



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN



Unidad de Postgrado de
Ciencias Histórico Sociales y Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO

**MODELO EPISTEMOLÓGICO DIAHOLSICO PARA
FUNDAMENTAR QUE LA EDUCACIÓN ES UN
PROCESO ARTICULADOR DE DIVERSAS CIENCIAS
Y RAMAS DEL CONOCIMIENTO**

**Tesis presentada para obtener el Grado
Académico de Doctor en Ciencias de la
Educación**

PRESENTADA POR:

SEGUNDO SÁNCHEZ VÍLCHEZ

LAMBAYEQUE – PERÚ

2018

TESIS

MODELO EPISTEMOLÓGICO DIAHOLSICO PARA FUNDAMENTAR QUE LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO ARTICULADOR DE DIVERSAS CIENCIAS Y RAMAS DEL CONOCIMIENTO

**MG. SEGUNDO SÁNCHEZ VÍLCHEZ
AUTOR**

**DR. JOSÉ LUIS VENEGAS KEMPER
ASESOR**

Presentada a la Unidad de Postgrado de Ciencias
Histórico Sociales y Educación de la FACHSE de la
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Para obtener el
**GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

APROBADO POR

**DR. JULIO CÉSAR SEVILLA EXEBIO
PRESIDENTE DEL JURADO**

**DR. MAXIMILIANO JOSÉ PLAZA QUEVEDO
SECRETARIO DEL JURADO**

**DR. JORGE CASTRO KIKUCHI
VOCAL DEL JURADO**

Lambayeque, abril 2018

DEDICATORIA

Dedico un modesto aporte al triunfo de los verdaderos maestros que se esfuerzan por surgir de las cenizas de su propio error.

S. Sánchez V.

Dedico mi trabajo a todos mis enemigos, porque gracias a ellos me mantengo en la vanguardia.

S. Sánchez V.

*A mi eterna maestra Estela, a mi doctora y vigilante hija Dehisy, a mi ingeniero y artífice hijo Franklin Pieerosmith y mi estomatóloga y estética hija Ruddy Joanne; cuando lean el diseño **DIAHOLSICO** encontraran que empezó con la enseñanza de una maestra, la curación de los errores de una doctora, la estructura de un ingeniero y los terminados estéticos de una estomatóloga. ¡A ellos por siempre!*

S. Sánchez V.

AGRADECIMIENTO

El sincero reconocimiento a los profesionales y amigos de la Unidad de Postgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación (FACHSE) de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo: Dr. Humberto Guido Bocanegra Vásquez, Dr. Mario Sabogal Aquino, Dr. José Gómez Cumpa, Dr. Manuel Jesús Sánchez Chero, Dr. Manuel Tafur Moran, Dr. Julio César Sevilla Exebio, Dr. Alfonso Heredia Delgado, Dr. Manuel Bances Acosta, por sus sabias enseñanzas como maestros de los estudios doctorales.

Asimismo, el agradecimiento a los colegas del IESPP “César Abraham Vallejo Mendoza” de Bagua y a la destacada docente Lic. Estelinda Castro Vargas por sus valiosos aportes para la elaboración y revisión del trabajo de investigación científica.

Del mismo modo, a los miembros de mi familia, por su apoyo moral e incondicional, y, muy en especial al Dr. José Luis Venegas Kemper por sus orientaciones cognitivas, científicas y técnicas como maestro y asesor en la conducción del proceso de investigación científica, que a la postre ha permitido culminar con éxito los estudios doctorales y obtener el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación. A ellos por siempre.

ÍNDICE	Pág.
PORTADA	i
HOJA DE JURADOS	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE	v
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAP. I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	11
1.1. CONTEXTO Y ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.1.1. Ubicación y contexto de la investigación	12
1.1.2. Escenario de la investigación	14
1.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.2.1. A nivel mundial	15
1.2.2. A nivel latinoamericano	18
1.2.3. A nivel nacional	19
1.2.4. A nivel regional	23
1.2.5. A nivel local	24
1.3. MANIFESTACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	25
1.3.1. Manifestación del problema de investigación	25
1.3.2. Características del problema de investigación	26
1.4. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	28
1.4.1. Tipo de investigación	28
1.4.2. Diseño de contrastación de la hipótesis de investigación	28
1.4.2.1. Diseño operativo propuesto	29
1.4.3. Población y muestra	30
1.4.3.1. Población	30
1.4.3.2. Muestra	30
1.4.4. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos	32
1.4.4.1. Materiales utilizados en la investigación	32

1.4.4.2. Técnicas de investigación	32
A. Encuesta	32
B. Entrevista	33
C. Análisis documental	34
1.4.4.3. Instrumentos de recolección de datos	35
A. Guía de encuesta o cuestionario	35
B. Guía de entrevista	36
C. Guía de análisis documental	36
1.4.5. Métodos y procedimientos para la recolección de datos	37
1.4.5.1. Métodos para la recolección de datos	37
A. Los métodos histórico – lógico	37
B. Método analítico sintético	38
C. Método de modelación	39
D. Método dialéctico	41
E. Método sistémico y estructural – funcional	44
F. Métodos holístico y holográfico	46
1.4.5.2. Procedimientos para la recolección de datos	49
1.4.6. Análisis estadístico de los datos	51
Conclusión del capítulo I	52
CAP. II: MARCO TEÓRICO	53
2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	54
2.2. BASE TEÓRICA	64
2.2.1. Fundamentación posicional del objeto de estudio	64
2.2.2. Fundamentación teórica del objeto de estudio	66
2.2.2.1. Teoría de la complejidad	66
2.2.2.2. Teoría holístico configuracional	68
2.2.2.3. Teoría de sistemas	69
2.2.2.4. Teoría dialéctica	70
2.2.2.5. Enfoque transdisciplinario	74
2.2.2.6. Enfoque multidimensional	75
2.3. TERMINOLOGÍA BÁSICA	77
2.4. MODELO TEÓRICO	83

Conclusión del capítulo II	85
CAP. III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	86
3.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	87
3.1.1. Análisis de los resultados de la guía de encuesta	87
3.1.1.1. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Inicial	87
3.1.1.2. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Primaria	90
3.1.1.3. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Secundaria	93
3.1.1.4. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Superior Tecnológica	96
3.1.1.5. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Superior Artística	99
3.1.1.6. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Superior Pedagógica	102
3.1.1.7. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Superior Universitaria	105
3.1.2. Análisis de los resultados de la guía de entrevista	108
3.1.2.1. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Inicial	108
3.1.2.2. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Primaria	111
3.1.2.3. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Secundaria	114
3.1.2.4. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Superior Tecnológica	117
3.1.2.5. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Superior Artística	120
3.1.2.6. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Superior Pedagógica	123
3.1.2.7. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Superior Universitaria	126
3.1.3. Discusión de los resultados de la guía de encuesta	129
3.1.4. Discusión de los resultados de la guía de entrevista	132
3.1.5. Comparación de los resultados de la guía de encuesta y entrevista	136
3.1.6. Conclusión de los resultados de la guía de encuesta y entrevista	144

3.2. PRESENTACIÓN DEL MODELO EPISTEMOLÓGICO DIAHOLSICO DE LA EDUCACIÓN	146
3.2.1. Fundamentación teórica del modelo DIAHOLSICO de la Educación	146
3.2.1.1. Aportes de la pedagogía como principal ciencia de la Educación	147
3.2.1.2. Aportes de diversas ciencias del conocimiento	148
3.2.1.3. Aportes de diversas ramas del conocimiento	149
3.2.1.4. Aportes intradisciplinarios del conocimiento	149
3.2.1.5. Aportes pluridisciplinarios del conocimiento	151
3.2.1.6. Aportes interdisciplinarios del conocimiento	152
3.2.1.7. Aportes transdisciplinarios del conocimiento	155
3.2.1.8. Aportes multidisciplinarios del conocimiento	158
3.2.1.9. Aportes multidimensionales del conocimiento	163
3.2.2. Resultados del proceso articulador de la Educación	166
3.2.2.1. La formación de la persona	166
3.2.2.2. La creación de cultura	166
3.2.2.3. Desarrollo del proceso de humanización	167
3.2.2.4. Desarrollo de la comunicación social	168
3.2.2.5. Desarrollo de la convivencia social	170
3.2.3. Avizoramiento y desarrollo futuro de la Educación	172
3.2.3.1. La educación multidimensional	172
3.2.3.2. La educación transdisciplinaria	174
3.2.4. Aplicación práctica del modelo DIAHOLSICO de la Educación	175
3.2.4.1. Deslinde del concepto epistémico de la Educación	175
3.2.4.2. Aplicación del concepto epistémico moderno de Educación en las instituciones de formación profesional	183
3.2.4.3. Aportes de nuevos conceptos a la teoría de la Educación	184
3.3. VALIDACIÓN DEL ESTUDIO	185
Conclusión del capítulo III	186
CONCLUSIONES	187
RECOMENDACIONES	189
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
ANEXOS.	196

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la muestra	31
---------	----------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Diseño de investigación propuesto	28
Figura 2.	Diseño operativo propuesto	29
Figura 3.	Modelo epistemológico propuesto para la educación	84
Figura 4.	Gráfico de la encuesta a docentes de educación inicial	90
Figura 5.	Gráfico de la encuesta a docentes de educación primaria	93
Figura 6.	Gráfico de la encuesta a docentes de educación secundaria	96
Figura 7.	Gráfico de la encuesta a docentes de educación superior tecnológica	99
Figura 8.	Gráfico de la encuesta a docentes de educación superior artística	102
Figura 9.	Gráfico de la encuesta a docentes de educación superior pedagógica	105
Figura 10.	Gráfico de la encuesta a docentes de educación superior universitaria	108
Figura 11.	Gráfico de la entrevista a docentes de educación inicial	111
Figura 12.	Gráfico de la entrevista a docentes de educación primaria	114
Figura 13.	Gráfico de la entrevista a docentes de educación secundaria	117
Figura 14.	Gráfico de la entrevista a docentes de educación superior tecnológica	120
Figura 15.	Gráfico de la entrevista a docentes de educación superior artística	123
Figura 16.	Gráfico de la entrevista a docentes de educación superior pedagógica	126
Figura 17.	Gráfico de la entrevista a docentes de educación superior universitaria	129
Figura 18.	Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°01	137
Figura 19.	Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°02	138
Figura 20.	Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°03	139
Figura 21.	Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°04	140
Figura 22.	Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°05	141
Figura 23.	Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°06	142
Figura 24.	Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°07	143
Figura 25.	Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°08	144

RESUMEN

El proceso histórico lógico que ha seguido la educación hasta nuestros días, demuestra que la educación no es ciencia en sí misma; pedagogos, teóricos, filósofos y epistemólogos no precisan el deslinde de la educación con las demás ciencia y ramas del conocimiento. El diagnóstico fundamentado epistemológicamente evidencia el problema: cómo fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona, ante la necesidad problemática emergente nace el objetivo de diseñar el modelo epistemológico DIAHOLSICO para fundamentar que la educación es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento. Hipotéticamente el diseño y desarrollo del modelo DIAHOLSICO se fundamentó en las teorías de la complejidad, holístico configuracional, sistémica, dialéctica, y los enfoques: intradisciplinario, pluridisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario, multidisciplinario y multidimensional, permitiendo explicar, demostrar, deslindar, clarificar, sustentar y establecer los principios epistémicos para considerar a la educación como un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento, que viene incidiendo en la formación de la persona, la creación y transmisión de cultura, la humanización de la persona y la sociedad, la comunicación social y la convivencia social; que recibe todo tipo de aportes y lo utiliza en favor de la formación de la persona y la sociedad, por lo que perdurará por siempre hasta los confines de la humanidad; el proceso investigativo fue validado a través del juicio de expertos dotándoles de validez epistémica y estatus académico dentro de la actual sociedad.

Palabras claves: Modelo epistemológico DIAHOLSICO, fundamentación de la educación, proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento.

ABSTRACT

The historic logical process that has followed the education until our days, demonstrate that the education is not science in itself; the pedagogues, theoreticians, philosophers and epistemologists do not specify the is educations delimitation with the other science and branches of knowledge. The diagnosis based epistemologically evidence that it needs to become clear how to base if education is science or process articulator of various sciences and branches of the knowledge that they favor the person's formative qualities, in front of the problematical emerging necessity I elaborated the epistemological model called: "DIAHOLSICO" for basing that is education and to explain, demonstrate and to demonstrating and establishing that education is a process articulator of various sciences and branches of the knowledge that receives every kind of contributions and use it in benefit of the formation of the person and the society that it will survive forever until the boundaries of the humanity. The design and development of the model DIAHOLSICO was based on the theories of complexity, holistic configurational, systemic, dialectic, and the approaches: Intradisciplinari, prluridisciplinary, interdisciplinary, trans – disciplinary, multidisciplinary and multidimensional allowing to delimitate, clarify, hold holding and establish the epistemic principles to regard, to the education as a process articulator of various sciences and branches of knowledge, that it is affect in the formation of the person, the Creation and transmission of culture, the person's humanization and the society, the social communication and the social get-together; The investigating process was validated through the judgment of experts endowing them of epistemic validity and academic status within the present society.

Passwords: Epistemological DIAHOLSICO, basing that the education, process articulator of various sciences and branches of knowledge.

INTRODUCCIÓN

Durante siglos filósofos, epistemólogos y estudiosos de las ciencias sociales han mostrado preocupación por determinar que es la educación; desde siempre se preguntaron si la educación es una ciencia o un proceso. Diversas investigaciones han analizado el fenómeno educativo y hasta el momento no se ha podido establecer con claridad y precisión que es la educación en sí misma.

Revisando una variedad de antecedentes, se encuentra que en la actualidad se muestran posiciones que consideran que la filosofía de la educación ha dejado de ser una reflexión dentro de la filosofía sobre la educación o una aplicación de la primera sobre la segunda para convertirse en estudio desde el interior de la práctica y la investigación de la educación hecha por los educadores mismos.

El aparato conceptual utilizado por maestros y teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo indican que la filosofía de la educación hoy, en los Estados Unidos y en cualquier otro lugar, es realmente un híbrido de filosofías educacionales y de aquellas teorías que argumentan que la filosofía y la teoría no pueden ni deben estar separadas y que la misma constituye una manera de mirar, pensar, percibir y actuar en y sobre el mundo,

así como de ayudar a superar las formas de desigualdad y opresión estructural o también que dicha disciplina es la brújula orientadora y la guía teórica necesaria que ofrece la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo.

No podemos dejar de coincidir con las valoraciones críticas que plantean que frecuentemente la filosofía de la educación maneja categorías y conceptos filosóficos sin el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía y la educación; es decir, los filósofos de la educación no han dado una cuenta clara de cómo la educación realmente se supone que trabaja, que tipos de argumentos usa, las evidencias que presenta para ser pertinente, que pruebas propias tiene para la verdad y falsedad, cuales son sus criterios para el éxito o el fracaso, cual es el estatus de sus propias proposiciones y declaraciones, y su lógica interna en general. Todo ello sirve para el debate en relación con su grado de validez teórica y práctica.

Con respecto al problema que nos convoca, si dejamos de lado, por el momento, los planteos aprioristas propios de la pedagogía tradicional, caben todavía dos posibilidades: la primera, que la Ciencia de la Educación se haya constituido en una disciplina científica autónoma, a partir de la constitución de un objeto particular y específico, o que, en cambio, esta disciplina, sin contenido teórico propio, sólo se desarrolle como campo de aplicación de teorías que proceden de distintas ciencias sociales. Razón por la cual hay estudiosos que prefieren denominarla Ciencias Aplicadas a la Educación, y caracterizarla como un ámbito donde prevalece un discurso aplicativo, más que un discurso explicativo, como el del discurso científico.

Entonces, estaríamos hablando de la conformación de un ámbito multidisciplinario abocado a resolver diversas problemáticas que se presentan cotidianamente en el ámbito educativo, abordado en tanto objeto empírico preconstruido de índole socio – cultural. Tales problemáticas cotidianas

requieren, en la medida de lo posible, un sustento científico sólido para su resolución, pero cómo éste no podría provenir del corpus teórico inexistente de una Ciencia de la Educación, el sustento científico debería proceder de otras Ciencias Sociales consolidadas, de tal modo que las teorías sobre lo educativo no provendrían de la propia disciplina sino de otras disciplinas sociales como la Sociología, la Psicología, la Economía o la Antropología, en tanto se ocupen de la educación.

De esta manera, el ámbito de las denominadas Ciencias de la Educación en plural sería reconocido como un campo de aplicación científico – tecnológico más que como un ámbito de investigación básica, si bien, como tal, pueda resultar tan eficaz y socialmente reconocido como lo son otros campos de aplicación (la medicina o la ingeniería, por ejemplo), en tanto promueven la aplicación de conocimientos rigurosos y científicos al mejoramiento de las condiciones de vida humana.

Tal situación no resulta conflictiva para muchos investigadores, que, urgidos por resolver cuestiones coyunturales, priorizan la resolución inmediata de las problemáticas educativas antes que las investigaciones, que en vistas a generar un incremento de la producción teórica y un mayor conocimiento sobre el fenómeno socio – cultural, siguen el lento y complejo trayecto propio de las investigaciones sociales.

A John Dewey no le preocupaba que la Ciencia de la Educación no tuviese contenido propio, en tanto, este contenido se lo suministraran otras ciencias sociales, ya que, según su concepción epistemológica, la ciencia debe poseer, inevitablemente, para ser tal, un carácter teórico y práctico, poniendo el acento en el carácter científico – aplicado de la disciplina. Mientras que Emile Durkheim sostuvo que, dado que la Pedagogía no constituye un cuerpo teórico con base empírica, ni mucho menos posee un carácter positivista, esta disciplina no constituye una ciencia sino más bien una teoría – práctica, que se ocupa del debe ser de la educación, por lo cual sostuvo que aún debía

fundarse una Ciencia de la Educación, de carácter explicativo, que se ocupase del ser de la educación.

Todavía hoy, dentro del campo educativo, se mantiene esta polémica. Mientras autores como Wilfred Carr afirman que la investigación educativa, a diferencia de la Psicología o de la Sociología, no está determinada por problemas teóricos sino siempre por problemas prácticos, otros, como Yves Chevallard o José Gimeno Sacristán sostienen que uno de los componentes básicos e ineludibles de la disciplina es el componente explicativo.

Alicia Virginia Martín fundamenta que, a partir de la concepción científica hoy dominante, que carecer de un corpus teórico propio puede relegar a la Ciencia de la Educación a un campo puramente tecnológico que, aun recurriendo al corpus teórico de otras Ciencias Sociales, deje libradas las prácticas educativas a vaivenes políticos, como lo advierte Roberto Follari, a intereses ideológicos parciales o al mero sentido común de quienes puedan desempeñarse en este ámbito.

Consecuentemente, se estaría abordando una disciplina que trata a su objeto no para teorizar sobre su índole particular y permitirnos entender su peculiar acontecer social, sino para prescribir directamente, líneas de acción sobre ese objeto empírico – social, posibilitando intervenir oportunamente sobre las prácticas educativas. De modo tal que la función de la disciplina sería la propia de un campo de aplicación de teorías y de desarrollo de conocimientos de tipo aplicativo o tecnológico. Sería así, si los conocimientos se conformasen por la transferencia e integración de conocimientos científicos provenientes de diversas disciplinas, en el mejor de los casos, como si éstos fuesen saberes con base en el sentido común, provenientes de la experiencia cotidiana preconstruida, en relación con lo educativo, e incluso, si tales conocimientos estuviesen conformados sólo como un conjunto de saberes técnicos, susceptibles de ser controlados y manipulados en distintos sentidos, respondiendo a intereses no siempre democratizantes.

Pues, se está pensando en un conjunto de producciones teóricas que conformen un campo científico diferenciado, que se estaría abriendo espacio entre las disciplinas sociales ya constituidas. Producción que reconocemos, ha venido siguiendo una historia de convergencias y divergencias disciplinares, enmarcadas en tradiciones o formaciones diversas y hasta contrapuestas, pero que, no obstante, tendrían en común la referencia a un campo o terreno teórico concurrente.

Sin embargo, muchos estudios están preocupados por construir ese incipiente objeto teórico a partir de un desarrollo teórico propio y otorgando, con ello, a la disciplina, una autonomía relativa de la mirada teórica que otras Ciencias Sociales han hecho de su objeto y que, paradójicamente, ha contribuido con la constitución de su propio corpus y su carácter independiente.

Entendiendo, que algunos campos científicos han reconstruido su objeto de estudio a partir de la utilización de enfoques teórico – metodológicos de otras disciplinas, con las posibilidades recientes que abren la etnografía y la narrativa a la Sociología de la Cultura, también podemos decir que en el ámbito de la Ciencia de la Educación se puede estar configurando un objeto científico, propio, peculiar y específico en el ámbito de la disciplina, a partir de instrumentos conceptuales y epistemológicos que se estén rescatando de otras Ciencias Sociales.

Por lo demás, advertimos cómo la misma falta de determinación en este sentido, crea incertidumbre en el plano profesional, la cual es producto, también, de la confusa delimitación del campo de acción de quienes pertenecen a este ámbito profesional en relación con el campo de otros profesionales. A ello se suma la falta de rigurosidad que, en forma generalizada, se atribuye a las investigaciones educativas, produciendo un escaso reconocimiento de la tarea específica del científico de la educación, tanto desde los ámbitos científico – académicos más amplios, cómo desde la misma sociedad y la política educativa. Sólo en pocas ocasiones se considera

competente a los profesionales del propio campo de la educación para ejercer funciones en la dirección política del sistema de educación pública.

Pero ya sea que la Ciencia de la Educación constituya un campo teórico – científico autónomo, o conforme un campo de aplicación científico – tecnológico de otras disciplinas, el interés está puesto en el impacto que el tratamiento del problema objeto de estudio de la educación (empírico y/o teórico) y los avances en pos de su dilucidación logre en beneficio de la sociedad.

En el primer caso, se trata del impulso que pueda producir la dilucidación del objeto en la generación de teoría; esto es, su incidencia en una producción teórica que conformaría un corpus disciplinar específico. En el segundo caso, se trataría de clarificar su dependencia de otras disciplinas científicas y, por tanto de llegar a reconocer la necesidad de un fuerte sustento teórico – científico, del quehacer social en el campo educativo, lo cual nos conduciría inevitablemente a apoyarnos, con mayor rigurosidad y pertinencia, en los conocimientos de otras disciplinas, así como lo hace la medicina, con la biología y la química; o la ingeniería, con la matemática y la física, de lo que resulta la constitución de campos de aplicación que poseen un alto reconocimiento social.

Por otro lado, surge la imperiosa necesidad de buscar alternativas que ayuden a producir conocimientos, que indudablemente deben tener la característica de científicos, comprobado que la visión racionalista y su método no es el camino más adecuado para la producción científica, eso se debe a que deja fuera el estudio de la consciencia en el proceso mismo de producción de ciencia. La ciencia es posible por la existencia de la consciencia, si no existiera la consciencia no se podría producir ciencia. Desde la visión holista, la nueva ciencia construye nuevos conceptos para estudiar las experiencias de los organismos con consciencia. Incluida de manera central, la experiencia espiritual humana. La nueva ciencia con conciencia percibe el universo no

como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de sujetos y como transitar de la ciencia a la consciencia. Indiscutiblemente, debemos abordar en el ámbito educativo el asunto de la visión holista, ya que debe ser vista como una alternativa para superar los paradigmas dogmáticos y cientificistas. Reitero, la visión holista rompe con el paradigma científico mecanicista al basarse en nuevos principios de comprensión de la realidad. Cabe aclarar que la visión holista u holística, no conduce a crear teorías explícitas intelectuales o intelectualoides, es lo que se crea en nosotros mismos, que ayuda a ver con toda claridad la raíz del problema humano. No podemos ser prisioneros de ideas que nos quiten la libertad de percibir el mundo de manera total. La racionalidad instrumental impide al individuo tener una visión holística de la realidad; en consecuencia, se encuentra condicionado e impedido para contar con dicha visión.

En tal sentido, se considera insuficiente interpretar a la modernidad como un proceso de racionalización, cuando la racionalización se remite exclusivamente a la razón funcional y deja de lado todas las formas de acción social – acción comunicativa. El término autenticidad, característica del individuo que puede llegar a constituir un problema de importancia en nuestra sociedad, puede ser dimensionado desde varios puntos de vista; sin embargo, casi todos podrían coincidir en considerarlo un factor que favorece al individualismo. La idea fundamental es que hay un ideal moral, un ideal al que todos deberíamos aspirar, que consiste en que la sociedad debe no sólo permitir, sino promover la realización de cada individuo, el despliegue de las potencialidades de cada persona para que haga, pero sobre todo para que sea, lo que verdaderamente desea hacer y quiere ser, de acuerdo con sus convicciones, sus intereses, y en general de acuerdo con sus características individuales.

Finalmente, decir que la educación es ciencia, es atreverse a enfocarse en un problema para el cual no hay propuesta sólida, solo existe intentos por

generar fundamento teórico sin las pruebas suficientes, consistentes y evidentes que se pueden comprobar científicamente.

Por el contrario, desde un análisis epistémico existente, serio y efectivo se plantea el modelo epistemológico DIAHOLSICO para fundamentar que la educación es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que se desarrolla a través de enfoques intradisciplinarios, pluridisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios; que conllevan a lograr mejoras significativas evidenciados en los resultados de la: formación de la persona, cultura y humanidad, comunicación social y lo más importante, convivencia social. Todo el proceso se caracteriza por ser transdisciplinario, multidisciplinario y multidimensional.

Lo planteado nos permite establecer las características fundamentales del problema que se puede formular con la interrogante *¿Cómo fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?*

Considerando tal magnitud e importancia del problema, amerita determinar el objeto de estudio de la investigación como: *El Proceso epistemológico de la ciencia* y como campo de acción: *El Modelo epistemológico de la educación*; asimismo, determinar el objetivo general que consiste en: *Diseñar un modelo epistemológico DIAHOLSICO para fundamentar que la educación es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento*; teniendo como objetivos específicos: *Caracterizar el proceso histórico lógico que ha seguido la educación desde sus albores hasta nuestros días. Diagnosticar la situación actual que fundamenta epistemológicamente a la educación en sí misma. Elaborar un modelo epistemológico para fundamentar que la educación es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento. Validar la propuesta epistemológica para fundamentar que la educación es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento a través del juicio de expertos.*

Aseverando como solución anticipada que: *Si se diseña y desarrolla un modelo DIAHOLSICO fundamentado en las teorías de la complejidad, holístico configuracional, sistémica y dialéctica, así como en los enfoques transdisciplinario y multidimensional entonces se podrá sustentar y establecer si la educación es una ciencia en si misma o un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento.* Permitiendo contrastar las siguientes variables: VI. Modelo DIAHOLSICO fundamentado en las teorías de la complejidad, holístico configuracional, sistémica, dialéctica y los enfoques transdisciplinario y multidimensional. VD. Educación, proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento.

El estudio se justifica a partir de un minucioso análisis del proceso histórico lógico que ha seguido la educación desde sus albores hasta nuestros días, de igual manera establecer con claridad y precisión cual es la metodología propia que tiene la educación en sí misma, así como verificar la teoría sustantiva propia que maneja la educación, comprobando su objeto campo de estudio investigativo propio y precisando fundamentadamente si la educación en sí misma es una ciencia o un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento; se podrá aportar al conocimiento científico el deslinde debidamente fundamentado estableciendo científicamente si la educación es una ciencia en si misma o simplemente es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que forman a la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad.

El proceso de intervención es necesario, por qué la comunidad educadora local, regional, nacional y mundial debe conocer con claridad y precisión qué es lo que se hace por educación en favor de la sociedad como actividad propia de la profesión.

Asimismo, es necesario que la comunidad educadora entienda con precisión y facilidad la función que cumple la educación en la sociedad para

qué se evite las permanentes imprecisiones al referir explicaciones o concepciones a los estudiantes.

El proceso de investigación denominado modelo epistemológico DIAHOLSICO para fundamentar que la educación es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento se presenta en tres capítulos:

Capítulo I: Ubicación y contexto de la educación, escenario de la investigación; surgimiento del problema de investigación; manifestaciones y características del problema de investigación y la descripción detallada de la metodología de investigación.

Capítulo II: Marco teórico; conformado por los antecedentes del problema, las bases teóricas; la terminología básica y el modelo teórico.

Capítulo III: Resultados de la investigación; conformado por el análisis y discusión de los resultados del proceso de investigación; presentación del modelo epistemológico diaholsico de la educación y la validación del estudio.

CAPITULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el apartado primero, trata de una de las partes más interesantes referidas al contexto, escenario, surgimiento, formulación y justificación del problema; de igual manera, hace alusión a la descripción detallada de la metodología donde se explicita el tipo, objeto, campo, objetivos, hipótesis, variables y diseño de contrastación; por otro lado, se hace referencia a la población, muestra, métodos, técnicas, instrumentos, procedimientos y materiales para la recolección y el análisis estadístico que exige el proceso de investigación científica.

1.1. CONTEXTO Y ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1. Ubicación y contexto de la investigación.

La localidad de Bagua, capital del distrito y provincia de Bagua, se ubica en el centro de la región Amazonas a orillas del río Utcubamba. En la ciudad de Bagua la temperatura es alta, con promedios de 30 – 32°C, una mínima de 18°C y una máxima de 40 – 43°C; las condiciones climáticas se deben a que el valle se encuentra dentro de la eco región del bosque seco ecuatorial o conocido como región yunga.

Según las investigaciones arqueológicas, la cultura Bagua (1300 a 200 a.C.) se encuentra cronológicamente ubicada dentro del período formativo u horizonte. La cultura Bagua tuvo su período formativo con características de un pueblo con organización propia según evidencias encontradas en el sitio denominado: “Los Peroles – Las Juntas” que se indican en estudios del INC – Bagua.

La superficie geográfica de Bagua en el contexto preincaico no fue necesariamente el actual territorio de la provincia de Bagua sino una vasta extensión ocupada por la provincia de Utcubamba y parte de la provincia Condorcanqui. (Estrada, 2008, p.13)

Sin embargo, dilucidar el nombre de Bagua todavía es como sumergirse en un océano inmerso en busca de una perla, en realidad no se conoce de donde proviene, todos los estudiosos que se han ocupado de la cultura Bagua, no explican ni siquiera se aproximan al nombre de Bagua.

Su reconocimiento como provincia y elevada a la categoría de ciudad fue mediante Ley N° 9364 del primero de septiembre de 1941, siendo presidente Manuel Prado Ugarteche; en sus inicios, los dominios de la provincia comprendían los distritos de Copallín, La Peca, Aramango, Bagua Grande, Jamalca, Yamón, Lonya Grande, El Parco y El Cenepa.

Posteriormente, con la creación de las provincias de Utcubamba y Condorcanqui, los dominios se redujeron a los actuales distritos de Copallín, La Peca, El Parco, Aramango, Imaza y Bagua.

Bagua como se conoce en la actualidad siempre fue y es ciudad turística “Según Kauffmann Doig (2002), este arte rupestre correspondería a expresiones tempranas de la cultura de los chachapoyas. También podría ser ése el caso de la cerámica de Bagua analizada por Ruth Shady 1971” (citado en Estrada, 2008, p.17).

Entre los lugares turísticos de Bagua tenemos: Catarata de Nueva Esperanza situada en el Centro Poblado de Numperket, Distrito de Aramango; Catarata de Chinín situada en la comunidad de Tsuntsuntsa, Distrito de Aramango; Laguna El porvenir, situada en el centro poblado El Porvenir, Distrito de Aramango; Cavernas Cambiopitec situada en el caserío Cambiopitec, Distrito de Copallín; Catarata San José situada en el caserío San José, Distrito de Copallín; Cavernas la Palma situada en el caserío La Palma, Distrito de Copallín; El Complejo Turístico del Pongo de Rentema situado en el caserío de Rentema, Distrito de Bagua al Nor – Oeste de la ciudad de Bagua a 377 m.s.n.m. y está conformado por el pongo y las aguas termales, entre otros atractivos.

Por otro lado, cabe aclarar que Bagua tuvo fuerte influencia incaica a través de Túpac Yupanqui y Huayna Cápac.

El desarrollo cultural de la zona se vería truncado posteriormente con la presencia inca en el valle del Utcubamba y aunque no exista acuerdo entre los cronistas sobre la ruta seguida por Túpac Yupanqui para llegar a las tierras de los chachapoyas que intentaba conquistar; para el mestizo Garcilazo de la Vega, Túpac Yupanqui ingresó por el sur, mientras que para Fray Antonio de la Calancha fue un río caudaloso y tierras calurosas que podrían referirse a las pampas de El Valor y el río Marañón. (Pacheco, E. citado en Estrada, 2008. p.19)

La población rural de la provincia de Bagua se caracteriza por dedicarse mayormente a la agricultura, mientras que la población urbana al comercio. Sin embargo, la juventud tiene oportunidades de superación, toda vez que se cuenta con filiales o sedes universitarias como: Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Universidad Privada Alas Peruanas, Universidad Privada Telesup; próximamente la funcionalidad de la Universidad Nacional Intercultural Bilingüe Fabiola Salazar Leguía y no universitarias de nivel superior como: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público César Abraham Vallejo Mendoza, Escuela Pública de Formación Artística Bagua, Instituto Público Superior Tecnológico Bagua, Instituto Privado Superior Tecnológico John Dewey.

Su forma de vida de la población estudiantil ha superado lo tradicional; es decir, se aprecia los adelantos de la modernidad; no se conservan las costumbres de sus ancestros naturales; la ciudad se ha convertido en cosmopolita mistificando culturas, costumbres formas de vida y necesidades que los estudiantes requieren aprender.

1.1.2. Escenario de la investigación.

El proceso de investigación científica se desarrolló en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público: César Abraham Vallejo Mendoza (IESPP “CAVM”) de la provincia de Bagua, Región Amazonas.

El IESPP “CAVM” es una institución de formación docente donde se viene preparando en la actualidad profesores de las carreras profesionales de: Educación Inicial, Educación Inicial Intercultural Bilingüe, Educación Primaria, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Física, Idiomas Inglés, Computación e Informática, Matemática, Educación para el Trabajo: Industrias Alimentarias y Artesanía.

1.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el proceso de formación docente se viene observando sistemáticamente año tras año una seria dificultad tanto en formadores como en estudiantes; el problema aflora cuando se intenta plantear argumentos epistémicos para establecer con claridad y precisión los fundamentos que clarifiquen si la educación es una ciencia o un proceso articulador de varias ciencias y ramas del conocimiento.

1.2.1. A nivel mundial.

En todos los villorrios, distritos, provincias, urbes, metrópolis del mundo se pregonan con frecuencia y muchas veces hasta con exceso, sobre la educación, la importancia de la educación, sus diversas finalidades, pero pocas veces se discute sobre lo que es en sí la educación.

La mayoría de educadores de todo el mundo saben realmente qué es la educación, qué es lo que practican con sus educandos, cómo desarrollan la educación en el proceso formativo de sus estudiantes, si lo que se hace por educación es una ciencia, es un conjunto de ciencias o son otras ramas del conocimiento; es decir, existe la posibilidad de una inmensidad de preguntas sin respuestas claras.

Se le atribuye ser el único camino para superar la: pobreza, desigualdad, violencia (familiar y social), ignorancia, rebeldía, corrupción, narcotráfico de (estupefacientes y armas), trata de mujeres y niños, terrorismo, drogadicción, alcoholismo, entre otros males sociales; y conseguir formar ciudadanos: pensantes, humanistas, libres, civilizados, competentes, creativos, independientes, democráticos, científicos, filantrópicos, con alto grado de espiritualidad y capaces de intervenir en los asuntos públicos del estado con eficacia y eficiencia.

Por lo general, los padres y madres de familia en todo el mundo confían en la educación para habilitar a sus hijos e hijas para el trabajo formal y para labrarse un futuro promisorio.

Quizá nunca antes la sociedad mundial ha demandado tanto de la educación a través de la escuela formal y han esperado tanto de la educación. ¿Es realista la posibilidad de respuesta de la educación a esta multiplicidad de fines? ¿El proceso educativo que se desarrolla en las instituciones educativas de cualquier nivel va por buen camino y apunta a solucionar los problemas sociales?

Si preguntaríamos a cualquier ciudadano en alguna parte del mundo probablemente responderían; por ejemplo: los peruanos que la educación peruana es de mala calidad, los cubanos nos dirían que en Cuba no interesa mucho educarse o estudiar porque no se puede ganar dinero y no se es libre, los chilenos respondería que la educación chilena es mala y por eso hay huelgas interminables, los norteamericanos nos respondería que su educación es mala y violentista, los chinos respondería que su educación es coercitiva, los japoneses nos dirían que su educación es tecnológica y sin sentimiento humanístico, etc.

En consecuencia, el tema ¿qué es la educación?, ¿qué hace la educación? y ¿cuáles son sus fines? en el mundo entero es un reto para el siglo XXI que aún no ha encontrado respuestas satisfactorias, adecuadas y pertinentes para los intereses sociales de cada civilización.

Por otro lado, entendiendo que el objetivo primigenio de la educación desde los albores de la sociedad ha sido, es y será: formar a la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad. Entonces, se puede visualizar el tema qué es la educación, cuáles son los fines que debe afrontar como procesos –multidimensionales y complejos– por lo que se puede proyectar hipotéticamente que si se imparte una educación de calidad acorde con los fines que demanda la sociedad

actual, entonces se podrá formar ciudadanos con capacidad instructiva, desarrolladora y axiológica capaces de convivir armónicamente en la única nave tierra. Por tanto, hay que pensar que podemos hacer ante tan compleja realidad.

Históricamente, los fines de la educación han sido diversos y controvertidos, no habido una sola manera de mirar por anticipado el producto de la educación; ello ha estado asociado a aspectos diversos del ser humano y de la sociedad, como: a las virtudes, a la mente, al cuerpo, a la sabiduría, a la inteligencia; a los valores, a la socioefectividad, a la valentía, a la formación del cuerpo y del espíritu, a los contenidos y métodos de las ciencias, la tecnología, la industria, las artes, la religión, al mundo laboral, entre otros aspectos. La esencia de la educación es educar, y el éxito de la educación se valora por su esencia; es decir, el logro de sus fines.

Las grandes y más antiguas civilizaciones se han diferenciado entre sí por los motivos educativos que las han guiado. La educación está en la base de la cultura, es resultado, y al mismo tiempo creadora de la cultura humana. Los griegos, por ejemplo, pusieron énfasis en la literatura, y su gran instrumento de educación fue el teatro, reverencia a los dioses, libertad y desarrollo de la inteligencia, las artes, las ciencias, el valor y la fortaleza física. (Gaeger, 1933).

Por otro lado, la educación china tradicional valoró ciertos tipos de ritos religiosos conectados con sus ancestros, así como la estabilidad en las artes; pero recientemente, el valor se ha puesto en la educación para el progreso social, económico, industrial y científico, y en el cultivo de la identidad nacional. Por su parte Japón, uno de los países con una gran tradición cultural, y considerado como una de las grandes potencias económicas, científicas y tecnológicas del mundo contemporáneo, ha logrado a través de la educación mantener una tendencia hacia la

grandeza nacional. El fin de la educación japonesa es formar ciudadanos devotos al estado a través de la formación de sus pasiones y del conocimiento para el desarrollo de la ciencia y la tecnología a fin de competir con éxito en el mundo actual. Russell, (1970 citado por Soto, 2011).

La educación de la United States of America (USA) considerada como una de las más florecientes de la actualidad, prepara ciudadanos de primera clase, es la cultura que está dominado en casi todo el mundo, pero no se deja de escuchar las muertes de docentes en sus aulas, la muerte de universitarios a manos de pistoleros o entre ellos, desaparición y muerte de líderes políticos de oposición en todo el mundo por órdenes de la Central Intelligence Agency (CIA), secuestros por doquier, consumo de drogas de toda clase, violencia de hijos a padres, invasión de países para apoderarse de su petróleo, oro, u otras riquezas naturales, espionaje a todos los países del mundo, entre otras atrocidades; pregúntese Ud. entonces, si su educación ha logrado su finalidad, transformar el pensamiento social. ¡Vaya sociedad para civilizada!

1.2.2. A nivel latinoamericano.

Del mismo modo, la educación en Sudamérica, Centro América y el Caribe históricamente ha sido postergada; es decir, no se ha prestado la importancia necesaria a la formación de los ciudadanos por lo que generalmente formaba y aún viene formando profesionales de baja calidad, es tan así que el congreso norteamericano cuando se refería a los países de la región latinoamericana los considera como países del fracaso. Sin embargo, algunos de estos países se han diferenciado por su educación; entre ellos están Argentina, Brasil, Cuba, México, etc.

La educación chilena que invierte 300 millones de dólares al año en capacitación y perfeccionamiento del profesorado en Cuba, Canadá y Finlandia y no obtiene los resultados esperados, originando reclamos y

huelgas interminables en los últimos años. Entonces nos preguntamos, ha solucionado sus problemas sociales.

La educación cubana considerada una de las mejores del mundo; sin embargo, tiene que recurrir al apoyo de los becarios extranjeros para motivar, incentivar y convencer a su juventud que tienen que educarse lo mejor que puedan, porque en el extranjero un ciudadano cubano sin la educación necesaria le es imposible sobrevivir. Es decir, no ha logrado su total finalidad.

Pero no encontramos definiciones que establezcan con claridad y precisión si la educación es ciencia o integración de diversas ciencias y ramas del conocimiento, ni siquiera cuando visitamos sus escritos por ejemplo: “como pedagogía de contexto, esta educación popular resultó también integradora del arte y la cultura; una valoración de la identidad del pueblo (...)” (Freire, 1969, p.50).

1.2.3. A nivel nacional.

El Perú ha sufrido muchos desastres educativos, desde un alto grado de analfabetismo, las escasas oportunidades educativas para las mujeres, la exclusión de las diferentes etnias, hasta la selectividad educativa para los hijos de campesinos, provincianos y pueblerinos; dando todas las oportunidades a la clase económica y política dominante. El Perú actualmente tiene como fin educativo lo normado en el artículo 9° de la Ley General de Educación N°28044, que dice:

- a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

- b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado. (p.3)

Así como, la modificación realizada el año 2013 por el Proyecto Ley N°2788/2013-CR que dice:

- a). Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, **científica**, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad del conocimiento. (p.1)

Lo estipulado en la Ley N°28044 busca en todas las personas el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, científica, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirma la identidad nacional y sustentada en la diversidad cultural, científica, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno; es decir, un sociedad capacitada para afrontar los incesantes cambios en la sociedad del conocimiento, y el uso de la tecnología desde una fundamentación dialéctico – sistémico – holístico – compleja. Pero aún no logra solucionar los principales problemas sociales. La educación peruana pregonar: ética, intelectualidad, arte, cultura, científicidad, afectividad, educación física, formación espiritual, práctica religiosa, identidad, autoestima, integración, ejercicio de la ciudadanía, acceso al trabajo, democracia, solidaridad,

justicia, inclusividad, prosperidad, tolerancia, cultura de paz, protección del medio ambiente, diversidad cultural, étnica y lingüística para formar ciudadanos capaces de transformar la sociedad. ¿La educación que se imparte actualmente en el Perú logrará solucionar los principales problemas que aquejan a la sociedad peruana actual?

Sin embargo, sólo es necesario una mirada global para darnos cuenta que la educación peruana no logra su finalidad; es más, ni siquiera se acerca. A cada paso y todos los días nos encontramos con violencia, inseguridad, muertes, robos, secuestros, estafas, asaltos, violaciones, engaños, consumo de drogas, desprecio por diferencia de clase social, terrorismo, narcotráfico, autoritarismo, trata de mujeres y menores, abuso de autoridad, fuga de talentos, consumismo, conformismo, alienación, usureros educativos particulares (simulados de empresarios educativos), etc. entre otros males sociales.

Así podríamos mencionar muchísimos ejemplos indicando que la educación peruana no logra su finalidad. Entonces, que debemos hacer para mejorar y por lo menos acercarnos a lograr la finalidad que debe asumir la educación en el Perú como en el mundo.

En el caso concreto de la educación peruana necesita una reformulación o reingeniería total de los fines que demanda la sociedad peruana actual, que se anclen en la articulación de los fundamentos éticos, morales, espirituales, religiosos, cognitivos, científicos, tecnológicos, epistemológicos y filosóficos que guíen la educación peruana; partiendo desde la formación de la conciencia (humanística, ambientalista, liberadora, democrática, emancipadora, crítica, problematizadora, investigativa, dialéctica y transformadora) de los políticos que gobiernan el país como: (presidentes, ministros, congresistas, directores de unidades ministeriales, regionales, locales y administradores e inversionistas de la educación).

De igual modo, trabajar la conciencia (humanística, ambientalista, liberadora, democrática, emancipadora, crítica, problematizadora, investigativa, dialéctica y transformadora) de los operadores educativos conformado por los (directores de instituciones educativas, docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes), que a mediano y largo plazo dará sus frutos en favor de la formación de la persona, la sociedad, la cultura, la comunicación, el progreso y desarrollo económico, la prosperidad, el desarrollo científico y tecnológico que necesitan y reclaman los hijos del pueblo peruano.

Por otro lado, no se debe descuidar la intervención responsable que deben asumir los medios de información y comunicación masiva en la educación peruana; en tanto que debe ser humana, planificada, ordenada, científica, tecnológica, real, efectiva y formativa.

La interpretación global sobre los fines de la educación nos lleva a aseverarla desde dos puntos de vista:

- El ideal de la educación capitalista es la reproducción de las clases sociales sobre la base de la posesión de bienes materiales, el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas, económicas y empresariales para satisfacer las necesidades y deseos individuales, atributos importantes de una sociedad competitiva en la que el éxito es una demostración de los resultados y triunfos del individuo.
- Por su parte, la educación socialista se fundamenta en la solidaridad y aprendizajes cooperativos para el desarrollo de la sociedad en su conjunto, evita la reproducción de intereses de clases y enfatiza el bienestar de la sociedad al que queda supeditado el éxito del individuo.

Entendiendo el fin general de la educación como un proceso activo e integral de carácter socio – histórico y cultural, a través del cual se produce la apropiación (incorporación o adquisición) del patrimonio cognoscitivo y técnico creado, asimilado y enriquecido históricamente por la humanidad en el curso de su acción, intelección y transformación de la realidad sacionatural; y que permite la formación, especificación y desarrollo del individuo como personalidad compleja, así como su dinámica de integración a la sociedad con la intermediación de las actividades que se realiza en el seno de la familia, la escuela, el grupo y la clase social. La educación transmite el legado cultural de una generación a otra gracias a los aportes de la pedagogía y las diversas ciencias y de otras ramas del conocimiento; a través de procesos de interdisciplinariedad, intradisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidimensionalidad que buscan acortar las brechas de la desigualdad social y fomentan la preparación de todas las persona en las dimensiones: instructiva, desarrolladora y educativa o axiológica.

1.2.4. A nivel regional.

Las indagaciones que se han podido realizar a través de conversaciones con algunos destacados docentes de la Región Amazonas que vienen laborando en los institutos superiores pedagógicos y tecnológicos públicos y privados, así como la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, refleja que a menudo suceden constantes imprecisiones e incoherencias para determinar si la educación es una ciencia, es un conjunto de ciencias o es simplemente un proceso articulador y cómo es que integra otros conocimientos disciplinares en la formación de las personas; generándose insatisfacción en docentes y estudiantes y por tanto un problema por solucionar.

1.2.5. A nivel local.

En el desarrollo de las actividades pedagógicas que realiza el profesorado tanto a nivel de instituciones de educación primaria, secundaria, superior no universitaria y universitaria, así como en los estudios del post grado se evidencia permanentes imprecisiones y constantes discusiones e insatisfacción para determinar si la educación es una ciencia en sí misma, es un conjunto de ciencias, es un proceso, son otros conocimientos disciplinares, o qué es en sí.

Los Institutos de Educación Superior Pedagógica Pública y Privada cuando desarrollan el área de teoría de la educación tienen que tocar el tema con precisión, profundidad y con un alto grado de fundamentación; entonces, se les traslada la responsabilidad a los estudiantes de formación pedagógica y los estudiantes por escasas de información simplemente lo hacen tangencialmente y la mayoría de veces con serias imprecisiones e incoherencias. Ante tal realidad, se debe intervenir a partir de un proceso de investigación sería para aportar soluciones al problema que se presenta más de corte filosófico y epistemológico que práctico aplicativo para el profesorado en general.

1.3. MANIFESTACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. Manifestación del problema de investigación.

Desde siempre se discute si la educación es una ciencia, un conjunto de ciencias o un proceso, dando origen a preguntas como las siguientes: ¿la educación es ya una ciencia?, muchos afirman que la educación es una ciencia y exponen razones entre ellas que: usa métodos, tiene objeto, sistema y contenido propio considerado como el hecho o fenómeno educativo. La educación tiene contenido constituido por los objetivos y elementos que el agente educativo transmite al educando. La educación tiene sistema propio, porque está constituido por los elementos que integran su universo particular organizado en el sistema educativo.

Otra pregunta importante se genera cuando pensamos como debemos expresarnos, si como: ¿ciencia de la educación o ciencias de la educación?

Modernamente se discute bastante sobre el hecho que si existe una o varias ciencias de la educación; sin embargo, hay algunos estudiosos que afirman que hacer pedagogía es hacer educación. Por tanto, debemos dilucidar primero, si la educación es ya una ciencia, si la educación no es ciencia, si la educación es un conjunto de ciencias, si la educación lo conforman otras ramas del conocimiento, o si la educación es un proceso, y cuál es el papel de la Pedagogía en la educación y finalmente si la Pedagogía es ciencia o ciencias de la educación.

Es decir, surge una gama de interrogantes que hasta nuestros días no han sido esclarecidas con precisión. Por tanto, se puede plantear que:

La observación de la personalidad manifiesta de los seres humanos indica que la educación es ya una ciencia que determina las cualidades

formativas de la persona o es un proceso que articula diversas ciencias y ramas del conocimiento.

1.3.2. Características del problema de investigación.

Se observa una permanente confusión si la educación es una ciencia o un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que determinan las cualidades formativas de la persona. Lo que nos lleva a plantearnos diversas interrogantes, entre ellas las siguientes: ¿La educación es ya una ciencia?, ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, ¿La educación es sinónimo de pedagogía?, ¿Existe una sola ciencia de la educación o varias ciencias de la educación?, ¿Solo existen ciencias de la educación o también diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación? ¿Cómo determinar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?

En el proceso epistemológico de la educación se evidencian álgidas imprecisiones que se manifiesta en la determinación si la educación es ciencia en sí misma o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que ocasiona serias dificultades para entender y explicar cómo formar adecuadamente a la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad.

Desde el punto de vista científico, el proceso epistemológico de la educación evidencia álgidas imprecisiones que se manifiesta cuando se intenta establecer con precisión si la educación es ciencia en sí misma o simplemente un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que aportan al proceso formativo de las personas pero cada una de las ciencias y ramas del conocimiento conservan su independencia; sin embargo, los diversos puntos de vista de destacados estudios no clarifican las características propias de la educación para

establecer si es una ciencia o un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento lo que ocasiona serias dificultades para entender y explicar cómo formar adecuadamente a las personas en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad. Es decir, cómo fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona.

Después de realizar un minucioso análisis del proceso histórico lógico que ha seguido la educación desde sus albores hasta nuestros días, de igual manera establecer con claridad y precisión cual es la metodología propia que tiene la educación en sí misma, así como verificar la teoría sustantiva propia que maneja la educación, comprobando su objeto campo de estudio investigativo propio y precisando fundamentadamente si la educación en sí misma es una ciencia o un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento; se podrá aportar al conocimiento científico el deslinde debidamente fundamentado estableciendo científicamente si la educación es una ciencia en si misma o simplemente es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que forman a la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad.

El proceso de intervención es necesario, por qué la comunidad educadora local, regional, nacional y mundial debe conocer con claridad y precisión qué es lo que se hace por educación en favor de la sociedad como actividad propia de la profesión.

Asimismo, es necesario que la comunidad educadora entienda con precisión y facilidad la función que cumple la educación en la sociedad para qué se evite las permanentes imprecisiones al referir explicaciones o concepciones a los estudiantes.

1.4. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1.4.1. Tipo de investigación.

Epistemológica.

1.4.2. Diseño de contrastación de la hipótesis de investigación.

El diseño será de muestra de estudio y observación de evidencias que confirmen la existencia facto perceptible del problema de investigación.

“(…)

M **O**” (Sánchez y Reyes, 1987, p.62).

Para su mejor entendimiento del diseño de Hugo Sánchez Carlessi y Carlos Reyes Meza es necesario realizar algunas modificaciones basadas en el diseño original. Así, por ejemplo:

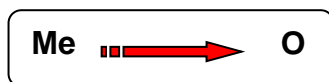


Figura 1. Diseño de investigación propuesto.

Fuente: Elaboración propia

Leyenda:

Me = Muestra de estudio.

O = Observaciones

 = Y ó Para

Sin embargo, las características propias del proceso de investigación científica que se desarrolló ameritaron construir un diseño operativo; en consecuencia, se propuso el siguiente:

1.4.2.1. Diseño operativo propuesto.

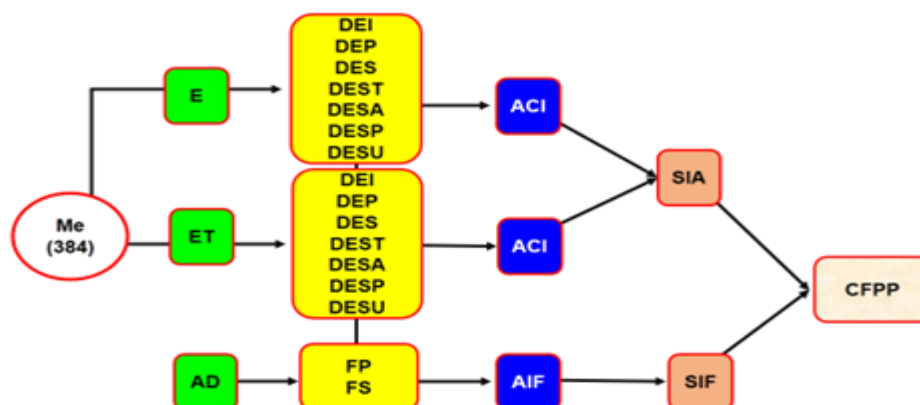


Figura 2. Diseño operativo propuesto.

Fuente: Elaboración propia.

Leyenda:

- Me = Muestra de estudio
- E = Encuesta
- ET = Entrevista
- AD = Análisis documental
- DEI = Docentes de educación inicial.
- DEP = Docentes de educación primaria.
- DES = Docentes de educación secundaria.
- DEST = Docentes de educación superior técnica.
- DESA = Docentes de educación superior artística.
- DESP = Docentes de educación superior pedagógica.
- DESU = Docentes de educación superior universitaria.
- FP = Fuentes primarias.
- FS = Fuentes secundarias.
- ACI = Análisis comparativo de la información.
- AIF = Análisis de la información de fuentes.
- SIA = Sistematización de la información analizada.
- SIF = Sistematización de la información de fuentes.
- CFPP = Confirmación facto perceptible del problema.

1.4.3. Población y muestra.

1.4.3.1. Población.

La población es no determinada, formada por toda la sociedad en especial los educadores de todos los niveles educativos del Perú y el mundo.

1.4.3.2. Muestra.

La muestra está determinada por profesores titulados y/o graduados de educación inicial, primaria, secundaria, superior técnica, superior artística, superior pedagógica y superior universitaria y se obtuvo a través de la aplicación de la siguiente fórmula.

- **Fórmula para calcular muestras a partir de poblaciones no conocidas.**

$$n = \frac{z^2 pq}{e^2}$$

(Castañeda, 1995, p.81)

Leyenda:

n = Tamaño de la muestra.

z = Nivel de confiabilidad = 1,96

p = Coeficiente de variabilidad (+) = 0,5

q = Coeficiente de variabilidad (-) = 0,5

e = Error = 0,05

N = Tamaño de la población. (No conocida).

- **Cálculo de la muestra:**

$$n = \frac{(1,96)^2(0,5)(0,5)}{(0,05)^2} = 384,16$$

- **Cálculo de la muestra por estrato:**

FÓRMULA $\frac{\text{ESTRATO X MUESTRA}}{\text{TOTAL DE LA POBLACIÓN}} \quad x = \frac{145 \times 384}{1461} = 38$

Tabla 1

Distribución de la muestra

GRUPO	% MUESTRA	POBLACIÓN POR ESTRATO	CONSTANTE n/N	TOTAL
DEI	10	145	0,2628	38
DEP	11	152	0,2628	40
DES	10	145	0,2628	38
DEST	10	145	0,2628	38
DESA	10	145	0,2628	38
DESP	20	292	0,2628	77
DESU	29	437	0,2628	115
TOTAL	100	1461		384

Fuente: Elaboración propia en base al cálculo de la fórmula estadística.

Leyenda:

- DEI = Docentes de educación inicial.
- DEP = Docentes de educación primaria.

- DES = Docentes de educación secundaria.
- DEST = Docentes de educación superior técnica.
- DESA = Docentes de educación superior artística.
- DESP = Docentes de educación superior pedagógica.
- DESU = Docentes de educación superior universitaria.

1.4.4. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

1.4.4.1. Materiales utilizados en la investigación.

Los materiales indispensables para la recolección de datos y el desarrollo del proceso de investigación científica, entre los más indispensables se pueden listar los siguientes:

1. Filmadora (casos especiales).
2. Computadora laptop implementada: (impresora, parlantes, escáner, programas).
3. Máquina fotográfica digital.
4. Página web alojada en Google o Red Educativa.
5. Internet (instalación de red alámbrica e inalámbrica).
6. Papel Bulky y Bond 75 y 80g.
7. Lapiceros y lápices.
8. Reglas
9. Memoria (USB) y discos
10. Libros, revistas, CDR, y otros materiales.

1.4.4.2. Técnicas de investigación.

A. Encuesta

Es una técnica muy utilizada para obtener datos e informaciones que sólo pueden aportar los sujetos mediante preguntas y respuestas. A menudo es el único medio por el cual se puede obtener datos, opiniones (opinión polls), conocer actitudes, valores, apreciaciones, etc.

(...) supone la elaboración de un cuestionario, cuya aplicación masiva permite conocer las opiniones y valoraciones que sobre determinados asuntos poseen los sujetos (encuestados) seleccionados en la muestra.

Por la información que se obtiene a través de la encuesta, el investigador puede conocer los factores o causas que han generado un fenómeno, la valoración que hacen los sujetos y las dificultades que se afrontan en el desarrollo de determinada tarea. (Cerezal y Fiallo, 2003, p. 49).

Se utilizó en el proceso de investigación para recoger la información necesaria respecto a la opinión que los docentes de educación inicial, primaria, secundaria, superior: tecnológica, artística y pedagógica, así como los docentes de educación superior universitaria tengan sobre la educación como ciencia en si misma o proceso articulador de otras ciencias y otras ramas del conocimiento que conservan cada una su independencia.

B. Entrevista

Técnica complementaria de nivel empírico que consiste en una conversación profesional de carácter planificado entre el entrevistador y el o los entrevistados; con la finalidad de obtener información confiable sobre hechos y opiniones; así como, enriquecer, completar o constatar la información obtenida por el empleo de otros métodos y técnicas de investigación.

El valor esencial de la entrevista está dado "(...) por la comunicación personal que se establece entre el entrevistador y el sujeto entrevistado, lo que permite profundizar en sus opiniones, criterios, valoraciones, etc." López y otros (citado por Cerezal y Fiallo, 2003, p. 59).

La entrevista puede ser utilizada en cualquier momento de la investigación.

En el proceso de investigación científica la entrevista se realizó a los docentes de la muestra tanto de educación primaria secundaria, superior: tecnológica, artística y pedagógica, así como a docentes de educación superior universitaria, sobre la opinión que manejan respecto a la educación como ciencia en si misma o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que conservan cada una su independencia.

C. Análisis documental

Es una técnica que se utilizó permanentemente para analizar los documentos escritos u otros, tanto de fuentes primarias como secundarias; se entiende así:

De acuerdo con Quintana, (2006 citado por Alfonzo, 2012) constituye el punto de entrada a la investigación incluso en ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales.

A través de ellos es posible obtener información valiosa para lograr el encuadre que incluye, básicamente, describir los acontecimientos rutinarios así como los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis, asimismo, conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en esta situación sociocultural. Revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que han escrito los documentos.

El análisis documental se desarrolla en cinco acciones, a saber: (a) rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles; (b) clasificar los documentos identificados; (c) seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; (d) leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en memos o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se

vayan descubriendo; (e) leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada. (Recuperado el 20/05/2015 de <http://www.monografias.com.tecnicas>).

Técnica que se utilizó para efectuar el análisis preciso, real y efectivo de todos los documentos que se adquirieron en el proceso analítico tendencial, otros que se generen durante el proceso de investigación científica y las observaciones y/o análisis que se genere en la lectura de informes, libros, revistas, webs y cualquier documento que nos ofrezca luces para deslindar si la educación es una ciencia en sí misma o es un proceso articulador de otras ciencias y ramas del conocimiento que conservan su independencia cada una.

1.4.4.3. Instrumentos de recolección de datos.

A. Guía de encuesta o cuestionario

Es un cuestionario que se elaboró a partir del análisis de las variables, contuvo preguntas que permitan recoger la información necesaria sobre el qué es la educación, cómo es la educación, por qué es así la educación y el para qué sirve la educación; es decir cuál es el propósito.

El análisis y síntesis de la información recolectada en la guía o cuestionario de la encuesta permitió establecer con precisión si la educación es una ciencia en sí misma, un conjunto de diversas ciencias y ramas del conocimiento o es un proceso articulador de todas las ciencias y ramas del conocimiento conservando su independencia cada una.

De tal manera, que el instrumento conocido como cuestionario o guía de encuesta fue de suma utilidad para el proceso de investigación científica. (Booth y Ainsco, 2002)

B. Guía de entrevista

A partir de las variables, los indicadores y el análisis de cada uno de ellos se elaboró un guía de entrevista semiestructurada que se aplicó a los docentes de las II. EE. de inicial, primaria, secundaria, superior no universitaria y universitaria con la finalidad de conocer cuáles son sus opiniones acerca de la educación, entendida como ciencia, como conjunto de ciencias o ramas del conocimiento con su respectiva independencia o como un proceso articulador de todas las ciencias y ramas del conocimiento y poder explicar los papeles de la pedagogía dentro de la educación. (Adeco Company Name, s.f.)

C. Guía de análisis documental

Es un instrumento que se elaboró para verificar la información –en los libros, revistas, periódicos y web site– consultadas, así como: encuestas y entrevistas a profesionales especialistas de la educación seleccionados y consultados, etc.

De igual modo se utilizó para sistematizar, sintetización y redactar los avances de los resultados de la aplicación metodológica y estratégica como proceso de aprendizaje que a través de diversas pruebas permitió establecer si la educación es una ciencia en si misma o un proceso articulador de otras ciencias y ramas del conocimiento que guardan su independencia cada una, de tal manera que permita superar la dificultad o problema y perfeccionar las concepciones de la educación moderna y actual. (Hernández y Vento, s.f.)

1.4.5. Métodos y procedimientos para la recolección de datos.

1.4.5.1. Métodos para la recolección de datos.

Los métodos que se utilizó básicamente en el proceso de investigación científica fueron los siguientes:

A. Los métodos histórico – lógico

Son dos métodos que interactúan de manera conjunta, el método histórico se conoce como tendencial que se acompaña de la lógica:

El método histórico (tendencial) precisa el conocimiento de las distintas etapas de desarrollo del objeto de investigación en su sucesión cronológica, en el cual se revela el comportamiento de determinados aspectos o características seleccionadas.

Para conocer la evolución y desarrollo del objeto o fenómeno de investigación se hace necesario revelar su historia, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. El método histórico caracteriza al objeto en sus aspectos más externos, más fenomenológicos, en su *descripción*.

(...).

El *método lógico* investiga las leyes generales y esenciales del funcionamiento y desarrollo de los fenómenos, hechos y procesos. Lo lógico reproduce, en el plano teórico, en la subjetividad del pensamiento del hombre, lo más importante del fenómeno, hecho o proceso de lo histórico, lo que constituye *su esencia, su explicación*.

Estos métodos reflejan el objeto en sus conexiones más profundas, ofrecen la posibilidad de comprender su historia. Los métodos lógicos expresan, en forma teórica, la esencia del objeto, la necesidad y la regularidad, explica la historia de su desarrollo, reproducen el objeto en su forma superior y madura. Estos métodos permiten unir el estudio de la estructura del objeto de investigación y la concepción de su historia.

El estudio de la historia del objeto en toda su diversidad con sus zigzag y cualidades, ha de conducir a la comprensión de su lógica, de sus leyes, de su desarrollo interno y su causalidad (esencia).

Mediante el método histórico se analiza la trayectoria compleja y concreta de la teoría, su condicionamiento a los diferentes periodos de la historia. Los métodos lógicos se basan en el estudio histórico, pero ponen de manifiesto la lógica interna del desarrollo de su teoría y halla el conocimiento más profundo de ésta, de su esencia (Álvarez de Zayas, 2004, pp.108-109).

En el proceso de investigación científica, los métodos histórico – lógico se utilizaron en el desarrollo de la investigación científica para analizar el proceso histórico lógico que ha seguido la educación desde sus albores hasta nuestros días, de igual modo establecer cuál es la metodología propia que tiene la educación en sí misma, así como verificar la teoría sustantiva propia que tiene la educación en sí misma y comprobar el objeto campo de estudio investigativo propio que tiene la educación en sí misma.

B. Método analítico sintético

Son dos métodos que interactúan de manera conjunta, el análisis y la síntesis y se presuponen mutuamente para evidenciar su propósito, así:

El **análisis** es la operación intelectual que posibilita descomponer mentalmente un **todo** en sus **partes** y cualidades, en sus múltiples relaciones, propiedades y componentes.

La **síntesis** es la operación inversa, que establece mentalmente la unión o combinación de las partes previamente analizadas y posibilita descubrir relaciones y características generales entre los elementos de la realidad.

(...).

El análisis permite estudiar el comportamiento de cada una de las partes, así como definir los elementos y aspectos que ejerce influencia decisiva en las otras partes del objeto de investigación y determina su comportamiento.

Sobre la base de la generalización de algunas características definidas como resultado del análisis, la síntesis teórica lleva a la formulación de leyes, teorías e hipótesis que explican la conducta del objeto de investigación en el momento actual, comportamiento futuro, así como favorecer el poder predecir su desarrollo, en condiciones específicas.

A su vez, la síntesis se produce sobre la base de los resultados previos del análisis. Esta unidad dialéctica supone que en el proceso de la investigación puede predominar uno u otro en una determinada etapa, según la tarea cognoscitiva que se realice (Cerezal y Fiallo, 2003, pp. 9-10).

En el proceso de investigación científica, el método analítico sintético se utilizó para analizar y sintetizar la información recogida en la encuesta y la entrevista aplicada a los docentes de educación inicial, primaria, secundaria, superior tecnológica, artística y pedagógica, así como a los docentes de educación superior universitaria. Asimismo, se analizó y sintetizó la información de fuentes primarias como: encuestas y entrevistas y secundarias que se encuentran vertidas en: libros, revistas, tesis de investigaciones y webs.

C. Método de modelación

El método de modelación para el proceso de investigación científica se fundamenta en lo siguiente:

La modelación de la estructura lógica del objeto implica su modelación.

El crecimiento del papel del método lógico de la modelación en el Proceso de Investigación Científica, está determinado, ante todo, por la lógica

interna del desarrollo de la ciencia; en particular, por la frecuente necesidad de un reflejo mediatizador de la realidad objetiva, que es el modelo.

La modelación es justamente el método mediante el cual creamos abstracciones del objeto de estudio, con el objetivo de explicar la realidad.

El modelo como sustituto del objeto de investigación se nos muestra como algo semejante a él, donde existe una correspondencia objetiva entre el modelo y el objeto, aunque es el investigador el que, subjetivamente, propone especulativamente dicho modelo. En el modelo se revela la unidad de lo objetivo y lo subjetivo. Lo objetivo, en su contenido, se expresa en la relación entre la estructura del modelo y el objeto; lo subjetivo, está vinculado con la necesidad práctica y real que tiene el investigador de resolver el problema que determina qué aspecto del objeto escoge para modelarlo.

Es por ello que la condición fundamental de la modelación es la relación entre el modelo y el objeto que es modelado; la medida en que se logre dicha comunidad está dada por la necesidad práctica para la cual se ejecuta la operación de modelación y la posible solución del problema de la investigación, la que es determinada por el sujeto, escogiendo una alternativa de acuerdo a sus criterios.



La lógica del método que se explica pasa por los siguientes momentos:

- Se precisa el objeto de la realidad que se va a estudiar.
- Se determina que aspecto de dicho modelo es significativa para la investigación, para resolver el problema que se estudia, mediante procedimientos de abstracción.

- Se determina en qué grado los componentes y relaciones [abstraídas] son realmente esenciales en la caracterización del objeto de estudio.
- En resumen, la modelación es el método que opera en forma práctica o teórica con un objeto, no en forma directa, sino utilizando cierto sistema intermedio, auxiliar, natural o artificial y cuyas características son:
- Se encuentra en determinada correspondencia con el objeto mismo del conocimiento.
- En determinadas etapas del conocimiento el modelo está en condiciones de sustituirse, en ciertas relaciones, al objeto mismo que se estudia.
- En el Proceso de Investigación ofrecer en última instancia información sobre el objeto que nos interesa (Álvarez de Zayas, 2004, pp.109-110).

En el proceso de investigación científica, el método de modelación se utilizó para diseñar y elaborar el Modelo DIAHOLSICO de la educación con la finalidad de poder explicar, sustentar y fundamentar si la educación es ciencia en si misma o proceso articulador de diversas ciencias y otras ramas del conocimiento que conservan cada una su independencia.

D. Método dialéctico

Es uno de los métodos más importantes para comprender en su real dimensión al objeto de estudio; y se fundamenta en lo siguiente:

El método dialéctico es fundamental para la comprensión esencial del objeto de investigación, en especial en los procesos sociales.

La realidad objetiva de la actividad investigativa revela que el enfoque dialéctico es el más verdadero para el análisis de los objetos propios de las

ciencias sociales. Aunque no se excluyen los enfoques anteriores para procesos donde las propiedades del objeto son más asequibles y las relaciones relativamente más sencillas.

Un estudio más sistémico y esencial del objeto de investigación implica la modelación dialéctica del mismo, donde se revelan no tan solo los elementos componentes del objeto y sus relaciones causales y funcionales generados en la dinámica de dicho objeto; sino, relaciones más esenciales: Relaciones contradictorias existentes en el mismo, que actúan simultáneamente de forma compleja.

La *lógica* que se sigue en este método es la siguiente:

- Se determina la realidad que se va estudiar.
- Se precisa el objeto de investigación.
- Se establece el modelo que recoge sus componentes y relaciones fundamentales.
- Se precisa que en toda relación entre dos características (propiedades, cualidades, variables) dialécticas hay aspectos comunes que posibilitan establecer la identidad y otros diferenciadores que generan la contradicción.
- El análisis dialéctico del objeto de investigación no tan sólo revela los elementos contradictorios del proceso, sino que implica descubrir un tercer elemento, que es contradictorio al par en cuestión, que es coexistente y simultáneo a ellos y que, a través de él, se resuelve la contradicción, mediatizando el proceso de un polo a otro de dicha contradicción.
- Se destaca que, no obstante que cada polo de la contradicción es diferente al otro, cada uno de ellos es portador, en alguna medida, del contrario también.

- En el desarrollo del proceso la contradicción se va resolviendo, como resultado de que se van produciendo cambios cuantitativos en cada uno de ellos; desde una posición de preponderancia de uno de ellos sobre el otro, hasta que dicha relación se invierte, al alcanzar cierta medida, cierta cantidad. No es que uno se estanque y el otro solo se incremente; sino que su comportamiento es disparejo, en el cual el desarrollo de uno genera el del contrario pero en medidas diferentes.
- La existencia del contrario en cada uno de los polos de la contradicción y su transformación cuantitativa en el desarrollo del proceso, es lo que, en un momento determinado, genera su cambio cualitativo, en el seno de la identidad dialéctica. Es decir, se producen transformación en cada polo de la identidad, y entre ellos; los cuales, al alcanzar cierta medida, generan una crisis de desarrollo.
- A partir de ese momento, se transforma la cualidad de la entidad, y se pasa a otra identidad, sin que por ello el contrario desaparezca, todo lo cual se retoma en un nuevo estadio de desarrollo.

El conocimiento de la relación contradictoria esencial que caracteriza el comportamiento, el desarrollo del objeto, posibilita su dirección eficiente y, en consecuencia, le ofrecen la manera de solucionar el problema que originó El Proceso de la Investigación Científica.

Las características del método dialéctico son las siguientes:

- El investigador, al hacer uso del método dialéctico, no sólo analiza en el objeto o campo de acción aquellos componentes constituyentes del mismo, sino que determina las contradicciones presentes en éste; es decir, establecer la relación la igualdad y la diferencia y la oposición entre los polos o componentes con un grado u otro de antagonismo, pero a la vez, con una posibilidad y necesidad de síntesis, en el tercer componente mediador.

- Se hace necesario establecer también, el proceso mediante el cual esa contradicción se desarrolla. Esto hace que, en la práctica, en el análisis de cualquier proceso, hablemos más de una triada de elementos contradictorios, que de un par dialéctico portador de la contradicción. Dicha triada se genera en el desarrollo mismo del conocimiento del objeto de investigación, y se resuelve en el Proceso de la Investigación Científica.
- El carácter dialéctico de la relación causal, se expresa en la permutación de los distintos elementos que se relacionan entre sí, en el desarrollo de los procesos o fenómenos y en la repercusión inversa del efecto sobre la causa. Dicha relación constituye una de las formas concretas que reviste la contradicción dialéctica.
- La búsqueda y encuentro de esas relaciones contradictorias posibilita explicar los cambios cualitativos que se producen en el sistema que afecta a la estructura de la misma, dando paso a un nuevo objeto o al mismo en una nueva cualidad. (Álvarez de Zayas, 2004, pp.109-113)

En el proceso de investigación científica, el método dialéctico se utilizó para establecer la contradicción entre el objeto de estudio y el modelo propuesto para poder encontrar un tercer componente incluido que fue el Proceso de Investigación; con la finalidad de poder explicar, sustentar y fundamentar si la educación es ciencia en si misma o proceso articulador de diversa ciencias y ramas del conocimiento que conservan cada una su independencia.

E. Método sistémico y estructural – funcional

El método sistémico y estructural – funcional interactúan de manera conjunta y se fundamenta en lo siguiente:

El método de investigación sistémico está dirigido a modelar el objeto mediante la siguiente *lógica*.

- La determinación de sus componentes.
- El establecimiento de las relaciones entre ellos, que posibilita.
- El establecimiento de la estructura entre esos componentes.
- La manifestación de una nueva cualidad, como totalidad, que es la función o el fin.

Esas relaciones determinan por un lado la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto; y, por otra parte, su dinámica, su funcionamiento.

La **estructura** es consecuencia del orden que establecen las relaciones entre los componentes, donde unos adquieren mayor jerarquía y otros se subordinan, lo que conforma la organización del sistema, del modelo y del objeto que quiere reflejar.

Además, las relaciones son la expresión también del comportamiento del sistema como totalidad en que un componente es función dependiente de otro u otros. Esas relaciones se convierten en **las leyes del movimiento** del objeto.

El comportamiento del objeto sobre la base de las leyes o relaciones se manifiesta en las **funciones** del sistema.

(...).

La función es la propiedad de un objeto (proceso) en desarrollo que expresa su ejercicio y efecto. *Es decir, la función es el ejercicio o comportamiento de un objeto o proceso durante su ejecución.*

El concepto de *función* posee las siguientes *características*:

- cualidad resultante del todo, del proceso;
- la manifestación externa del proceso, de naturaleza fenoménica, superficial;

- es consecuencia de la estructura interna del objeto, de su esencia; es decir, la función, como manifestación holística del proceso implica el estudio posterior de la estructura, lo que permite su explicación, sin perder su enfoque totalizador.

De este modo la función no es más que la propiedad que muestra el sistema (el objeto) durante su desarrollo, en su movimiento, en sus relaciones con el medio, sobre la base de su estructura interna.

En resumen, el método sistémico estructural – funcional se convierte, de ese modo, en una vía importante para la explicación del objeto de investigación (Álvarez de Zayas, 2004, pp.104-105).

En el proceso de investigación científica, el método sistémico y estructural – funcional se utilizó para modelar el objeto de estudio de tal manera que permita determinar sus componentes, establecer sus relaciones, organizar sus partes que demuestre la ordenación jerárquica, estructural y funcional del sistema; asimismo, que permita entender cómo se comporta y funciona el objeto de estudio durante el proceso de investigación como manifestación sistémica, dialéctica, holística y compleja lo que permitió su explicación sin perder su enfoque totalizador; con la finalidad de poder explicar, sustentar y fundamentar si la educación es ciencia en si misma o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que conservan cada una su independencia.

F. Métodos holístico y holográfico

Son dos métodos que interactúan de manera conjunta, lo holístico y lo holográfico y se presuponen mutuamente; se fundamenta en lo siguiente:

(...) cuando se trabaja con sistemas abiertos, tanto en las ciencias sociales, técnicas naturales y exactas el experimentador, para inferir sus criterios, se ve obligado a trabajar, permanentemente, con la totalidad de dicho objeto. Este es el criterio o método holístico de la investigación.

(...) en las ciencias sociales el investigador trabaja siempre con el objeto en su totalidad y la abstracción sólo se produce, en el plano mental y no en la práctica objetiva, aun cuando se realizan experimentos sociales (...).

El **método holístico**, en la caracterización de un objeto, implica la modelación de dicho objeto como sistema, pero, se le añade, como condición suficiente, que dicho sistema se identifique, permanentemente, con el objeto de investigación.

Obsérvese que lo holístico incluye lo sistémico. El sistema implica la relación entre los componentes, en un orden tal que expresa una cualidad resultante de orden mayor que la mera suma de la acción de dichos componentes. Lo holístico presupone lo sistémico, pero lo supera; en tanto en cuanto, *lo holístico establece que el sistema se identifica con el objeto de investigación, en cualquiera de los estudios que se hagan.*

Sobre la base de la reflexión anterior se puede llegar a la conclusión de que el objeto de investigación en cualquier investigación social es el objeto social como un todo, el cual surge, se desarrolla y desaparece, como un sistema abierto, es decir, en constante relación con el medio; y sólo así, en su carácter holístico, y en su decursar en el tiempo y en su historia, es que puede ser estudiado.

Para poder explicar el comportamiento de un objeto social, por su complejidad totalizadora, se hace necesario estudiarlo en un periodo de tiempo que posibilite apreciar las transformaciones significativas que tienen lugar en él; es decir, que, en las ciencias sociales, más que fenómenos o hechos se estudian procesos. Esto implica, por la definición misma de proceso, que se caracteriza el objeto social en una sucesión de estados que posibilite, en su desarrollo, modificaciones apreciables de su cualidad.

(...) siempre tenemos que tener en cuenta la totalidad de dicho objeto, del proceso. En consecuencia, cualquier análisis parcial del objeto, como resultado de abstracciones de naturaleza subjetiva, sólo es válido si permanentemente lo valoramos en su relación con su totalidad, con el objeto, con el proceso. No es que no sea posible el estudio de elementos,

partes, aspectos o componentes del objeto, sino que, para dar una apreciación válida, se hace necesaria su permanente relación con el todo. El incumplir este fundamento acarrea llegar a inferencias erróneas.

A lo holístico hay que agregarle, en un vínculo permanente de naturaleza dialéctica, la caracterización holográfica de los componentes. Esto implica que cada uno de los componentes del proceso no sólo está relacionado con otros componentes, sino que es portador de la totalidad, del proceso (método holográfico)

El **método holográfico**, es aquel mediante el cual la caracterización de las partes constitutivas del objeto se hace sobre la base de las configuraciones que el todo, el sistema, el objeto, adopta en cada parte (Álvarez de Zayas, 2004, pp.113-116).

En el proceso de investigación científica, los métodos holístico y holográfico se utilizó para analizar y entender el objeto de estudio como un todo; que surge, se desarrolla y desaparece como un sistema abierto en constante relación con el medio.

En su carácter holístico, se entiende al objeto de estudio como un todo, que en el decursar del tiempo y su historia presenta un proceso y una sucesión de estados que posibilita entender su desarrollo y sus modificaciones apreciables de sus cualidades que arrancan de las partes constitutivas del objeto como configuraciones que el todo y el sistema adopta en cada parte como enfoque totalizador.

En su carácter holográfico, se entiende como el análisis de cada una de las partes constitutivas, interactuantes e interconectadas que conforman un sistema complejo y son portadoras de la totalidad del proceso; es decir, describen, explican y evidencian las características de la totalidad; con la finalidad de poder explicar, sustentar y fundamentar si la educación es ciencia en si misma o proceso articulador de diversas

ciencias y ramas del conocimiento que conservan cada una su independencia.

1.4.5.2. Procedimientos para la recolección de datos.

Los procedimientos para la recolección de información se ejecutaron teniendo en cuenta el diseño operativo propuesto; es decir, los procesos se basaron en encuestar y entrevistar a 384 profesionales de la educación que se desempeñan en los diferentes niveles educativos; así como recolectar, analizar, sintetizar y comparar la mayor cantidad posible de información a través de la técnica de análisis documental.

El procedimiento para poner en marcha el proyecto de investigación doctoral se basó en tres técnicas fundamentales y se explicitan de la siguiente manera:

- 1. Encuestas:** Se elaboró 384 encuestas: 38 fueron contestadas por docentes de educación inicial; 40 por docentes de educación primaria, 38 para docentes de educación secundaria, 38 por docentes de educación superior tecnológica, 38 por docentes de educación superior artística, 77 por docentes de educación superior pedagógica y 115 por docentes de educación superior universitaria.
- **Primer Paso:** Se probó las encuestas elaboradas a través de la prueba de pilotaje para cada grupo.
- **Segundo Paso:** Se realizó los reajustes pertinentes para garantizar la confiabilidad del instrumento.
- **Tercer paso:** Se alquiló la página web de REDDOLAC y se alojó en su costing los grupos de encuestas, solicitando a los visitantes que se atrevan a contestar las encuestas que servirá para contribuir al conocimiento científico actual.

- **Cuarto paso:** Se los descargó las encuestas para su respectivo análisis a través de los siguientes procesos: Se los descargó las encuestas, se codificó, categorizó, segmentó, se identificó ideas generadoras, se condensó, se realizó la reflexión analítica y sintetizó.
- **Quinto paso:** Se seleccionó la información útil y relevante y se utilizó posteriormente en la comparación con la información de las entrevistas y la información resultante del análisis documental de webs, libros, revistas especializadas, etc.

2. Entrevistas: Se elaboró 384 entrevistas semiestructuradas: 38 fueron contestadas por docentes de educación inicial; 40 por docentes de educación primaria, 38 para docentes de educación secundaria, 38 por docentes de educación superior tecnológica, 38 por docentes de educación superior artística, 77 por docentes de educación superior pedagógica y 115 por docentes de educación superior universitaria.

- **Primer Paso:** Se probó las entrevistas elaboradas a través de la prueba de pilotaje para cada grupo.
- **Segundo Paso:** Se realizó los reajustes pertinentes para garantizar la confiabilidad del instrumento.
- **Tercer paso:** Se buscó a los entrevistados al azar por cada grupo y se ejecutó las entrevistas, motivando a los entrevistados que se atrevan a contestar las preguntas de la entrevista que servirá para contribuir al conocimiento científico actual.

- **Cuarto paso:** Se codificó, categorizó, segmentó, se identificó las ideas generadoras, condensó, se realizó la reflexión analítica y sintetizó.
- **Quinto paso:** Se seleccionó la información útil y relevante para utilizarlo posteriormente en la comparación con la información de las encuestas y la información resultante del análisis documental de webs, libros, revistas especializadas sobre el tema materia de investigación.

3. Análisis Documental: Se recolectó la mayor cantidad de información posible sobre el tema materia de la investigación y se procedió a seleccionarlo, luego analizarlo aplicando los pasos recomendados para el análisis textual de información. (sumillado, subrayado, segmentado, ideas generadoras o ejes y luego el condensado).

1.4.6. Análisis estadístico de los datos.

El análisis estadístico de los datos se realizó a través de la estadística descriptiva, utilizando herramientas como: tabulación, conteo, sumatoria, cálculo porcentual y la expresión gráfica.

Conclusión del capítulo I

La contextualización, escenario, surgimiento, formulación y justificación del problema; así como la metodología, tipo, objeto, campo, objetivos, hipótesis, variables, diseño, población y muestra que se ha considerado; trabajados a través de métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos científicos; apoyados en los materiales adecuados para la recolección y el análisis estadístico que exigió el proceso de investigación científica; ha permitido el esclarecimiento de la caracterización problemática histórico lógica y el diagnóstico epistémico de la educación en sí misma, que se evidencia con los aportes de estudiosos de prestigio mundial, quedando demostrado el objetivo específico 1 y 2.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el apartado segundo, se trata de tres partes bien diferenciadas, la primera referida a los antecedentes sustentada en estudios realizados por prestigiosas personalidades que nos ayudan acercarnos a la realidad problemática y poder delimitar con precisión la dimensión del problema de investigación; la segunda susodicha a la base teórica: fundamentada en las diferentes posiciones, teorías y enfoques de la educación y la pedagogía; y la tercera, concerniente a la terminología básica que exige el proceso de investigación científica.

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Con el propósito de buscar precedentes que respalden y puedan ayudar a entender mejor el problema y sirvan de sustento al trabajo de investigación doctoral, se ha visitado bibliotecas locales y algunas webs donde no se han encontrado trabajos que sirvan como buenos referentes y que pueden ayudar al proceso de investigación; sin embargo, se puede considerar de utilidad las posiciones que sobre pedagogía, educación y filosofía tienen algunos estudiosos de prestigio internacional. Así tenemos a:

1. Ramos Serpa, Gerardo. (s.f.). En la Tesis Doctoral publicada en la Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) a través de la <http://www.rieoei.org/deloslectores/1023Ramos.PDF> titulada: Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. Universidad de Matanzas – Cuba; establece que:

(...) en la actualidad se muestran posiciones que consideran que la filosofía de la educación ha dejado de ser una reflexión dentro de la filosofía sobre la educación o una aplicación de la primera sobre la segunda para convertirse en estudio desde el interior de la práctica y la investigación de la educación hecha por los educadores mismos (Follari, 1996, 76); que ella “examina el aparato conceptual utilizado por maestros y teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo” (Moore, 1998, 22), que: “La filosofía de la educación hoy, en los Estados Unidos y en cualquier otro lugar, es realmente un híbrido de filosofías educacionales y de aquellas teorías (...) que argumentan que la filosofía y la teoría no pueden ni deben estar separadas” (Burbules, 2002, 352); que la misma constituye “una manera de mirar, pensar, percibir y actuar en y sobre el mundo, así como de ayudar a superar las formas de desigualdad y opresión

estructural” (Beyer, 2003, 13); o también que dicha disciplina es la brújula orientadora y la guía teórica necesaria que ofrece “la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo” (Chávez, 2003, 10)

No podemos dejar de coincidir con las valoraciones críticas que plantean que frecuentemente “la filosofía de la educación maneja categorías y conceptos filosóficos sin el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía (...) y la educación” (Saviani, 1998, 9), así como que “los filósofos de la educación no nos han dado una cuenta clara de cómo su disciplina realmente se supone que trabaja : de los tipos de argumentos que ella usa, de la evidencia que ella toma para ser pertinente, sus pruebas para la verdad y falsedad, sus criterios para el éxito o el fracaso, el estatus de sus propias proposiciones y declaraciones, y su lógica interna en general (Wilson, 2003, 282). Todo ello sirve de presupuesto también para el debate y la toma de partido en relación con lo que puede ofrecer esta disciplina y su grado de validez teórica y/o práctica. Para algunos: “La filosofía de la educación parece estar experimentando una marginalización creciente hoy (...). El dilema central que enfrenta este campo es encontrar la forma de ser tanto académicamente buena como importante para los practicantes (...)” (Bredo, 2002, 263); mientras que otros aseveran que: “Hoy por hoy la filosofía de la educación goza de reconocimiento mundial, lo que no excluye que exista un fuerte debate en torno a esta disciplina teórica” (Chávez, 2003, 7).

En el contexto de este debate consideramos que es necesario e indispensable no abandonar la reflexión filosófica sobre la educación, ya que esta perspectiva teórica de analizar dicha forma de actividad social de los hombres puede y debe contribuir al perfeccionamiento tanto de su armazón teórica como de su accionar práctico; más para

ello se precisa superar aquellas formas tradicionales y declarativas de asumir a la filosofía de la educación y concebir dicho estudio como un instrumento efectivo de la comprensión y transformación de la actividad educacional desde el enfoque filosófico, a lo cual hemos llamado los fundamentos filosóficos de la educación, entendidos como el análisis filosófico de la educación, y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, que ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo más consiente, óptimo, eficiente, eficaz y pertinente. Esta comprensión de los fundamentos filosóficos de la educación posee varios presupuestos teórico-metodológicos de partida. El primero de los mismos se refiere a cómo entender a la filosofía misma. Como se conoce, diversas son las maneras de entender la especificidad de este tipo de saber. Para unos, el mismo es concebido como teoría sobre el ser en general, o sobre el conocimiento y su proceso, o sobre el pensamiento y sus formas, o sobre la sociedad y el hombre, o sobre la conducta moral del individuo, o sobre la belleza y sus modos de existencia, etc. En nuestro criterio, la naturaleza del conocimiento filosófico puede ser adecuadamente entendida a partir de comprender a la misma como una teoría universal de la actividad humana, esto es, como una disciplina científica que estudia las regularidades esenciales universales de la activa interrelación tanto material e ideal como objetiva y subjetiva del hombre con el mundo natural y social. A tono con ello, la filosofía así entendida conlleva el reconocimiento de que su región de análisis es la reflexión acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano desde la perspectiva de la activa relación del hombre con la realidad; que su objeto de estudio se encuentra conformado por el análisis de la universalidad de la interrelación humana con el mundo en su doble determinación material e ideal a la vez que objetiva y subjetiva; que al asumir el

enfoque teórico de la actividad humana se integra coherentemente lo sustancial y lo funcional en el análisis; que su método es la dialéctica materialista entendida como instrumento de y para la actividad del hombre; que posee como dimensiones fundamentales a lo ontológico, lo gnoseológico, lo lógico, lo axiológico, lo antropológico y lo praxiológico; que su estructura se encuentra compuesta por una problemática propia, un núcleo teórico específico y una diversidad de disciplinas filosóficas que refractan la multivariada de lados y planos en que tiene lugar la activa relación del hombre con la realidad y consigo mismo; que sus funciones se reconfiguran en tanto las mismas contribuyen a concientizar, racionalizar, optimizar y perfeccionar la actividad social de los hombres; y que persigue como finalidad general propiciar la superación de la enajenación mediante la fundamentación y promoción de la transformación revolucionaria de la realidad a través de un tipo de sociedad donde cada vez más se correspondan la esencia y la existencia del hombre (Ramos, 2000).

2. Espino de Lara Ramiro (s.f.). La educación holística, publicada en la OEI – Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) a través de la <http://www.rieoei.org/deloslectores/330Espino.pdf> Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos; fundamenta que:

Surge la imperiosa necesidad de buscar alternativas que ayuden a producir conocimientos, estos indudablemente deben tener la característica de científicos, comprobado está que la visión racionalista y su método no es el camino más adecuado para la producción científica, eso se debe a que deja fuera el estudio de la conciencia en el proceso mismo de producción de ciencia. “La ciencia es posible por la existencia de la conciencia, si no existiera la conciencia no se podría producir ciencia. Desde la visión holista, la nueva ciencia construye nuevos conceptos para estudiar las experiencias de los organismos con conciencia. Esto incluye, de manera central, la experiencia espiritual humana. La nueva ciencia con conciencia percibe el universo no como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de

sujetos” (Idem, p.11). Indiscutiblemente, debemos abordar en el ámbito educativo el asunto de la visión holista, ya que debe ser vista como una alternativa para superar los paradigmas dogmáticos y cientificistas. Reitero, la visión holista rompe con el paradigma científico mecanicista al basarse en nuevos principios de comprensión de la realidad: • Unidad. • Totalidad. Espino de Lara, Ramiro: Educación holista OEI – Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 6 • Desarrollo cualitativo. • Transdisciplinariedad. • Espiritualidad. Aprendizaje (Idem, p.17 – 18). Cabe aclarar que la visión holista u holística, no conduce a crear teorías explícitas intelectuales o intelectualoides, es algo que se crea en nosotros mismos, que ayuda a ver con toda claridad la raíz del problema humano. No podemos ser prisioneros de ideas que nos quiten la libertad de percibir el mundo de manera total. El sociólogo alemán Jurgen Habermas habla acerca de cómo la racionalidad instrumental impide al individuo tener una visión holística de la realidad, en consecuencia, se encuentra condicionado e impedido para contar con dicha visión. En este sentido “considera insuficiente interpretar a la modernidad como un proceso de racionalización, cuando ésta última se remite exclusivamente a la razón funcional y deja de lado todas las formas de acción social-acción comunicativa” (Yurén, 1995, p. 61). El término “autenticidad”, característica del individuo que puede llegar a constituir un problema de importancia en nuestra sociedad, puede ser dimensionado desde varios puntos de vista; sin embargo, casi todos podrían coincidir en considerarlo un factor que favorece al individualismo. “La idea fundamental es que hay un ideal moral, un ideal al que todos deberíamos aspirar, que consiste en que la sociedad debe no sólo permitir, sino promover la realización de cada individuo, el despliegue de las potencialidades de cada persona para que haga, pero sobre todo para que sea, lo que verdaderamente desea hacer y quiere ser, de acuerdo con sus convicciones, sus intereses, y en general de acuerdo con sus características individuales” (Olivé, 1996, p. 8).

3. Martín, Alicia Virginia. (2006). En la Tesis Doctoral publicada en la web <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113590> titulada: El status

epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación. Universidad de Chile; fundamenta que:

Con respecto al problema que nos convoca, si dejamos de lado, por el momento, los planteos aprioristas propios de la “pedagogía tradicional”, caben todavía dos posibilidades: la primera, que la Ciencia de la Educación se haya constituido en una disciplina científica autónoma, a partir de la constitución de un objeto particular y específico, o que, en cambio, esta disciplina, “sin contenido (teórico) propio” como decía John Dewey, sólo se desarrolle como campo de aplicación de teorías que proceden de distintas Ciencias Sociales. Razón por la cual hay autores, como Roberto Follari, que prefieren denominarla “Ciencias aplicadas a la Educación”, y caracterizarla como un ámbito donde prevalece un “discurso aplicativo”, más que un “discurso explicativo” como el del discurso científico.

En este último caso, estaríamos hablando de la conformación de un ámbito multidisciplinario abocado a resolver diversas problemáticas que se presentan cotidianamente en el ámbito educativo, abordado en tanto “objeto empírico preconstruido” de índole socio-cultural. Tales problemáticas cotidianas requieren, en la medida de lo posible, un sustento científico sólido para su resolución, pero cómo éste no podría provenir del corpus teórico inexistente de una Ciencia de la Educación, el sustento científico debería proceder de otras Ciencias Sociales consolidadas, de tal modo que las teorías sobre lo educativo no provendrían de la propia disciplina sino de otras disciplinas sociales como la Sociología, la Psicología, la Economía o la Antropología, en tanto se ocupen de la educación.

De esta manera, el ámbito de las denominadas “Ciencias de la Educación” (en plural) sería reconocido como un campo de aplicación científico-tecnológico más que como un ámbito de investigación básica, si bien, como tal, pueda resultar tan eficaz y socialmente reconocido como lo son otros campos de aplicación (la medicina o la ingeniería, por ejemplo), en tanto promueven la aplicación de conocimientos rigurosos y científicos al mejoramiento de las condiciones de vida humana.

Esta situación no resulta conflictiva para muchos investigadores que, ungidos por resolver cuestiones coyunturales, priorizan la resolución inmediata de las problemáticas educativas antes que las investigaciones que, en vistas a generar un incremento de la producción teórica y un mayor conocimiento sobre este fenómeno socio-cultural, siguen el lento y complejo trayecto propio de las investigaciones sociales.

A John Dewey no le preocupaba que la “Ciencia de la Educación” no tuviese “contenido propio”, en tanto, este contenido se lo suministraran otras ciencias sociales, ya que, según su concepción epistemológica, la ciencia debe poseer, inevitablemente, para ser tal, un carácter teórico y práctico, poniendo el acento en el carácter científico – aplicado de la disciplina. Mientras que Emile Durkheim sostuvo que, dado que la Pedagogía no constituye un cuerpo teórico con base empírica, ni mucho menos posee un carácter positivista, esta disciplina no constituye una ciencia sino más bien una teoría – práctica, que se ocupa del “deber ser” de la educación, por lo cual sostuvo que aún debía fundarse una “Ciencia de la Educación”, de carácter explicativo, que se ocupase del “ser de la educación”.

Todavía hoy, dentro del campo educativo, se mantiene esta polémica. Mientras autores como Wilfred Carr afirman que la investigación educativa, a diferencia de la Psicología o de la Sociología, no está determinada por problemas teóricos sino siempre por problemas prácticos, otros, como Yves Chevallard o José Gimeno Sacristán sostienen que uno de los componentes básicos e ineludibles de la disciplina es el componente explicativo.

En relación con ello, nosotros pensamos, a partir de la concepción científica hoy dominante, que carecer de un corpus teórico propio puede relegar a la Ciencia de la Educación a un campo puramente tecnológico que, aun recurriendo al corpus teórico de otras Ciencias Sociales, deje libradas las prácticas educativas a vaivenes políticos, como lo advierte Roberto Follari, a intereses ideológicos parciales o al mero sentido común de quienes puedan desempeñarse en este ámbito.

De ser este el caso, en esta tesis estaríamos abordando una disciplina que trata a su objeto no para teorizar sobre su índole particular y permitirnos entender su peculiar acontecer social, sino para prescribir, directamente, líneas de acción sobre ese objeto empírico-social posibilitando intervenir, oportunamente, sobre las prácticas. De modo tal que la función de la disciplina sería la propia de un campo de aplicación de teorías y de desarrollo de conocimientos de tipo aplicativo o tecnológico. Y esto sería así tanto si estos conocimientos se conformasen por la transferencia e integración de conocimientos científicos provenientes de diversas disciplinas, en el mejor de los casos, como si éstos fuesen saberes con base en el sentido común, provenientes de la experiencia cotidiana preconstruida, en relación con lo educativo, e incluso, si tales conocimientos estuviesen conformados sólo como un conjunto de saberes técnicos, susceptibles de ser controlados y manipulados en distintos sentidos, respondiendo a intereses no siempre democratizantes.

Ángel Pérez Gómez hace referencia a estos últimos casos cuando habla del “enfoque práctico-artesanal” y del “enfoque técnico-academicista” en relación con la función de los profesionales de la educación.

En cambio, si nos inclinamos por la primera de las posibilidades presentadas acá, sostendremos que el objeto de las Ciencias de la Educación sólo puede haberse constituido a partir de la producción generada en el propio campo disciplinar.

Estamos pensando en un conjunto de producciones teóricas que conformen un campo científico diferenciado, que se estaría abriendo espacio entre las disciplinas sociales ya constituidas. Producción ésta que, por otro lado, reconocemos, ha venido siguiendo una historia de convergencias y divergencias disciplinares, enmarcadas en “tradiciones” o formaciones diversas y hasta contrapuestas, pero que, no obstante, tendrían en común la referencia a un campo o terreno teórico concurrente.

Por nuestra parte, creemos que es muy factible esta última hipótesis en tanto vislumbramos investigaciones que, según sostenemos, están

construyendo ese incipiente objeto teórico a partir de un desarrollo teórico propio y otorgando, con ello, a la disciplina, una autonomía relativa de la mirada teórica que otras Ciencias Sociales han hecho de su objeto y que, paradójicamente, ha contribuido con la constitución de su propio corpus y su carácter independiente.

Así como algunos campos científicos han reconstruido su objeto de estudio a partir de la utilización de enfoques teórico-metodológicos de otras disciplinas, con las posibilidades recientes que abren la etnografía y la narrativa a la Sociología de la Cultura, también podemos decir que en el ámbito de la Ciencia de la Educación se puede estar configurando un objeto científico, propio, peculiar y específico en el ámbito de la disciplina, a partir de instrumentos conceptuales y epistemológicos que se estén rescatando de otras Ciencias Sociales.

Tal es el caso de la llamada “etnología del aula”, de los abordajes descriptivo sociológicos y de corte antropológico que se llevan a cabo en los estudios del “currículum oculto”, enfoques alternativos a los abordajes tradicionales y prescriptivos efectuados sobre el currículum desde la línea tecnológica.

Por lo demás, advertimos cómo la misma falta de determinación en este sentido, crea incertidumbre en el plano profesional, la cual es producto, también, de la confusa delimitación del campo de acción de quienes pertenecen a este ámbito profesional en relación con el campo de otros profesionales. A ello se suma la falta de rigurosidad que, en forma generalizada, se atribuye a las investigaciones educativas, produciendo un escaso reconocimiento de la tarea específica del “científico de la educación”, tanto desde los ámbitos científico-académicos más amplios, cómo desde la misma sociedad y la política educativa. Sólo en pocas ocasiones se considera competente a los profesionales del propio campo para ejercer funciones en la dirección política del sistema de educación pública.

Autores como George Vigarello y José Gimeno Sacristán han hecho referencia a ello.

Pero, ya sea que la Ciencia de la Educación constituya un campo teórico-científico autónomo o conforme un campo de aplicación científico-tecnológico de otras disciplinas, nuestro interés está puesto en el impacto que el tratamiento del problema del objeto (empírico y/o teórico) y los avances en pos de su dilucidación, pueden provocar en el desarrollo del campo.

En el primer caso, se trata del impulso que pueda producir la dilucidación del objeto en la generación de teoría; esto es, su incidencia en una producción teórica que conformaría un corpus disciplinar específico. En el segundo caso, se trataría de clarificar su dependencia de otras disciplinas científicas y, por tanto de llegar a reconocer la necesidad de un fuerte sustento teórico-científico, de este quehacer social, lo cual nos conduciría inevitablemente a apoyarnos, con mayor rigurosidad y mucha mayor pertinencia, en los conocimientos de otras disciplinas, así como lo hace la medicina, con la biología y la química; o la ingeniería, con la matemática y la física, de lo que resulta la constitución de campos de aplicación que poseen un alto reconocimiento social.

2.2. BASE TEÓRICA

2.2.1. Fundamentación posicional del objeto de estudio.

PRIMERA POSICIÓN: Corriente negativa de la Pedagogía como ciencia. – Siguiendo a los filósofos Kant y Hegel y sus seguidores los neokantianos y los neohegelianos niegan que la Pedagogía sea ciencia. Ellos (Natorp, Radice y otros) sostienen que la Pedagogía está supeditada a disciplinas puramente especulativas e ideales como la filosofía, la religión, la ética, etc. aunque reconocen su práctica como realidad.

En nuestro país, esta posición está representada por Piscoya, quien sostiene que la Pedagogía es una disciplina no de carácter teórico – científico, sino técnica, siendo por tanto las formulaciones de la Pedagogía de carácter prescriptivo, regulativo u operacional, Piscoya, L. (1974 citado por Manrique, 1982, p.50).

SEGUNDA POSICIÓN: Pedagogía como ciencia en proceso de formación. – Hay quienes niegan a la Pedagogía como ciencia autónoma porque ésta se encuentra en proceso de formación. Entre estos encontramos a S.A. Courtis, Frederich L. y Whitney. Sin embargo, éstos no presentan mayores fundamentos o argumentos científicos ni epistemológicos para defender sus posiciones. Por tanto, esta posición carece de validez y por lo demás está ya superada. (Manrique, 1982, p.50).

TERCERA POSICIÓN: Pedagogía como ciencia, pero también arte, técnica y filosofía. – Los partidarios de esta posición afirman que la Pedagogía es ciencia, pero a la vez no deja de ser arte, técnica y filosofía. Entre estos partidarios encontramos a Ricardo Nassif, Lorenzo Luzuriaga y otros. Estos autores fundamentan la calidad o condición científica de la Pedagogía, pero sin desligarla de su dimensión o aspectos técnicos,

artísticos y filosóficos. Esta posición simbiótica es inaceptable por ser multívoca. (Manrique, 1982, p.50).

CUARTA POSICIÓN: Preferencia por la denominación ciencia de la educación. – Esta posición afirma que hay solo una ciencia de la educación como sinónimo de Pedagogía. Sostienen sus partidarios que las llamadas “ciencias de la educación” sólo son enfoques parciales, cada una de las cuales no mantienen autonomía, sino que se integran a esa única ciencia de la educación o pedagogía. Entre sus partidarios se encuentran Bain, Kriek, Hernández, Ruiz, Larroyo, Planchard, Dewey, Parella, Monganiello, Tirado Benedi y otros (Manrique, 1982, p.50).

QUINTA POSICIÓN: Pedagogía como ciencia de la educación. – Esta posición sostiene la existencia de varias ciencias que tienen como objeto común a la educación, aunque cada una conserva su propia perspectiva. Rodríguez Walabonzo apunta: “El hecho de que todas las ciencias de la educación tengan un objeto común de estudio no quiere significar superposición ni intersección del campo de estudio. Se trata de enfoques desde diversos ángulos o perspectivas” (Rodríguez, W; 1981). “La educación es objeto de estudio de reflexiones no solamente desde el punto de vista científico, sino también con criterios filosóficos, técnicos, artísticos, como opciones para las distintas realizaciones, como ensayos sobre determinados aspectos” (Rodríguez, W; 1981 citado en Manrique, 1982, p.51).

SEXTA POSICIÓN: Reconocimiento de varias ciencias de la educación sin necesaria interconexión. – Ciertos autores como: Debesse - Mialaret y Juit - Dovero, consideran como ciencias de la educación “a toda ciencia relacionada con la educación, directa o indirectamente, aunque no lo tengan como objeto específico de estudio” (Rodríguez, W; 1981 citado en Manrique, 1982, p.51).

Estudios recientes afirman que: "La Pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio al Proceso de Formación. (...). Se considera ciencia a aquella disciplina que posee un objeto y una metodología propia que no coincide con ninguna otra" (Álvarez de Zayas, 2005, p.35).

El autor sustenta su propuesta en base a muchos estudios y lo concretiza en un modelo de triadas agrupadas en dos grandes leyes pedagógicas definidas teóricamente así:

“Primera ley de la Pedagogía: El modelo del hombre (...), el problema su PREPARACIÓN – el objetivo su EDUCACIÓN – el objeto su FORMACIÓN. (Álvarez de Zayas, 2005, pp.38 – 39).

Segunda ley de la Pedagogía: La formación del hombre; EDUCACIÓN – INSTRUCCIÓN – DESARROLLO” (Álvarez de Zayas, 2005, pp.44 – 45).

Desde nuestra perspectiva concordamos con la sexta posición y los aportes de Carlos Miguel Álvarez de Zayas, reconociendo a la Pedagogía como ciencia encargada del proceso formativo de la persona; sin embargo, no se puede negar la existencia de otras ciencias y otras ramas del conocimiento que aportan a la educación, entendiendo que la educación es un proceso que necesita del apoyo interdisciplinario, intradisciplinario, multidisciplinario, pluridisciplinario, transdisciplinario y multidimensional de todo tipo de entes positivos.

2.2.2. Fundamentación teórica del objeto de estudio.

2.2.2.1. Teoría de la complejidad.

El término complejidad organizada fue acuñado por Warren Weaver 1948. La complejidad constituye una perspectiva novedosa y marginal en la ciencia contemporánea; su carácter de novedad radica en que el estudio de la complejidad implica, en buena medida, un quiebre o discontinuidad

en la historia de la ciencia. La complejidad introduce, en el terreno de las ciencias, una racionalidad post – clásica que habilita e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico moderno.

Son cuestiones relativas al desorden, el caos, la no – linealidad, el no – equilibrio, la indecibilidad, la incertidumbre, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia, la auto – organización. La complejidad puede entenderse, por lo tanto, como un paradigma científico emergente que involucra un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, extendiendo los límites y criterios de científicidad, más allá de las fronteras de la ciencia moderna, ancladas sobre los principios rectores del mecanicismo, el reduccionismo y el determinismo. (Delgado, 2004; Morin, 2004b; Sotolongo y Delgado, 2006; Vilar 1997 citado en Rodríguez y Aguirre, 2011).

Junto con la autopoiesis, el constructivismo radical, los sucesivos programas new age de Fritjof Capra y la discontinuada investigación social de segundo orden, la teoría moriniana constituye una de las formas discursivas que pasan por estar vinculadas a las teorías contemporáneas de la complejidad y el caos, las mismas a las que hasta hace un tiempo llamábamos sistémicas.

El estudio de los problemas de complejidad organizada ha sido abordado en el marco de campos disciplinares muy distintos, dando lugar a un conjunto de teorías, entre las que cabe destacar a: la cibernética (Wiener, 1985), la cibernética de segundo orden (Foerster, 1996), la epistemología genética (Piaget, 1978), la teoría de la auto – organización (Ashby, 1962), la teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 1968), la geometría fractal (Mandelbrot, 1987), la teoría de los autómatas celulares (Neumann, 1966, 1968), la termodinámica de los procesos irreversibles (Prigogine y Nicolis, 1987), la teoría de la autopoiesis (Maturana y Varela, 1972), la teoría de las catástrofes (Thom, 1976), entre otras. La noción de

complejidad organizada como totalidad compuesta por elementos heterogéneos articulados entre sí de manera orgánica, remite a la noción de sistema. Así, el modo de abordaje sistémico que reclaman los problemas de complejidad organizada plantea la necesidad de articulación entre tres conceptos fundamentales: complejidad, organización y sistema. En tal sentido la educación es un proceso complejo y se estudiará bajo los fundamentos de la teoría compleja como lo propone Edgar Morín cuando dice: la complejidad responde al principio de unidad en diversidad. Propone llevar el pensamiento sistémico a pensamiento complejo por diversas vías: a través de la física, de la antropología y de la sociopolítica principalmente. Es un pensamiento organizacionista cuando hace emerger organizaciones conceptuales (macroconceptos) donde sólo hay conceptos aislados que desvirtúan la comprensión de lo real.

2.2.2.2. Teoría holístico configuracional.

La holística alude a la tendencia que permite entender los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan; corresponde a una actitud integradora como también a una teoría explicativa que orienta hacia una comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de sus contextos. La holística se refiere a la manera de ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conforman el todo, por separado.

En otras palabras, el holos -el uno-, es múltiple en sus manifestaciones y expresa relaciones diversas, continuas, a veces insólitas y paradójicas. Constituye el holos la unidad de referencia para el estudio y comprensión de los eventos y de la realidad, en un contexto de relaciones e interacciones multidimensionales constantes.

La holística ha estado presente en el desarrollo del pensamiento universal. La comprensión filosófica, desde sus inicios, es holista, es decir, parte de una comprensión universal, global, entera o íntegra de los procesos y de las apreciaciones, para derivar progresivamente hacia aspectos de las realidades comprendidas en dichos procesos. (Fuentes, 2003)

En consecuencia, la teoría la holística configuracional conduce a conocer y comprender los sistemas en sus múltiples eventos, sinergias e interacciones, dentro de las consideraciones propias del sistema, como también dentro de las múltiples iteraciones y sinergias de estos holos con otros contextos, eventos y sistemas.

2.2.2.3. Teoría de sistemas.

Teoría General de los Sistemas tiene su aparición en la organización y la práctica administrativa que han experimentado cambios sustanciales en años recientes. La información proporcionada por las ciencias de la administración y la conducta ha enriquecido a la teoría tradicional. Estos esfuerzos de investigación y de conceptualización a veces han llevado a descubrimientos divergentes. Sin embargo, surgió un enfoque que puede servir como base para lograr la convergencia, el enfoque de sistemas, que facilita la unificación de muchos campos del conocimiento. El enfoque sistémico ha sido usado por las ciencias físicas, biológicas y sociales, como marco de referencia para la integración de la teoría organizacional moderna.

El primer expositor de la Teoría General de los Sistemas fue Ludwing von Bertalanffy, en el intento de lograr una metodología integradora para el tratamiento de problemas científicos.

La meta de la Teoría General de los Sistemas no es buscar analogías entre las ciencias, sino tratar de evitar la superficialidad

científica que ha estancado a las ciencias. Para ello emplea como instrumento, modelos utilizables y transferibles entre varios continentes científicos, toda vez que dicha extrapolación sea posible e integrable a las respectivas disciplinas.

La Teoría General de los Sistemas se basa en dos pilares básicos: aportes semánticos y aportes metodológicos que serán utilizados en el proceso de investigación (Bertalanffy, s.f.)

2.2.2.4. Teoría dialéctica.

La dialéctica, es filosofía, ciencia y método que se encarga de estudiar la naturaleza, la sociedad y el pensamiento; según Hegel, luego de haber establecido la relación de la contradicción, establece la lógica dialéctica. Parte del acto mismo del conocimiento es la introducción de la contradicción. El principio del tercero excluido, algo o es A o no es A, es la proposición que quiere rechazar la contradicción y al hacerlo incurre precisamente en contradicción: A debe ser +A ó -A, con lo cual ya queda introducido el tercer término, A que no es ni + ni - y por lo mismo es +A y - A. Una cosa es ella misma y no es ella, porque en realidad toda cosa cambia y se transforma ella misma en otra cosa.

Todas las cosas son contradictorias en sí mismas y ello es profundo y plenamente esencial. La identidad es la determinación de lo simple inmediato y estático, mientras que la contradicción es la raíz de todo movimiento y vitalidad, el principio de todo automovimiento y solamente aquello que encierra una contradicción se mueve. La imaginación corriente capta la identidad, la diferencia y la contradicción, pero no la transición de lo uno a lo otro, que es lo más importante, cómo lo uno se convierte en lo otro.

Causa y efecto son momentos de la dependencia recíproca universal, de la conexión y concatenación recíproca de los

acontecimientos, eslabones en la cadena del desarrollo de la materia y la sociedad: la misma cosa se presenta primero como causa y luego como efecto. Es necesario hacer conciencia de la intercausalidad, de las leyes de conexión universal objetiva, de la lucha y la unidad de los contrarios y de las transiciones y las transformaciones de la naturaleza y la sociedad. La totalidad, de todos los aspectos del fenómeno, de la realidad, de los fenómenos y de sus relaciones recíprocas, de eso está compuesta la verdad.

La realidad es la unidad de la esencia y la existencia. La esencia no está detrás o más allá del fenómeno, sino que por lo mismo que la esencia existe, la esencia se concreta en el fenómeno. La existencia es la unidad inmediata del ser y la reflexión. Posibilidad y accidentalidad son momentos de la realidad puestos como formas que constituyen la exterioridad de lo real y por tanto son cuestión que afecta el contenido, porque en la realidad se reúne esta exterioridad con la interioridad en un movimiento único y se convierte en necesidad y así lo necesario es mediado por un cúmulo de circunstancias o condiciones.

La cantidad se transforma en cualidad y los cambios se interconectan y provocan los unos con los otros. Las matemáticas no han logrado justificar estas operaciones que se basan en la transición, porque la transición no es de naturaleza matemática o formal, sino dialéctica.

Las determinaciones lógicas anteriormente expuestas, las determinaciones del ser y la esencia, no son meras determinaciones del pensamiento. La lógica del concepto se entiende ordinariamente como ciencia solamente formal, pero si las formas lógicas del concepto fueran recipientes muertos, pasivos, de representaciones y pensamientos, su conocimiento sería superfluo; pero en realidad son como formas del concepto, el espíritu vivo de lo real y por tanto se requiere indagar la verdad de estas formas y su conexión necesaria.

El método del conocimiento no es una forma meramente exterior, sino que es alma y concepto del contenido. Por lo que se refiere a la naturaleza del concepto el análisis es lo primero, porque debe elevar la materia dada a la forma de abstracciones universales, las cuales luego mediante el método sintético son puestas como definiciones. El análisis resuelve el dato concreto, aísla sus diferencias y les da forma de universalidad o, deja lo concreto como fundamento y por medio de la abstracción de las particularidades que aparentan ser inesenciales, pone de relieve un universal concreto o la fuerza y la ley general. Esta universalidad también es determinada mediante la síntesis del concepto en sus formas, en definiciones.

La actividad humana une lo subjetivo con lo objetivo. El fin subjetivo se vincula con la objetividad exterior a él, a través de un medio que es la unidad de ambos, esto es la actividad conforme al fin. Así, con sus herramientas el hombre posee poder sobre la naturaleza exterior, aunque en lo que respecta a sus fines se encuentra con frecuencia sometido a ella.

Para Hegel toda la realidad tiene un sentido lógico: lo que existe, no existe caprichosamente, sino que responde a una necesidad interna de todas las cosas, que las hace ir evolucionando –cambiando– según una dialéctica de oposición de los extremos: Una cosa, una idea, una circunstancia histórica cualquiera, pueden ser tomada como una posición, o sea como una tesis. Como ninguna cosa ni idea es completa y perfecta, frente a esa posición surge una que se le opone, la oposición, o sea la antítesis. De la confrontación o el encuentro entre estos dos opuestos surge la composición, o sea la síntesis, que supera ambas posiciones anteriores y alcanza una nueva más completa y perfecta que las incluye a las dos, pero que está abierta a su vez a una nueva oposición, con lo que la evolución de la realidad, del mundo, de la historia, de lo que sea, nunca se detiene.

Un corolario –una consecuencia– de esta evolución lógica es el famoso enunciado: Todo lo real es racional (todo tiene una razón lógica para ser real), y todo lo racional es real. Esto último es mucho más importante en sus consecuencias, porque significa que todo lo que el intelecto pueda llegar a concebir puede también hacerse real, y en cierto sentido debe hacerse real, de modo que va a surgir inevitablemente aunque no lo conciba la razón humana, porque por encima de nuestro espíritu está el Espíritu Absoluto, que se piensa a sí mismo y nos piensa a nosotros y al mundo. Como consecuencia, la historia no es algo que el hombre pueda modificar, sino que es la manifestación en el mundo del Espíritu Absoluto, que a través de ella se autoconoce.

Cuando se aplica la dialéctica a las relaciones sociales y personales, aparece otro famoso enunciado de Hegel: La dialéctica del amo y del esclavo. Este es otro corolario –consecuencia– del planteo de la realidad como un proceso de tesis – antítesis – síntesis. En este caso –y aquí aparecen las relaciones de poder que son el tema de su estudio– significa que en toda organización humana, en toda institución o aún en cada parte de una institución –por ejemplo, la enfermería dentro de la estructura de un hospital– aparece la tendencia de algunas personas o grupos a afirmarse como tesis y ejercer el poder sobre los demás, que pasan a ser la antítesis de su posición. Ya sea a través del diálogo y la colaboración, o de la resistencia y la lucha más o menos solapadas, con todos sus condimentos de murmuraciones, mentiras, injurias, calumnias, hostilidades, actitudes deshonestas, etc., lo cierto es que un sector tiene el látigo en sus manos –el amo– y el otro recibe los latigazos –el esclavo–

Lo más importante es que el hecho de estar sometido al poder –de los jefes, autoridades, superiores– no convierte necesariamente al esclavo en una buena persona que sólo sufre y despierta nuestra compasión y simpatía, sino que el individuo o el grupo dominado –la antítesis de la tesis representada por el individuo o el grupo dominante– trata de encontrar la

manera de hacerse a su vez con el poder, con el látigo, no sólo por un comprensible deseo de venganza o revancha, sino por exigirlo así la dialéctica de los acontecimientos, que no está en manos de los amos ni de los esclavos, sino que es una consecuencia inevitable de la dialéctica del espíritu absoluto que se piensa a sí mismo a través de ellos. Esta superposición del esclavo sobre el amo, se logra debido a que el esclavo trabaja, y al trabajar logra su realización; mientras que el amo cae en una dependencia absoluta de su subyugado. No debe confundirse los términos amo y esclavo con los términos señor y siervo, pues al hablar de señor y siervo se produce una relación dialéctica diferente a la que produce el amo en oposición al esclavo.

Estos fundamentos son teóricos, pero con esta herramienta conceptual es posible analizar las circunstancias concretas que se dan, por ejemplo, en la administración y la organización de un servicio de enfermería constituido por un grupo –que fatalmente se enfrenta con los otros grupos– o las dificultades que debe enfrentar una enfermera en su relación con los médicos, o incluso con un solo médico –los amos o el único amo–. (Stalin, 1938)

Se aplicó en el proceso de análisis epistemológico de la educación y su contradicción si es ciencia en sí misma o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento.

2.2.2.5. Enfoque transdisciplinario.

Estamos todos implicados en una crisis profunda y generalizada de la naturaleza eco-sistémica, una crisis paradigmática, que afecta todas nuestras relaciones con la vida, incluyendo la escuela. Esto requiere que los educadores tengan un panorama teórico más amplio, fundamentado por la transdisciplinariedad nutrida por la complejidad, para que podamos encontrar soluciones compatibles con la naturaleza compleja de la problemática actual. En este sentido, y para poder llevar a cabo nuestra

misión educativa, se recomienda que avancemos por los caminos de la ciencia y que hagamos la apertura de las jaulas epistemológicas, porque necesitamos que haya claridad ontológica y epistemológica para entender mejor como se manifiesta la realidad y como se realizan los procesos de construcción del saber y del aprendizaje. El pensamiento transdisciplinar conecta la ontología, epistemología y la metodología, trayendo nuevas bases para la renovación filosófica y educativa al dar prioridad a las relaciones, a las interacciones, a las emergencias, a las redes y a sus procesos auto-eco-organizadores, dialógicos, recursivos y emergentes. Esas bases teóricas nos informan que, en vez de usarse la lógica binaria excluyente, tenemos que trabajar a partir de una lógica ternaria que une o que aparenta estar desunida, así como del reconocimiento de los niveles de realidad existentes y de la complejidad presente en tesitura de la vida. Destaca también que la transdisciplinariedad, como principio epistemológico, implica una actitud de apertura con la vida y de todos sus procesos, actitud que nos ayuda para sobrepasar las barreras disciplinares en el intento de entender mejor lo que está más allá de los límites y de las fronteras establecidas. Un principio que requiere que el pensamiento vaya más allá de los aspectos establecidos de los cognitivos fundamentados en el desarrollo de competencias y de habilidades para que el proceso pueda de verdad hacer eco en la subjetividad humana. Destaca aún que transdisciplinariedad no combina como único pensamiento y con prácticas pedagógicas instrucionistas, porque valora el pensamiento relacional, articulado, crítico, creativo, auto-eco-organizador y emergente (Moraes, s.f.).

2.2.2.6. Enfoque multidimensional.

Lo multidimensional es una estructura homogénea de largo fijo, cuyos componentes son todos del mismo tipo. Por ello cada componente puede ser accedido directamente a través de su posición dentro del

conjunto de posiciones utilizando tantos subíndices como dimensiones que se tengan en un conjunto.

Los últimos años se puede ver que la multidimensionalidad no es tanto un concepto en la educación sino más bien una calidad educativa que reúne un conjunto de propiedades que lo hacen mejor que otros de su clase y así pueden conseguir los mejores resultados y hablar de lo que es calidad de la enseñanza son los objetivos inherentes a la actividad educativa para que esta tenga éxito. En algunos casos se asocian los criterios de calidad a rango y estatus, considerando como buenos aquellos donde asisten alumnos de extracción socioeconómica alta. En otros casos se considera que son los medios, dotación y calidad de los docentes, adecuación de edificios, dotaciones y equipamientos, currículo ofrecido, etc. Finalmente, una gran mayoría se decanta definiendo la calidad en función de los resultados, entendiendo que son éstos los que realmente definen la calidad de un centro.

La calidad educativa es un concepto multidimensional, que puede ser operativa en función de variables muy diversas. (Botkin, 1979)

2.3. TERMINOLOGÍA BÁSICA

A. Proceso articulador: Se entiende como el proceso de relacionar, unir, conectar, enlazar y ordenar las diversas ciencias y ramas del conocimiento basadas en diversos enfoques multidimensionales que se presuponen unas a otras para formar a la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad y evitar las confusiones que se presentan al definir a la educación.

B. Diseñar: Proyectar, trazar, esbozar, esquematizar, abocetar, delinear, plantear como un proceso previo de configuración mental, prefiguración, en la búsqueda de una solución en cualquier campo. Utilizado habitualmente en el contexto de la industria, ingeniería, arquitectura, comunicación, investigación y otras disciplinas creativas.

C. Desarrollar: Se entiende como el proceso que consiste en ejecutar las etapas y actividades planificadas en el proyecto de investigación para alcanzar el objetivo previsto y ofrecer una solución transformativa al problema de investigación.

D. Establecer: Consiste en fundar, instituir y crear un modelo que permita entender y explicar los procesos de articulación que definen la finalidad de la educación.

E. Fundamental: Se entiende al proceso que conlleva a sentar las bases, establecer, asegurar y hacer firme la argumentación, explicando el ¿cómo? y el ¿por qué? se justifican los preceptos y principios razonables que sustentan a la educación como proceso articulador de las diversas ciencias y ramas del conocimiento.

F. Complejidad: Es un sistema compuesto de partes interrelacionadas que como conjunto exhiben propiedades y comportamientos no evidentes a partir de la suma y el entramado de las partes individuales. El análisis epistemológico confirma que la complejidad

es un proceso, que se genera sistemática y recursivamente cuando un suprasistema social se va complejizando debido a que las organizaciones sociales que lo conforman.

G. Holística. Proviene de la voz griega holos se expresa en castellano como prefijo, hol u holo, y significa entero, completo, todo; indica también íntegro y organizado. Con holos se significa totalidad, relaciones, contexto o cualquier evento, aspecto, circunstancia, cualidad o cosa que en su momento esté siendo estudiado o tomado en cuenta, como uno, como complejidad o como totalidad.

H. Disciplina. Se entiende como la doctrina, arte, ciencia, facultad o instrucción de una persona, que se desarrolla con la construcción disciplinaria del conocimiento ligada a formas culturales y cosmovisivas. Esto significa que a partir de las miradas de autores y escuelas se establecieron dogmas y doctrinas; por lo tanto, nos legaron una noción teórica muy difundida acerca del surgimiento de las disciplinas científicas; enfrentándonos al proceso de separación y delimitación de objetos de estudio en disciplinas como la física, la química, la biología, la historia, arte, religión, etc.

Entonces, disciplina es una forma de pensar sistemática de la realidad y desde un recorte o fragmentación que se hace de esa misma realidad. Consecuentemente, en una disciplina se considera el dominio material su nivel de integración teórica a través de conceptos fundamentados y unificados; sus métodos y procedimientos propios que permitan captar y estudiar los fenómenos observados, analizados, utilizando instrumentos de análisis y estrategias lógicas, razonamientos específicos y construcción de modelos representativos especializados para entender una realidad pero fragmentada. Sin embargo, la configuración propia de cada disciplina se ha realizado teniendo en cuenta su lógica interna y los factores externos que han influido en ella y las aplicaciones

prácticas de las disciplinas expresadas en alguna actividad profesional o una tecnológica.

I. Intradisciplinariedad. Estudio desde dentro de la propia disciplina, entendida como un proceso intra, que significa dentro de la misma disciplina. Se refiere a la estructura y concatenación interior que debe tener cada disciplina. El proceso se ancla y consiste en el dominio que maneja cada especialista de una determinada disciplina y de su metodología, para poder propiciar el diálogo interno de las diferentes partes que la conforman, de tal manera que permanentemente se enriquezca y logre articular sus propósitos, fines, objetivos, contenidos, sistema de evaluación y sus propuestas de mejora continua. El intercambio metodológico se presenta mediante procesos de interacción e interrelación y propiciar el enriquecimiento mutuo de cada disciplina y determinar los nexos comunes, de manera que no se pierda el objeto y la esencia de la disciplina mejorada y su aplicación sea efectiva y se relacione y responda a las necesidades y demandas sociales.

J. Pluridisciplinariedad. Es el proceso interactuante y fecundo de una disciplina apoyada por varias disciplinas pertinentes; es decir, es una cooperación analítica sobre un objeto de estudio con cierto aporte compenetrante desde diversos enfoques y aristas que se interconectan y ayudan a solucionar problemas mejorando su objeto de estudio pero que cada una de ellas conserva su identidad.

K. Interdisciplinariedad. Significa entre o en medio de las disciplinas; es decir, se refiere a los aportes que recibe la educación desde puntos intermedios de dos o más disciplinas a su vez, articulando vínculos de desarrollo que se socorren mutuamente y con reciprocidad para fortalecer espacios cognoscitivos, metodológicos, técnicos, científicos, didácticos, artísticos, éticos, religiosos, interculturales, etc. y lograr fortalecer la producción de conocimientos de los aprendices y enseñantes

en complicados procesos de investigación. Por tanto, en la interdisciplinariedad se reúne, conecta, agrega, dialoga, perfecciona, incrementa, mejora, viabiliza simbióticamente las disciplinas y los pone a trabajar sin perder la identidad de cada una de ellas para alcanzar fines, propósitos, objetivos, metas y aportes compartidos y comunes; sin embargo, en su proceso de construcción epistémica sortea errores para encontrar soluciones que las concreta desde la práctica.

L. Transdisciplinariedad: Para el desarrollo de la investigación se entenderá la transdisciplinariedad como el proceso de aplicación de los conocimientos adquiridos por la ciencia y los aportados por la sociedad donde ambas cooperan para entender el proceso articulador que desarrolla la educación con las diversas ciencias y ramas del conocimiento que trascienden de las concepciones simplistas a las concepciones de complejidad conjugando enfoque fundativos y aportes sinérgicos que presuponen a los fundamentos dialécticos, holísticos, sistémicos y complejos.

M. Multidisciplinariedad. Es una mezcla no integradora de varias disciplinas en la que cada disciplina conserva sus propios objetivos, contenidos, métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos y suposiciones sin cambios o desarrollos internos de disciplinas individuales que se encuentran en la relación multidisciplinar. Es decir, es el abordaje del estudio de un problema desde la mirada de varias disciplinas con ampliación de perspectivas de análisis y ruptura de criterios preconcebidos, con ahorro de tiempo y energía y un claro mejoramiento del rendimiento de las competencias individuales que no deben depender de una sola profesión. Pues la multidisciplinariedad es entendida como la acción mutua y acumulativa de saberes enfocados desde diversas ópticas para entender mejor un problema complejo que necesita encontrar soluciones apropiadas; sin embargo, no implica un proceso interactivo de disciplinas; por tanto, cada disciplina conserva su integridad y no influye ni

determina en el desarrollo discursivo de otras disciplinas ni en la mezcla integradora de varias disciplinas para crear una nueva disciplina.

N. Multidimensionalidad. Para entender la multidimensionalidad primero tendrá que entenderse la dimensionalidad; es decir, la magnitud, proporción, tamaño, longitud, altura, anchura, grosor, capacidad, superficie, volumen, tiempo, etc.

Las dimensiones son una forma de organizar los diferentes planos de la existencia de acuerdo con su frecuencia vibratoria. Cada dimensión tiene ciertos conjuntos de leyes y principios que son específicos a la frecuencia de cada dimensión.

Las dimensiones son reinos de consciencia y nuestra consciencia puede alimentarse de diferentes realidades energéticas al mismo tiempo que se llaman dimensiones las cuales pueden ser: realidades del pasado, realidades del futuro, de vidas pasadas. Las cuales se interceptan y encuentran en nuestro interior aquí y ahora.

La **multidimensional** es la capacidad de ser consciente de más de una dimensión. Para ser multidimensional en nuestra consciencia, debemos recordar que tenemos dentro de nosotros el potencial para expandir nuestra consciencia perceptiva de las dimensiones anteriores y por debajo de nuestro plano físico.

La multidimensionalidad es identificarse así mismo con el espíritu que es absolutamente libre de penetrar en cualquier realidad de experiencia es decir en cualquier dimensión que elija, liberándose de la ilusión del tiempo lineal, lo que también significa liberar la noción de que somos un cuerpo. No son lugares físicos ni pedazos de materia.

La consciencia es multidimensional y se presenta en cinco dimensiones: primera dimensión es el punto; segunda dimensión es el punto y la línea; la tercera dimensión es punto, línea, longitud, anchura, altura y volumen; la

cuarta dimensión es el punto, línea, longitud, anchura, altura, volumen y tiempo y la quinta dimensión es el punto, línea, anchura, longitud, volumen, tiempo y espíritu.

2.4. MODELO TEÓRICO

Se propone el **Modelo DIAHOLSICO** entendido como una representación abstracta y epistémica que utiliza fundamentos para entender y explicar como la educación funciona y se define articulado las diversas ciencias y ramas del conocimiento basándose en teorías y enfoques que determinan la formación, humanidad, convivencia, cultura y comunicación social de la persona. Por tanto, hipotéticamente conjuga el proceso formativo de la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad; asimismo, se permitió esclarecer si la educación ha logrado el nivel de ciencia, si existe una sola ciencia que contribuye a la educación o existen varias ciencias y ramas del conocimiento que aportan a la educación conservando cada una su independencia, si la pedagogía es educación o sinónimo de educación y poder escudriñar el papel que desempeña dentro de la educación o si la educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento donde confluyen todo tipo de cogniciones, sentimientos, relaciones, valores, principios, normas, reglas, costumbres ancestrales y culturales; es decir, la cosmovisión del hombre; sin embargo, útiles para educar a las personas, y entender el fenómeno educativo como: intradisciplinario, pluridisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario, multilingüe, plurilingüe, multidisciplinario, multidimensional, dialéctico, holístico, sistémico y complejo.

El Modelo Epistemológico **DIAHOLSICO** de la educación se caracteriza por su organización y su funcionalidad y se describe así: la principal ciencia que aporta al modelo DIAHOLSICO es la pedagogía; así como todas las demás ciencias sin excepción entre ellas la matemática, lingüística, física, química, antropología, psicología, etc., otras ramas del conocimiento que no son ciencias como la ética, moral, la religión, el arte, filantropía, la filosofía, etc., apoyándose en procesos intradisciplinarios, pluridisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios; para lograr la

mejoras significativas en los resultados de: formación de la persona, cultura y humanidad, comunicación social y lo más importante la convivencia social. Todo el proceso se caracteriza por ser transdisciplinario, multidisciplinario y multidimensional.

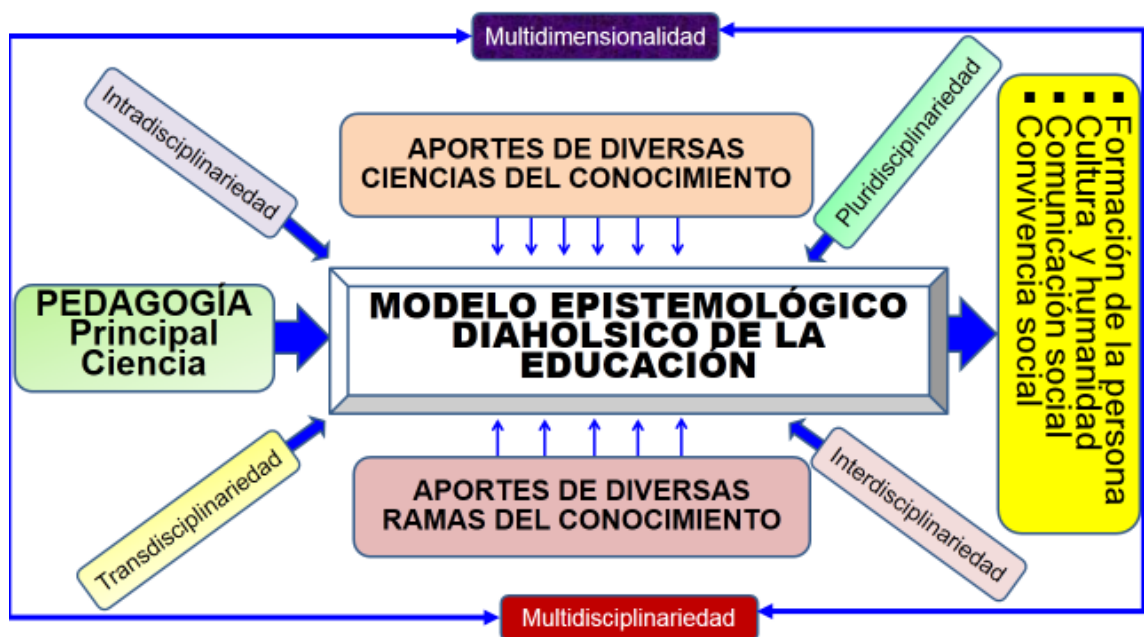


Figura 3. Modelo epistemológico diaholsico propuesto para la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusión del capítulo II

Los antecedentes referidos a estudios realizados por prestigiosas personalidades del mundo científico, epistémico y filosófico ayudaron acercarse a caracterizar y diagnosticar la realidad problemática y poder delimitar con precisión la real dimensión del problema a investigar, proceso que se fundamentó en diferentes posiciones que delimitan la finalidad de la educación, así como las teorías y enfoques que sustentan a la educación como un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento y que tiene a la pedagogía como su principal ciencia de articulación; lo que conllevó a diseñar el modelo teórico DIAHOLSICO que visualiza el proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que aportan a las cualidades formativas de la persona.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El apartado tercero trata de la propuesta epistémica de la educación, hace referencia a tres partes bien diferenciadas, la primera referida al análisis y discusión de los resultados del proceso de investigación; la segunda a la presentación del modelo epistemológico diaholsico de la educación y la tercera, concerniente a la validación del estudio a través del juicio de expertos.

3.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. Análisis de los resultados de la guía de encuesta.

La encuesta se realizó a las personas que ejercen docencia en educación inicial, primaria, secundaria, superior: tecnológica, artística, pedagógica y universitaria a través de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe. (REDDOLAC).

3.1.1.1. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Inicial.

Las docentes de educación inicial que contribuyeron con contestar la encuesta fueron 38 por propia voluntad, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 18 maestras responden que, si es una ciencia, lo que representa el 47%; es decir, que existe un buen número de docentes de educación inicial que no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica. Sin embargo, 20 de ellas responden que todavía no es una ciencia, lo que representa el 53% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 08 maestras responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 21%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 30 de ellas que representa el 79% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 28 maestras responden que existen varias ciencias que

apoyan a la educación, lo que representa el 74%; sin embargo, se evidencia que 10 maestras no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 26% de ellas no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 08 maestras responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 21% de ellas no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 30 de ellas mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 79% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 35 maestras responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 92% y están en lo correcto; sin embargo, 03 de ellas que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 8% mostrando falencias con la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 03 maestras contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 8% de ellas no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 35 de ellas contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 92% si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 20 maestras contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 53% considera que la educación articula ciencia y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 18 de ellas contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 47% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 02 maestras contestan que sí, ellas se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 5%. Sin embargo, 36 de ellas que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 95%, generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

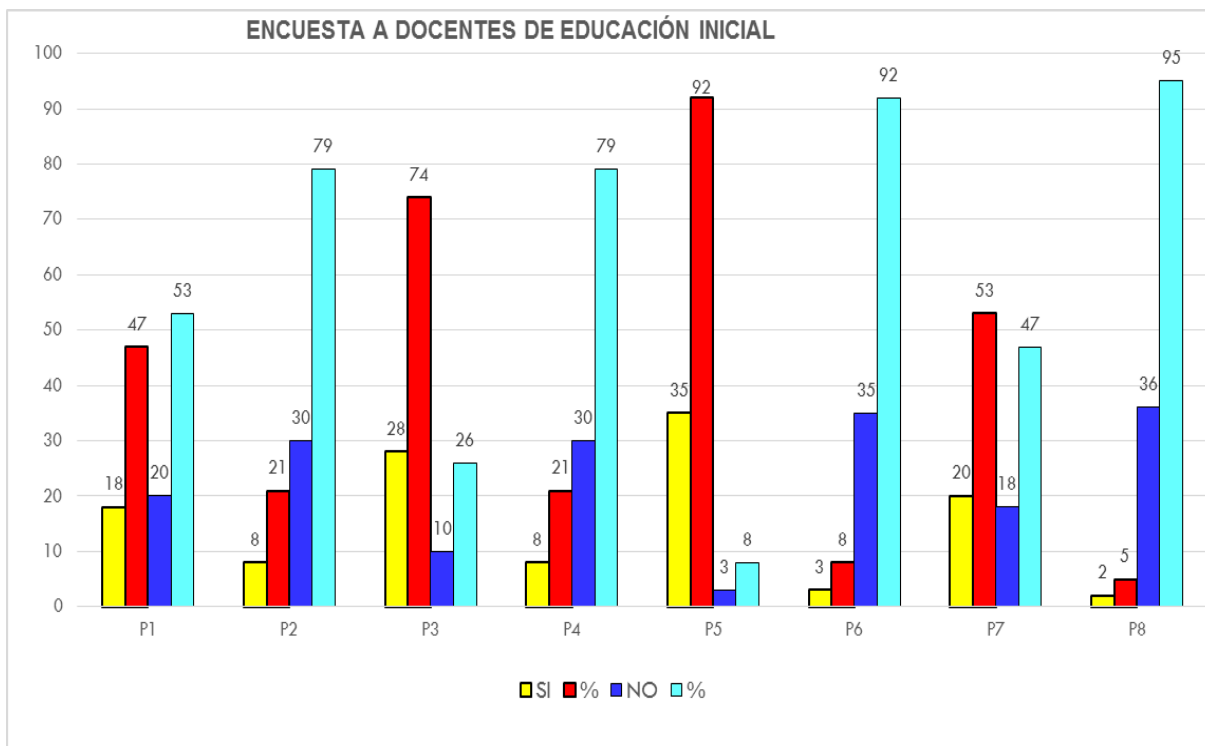


Figura 4. Gráfico de la encuesta a docentes de educación inicial.

Fuente: Guía de encuesta.

3.1.1.2. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Primaria.

Los docentes de educación primaria que contribuyeron con contestar la encuesta fueron 40, por voluntad propia, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 15 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 37,5%; es decir, la minoría de docentes de educación primaria no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 25 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 62,5% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 05 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 12,5%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 35 de ellos que representa el 87,5% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 32 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 80%; sin embargo, se evidencia que 08 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 20% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 10 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 25% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 30 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 75% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 36 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 90% y están en lo correcto; sin embargo, 04 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 10% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 04 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 10% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 36 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 90% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 21 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 52,5% considera que la educación articula ciencia y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 19 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 47,5% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 10 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 25%. Sin embargo, 30 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 75%, generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

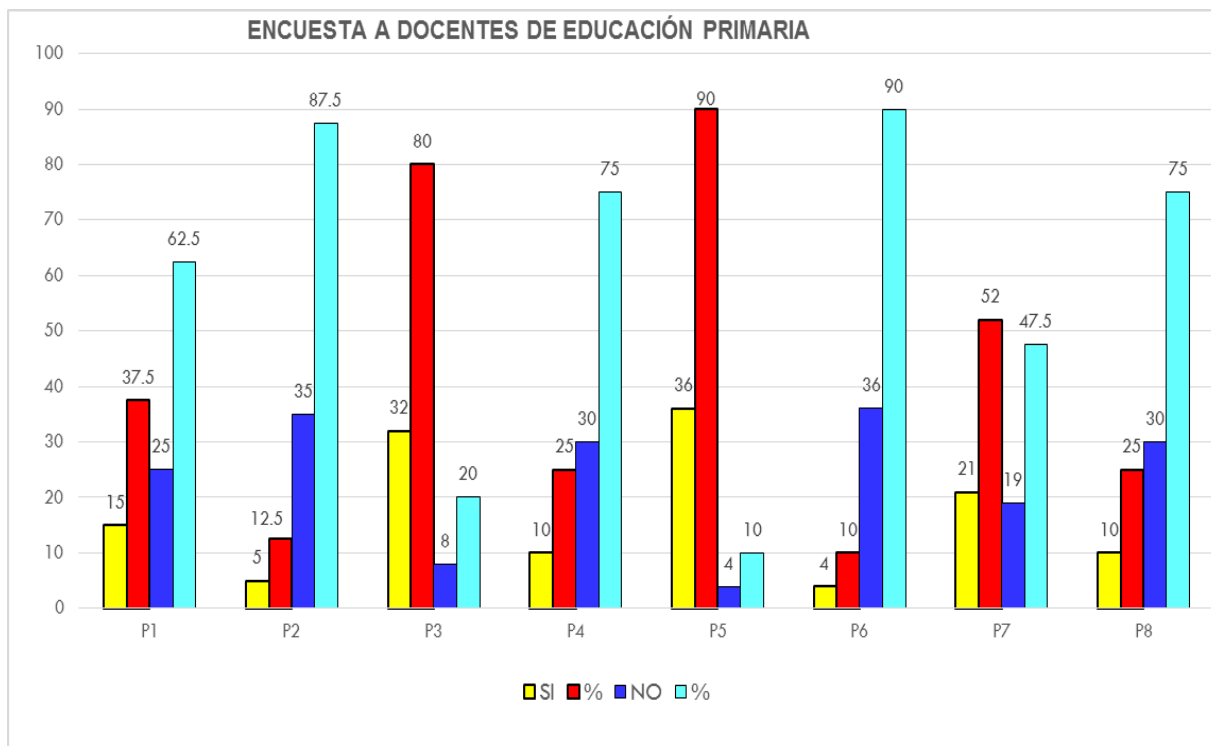


Figura 5. Gráfico de la encuesta a docentes de educación primaria.

Fuente: Guía de encuesta.

3.1.1.3. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Secundaria.

Los docentes de educación secundaria que contribuyeron con contestar la encuesta fueron 38 por voluntad propia, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 19 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 50%; es decir, que la mitad de docentes de educación secundaria no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 19 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 50% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 11 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 29%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 27 de ellos que representa el 71% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 30 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 79%; sin embargo, se evidencia que 08 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 21% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 06 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 16% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 32 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 84% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 35 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 92% y están en lo correcto; sin embargo, 03 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 8% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 05 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 13% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 33 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 87% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 19 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 50% considera que la educación articula ciencia y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 19 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 50% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 05 maestro contesta que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 13%. Sin embargo, 33 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o como proceso articulador, lo que representa el 87%, generándose un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

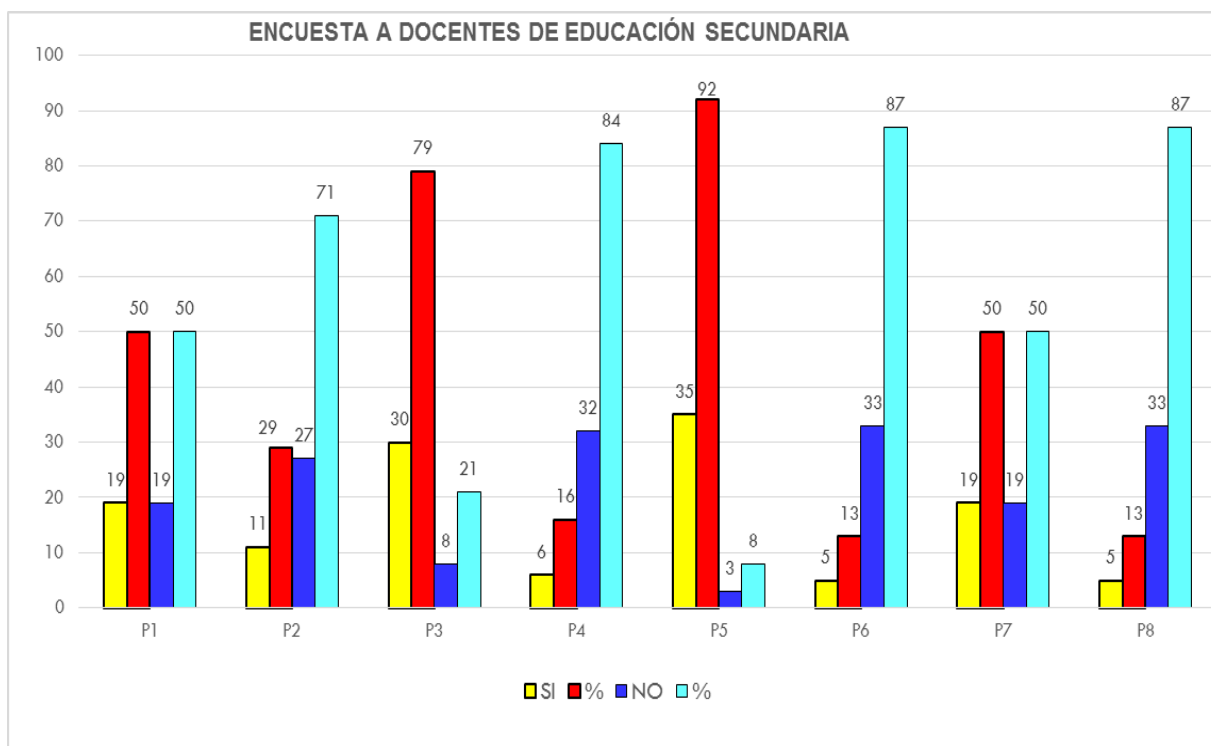


Figura 6. Gráfico de la encuesta a docentes de educación secundaria.

Fuente: Guía de encuesta.

3.1.1.4. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Superior Tecnológica.

Los docentes de educación superior tecnológica que contribuyeron con contestar la encuesta fueron 38 por voluntad propia, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 20 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 53%; es decir, que la mayoría de docentes de educación superior tecnológica no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 18 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 47% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 10 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 26%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 28 de ellos que representa el 74% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 27 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 71%; sin embargo, se evidencia que 11 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 29% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 05 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 13% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 33 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 87% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 30 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 79% y están en lo correcto; sin embargo, 08 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 21% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 18 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 47% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 20 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 53% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 18 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 47% considera que la educación articula ciencias y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 20 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 53% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 01 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 3%. Sin embargo, 37 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 97%, generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

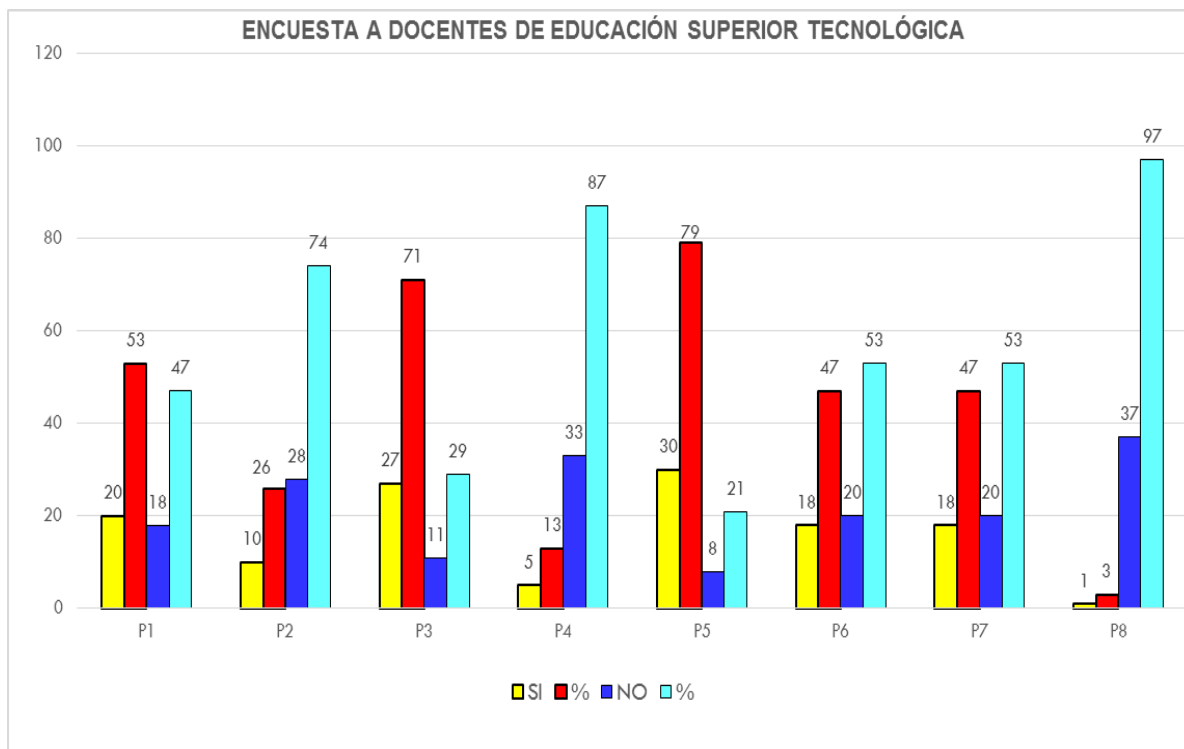


Figura 7. Gráfico de la encuesta a docentes de educación superior tecnológica.

Fuente: Guía de encuesta.

3.1.1.5. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Superior Artística.

Los docentes de educación superior artística que contribuyeron con contestar la encuesta fueron 38 por voluntad propia, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 15 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 39%; es decir, que existe un buen número de docentes de educación superior artística no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 23 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 61% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 06 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 16%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 32 de ellos que representa el 84% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 30 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 79%; sin embargo, se aprecia que 08 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 21% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 08 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 21% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 30 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 79% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 31 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 82% y están en lo correcto; sin embargo, 07 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 18% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 13 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 34% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 25 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 66% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 20 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 53% considera que la educación articula ciencias y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 18 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 47% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 03 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 9%. Sin embargo, 35 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 91%, generándose un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

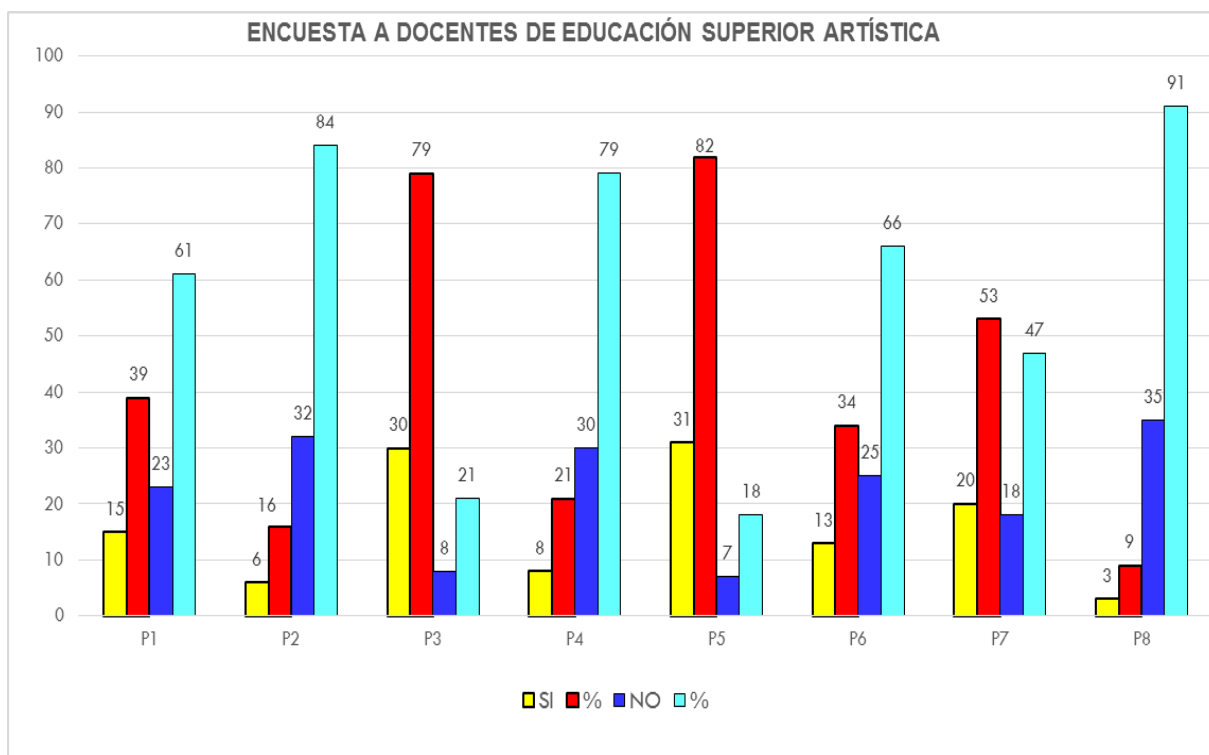


Figura 8. Gráfico de la encuesta a docentes de educación superior artística.

Fuente: Guía de encuesta.

3.1.1.6. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Superior Pedagógica.

Los docentes de educación superior pedagógica que contribuyeron contestando la encuesta fueron 77 por voluntad propia, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 27 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 35%; es decir, que algunos docentes de educación superior pedagógica no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 50 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 65% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 12 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 16%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 65 de ellos que representa el 84% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 68 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 88%; sin embargo, se aprecia que 09 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 12% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 07 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 9% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 70 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 91% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 65 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 84% y están en lo correcto; sin embargo, 12 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 16% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 07 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 9% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 70 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 91% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 50 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 65% considera que la educación articula ciencias y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 27 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 35% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 20 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 26%. Sin embargo, 57 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 74%, generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

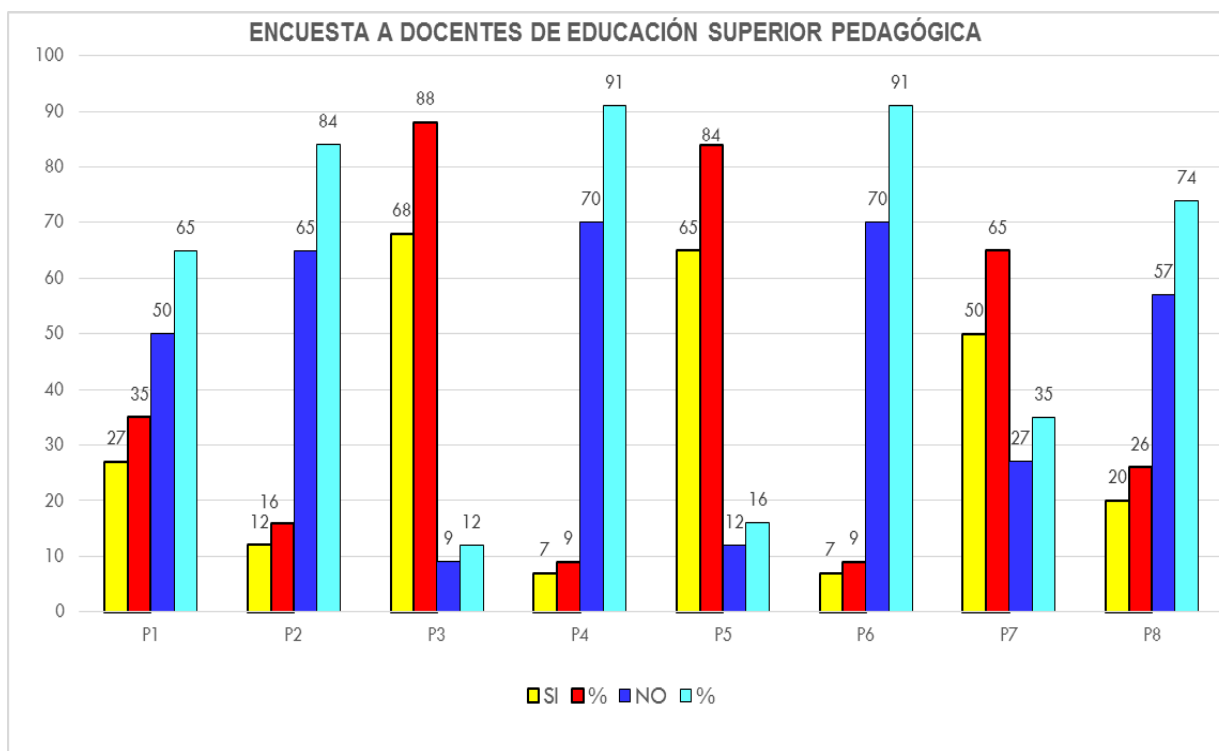


Figura 9. Gráfico de la encuesta a docentes de educación superior pedagógica.

Fuente: Guía de encuesta.

3.1.1.7. Análisis de los resultados de la guía de encuesta aplicada a docentes de Educación Superior Universitaria.

Los docentes de educación superior universitaria que contribuyeron contestando la encuesta fueron 115 por voluntad propia, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 25 catedráticos responden que, si es una ciencia, lo que representa el 22%; es decir, que hay una regular cantidad de docentes de educación superior universitaria que no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 90 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 78% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 05 catedráticos responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 4%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 110 de ellos que representa el 96% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 100 catedráticos responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 87%; sin embargo, se evidencia que 15 catedráticos no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 13% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 17 catedráticos responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 15% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 98 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 85% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 85 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 74% y están en lo correcto; sin embargo, 30 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 26% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 23 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 20% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 92 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 80% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 65 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 57% considera que la educación articula ciencias y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 50 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 43% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 20 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 17%. Sin embargo, 95 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 83%, generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico

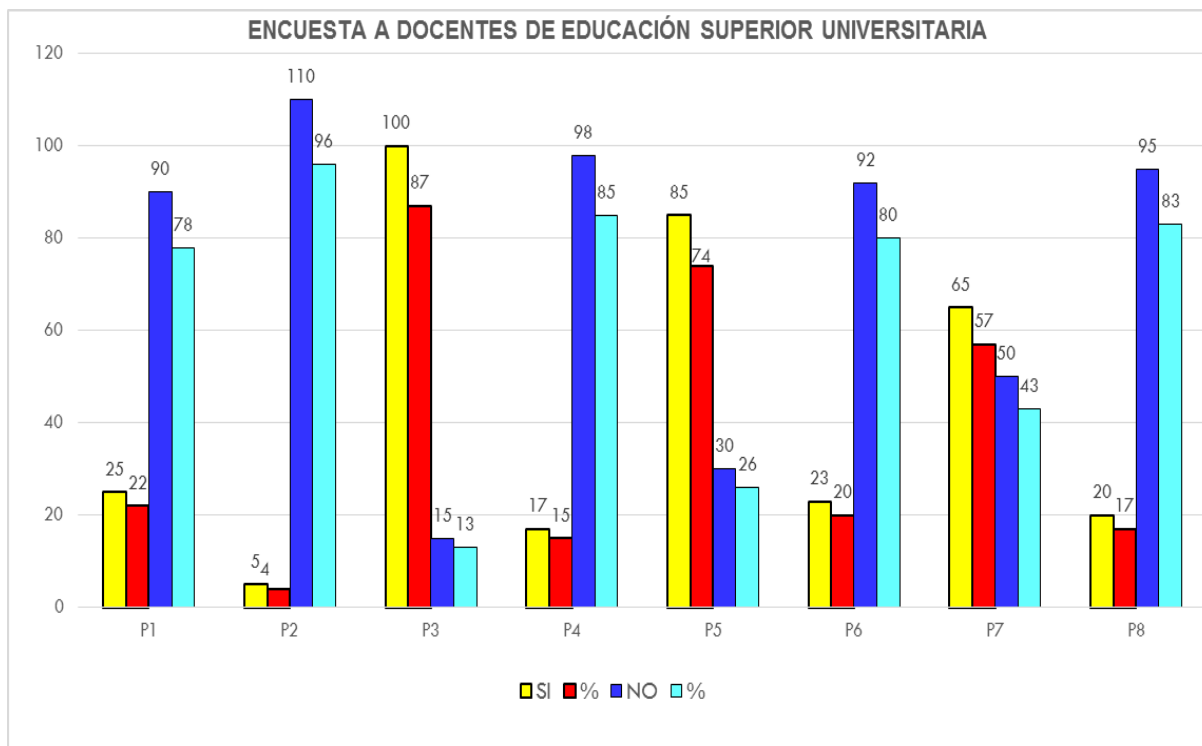


Figura 10. Gráfico de la encuesta a docentes de educación superior universitaria.

Fuente: Guía de encuesta.

3.1.2. Análisis de los resultados de la guía de entrevista.

La entrevista se realizó a los docentes de educación inicial, primaria, secundaria, superior: tecnológica, artística, pedagógica y universitaria elegidos al azar, que trabajan en la zona de influencia jurisdiccionalmente delimitada entre las provincias de Jaén, Bagua, Bagua Grande, Chachapoyas, Moyobamba y Tarapoto.

3.1.2.1. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Inicial.

Las docentes de educación inicial que contribuyeron con ofrecer una entrevista estructurada fueron 38 y elegidas al azar, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 35 maestras responden que, si es una ciencia, lo que representa el 92%; es decir, que la mayoría de docentes de educación inicial no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y solo 03 de ellas responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 08% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 18 maestras responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 47%; es decir, hay un alto porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 20 de ellas que representa el 53% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 20 maestras responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 53%; sin embargo, se evidencia que 18 maestras no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 47% de ellas no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 10 maestras responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 26% de ellas no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 28 de ellas mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 74% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 13 maestras responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 34% y están en lo correcto; sin embargo, 25 de ellas que son la mayoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 66% mostrando una gran falencia con la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 30 maestras contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 79% de ellas no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 08 de ellas contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 21% de ellas si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 10 maestras contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 26% considera que la educación articula ciencia y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 28 de ellas contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 74% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 04 maestras contestan que sí, ellas se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que

representa el 11%. Sin embargo, 34 de ellas que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 89%, generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

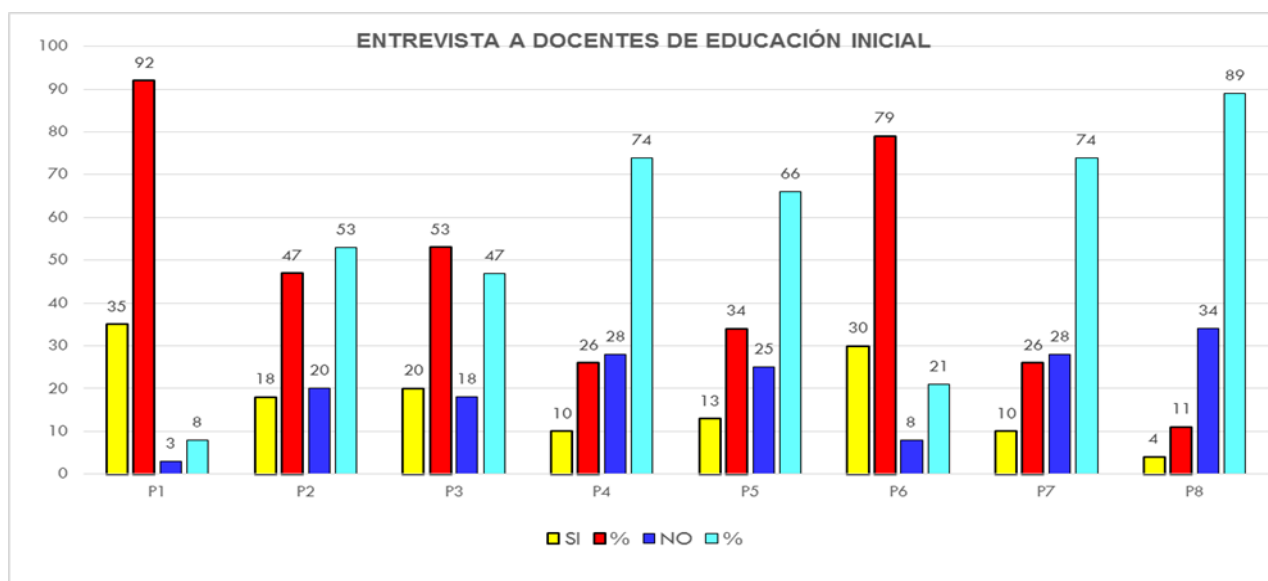


Figura 11. Gráfico de la entrevista a docentes de educación inicial.

Fuente: Guía de entrevista.

3.1.2.2. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Primaria.

Los docentes de educación primaria que contribuyeron con ofrecer una entrevista estructurada fueron 40 y elegidos al azar, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 26 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 65%; es decir, que la mayoría de docentes de educación primaria no tienen

claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 14 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 35% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 05 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 12,5%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 35 de ellos que representa el 87,5% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 33 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 82,5%; sin embargo, se evidencia que 07 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 17,5% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 19 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 47,5% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 21 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 52,5% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 37 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a

la finalidad de la educación, lo que representa el 92,5% y están en lo correcto; sin embargo, 03 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 7,5% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 12 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 30% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 28 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 70% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 28 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 70% considera que la educación articula ciencia y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 12 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 30% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 03 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 7,5%. Sin embargo, 37 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 92,5%,

generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

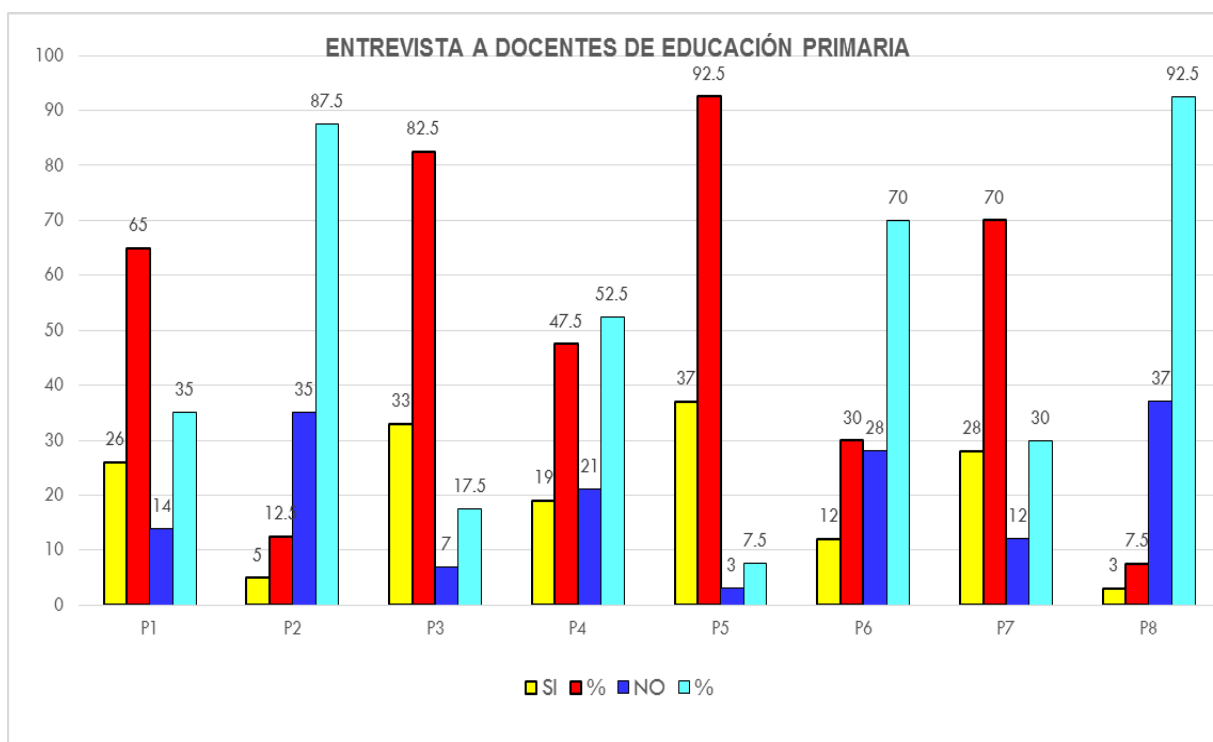


Figura 12. Gráfico de la entrevista a docentes de educación primaria.

Fuente: Guía de entrevista.

3.1.2.3. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Secundaria.

Los docentes de educación secundaria que contribuyeron con ofrecer una entrevista estructurada fueron 38 y elegidos al azar, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 31 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 82%; es decir, que la mayoría de docentes de educación secundaria no tienen

claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 07 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 18% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 03 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 8%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 35 de ellos que representa el 92% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 30 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 79%; sin embargo, se evidencia que 08 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 21% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 12 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 32% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 26 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 68% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 27 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a

la finalidad de la educación, lo que representa el 71% y están en lo correcto; sin embargo, 11 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 29% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 22 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 58% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 16 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 42% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 14 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 37% considera que la educación articula ciencia y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 24 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 63% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 01 maestro contesta que sí, él se encuentra en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 3%. Sin embargo, 37 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 97%,

generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

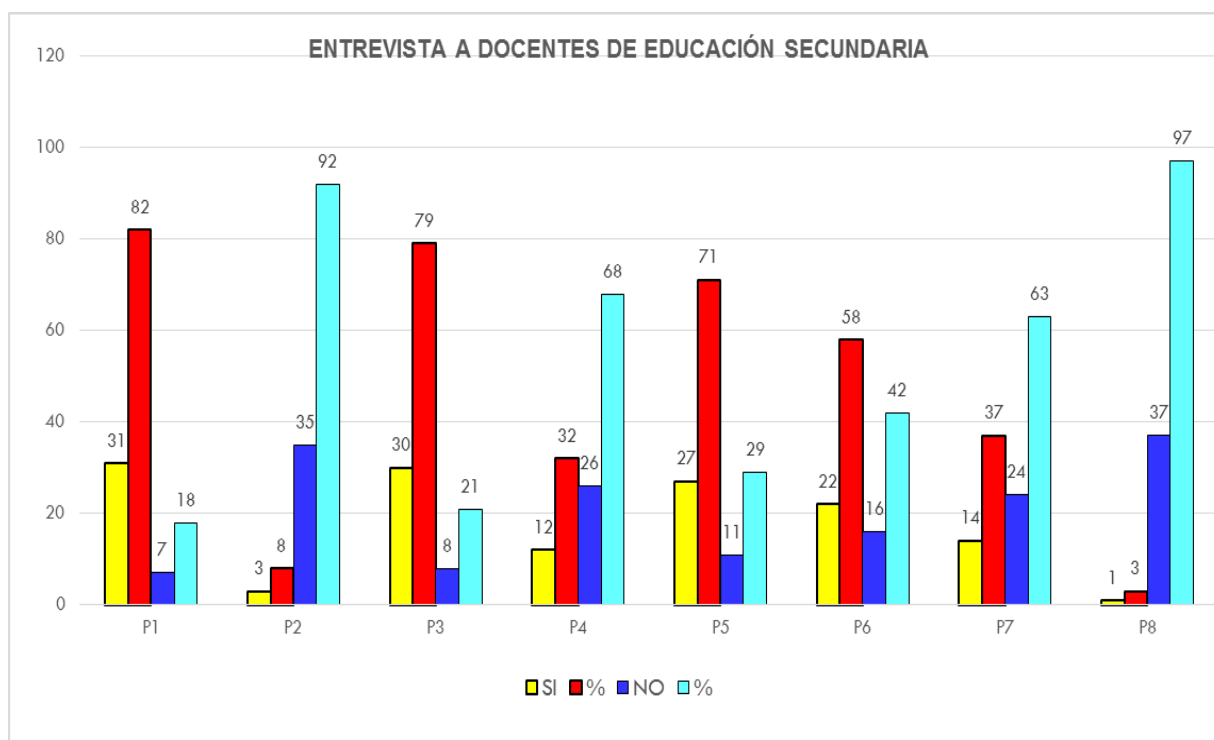


Figura 13. Gráfico de la entrevista a docentes de educación secundaria.

Fuente: Guía de entrevista.

3.1.2.4. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Superior Tecnológica.

Los docentes de educación superior tecnológica que contribuyeron con ofrecer una entrevista estructurada fueron 38 y elegidos al azar, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 30 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 79%; es decir, que la mayoría de docentes de educación superior tecnológica no

tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 08 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 21% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 07 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 18%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 31 de ellos que representa el 82% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 33 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 87%; sin embargo, se evidencia que 05 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 13% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 10 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 26% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 28 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 74% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 33 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a

la finalidad de la educación, lo que representa el 87% y están en lo correcto; sin embargo, 05 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 13% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 19 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 50% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 19 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 50% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 16 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 42% considera que la educación articula ciencias y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 22 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 58% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 04 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 11%. Sin embargo, 34 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 89%,

generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

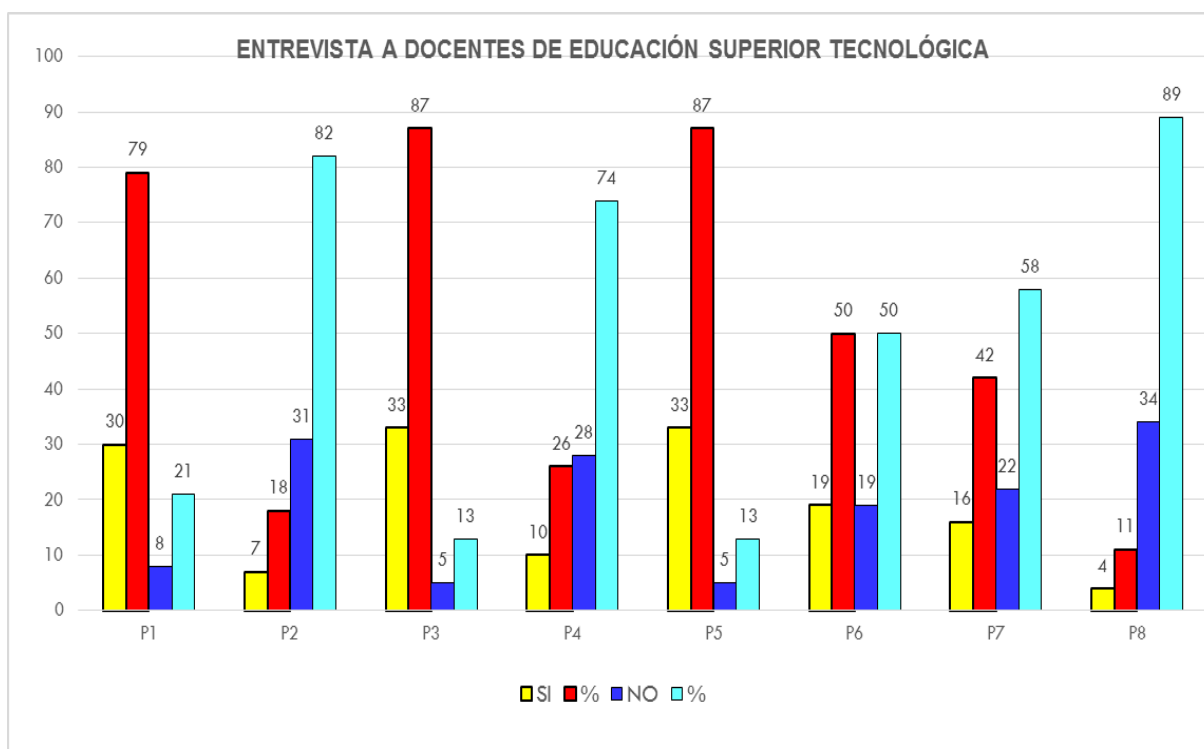


Figura 14. Gráfico de la entrevista a docentes de educación superior tecnológica.

Fuente: Guía de entrevista

3.1.2.5. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Superior Artística.

Los docentes de educación superior artística que contribuyeron con ofrecer una entrevista estructurada fueron 38 y elegidos al azar, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 19 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 50%; es decir, que la mayoría de docentes de educación superior artística no

tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 19 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 50% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 04 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 11%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 34 de ellos que representa el 89% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 23 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 61%; sin embargo, se evidencia que 15 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 39% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 15 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 39% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 23 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 61% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 34 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a

la finalidad de la educación, lo que representa el 89% y están en lo correcto; sin embargo, 04 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 11% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 11 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 29% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 27 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 71% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 15 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 39% considera que la educación articula ciencias y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 23 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 61% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 02 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 5%. Sin embargo, 36 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 95%,

generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

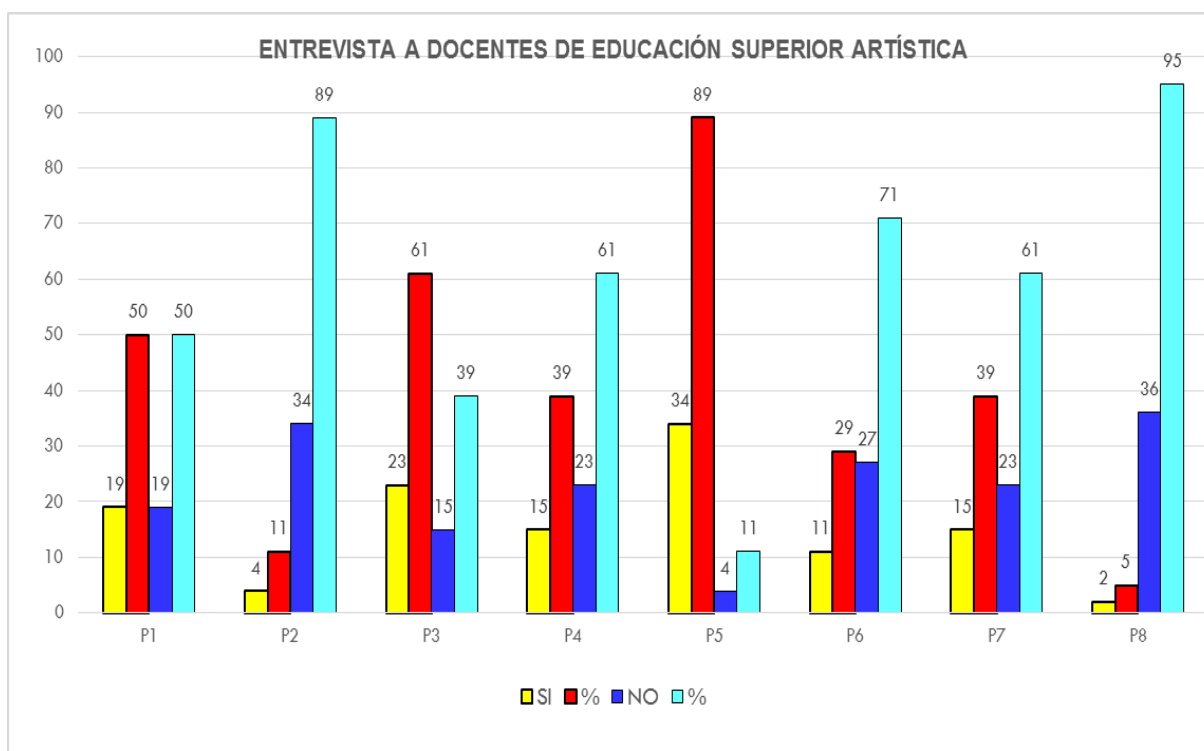


Figura 15. Gráfico de la entrevista a docentes de educación superior artística.

Fuente: Guía de entrevista

3.1.2.6. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Superior Pedagógica.

Los docentes de educación superior pedagógica que contribuyeron con ofrecer una entrevista estructurada fueron 77 y elegidos al azar, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 60 maestros responden que, si es una ciencia, lo que representa el 78%; es decir, que la mayoría de docentes de educación superior pedagógica no

tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 17 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 22% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 17 maestros responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 22%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 60 de ellos que representa el 78% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 60 maestros responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 78%; sin embargo, se evidencia que 17 maestros no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 22% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 26 maestros responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 34% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 51 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 66% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 73 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a

la finalidad de la educación, lo que representa el 95% y están en lo correcto; sin embargo, 04 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 5% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 30 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 39% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 47 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 61% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 34 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 44% considera que la educación articula ciencias y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 43 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 56% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 07 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 9%. Sin embargo, 70 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 91%,

generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

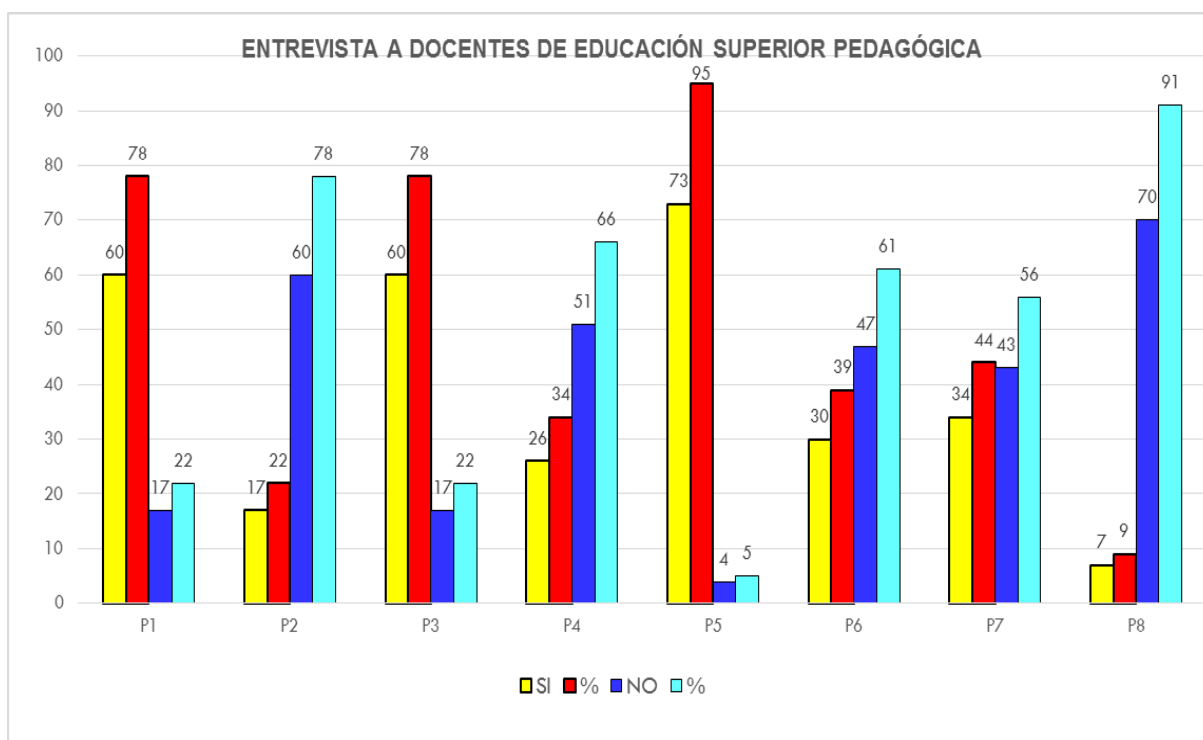


Figura 16. Gráfico de la entrevista a docentes de educación superior pedagógica.

Fuente: Guía de entrevista.

3.1.2.7. Análisis de los resultados de la guía de entrevista aplicada a docentes de Educación Superior Universitaria.

Los docentes de educación superior universitaria que contribuyeron con ofrecer una entrevista estructurada fueron 115 y elegidos al azar, se respetó sus decisiones y su anonimato.

Respecto a la primera pregunta ¿La educación es ya una ciencia?, 41 catedráticos responden que, si es una ciencia, lo que representa el 40%; es decir, que hay una buena cantidad de docentes de educación

superior universitaria que no tienen claridad sobre los fundamentos que debe seguir una disciplina para tener el carácter de ciencia y ser reconocida por la comunidad científica y 69 de ellos responden que no es todavía una ciencia, lo que representa el 60% y están en lo correcto.

Respecto a la segunda pregunta ¿Existe una sola ciencia de la educación?, 23 catedráticos responden que, si existe una sola ciencia de la educación, lo que representa el 20%; es decir, hay un bajo porcentaje que no reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que existen. Sin embargo, 92 de ellos que representa el 80% si reconocen que la educación se nutre de todas las ciencias que están a su alcance.

Respecto a la tercera pregunta ¿Existen varias ciencias de la educación?, 81 catedráticos responden que existen varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa el 70%; sin embargo, se evidencia que 34 catedráticos no reconocen que existe varias ciencias que apoyan a la educación, lo que representa que el 30% de ellos no tiene claridad que la educación se nutre de todas las ciencias que existen.

Respecto a la cuarta pregunta ¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, 69 catedráticos responden que sí, solo existen algunas ciencias que aportan a la educación; lo que representa que el 60% de ellos no tiene claridad sobre la finalidad de la educación. Sin embargo, 46 de ellos mencionan que no es cierto que existan solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa que el 40% si tiene claridad sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la quinta pregunta ¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, 100 maestros responden que si existen diversas ramas del conocimiento que aportan a

la finalidad de la educación, lo que representa el 87% y están en lo correcto; sin embargo, 15 de ellos que son la minoría, contestan que no existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación, lo que representa el 13% mostrando falencias sobre la finalidad de la educación.

Respecto a la sexta pregunta ¿Educación es sinónimo de pedagogía?, 12 maestros contestan que sí, educación es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 10% de ellos no tienen claridad respecto a la pedagogía y la educación. Sin embargo, 103 de ellos contestan que no, educación no es sinónimo de pedagogía, lo que representa que el 90% de ellos si tienen claridad y puede diferenciar la pedagogía de la educación.

Respecto a la séptima pregunta ¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, 99 maestros contestan que sí, la educación es solo un proceso articulador, lo que representa que el 86% considera que la educación articula ciencias y ramas del conocimiento en favor de la formación de la persona. Sin embargo, 16 de ellos contestan que no, la educación no es un proceso articulador, lo que representa que el 14% desconoce la funcionalidad epistémica de la educación.

Respecto a la octava pregunta ¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, 02 maestros contestan que sí, ellos se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 2%. Sin embargo, 113 de ellos que son la mayoría contesta que no; es decir, no se encuentran en condiciones de fundamentar la educación como ciencia o proceso articulador, lo que representa el 98%,

generándose a toda vista un problema que amerita investigación de manera seria y urgente.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

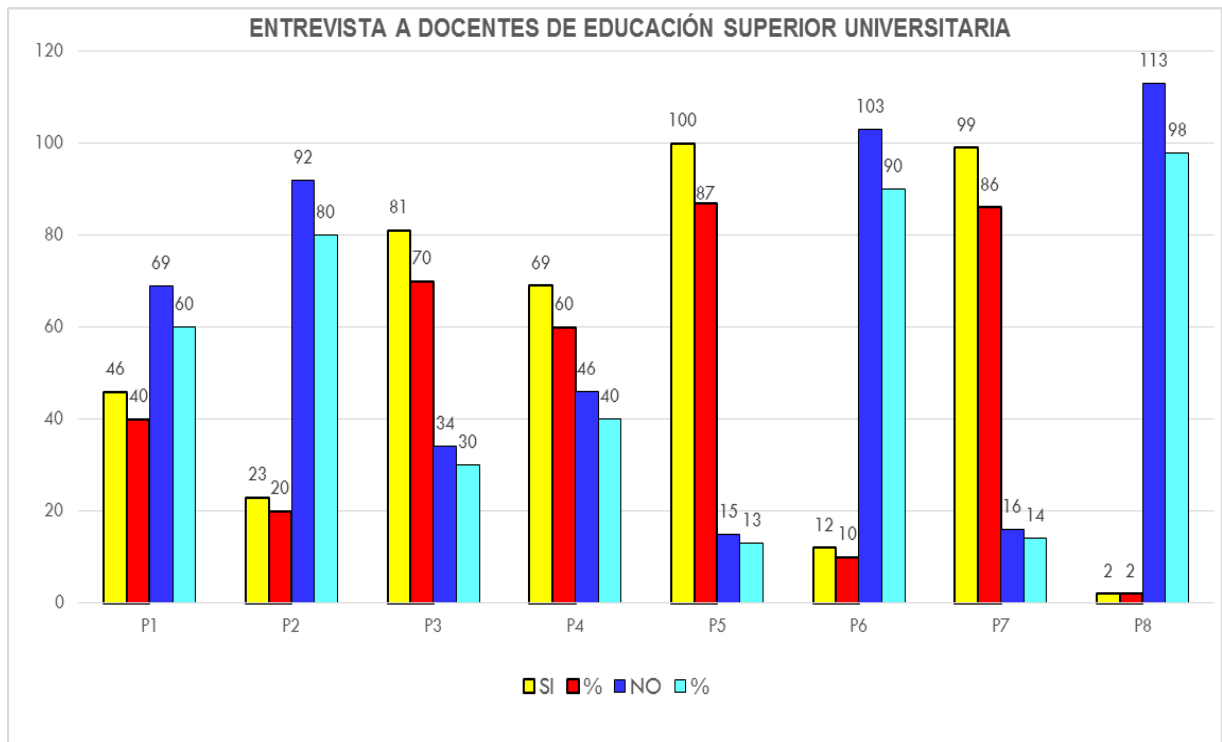


Figura 17. Gráfico de la entrevista a docentes de educación superior universitaria.

Fuente: Guía de entrevista

3.1.3. Discusión de los resultados de la guía de encuesta.

Los resultados de la encuesta se analizaron por pregunta, teniendo en cuenta las fundamentaciones basadas en los por qué y los cómo se presenta los procesos epistémicos de la educación. Es así, que ante la pregunta:

¿La educación es ya una ciencia?, El análisis si la educación es ya una ciencia, en la opinión de los encuestados demuestra que el 36% lo

acepta como ciencia en sí misma; sin embargo, no presentan fundamentos epistémicos consistentes para su validez científica y solamente son argumentos sin pruebas empíricas, inductivas o deductivas. Por el contrario, el 64% opinan que no es ciencia y que está muy lejos de lograrlo.

¿Existe una sola ciencia de la educación?, El análisis de la existencia de una sola ciencia de la educación es remota, solo el 15% de los encuestados opinan que no es posible que la educación se convierta en una sola ciencia. Por el contrario, el 85% considera que la educación se nutre de varias ciencias que ayudan a la formación de la persona; presentan muchos argumentos empíricos como los planes y programas de ciencia que se desarrolla en la formación profesional de cualquier persona; los mismos que se encuentran articulados intra, pluri, inter y multidisciplinariamente.

¿Existen varias ciencias de la educación?, El análisis de la existencia de varias ciencias de la educación es mediamente aceptada, el 82% de los encuestados opinan que si la educación se nutre en una variedad de ciencias. Sin embargo, por el contrario, el 18% considera que la educación no se nutre de varias ciencias que ayudan a la formación de la persona; pero a la luz de las evidencias empíricas la educación se articula con todas las ciencias; es decir, no rechaza a ninguna ciencia y lo utiliza en favor de la formación de la persona.

¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, El análisis de la existencia de algunas ciencias que aportan a la educación es mediamente aceptada, el 16% de los encuestados opinan que si existen solo algunas ciencias que aportan a la educación. Sin embargo, por el contrario, el 84% considera que no existe solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, sino que todas las

ciencias aportan a la finalidad de la educación; pero a la luz de las evidencias empíricas la educación se sirve de todas las ciencias; es decir, no rechaza a ninguna ciencia y lo utiliza en favor de la formación de la persona.

¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, El análisis de la existencia de varias ramas del conocimiento que aportan a la educación es aceptada. El 83% de los encuestados opinan que si la educación se nutre en una variedad de ramas del conocimiento. Sin embargo, por el contrario, el 17% considera que la educación no se nutre de varias ramas del conocimiento que ayudan a la formación de la persona; pero a la luz de las evidencias empíricas la educación se articula con todas las ramas del conocimiento; es decir, no rechaza a ninguna rama y lo utiliza en favor de la formación de la persona.

¿Educación es sinónimo de pedagogía?, El 19% de los encuestados considera que educación es sinónimo de pedagogía; es decir, no encuentran diferencias claras y precisas. Sin embargo, el 81% de los encuestados opinan que no son sinónimos y pueden establecer con claridad y precisión las diferencias. A la luz de las evidencias epistémicas la pedagogía ha llegado al nivel de ciencia; por el contrario, la educación solo es un proceso articulador y no presenta mayor fundamento para ser ciencia y probablemente no alcanzará.

¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, El análisis evidencia que el 55% de los encuestados opinan que sí, la educación es solo proceso articulador, pero no presentan mayor fundamento. Sin embargo, el 45% opinan que la educación no es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento, pero también no presentan ningún fundamento. A la luz de

los procesos epistémicos, la educación articula a todas las ciencias y ramas del conocimiento, siempre la ha hecho, lo hace y lo hará hasta los confines de humanidad; es decir, no descarta ningún aporte y lo utiliza en favor del proceso formativo de la persona.

¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, Una pequeña cantidad del 16% de los encuestados opinan que si están en condiciones de fundamentar a la educación como ciencia o como proceso articulador; sin embargo, no explican cómo lo harán; es decir, no tienen fundamento epistémico para demostrar que la educación sea ciencia o proceso articulador. Por tanto, queda abierta la posibilidad de investigar fundamentos que permitan demostrar el proceso epistemológico que sigue la educación en el proceso formativo de la persona y la sociedad. Pero una amplia mayoría del 84% de los encuestados opinan que no están en condiciones de fundamentar a la educación como ciencia o como proceso articulador; sin embargo, no explican el por qué; es decir, no tienen fundamento para expresar donde radica su dificultad. Por tanto, queda abierta la posibilidad de investigar fundamentos que permitan demostrar el proceso epistemológico que sigue la educación en su propósito y finalidad de formar a la persona, crear cultura, humanizar a la sociedad, mejorar la comunicación social y optimizar la convivencia social.

3.1.4. Discusión de los resultados de la guía de entrevista.

Los resultados de la entrevista se analizaron por pregunta, teniendo en cuenta las fundamentaciones basadas en los por qué y los cómo se presenta los procesos epistémicos de la educación. Es así, que ante la pregunta:

¿La educación es ya una ciencia?, El análisis si la educación es ya una ciencia, en la opinión de los entrevistados demuestra que el 64% lo acepta como ciencia en sí misma; sin embargo, no presentan fundamentos epistémicos consistentes para su validez científica y solamente son argumentos sin pruebas empíricas, inductivas o deductivas. Por el contrario, el 36% opinan que no es ciencia y que está muy lejos de lograrlo.

¿Existe una sola ciencia de la educación?, El análisis de la existencia de una sola ciencia de la educación es remota, solo el 20% de los entrevistados opinan que no es posible que la educación se convierta en una sola ciencia. Por el contrario, el 80% considera que la educación se nutre de varias ciencias que ayudan a la formación de la persona; presentan muchos argumentos empíricos como los planes y programas de ciencia que se desarrolla en la formación profesional de cualquier persona; los mismos que se encuentran articulados intra, pluri, inter y multidisciplinariamente.

¿Existen varias ciencias de la educación?, El análisis de la existencia de varias ciencias de la educación es mediamente aceptada, el 54% de los entrevistados opinan que si la educación se nutre en una variedad ciencias. Sin embargo, por el contrario, el 46% considera que la educación no se nutre de varias ciencias que ayudan a la formación de la persona; pero a la luz de las evidencias empíricas la educación se articula con todas las ciencias; es decir, no rechaza a ninguna ciencia y lo utiliza en favor de la formación de la persona.

¿Solo existen algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación?, El análisis de la existencia de algunas ciencias que aportan a la educación es mediamente aceptada, el 42% de los entrevistados opinan que si existen solo algunas ciencias que aportan a la educación. Sin

embargo, por el contrario, el 58% considera que no existe solo algunas ciencias que aportan a la finalidad de la educación, sino que todas las ciencias aportan a la finalidad de la educación; pero a la luz de las evidencias empíricas la educación se sirve de todas las ciencias; es decir, no rechaza a ninguna ciencia y lo utiliza en favor de la formación de la persona.

¿También existen diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación?, El análisis de la existencia de varias ramas del conocimiento que aportan a la educación es aceptada. El 83% de los entrevistados opinan que si la educación se nutre en una variedad de ramas del conocimiento. Sin embargo, por el contrario, el 17% considera que la educación no se nutre de varias ramas del conocimiento que ayudan a la formación de la persona; pero a la luz de las evidencias empíricas la educación se articula con todas las ramas del conocimiento; es decir, no rechaza a ninguna rama y lo utiliza en favor de la formación de la persona.

¿Educación es sinónimo de pedagogía?, El 35% de los entrevistados considera que educación es sinónimo de pedagogía; es decir, no encuentran diferencias claras y precisas. Sin embargo, el 65% de los entrevistados opinan que no son sinónimos y pueden establecer con claridad y precisión las diferencias. A la luz de las evidencias epistémicas la pedagogía ha llegado al nivel de ciencia; por el contrario, la educación solo es un proceso articulador y no presenta mayor fundamento para ser ciencia y probablemente no alcanzará.

¿La educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento?, El análisis evidencia que el 56% de los entrevistados opinan que sí, la educación es solo proceso articulador, pero no presentan mayor fundamento. Sin embargo, el 44% opinan que la

educación no es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento, pero también no presentan ningún fundamento. A la luz de los procesos epistémicos, la educación articula a todas las ciencias y ramas del conocimiento, siempre la ha hecho, lo hace y lo hará hasta los confines de humanidad; es decir, no descarta ningún aporte y lo utiliza en favor del proceso formativo de la persona.

¿Podría Ud. fundamentar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que favorecen las cualidades formativas de la persona?, Una pequeña cantidad del 6% de los entrevistados opinan que si están en condiciones de fundamentar a la educación como ciencia o como proceso articulador; sin embargo, no explican cómo lo harán; es decir, no tienen fundamento epistémico para demostrar que la educación sea ciencia o proceso articulador. Por tanto, queda abierta la posibilidad de investigar fundamentos que permitan demostrar el proceso epistemológico que sigue la educación en el proceso formativo de la persona y la sociedad. Pero una amplia mayoría del 94% de los entrevistados opinan que no están en condiciones de fundamentar a la educación como ciencia o como proceso articulador; sin embargo, no explican el por qué; es decir, no tienen fundamento para expresar donde radica su dificultad. Por tanto, queda abierta la posibilidad de investigar fundamentos que permitan demostrar el proceso epistemológico que sigue la educación en su propósito y finalidad de formar a la persona, crear cultura, humanizar a la sociedad, mejorar la comunicación social y optimizar la convivencia social.

3.1.5. Comparación de los resultados de la guía de encuesta y entrevista.

El análisis de la información de docentes de inicial, primaria, secundaria, superior: tecnológica, artística, pedagógica y universitaria, permite comparar los datos entre la encuesta y la entrevista.

Respecto a la pregunta N°01; lo que se evidencia es lo siguiente:

Los docentes encuestados a través de REDDOLAC que aceptan a la educación como ciencia son menos en referencia a los entrevistados que representan a la región; es decir, los docentes latinoamericanos y caribeños están más acorde y compenetrados con los procesos epistémicos que sigue la ciencia para ser reconocida como tal; por tanto, no lo aceptan a la educación como ciencia porque aún no reúne los principios de naturaleza ni estructura de la ciencia formal.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

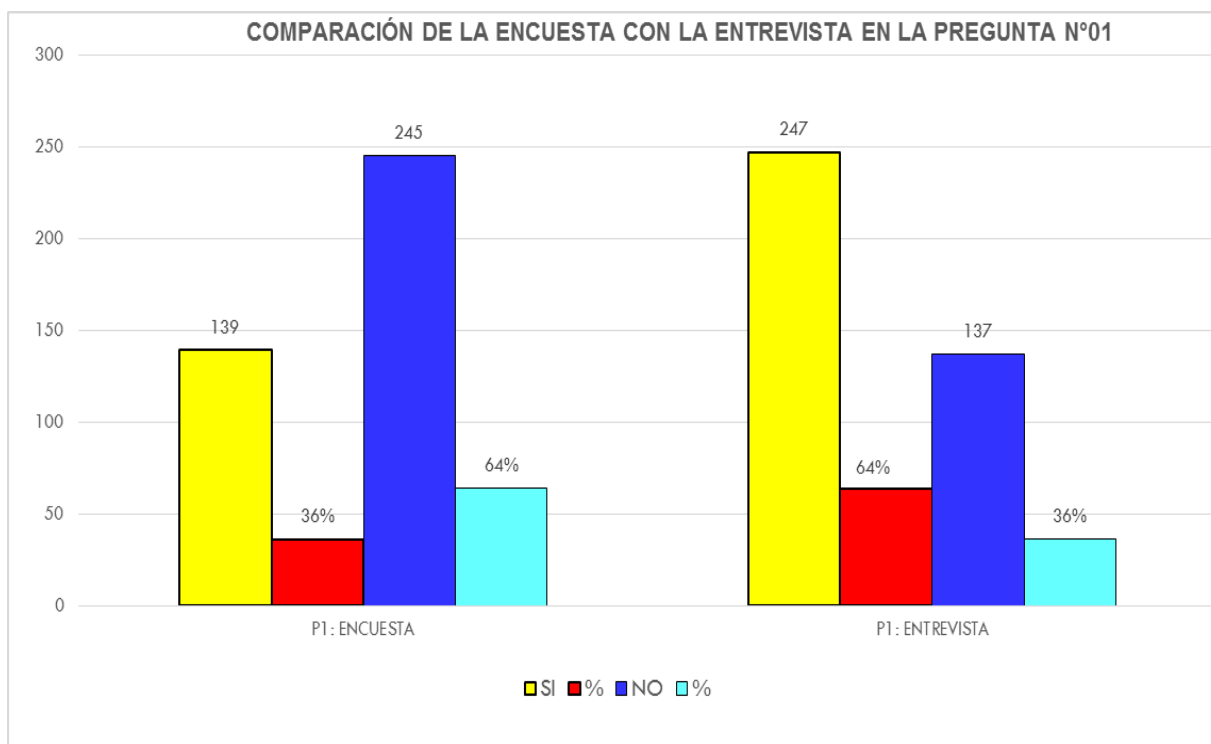


Figura 18. Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°01.

Fuente: Guía de análisis documental: Encuesta – Entrevista.

Respecto a la pregunta N°02; lo que se evidencia es lo siguiente:

Los docentes encuestados a través de REDDOLAC que aceptan la existencia de una sola ciencia de la educación son menos en referencia a los entrevistados que representan a la región; es decir, los docentes latinoamericanos y caribeños están más informados que existe muchas ciencias que apoyan a la educación; por tanto, no lo aceptan y en su mayoría postulan por la confluencia de todas las ciencias con la educación.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

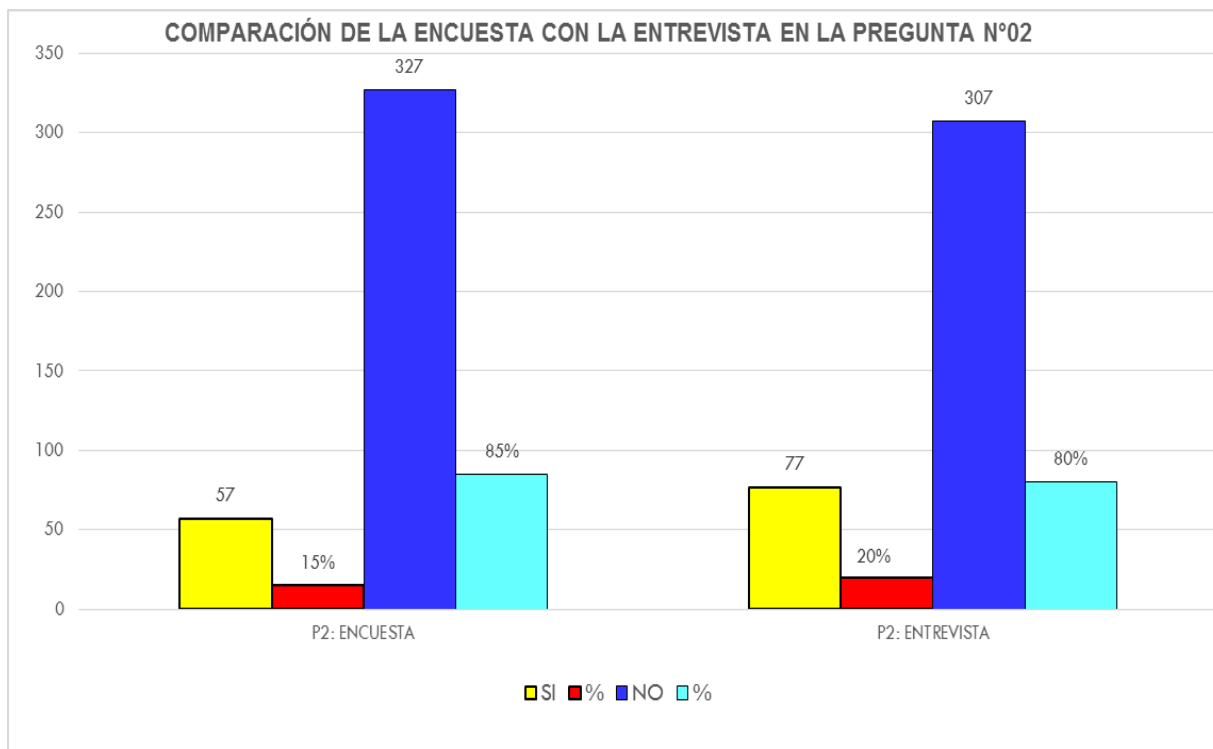


Figura 19. Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°02.

Fuente: Guía de análisis documental: Encuesta – Entrevista.

Respecto a la pregunta N°03; lo que se evidencia es lo siguiente:

Los docentes encuestados a través de REDDOLAC que aceptan la existencia de varias ciencias de la educación son más en referencia a los entrevistados que representan a la región; es decir, los docentes latinoamericanos y caribeños están más informados que todas las ciencias apoyan a la educación; por tanto, lo aceptan y en su mayoría postulan por la confluencia de todas las ciencias en favor de la educación.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

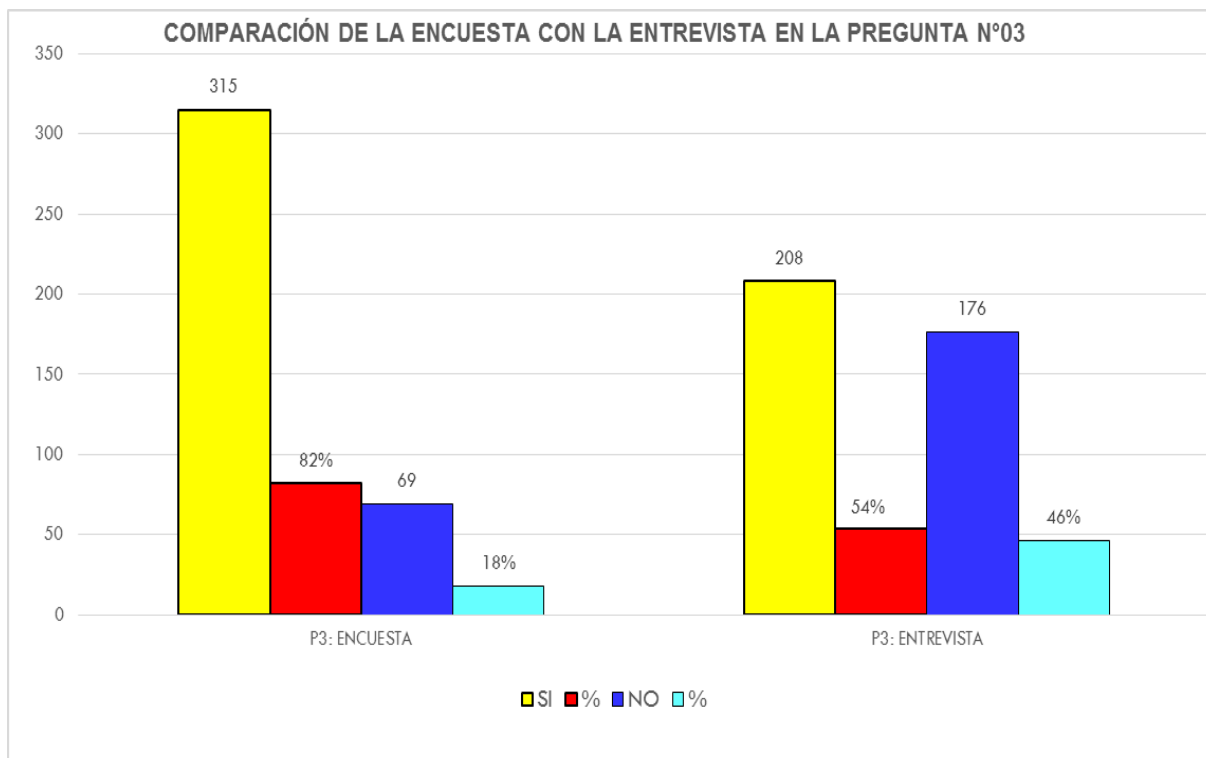


Figura 20. Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°03.

Fuente: Guía de análisis documental: Encuesta – Entrevista.

Respecto a la pregunta N°04; lo que se evidencia es lo siguiente:

Los docentes encuestados a través de REDDOLAC que aceptan la existencia de algunas ciencias que aportan a la educación son menos en referencia a los entrevistados que representan a la región; es decir, los docentes latinoamericanos y caribeños están más informados que existe todas las ciencias que apoyan a la educación; por tanto, no lo aceptan y en su mayoría postulan por la existencia de todas las ciencias en favor de la educación.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

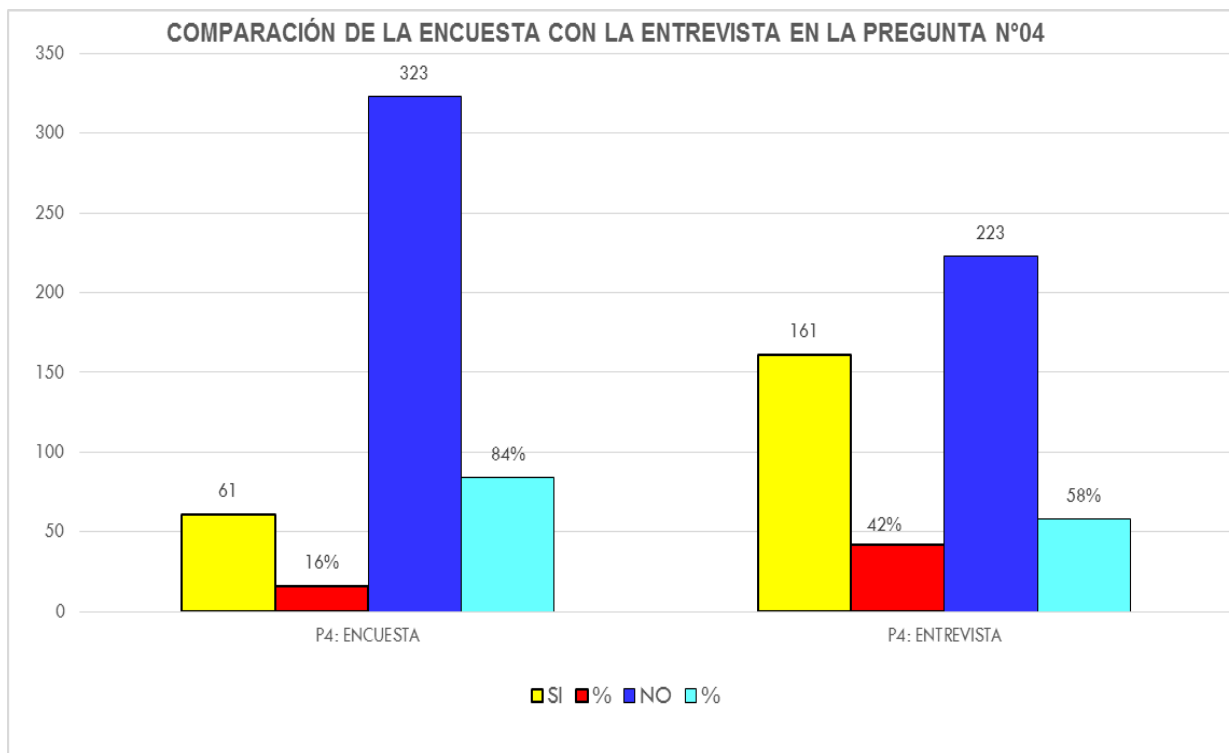


Figura 21. Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°04.

Fuente: Guía de análisis documental: Encuesta – Entrevista.

Respecto a la pregunta N°05; lo que se evidencia es lo siguiente:

Los docentes encuestados a través de REDDOLAC que aceptan la existencia de diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación se encuentran en equilibrio en referencia a los entrevistados que representan a la región; es decir, los docentes latinoamericanos, caribeños y de la región están igualmente informados que existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la educación.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

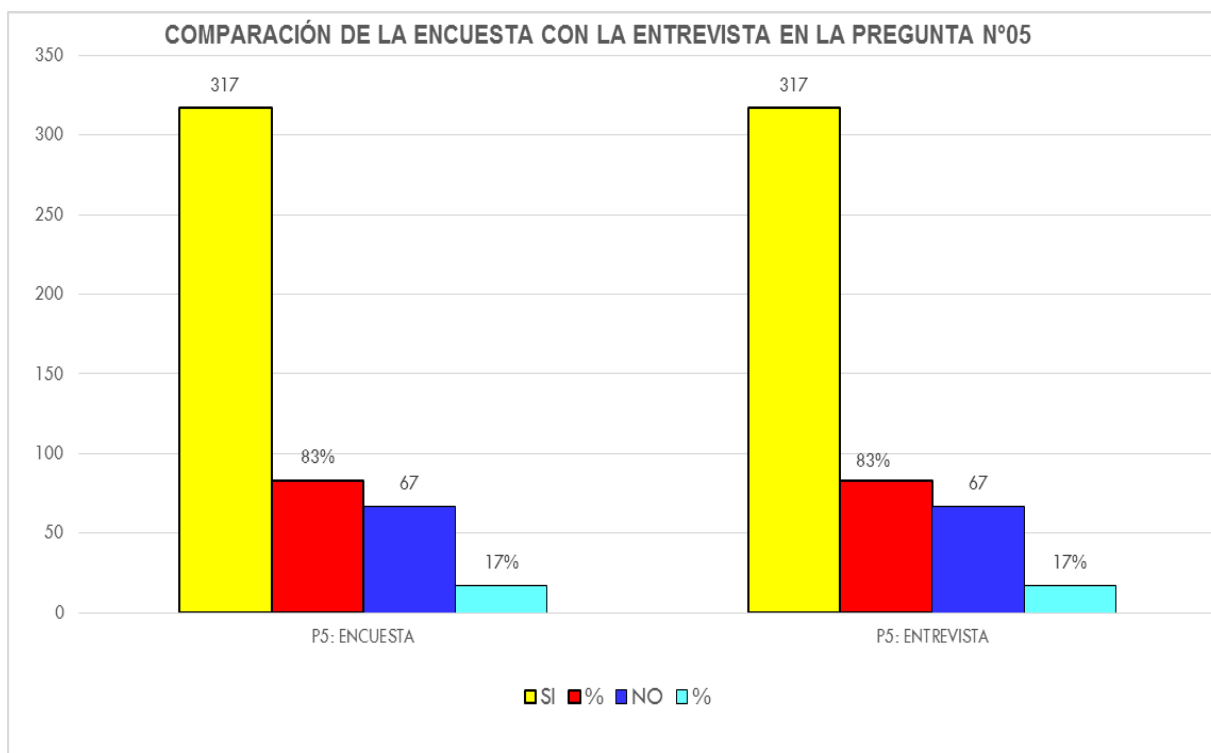


Figura 22. Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°05.

Fuente: Guía de análisis documental: Encuesta – Entrevista.

Respecto a la pregunta N°06; lo que se evidencia es lo siguiente:

Los docentes encuestados a través de REDDOLAC que aceptan que la educación es sinónimo de pedagogía son menos en referencia a los entrevistados que representan a la región; es decir, los docentes latinoamericanos y caribeños están más informados que existe diferencias entre pedagogía y educación; por tanto, no lo aceptan y en su mayoría postulan por formular marcadas diferencias entre la pedagogía y la educación.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

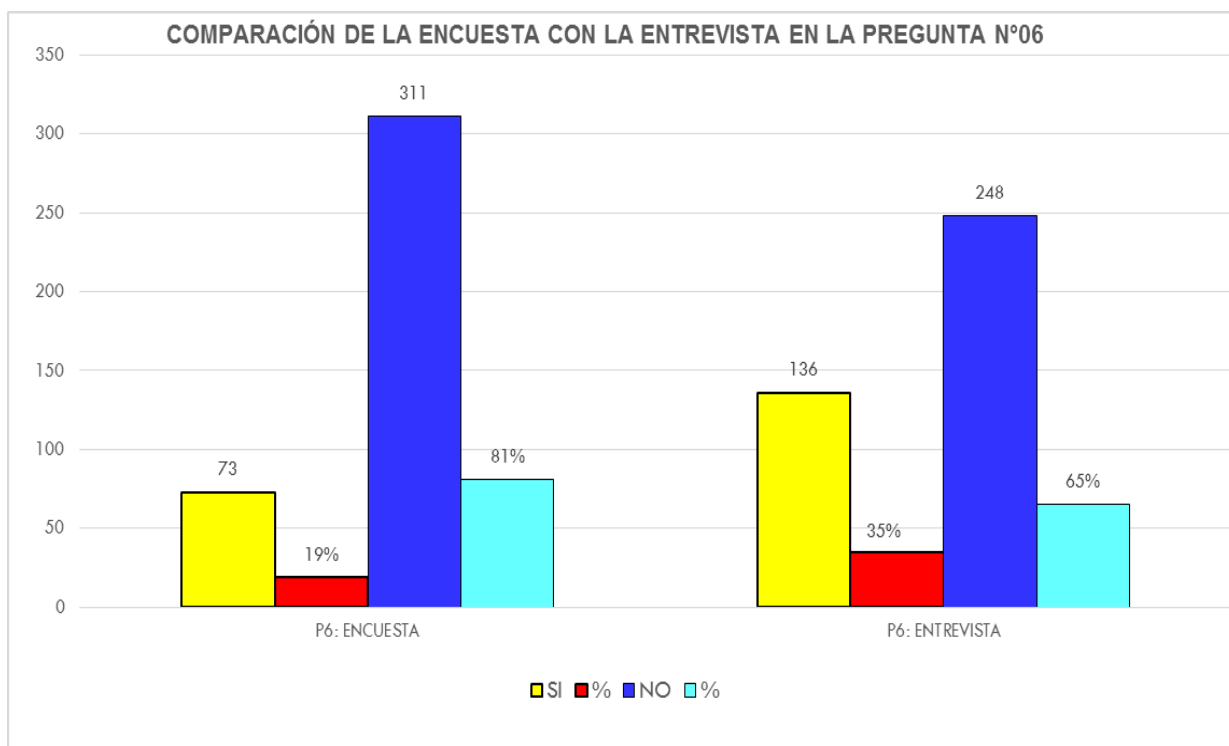


Figura 23. Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°06.

Fuente: Guía de análisis documental: Encuesta – Entrevista.

Respecto a la pregunta N°07; lo que se evidencia es lo siguiente:

Los docentes encuestados a través de REDDOLAC que aceptan que la educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento son menos en referencia a los entrevistados que representan a la región; es decir, los docentes latinoamericanos y caribeños no están muy informados e interesados en explicar los procesos epistémicos que sigue la educación; por tanto, no se atreven a manifestar que la educación es solo un proceso articulador.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

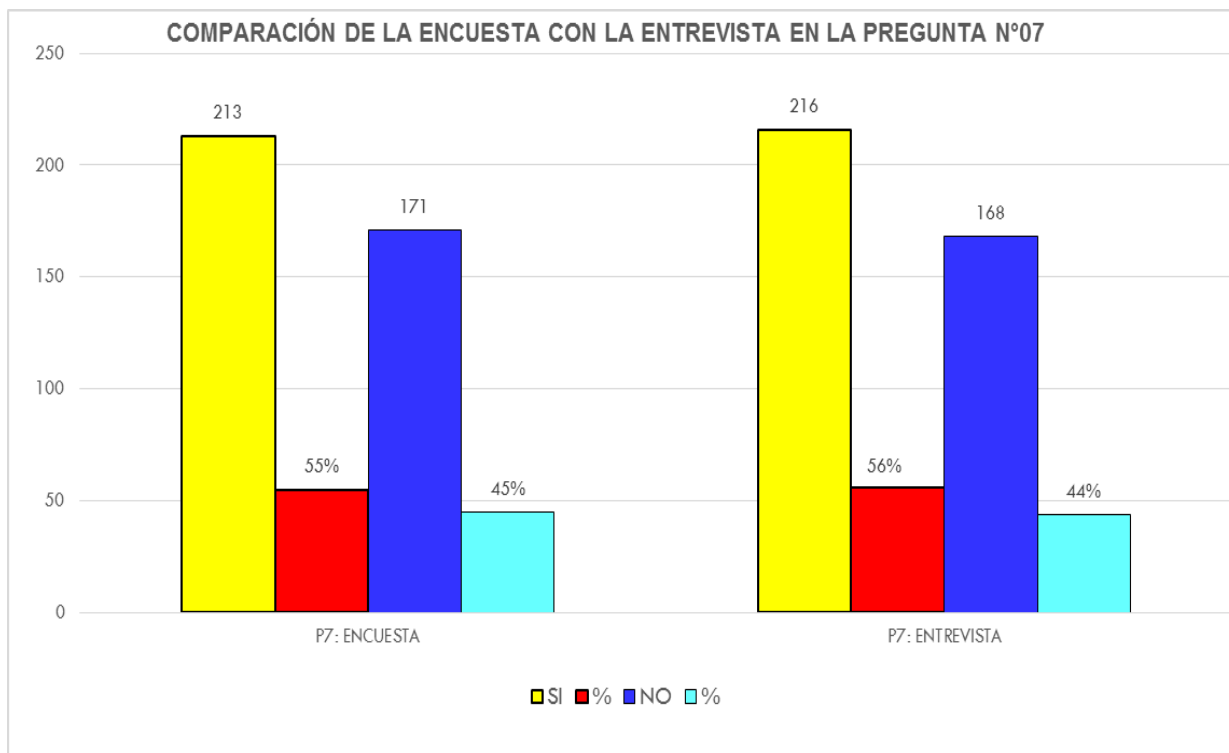


Figura 24. Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°07.

Fuente: Guía de análisis documental: Encuesta – Entrevista.

Respecto a la pregunta N°08; lo que se evidencia es lo siguiente:

Los docentes encuestados a través de REDDOLAC que aceptan la fundamentación que la educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento son más en referencia a los entrevistados que representan a la región; es decir, los docentes latinoamericanos y caribeños están más informados de los procesos epistémicos que sigue la educación; por tanto, aceptan su fundamentación y asumen en su mayoría que la educación se nutre de toda ciencia y rama del conocimiento.

El proceso se puede visualizar en el siguiente gráfico.

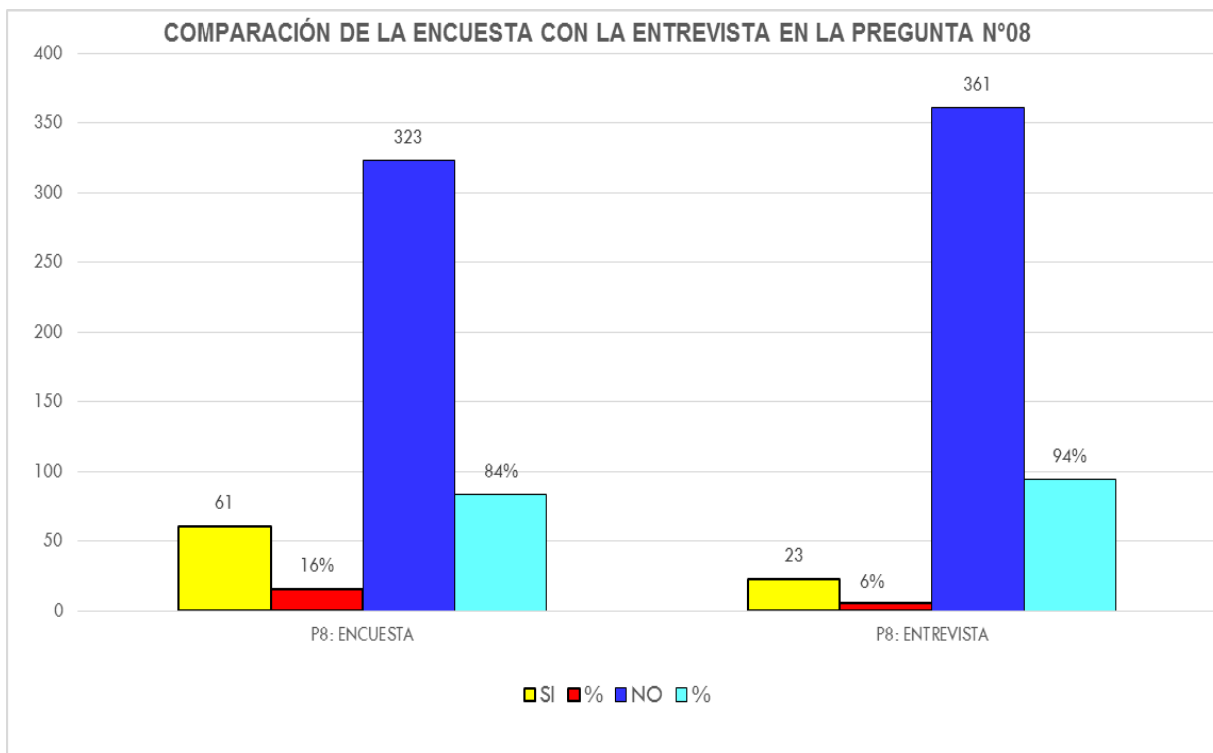


Figura 25. Gráfico comparativo encuesta – entrevista pregunta N°08.

Fuente: Guía de análisis documental: Encuesta – Entrevista.

3.1.6. Conclusión de los resultados de la guía de encuesta y entrevista.

Se concluye que se necesitó investigar aspectos fundamentales como:

1. Si la educación es ciencia en sí misma o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento.
2. Si existe una sola ciencia o varias ciencias que aportan a la finalidad de la educación.
3. Si existe diversas ramas del conocimiento que aportan a la finalidad de la educación.
4. Establecer si la educación es sinónimo de pedagogía o viceversa.

El actual proceso de investigación se avocó a investigar si la educación es ciencia o proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento. Para el efecto, se elaboró, se presenta, describe y fundamenta el modelo epistemológico DIAHOLSICO de la educación

3.2. PRESENTACIÓN DEL MODELO EPISTEMOLÓGICO DIAHOLSICO DE LA EDUCACIÓN

El Modelo teórico se presenta en las páginas 86 y 87, en el apartado 2.4. con el título de Modelo DIAHOLSICO, donde se explica de que se trata, su funcionamiento y caracterización del modelo epistemológico DIAHOLSICO de la educación.

A continuación, se fundamenta y explica los aportes de las teorías y los enfoques a la consistencia del modelo DIAHOLSICO de la Educación.

3.2.1. Fundamentación teórica del modelo DIAHOLSICO de la Educación.

El Modelo **DIAHOLSICO** se concibe como una representación abstracta que propone fundamentos para entender y explicar qué es la educación, como funciona y como articula diversas ciencias y ramas del conocimiento en su proceso epistémico; enmarcadas en teorías y enfoques que determinan la formación de la persona, la creación de cultura, la humanización de la sociedad, el desarrollo de una fluida comunicación social y una constante búsqueda de la mejora de la convivencia social de todas las persona del planeta. Por tanto, hipotéticamente conjuga el proceso formativo de la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad; esclarece si la educación ha logrado al nivel de ciencia, si existe una sola ciencia que contribuye a la educación o existen varias ciencias y ramas del conocimiento que aportan a la educación conservando cada una su independencia, si la pedagogía es educación o sinónimo de educación y cual es el papel que desempeña dentro de la educación.

Sin embargo, el proceso demuestra que la educación es solo un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento donde confluyen todo tipo de cogniciones, creencias, sentimientos, relaciones,

valores, principios, normas, reglas, costumbres ancestrales y culturales; es decir, la cosmovisión del hombre; pero útiles para educar a las personas y entender el fenómeno educativo como: intradisciplinario, pluridisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario, multidisciplinario, multidimensional, plurilingüe, multilingüe, dialéctico, holístico, sistémico y complejo.

3.2.1.1. Aportes de la pedagogía como principal ciencia de la Educación.

La pedagogía es la principal ciencia de la educación que se encarga de la formación de la persona, aporta conceptos, frases, categorías, fundamentos, hipótesis, leyes, principios y teoría para el proceso formativo de la sociedad unificada en cada persona.

La educación tiene como principal preocupación una sociedad bien formada, consciente de su convivencia social, su comunicación, su humanidad, su práctica cultural, articulada en la máxima preparación de los ciudadanos de un país, que siempre ha sido y será un problema por resolver; sin embargo, se piensa que el objeto fundamental que se debe transformar es el proceso de formación consciente de la persona que a la larga terminará solucionando los problemas más álgidos de la sociedad y su arma fundamental es la pedagogía como ciencia.

Aunque la pedagogía no se puede tangibilizar o medir fácilmente, todos los profesores de todas las carreras profesionales sin ser pedagogos hacen uso de la pedagogía para la formación de sus estudiantes; en consecuencia, la pedagogía no es ciencia útil solo para la formación de docentes o pedagogos de la educación sino de todo tipo de profesionales, técnicos, oficios o cualquier otra actividad humana.

Es decir, la sociedad entera necesita personas conocedoras, cultas, ilustradas, técnicas, científicas, con habilidades, destrezas, capacidades,

competencias, que, fundamentados en principios éticos, estéticos, axiológicos, volitivos y sus creencias, practiquen y hagan lo mejor que se puede para la humanidad.

Según Álvarez de Zayas (2005), En su libro Pedagogía un modelo de formación del hombre, habla que la Pedagogía aporta teoría y leyes al proceso formativo del hombre en tres dimensiones: instructiva, educativa y desarrolladora; es decir:

La pedagogía es la teoría que estudia el Proceso Formativo en sus aspectos más generales, estableciendo la relación entre la sociedad y sus necesidades y el modelo de hombre que se aspira alcanzar a formar, mediante el cual se contribuye a la satisfacción de dichas necesidades; así como, las dimensiones de ese proceso o la formación del hombre, sus características e interrelaciones.

La instrucción es el proceso cuya función es la de formar hombres en una rama del saber humano, de una profesión, de “dar carrera para vivir”

La educación es el proceso y el resultado cuya función es la de formar al hombre para la vida, de “templar el alma para la vida” en toda su complejidad.

El desarrollo es el tipo de proceso cuya función es la de formar hombres en plenitud de sus facultades tanto espirituales como físicas, de “templar el espíritu y el cuerpo.” (pp. 42-56)

3.2.1.2. Aportes de diversas ciencias del conocimiento.

Todas las ciencias del conocimiento sin excepción aportan conocimiento en forma de: ideas básicas, conceptos, categorías, técnicas, procedimientos, métodos, hipótesis, leyes, principios, teoría y paradigmas a la educación y la educación se encarga de articularlas en favor del proceso formativo de cada persona y por ende de la sociedad.

Cada ciencia se articula internamente, pero también con las demás ciencias para trascender lo conocido y ofrecer mejoras continuas y permanentes a través de los programas de investigación que permite el desarrollo científico y el beneficio social.

3.2.1.3. Aportes de diversas ramas del conocimiento.

Todas las ramas del conocimiento sin excepción aportan conocimiento en forma de: ideas básicas, conceptos, categorías, técnicas, procedimientos, métodos, hipótesis (excepcionalmente la religión no utiliza hipótesis), leyes, principios, teoría, paradigmas y creencias a la educación y la educación se encarga de articularlas en favor del proceso formativo de cada persona, la familia, la comunidad y la sociedad entera.

Cada rama del conocimiento se articula internamente, pero también con las demás ramas y ciencias para trascender lo conocido y ofrecer mejoras continuas y permanentes a través de los programas de investigación que permite el desarrollo y bienestar social.

La tecnología, el arte y la religión son las principales ramas del conocimiento que más aportan al proceso formativo de la sociedad y permiten un desarrollo continuo y permanente de las personas.

3.2.1.4. Aportes intradisciplinarios del conocimiento.

La intradisciplinariedad aporta al modelo **DIAHOLSICO** desde dentro de la propia disciplina, entendida como un proceso intra, que significa dentro de la misma disciplina.

El Club Ensayos (2016) afirma que la intradisciplinariedad es entendida como:

Disciplina interior; propia de la persona dedicada a la enseñanza. La intradisciplinariedad, manifestada en el profundo dominio.

Intra es interioridad, (...) que se aplica en lo interior de cada materia cómo hacer que el contenido de esta sea constructivista y de manera significativa para el participante en la enseñanza. (<https://clubensayos.com/upgrade.html>.)

Es el estudio interno de cualquier disciplina, entendida como un proceso de interacción e interrelación. Es decir, son todas aquellas relaciones implícitas y explícitas, que desembocan en un proceso de intercambio de información – transformación – comunicación, entre los componentes de una disciplina.

Muñoz, E. (s.f.) afirma que la intradisciplinariedad:

Se presenta en aquellas disciplinas que superan estadios descriptivos y que aportan axiomas y modelos de orden superior, con mayores posibilidades de transferirlos a otros campos disciplinarios, ejerciendo su atracción sobre las partes de la propia disciplina menos subyugadas a este esfuerzo conceptualizado.

Permite establecer las dinámicas internas de la ciencia, en ésta sólo dialogan los representantes de la disciplina o la ciencia, tratando de no involucrar en primera instancia a las demás, generando un proceso reflexivo sobre la posibilidad de integración entre, mito, filosofía, ciencia.

Es lo interno de una disciplina, es decir interrelación entre los diferentes contenidos de una misma disciplina o métodos.

Se puede definir como una ciencia que trabaja en lo interno de cualquier ámbito. Va a ser el por qué y el cómo solucionar una problemática dentro de un aula de clases. (<http://es.slideshare.net/edesilao/interdisciplinariedad>

13035182)

Se refiere a la estructura y concatenación interior que debe tener cada disciplina. El proceso se ancla y consiste en el dominio que maneja cada especialista de una determinada disciplina y de su metodología, para poder propiciar el diálogo interno de las diferentes partes que la conforman, de tal manera que permanentemente se enriquezca y logre articular sus propósitos, fines, objetivos, contenidos, sistema de evaluación y sus propuestas de mejora continua. El intercambio metodológico se presenta mediante procesos de interacción e interrelación y propiciar el enriquecimiento mutuo de cada disciplina y determinar los nexos comunes, de manera que no se pierda el objeto y la esencia de la disciplina mejorada y su aplicación sea efectiva y se relacione y responda a las necesidades y demandas sociales.

3.2.1.5. Aportes pluridisciplinarios del conocimiento.

La pluridisciplinariedad aporta al modelo **DIAHOLSICO** desde un proceso interactuante y fecundo de una disciplina apoyada por varias disciplinas pertinentes; es decir, es una cooperación analítica sobre un objeto de estudio con cierto aporte compenetrante desde diversos enfoques y aristas que se interconectan y ayudan a solucionar problemas mejorando su objeto de estudio pero que cada una de ellas conserva su identidad. Como lo fundamentan prestigiosos estudiosos cuando afirman que:

Particularmente hablando del enfoque pluridisciplinario, podemos decir que la pluridisciplinariedad implica la participación de diversas disciplinas para estudiar un mismo objeto, el cual es analizado desde las diferentes posturas de aquellas y donde cada disciplina provee una interpretación del objeto estudiado desde su horizonte particular, aportando así una explicación más amplia del mismo.

De este modo, la investigación pluridisciplinaria ayuda a una comprensión más profunda de un objeto de conocimiento, gracias a los aportes de distintas disciplinas. (Tamariz & Espinoza, 2006)

“La pluridisciplinariedad consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez. El objeto saldrá así enriquecido por la convergencia de varias disciplinas. El conocimiento del objeto dentro de su propia disciplina se profundiza con la aportación pluridisciplinaria fecunda” (Nicolescu, 1998, citado en Tamariz & Espinoza, 2006).

Se trata, pues, de un conjunto de disciplinas que abordan diversos aspectos, sectores o ámbitos de un mismo problema, sin que las disciplinas que contribuyen sean cambiadas o enriquecidas. De modo que la relación pluridisciplinar no ofrece posibilidades de relación en sentido estricto, sólo permite la convergencia entre las ciencias afectadas. (Tamariz & Espinoza, 2006)

Muñoz (s.f.) lo señala que la pluridisciplinariedad es un: Conjunto de disciplinas que presentan gran afinidad pero que aparecen en yuxtaposición y se sitúan en un mismo nivel jerárquico y se agrupan de manera que se subrayan las relaciones existentes entre ellas. Ejemplo. Sociolingüística. La Pedagogía es un saber pluridisciplinario porque su avance como forma de saber sobre educación radica en su continuo proceso de integración de enfoques y miradas epistemológicas, la pedagogía integra elementos de la biología, psicología, sociología, antropología, filosofía, entre otras ciencias auxiliares a ésta, para comprender y dar direccionalidad al proceso formal de formación del hombre. (<http://es.slideshare.net/edesilao/interdisciplinariedad-13035182>)

3.2.1.6. Aportes interdisciplinarios del conocimiento.

La interdisciplinariedad aporta al modelo DIAHOLSICO como proceso interdisciplinario que significa entre o en medio de las disciplinas;

es decir, se refiere a los aportes que recibe la educación desde puntos intermedios de dos o más disciplinas a su vez, articulando vínculos de desarrollo que se socorren mutuamente y con reciprocidad para fortalecer espacios cognoscitivos, metodológicos, técnicos, científicos, didácticos, artísticos, éticos, religiosos, interculturales, etc. y lograr fortalecer la producción de conocimientos de los aprendices y enseñantes en complicados procesos de investigación. Es decir:

La interdisciplinariedad supone la existencia de un grupo de disciplinas relacionadas entre sí y con vínculos previamente establecidos, que evitan que se desarrollen acciones de forma aislada, dispersa o segmentada. Se trata de un proceso dinámico que pretende hallar soluciones a diferentes dificultades de investigación (Wirtz & Smirnov., 1937 – 1970 desde <http://definició.de/investigación/>).

Pero es evidente que se presenta un cruzamiento disciplinar que potencian su afinidad de cada una de ellas en busca de un fin común a partir de la comunicación entre disciplinas superando el especialismo no integrado. Como afirman prestigiosos estudiosos cuando dicen:

“(…) la problemática de la interdisciplinariedad evoca la idea de puesta en común y de intercambio entre diferentes disciplinas. Es una forma de preocupación por tender hacia la unidad del saber, habida cuenta de la complejidad de lo real” (Ander – Egg, 1994, citado en Tamariz & Espinoza, 2006)

A decir de Guy Palmade, por su parte, considera que la noción de interdisciplinariedad está, en efecto, regida por lo que se suele entender con el término “entre”: lo que separa en el interior de un cierto orden dos entidades que se sitúan en él, o bien las relaciones que existen entre esas entidades. Así, la interdisciplinariedad es “(…) interacción existente entre dos o más disciplinas. (No obstante) Esta interacción puede ir desde la simple comunicación de ideas, hasta la integración mutua de los conceptos

directivos, de la epistemología, de la terminología, de la metodología, de los procedimientos, de los datos y de una organización de la investigación y la enseñanza correspondiente. Un grupo interdisciplinar se compone de personas que han recibido una formación en los distintos campos del conocimiento (disciplinar), teniendo cada uno conceptos, métodos datos y términos propios” (Palmade, 1979, citado en Tamariz & Espinoza, 2006).

Asimismo, se afirma que la interdisciplinariedad se da “donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales, es decir, hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo” (Piaget, 1979, citado en Tamariz & Espinoza, 2006).

Por lo mismo, se sentencia que “La interdisciplinariedad implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Aquí se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos, de terminologías fundamentales, etc.” (Torres, 1998, citado en Tamariz & Espinoza, 2006).

Desde nuestra perspectiva la interdisciplinariedad reúne, conecta, agrega, dialoga, perfecciona, incrementa, mejora, viabiliza simbióticamente las disciplinas y los pone a trabajar sin perder la identidad de cada una de ellas para alcanzar fines, propósitos, objetivos, metas y aportes compartidos y comunes; no obstante, que en su proceso de construcción epistémica encuentra falibilidades, pero obstina perfectibilidades que las concreta desde la práctica.

3.2.1.7. Aportes transdisciplinarios del conocimiento.

La transdisciplinariedad aporta al modelo **DIAHOLSICO** desde el proceso de aplicación de los conocimientos adquiridos por la ciencia y los aportados por la sociedad donde ambas cooperan para entender el proceso articulador que desarrolla la educación con las diversas ciencias y ramas del conocimiento.

El proceso evidencia que las disciplinas se reformulan de manera intra, desde dentro de cada disciplina, además se apoyan entre disciplinas, pero cada una conservando su propia identidad, asimismo, se interrelacionan entre disciplinas aportando desde cada una para reformular e incrementar su estructura interna. Es decir:

“Es todo lo que hay entre las disciplinas, a través de otras disciplinas y más allá de toda disciplina” (Nicolesco 1996, citado en García, M; desde www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca..)

La transdisciplinariedad se presenta cuando se trasciende la academia y se busca la cooperación de la investigación científica y la sociedad para acercarse a conjugar diferentes formas de conocimiento; es decir, diferentes maneras y modos de conocer el mundo.

La transdisciplinariedad es entendida como el procedimiento de aproximarse a conceptualizar temas complejos o mal definidos que no pueden ser entendidos solo por principios científicos y se recurre a conocimientos genuinos de la comunidad, dando oportunidad para que actúen diferentes grupos sociales que cooperan para definir mejor el problema, definir mejor su metodología, definir mejor los pasos a seguir y actuando en el mismo nivel epistémico los fundamentos de la ciencia formal y el conocimiento empírico de la sociedad.

La transdisciplinariedad puede entenderse como proyecto y como proceso: como proyecto es el conjunto de reglas aplicadas en el mismo nivel epistémico que generan conocimiento útil para la sociedad, y como proceso: es la aplicación de los principios epistémicos generados al mismo nivel de ciencia y sociedad pero que tienen utilidad para conocer cada vez mejor al mundo y que le sirvan realmente a la sociedad.

Berger (2012) señala que la transdisciplinariedad se presenta cuando:

(...) transcendemos la academia y hablamos de una investigación en la que cooperan la sociedad y el mundo académico, estamos hablando de diferentes sistemas epistemológicos; es decir, diferentes formas de conocimiento, hablamos del conocimiento de la ciencia, de la academia que tiene una serie de reglas y estructuras y hablamos del conocimiento por ejemplo de la sociedad. Diferentes formas de conocer el mundo colaboran entonces tenemos por ejemplo el conocimiento de una comunidad tradicional indígena sobre un sistema médico y lo que la ciencia moderna en la oncología, pediatría o diferentes sub disciplinas de la medicina moderna conocen y estos dos sistemas pueden entrar en una colaboración.

Pero tradicionalmente la transdisciplinariedad tiene por objeto acercarse a entender mejor un tema complejo o mal definido, típicamente temas modernos que no pueden ser resueltos por un científico o una disciplina, puedes pensar en cambio climático, puedes pensar en transiciones energéticas de países hacia sistemas energéticos más sostenibles en el que diferentes partes de la sociedad deben cooperar para encontrar una solución. Entonces los procesos transdisciplinarios implican una colaboración genuina entre ciencia y sociedad y tienen características específicas; primero tienen que definir juntos un problema, entonces no es la ciencia la que define el objeto de estudio sino son los diferentes grupos cooperando en un proceso transdisciplinario los que deciden cooperar para

acercarse a comprender mejor un problema y encontrar una solución. Entonces tenemos definición conjunta del problema, luego tenemos definición conjunta de las metodologías a usar, eso implica definir en forma conjunta la representación del problema y definir en forma conjunta los pasos a seguir para llegar a una solución o a una implementación de diferentes soluciones o respuestas.

Un punto central de la transdisciplinariedad es que los diversos actores deciden colaborar en condiciones de equidad y de igualdad, todos los actores son sujetos al mismo nivel, se pretende que se creen metodologías para comunicarse unos a otros a ese nivel. (Video, 2012)

La transdisciplinariedad se entiende como una forma de hacer ciencia, se fundamenta en el acercamiento que se logra a través de la investigación participativa en la cual los actores de la ciencia y la sociedad trabajan en equipos multidisciplinarios en la búsqueda de soluciones pertinentes a los diversos problemas de la sociedad, entre ellos el problema de la educación. La transdisciplinariedad permite ver, entender y ofrecer recursos para promover la integración de conocimientos y encontrar soluciones al complicado problema de la educación y la convivencia social, y puede ser aplicado y/o desarrollado dentro de una multiplicidad de sistemas epistémicos. La transdisciplinariedad describe la cooperación intercultural y presenta un método de reflexividad recíproca para desarrollar epistemas y vencer a cualquier problema social. Como resultado de la aplicación transdisciplinaria se observa integración exitosa del conocimiento a nivel epistémico, organizativo, comunicativo y productivo.

En la transdisciplinariedad se pone a trabajar el conocimiento de la tertulia conjugada con el conocimiento de los científicos fundamentado en un colíder de la ciencia y un colíder de la sociedad que cooperan al mismo nivel, poder, control y episteme; es decir, engrillándose unos con otros,

respecto a como se emplean los recursos, tiempos, metodologías y sistemas, la ciencia no está arriba ni abajo, está en el mismo nivel de la sociedad y cooperan mutuamente para solucionar problemas complejos como el educativo, trascendiendo al conocimiento normal y aspirando al más complejo posible que sea capaz de dialogar desde la diversidad y complejidad de los saberes.

Morin (s.f.) afirma que:

La Transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical. Se ha entendido la transdisciplina haciendo énfasis a) en lo que está entre las disciplinas, b) en lo que las atraviesa a todas, y c) en lo que está más allá de ellas. A pesar de las diferencias antes mencionadas, y de la existencia en el pasado de la interpretación de la transdisciplina como una mega o hiper disciplina, todas las interpretaciones coinciden en la necesidad de que los conocimientos científicos se nutran y aporten una mirada global que no se reduzca a las disciplinas ni a sus campos, que vaya en la dirección de considerar el mundo en su unidad diversa. Que no lo separe, aunque distinga las diferencias. La transdisciplina representa la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos. Por eso el diálogo de saberes y la complejidad son inherentes a la actitud transdisciplinaria, que se plantea el mundo como pregunta y como aspiración. (<http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>).

3.2.1.8. Aportes multidisciplinarios del conocimiento.

La multidisciplinariedad aporta al modelo **DIAHOLSICO** desde un proceso donde se apoyan muchas disciplinas para fortalecer y ampliar la concepción de la situación en estudio; anclada desde diversos enfoques y posiciones que confluyen y aperturan un mejor entendimiento al problema

y por tanto encuentran procedimientos metodológicos pertinentes en pos de soluciones adecuadas y válidas.

En los estudios realizados por Federico Menéndez Osorio se fundamenta que:

La multidisciplinariedad hace referencia a las distintas disciplinas, a la división de los campos científicos, al desarrollo y necesidades de las ramas del saber, a lo más específico y propio del desarrollo científico-técnico y a la profundización de los conocimientos.

Para abordar cualquier campo determinado de la realidad caben múltiples disciplinas que confluyen en su resolución. La multidisciplinariedad da cuenta de las disciplinas, ciencias o ramas del conocimiento que tienen que ver y dan razón del saber sobre lo concreto de un problema. En el campo de la Salud Mental confluyen la Psiquiatría, la Psicología, los Servicios Sociales, etc., que reflejan los diversos aspectos que operan en la realidad que se aborda.

Estas distintas disciplinas dan cuenta de la relación multidisciplinar que confluye en el trabajo de Salud Mental y, por lo tanto, reflejan la necesidad de una asistencia que considere a los diversos profesionales que atiendan dicha problemática. Por ello necesita saber cómo se articularan y actuaran dichos conocimientos y el marco o modelo de intervención que para ello se elegirá. (Menéndez, 1988)

Los aportes multidisciplinarios abarcan procesos de cruzamiento, aditivos, fecundos, mutuos, yuxtapuestos, acumulativos, complementarios, desbordantes para entender a cabalidad la dimensión del problema educativo y formular metodologías investigativas que conlleven a escrudiñar alternativas de solución a partir de saberes epistémicos contruidos metodológicamente desde la propia práctica.

Sin embargo, prestigiosos investigadores se ocupan de la multidisciplinariedad así, por ejemplo:

Para Klein, la multidisciplinariedad significa la yuxtaposición de disciplinas. Es esencialmente aditiva, no integrativa. Aún en un ambiente común a todos, los educadores, investigadores y profesionales se comportan como disciplinares. Su relación puede ser mutua y acumulativa, pero no interactiva, ya que no hay una conexión evidente, ni una cooperación real. Las disciplinas participantes ni cambian ni son enriquecidas.

En un detallado informe de la Universidad de Gotemburgo (...) “La multidisciplinariedad es una forma de utilización del saber de dos o más disciplinas en la que no se elabora ninguna actividad, aproximación o metodología para lograr una integración”. Otro autor, O. Gelman, se remite a los orígenes de la misma, recordando que “durante las dos Guerras Mundiales, debido al crecimiento de la complejidad de los problemas, surgió una nueva forma de organización del trabajo científico y tecnológico, llamada “investigación multidisciplinaria”. Se caracteriza por la descomposición del problema en sub problemas unidisciplinares y la consecuente agregación de sus soluciones, obtenidas en forma independiente, en una solución integral”. Coincide en esto Des Gasper, investigador del Institute for Social Studies de La Haya, Holanda, para quien, en el caso de la multidisciplinariedad, se eligen disciplinas complementarias pero que no interactúan entre sí. Cada disciplina hace su aporte por separado. Esto representa una suma acrítica de diferentes monos disciplinas.

Queda claro que “multi” (...) sólo indica cantidad de disciplinas, y no algún tipo de interacción entre ellas. Bunge, con el fin de definir qué es multidisciplinar y qué es interdisciplinar plantea una lógica y semántica de la integración, que define las condiciones necesarias para una unión fértil de dos disciplinas previamente separadas para formar una multidisciplina o una interdisciplina y destaca que la unión es la marca de la

multidisciplinariedad. Como ejemplos menciona el estudio de las ciencias (ya que la ciencia es un objeto de estudio de la filosofía, la antropología, la psicología, la sociología, la politología y la historia) y el problema del desarrollo nacional (en cuanto la planificación del mismo debería ser diseñada por un equipo multidisciplinar que incluyera no sólo científicos sociales de todo tipo, sino también juristas, expertos en salud y educación pública y hasta filósofos, “para recordarles a los especialistas que la estrechez de visión equivale a una ceguera casi total”).

B. Nicolescu, físico teórico (...) Pone un ejemplo: un cuadro de Giotto puede ser estudiado por muchas disciplinas a la vez, la mirada de la historia del arte, cruzada con la de la química, la física, la historia de las religiones, la historia de Europa y la geometría. El objeto saldrá enriquecido por el cruce de muchas disciplinas. El conocimiento del objeto en su propia disciplina es profundizado por un aporte pluridisciplinar fecundo. La investigación multidisciplinar aporta un plus a la disciplina en cuestión (la historia del arte), pero este plus está al servicio exclusivo de esta misma disciplina. Dicho de otro modo, concluye Nicolescu, “el enfoque pluridisciplinar desborda las disciplinas, pero su finalidad permanece inscrita dentro del marco de la investigación disciplinar”

En síntesis, la investigación multidisciplinar es aquella en la que no se supera una mera yuxtaposición o adición de disciplinas, en cuanto éstas no establecen algún tipo de diálogo o interacción en el proceso de investigar un objeto común. (Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), 2002)

La multidisciplinariedad se nutre de procesos de cruzamiento, aditivos, fecundos, mutuos, yuxtapuestos, acumulativos, complementarios, desbordantes, pero no interactuantes; es decir, no establece diálogos internos que modifiquen la estructura íntima de cada disciplina.

La multidisciplinariedad hace referencia a las distintas disciplinas, a la división de los campos científicos, al desarrollo y necesidades de las ramas del saber, a lo más específico y propio del desarrollo científico-técnico y a la profundización de los conocimientos.

Para abordar cualquier campo determinado de la realidad caben múltiples disciplinas que confluyen en su resolución. La multidisciplinariedad da cuenta de las disciplinas, ciencias o ramas del conocimiento que tienen que ver y dan razón del saber sobre lo concreto de un problema. En el campo de la Administración Pública confluyen la Administración, la Economía, las Finanzas del Estado, el Presupuesto Público, el Derecho Público, etc., que reflejan los diversos aspectos que operan en la realidad que se estudia.

Estas distintas disciplinas dan cuenta de la relación multidisciplinar que confluye en el trabajo de la Administración Pública y, por tanto, refleja la necesidad de considerar a los diversos profesionales que atienden dicha problemática. Por ello es que se necesita saber cómo se articularán y actuarán dichos conocimientos y el marco o modelo de intervención que para ello se elegirá. (Boiero & Estrada, 2016)

En conclusión, se puede decir que la multidisciplinariedad es una mezcla no integradora de varias disciplinas en la que cada disciplina conserva sus propios objetivos, contenidos, métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos y suposiciones sin cambios o desarrollos internos de disciplinas individuales que se encuentran en la relación multidisciplinar. Es decir, es el abordaje del estudio de un problema desde la mirada de varias disciplinas con ampliación de perspectivas de análisis y ruptura de criterios preconcebidos, con ahorro de tiempo y energía y un claro mejoramiento del rendimiento de las competencias individuales que no deben depender de una sola profesión. Pues la multidisciplinariedad es entendida como la acción mutua y acumulativa de saberes enfocados

desde diversas ópticas para entender mejor un problema complejo que necesita encontrar soluciones apropiadas; sin embargo, no implica un proceso interactivo de disciplinas; por tanto, cada disciplina conserva su integridad y no influye ni determina en el desarrollo discursivo de otras disciplinas ni en la mezcla integradora de varias disciplinas para crear una nueva disciplina.

3.2.1.9. Aportes multidimensionales del conocimiento.

La multidimensionalidad aporta al modelo **DIAHOLSICO** desde diversas dimensiones que permite comprender a la educación en otros planos.

Para entender el proceso multidimensional de la educación debe entenderse primero ¿qué es una dimensión? Una dimensión se entiende como la magnitud referente al (tamaño, extensión, proporción, longitud, altura, anchura, grosor, superficie, volumen, etc.) y la capacidad para ubicarse en diferentes planos espaciales donde se combinan materia, energía, conciencia y espiritualidad.

De acuerdo a la noción lineal de tiempo, no se puede estar presente en más de un lugar al mismo tiempo. Pues el concepto lineal se refiere al cuerpo, al cerebro y la conciencia, la conciencia entendida como un (acto psíquico por el que un sujeto se percibe a sí mismo y autoevalúa su actuar en el mundo, conectando su actividad mental a la que solo puede tener acceso el propio sujeto, como una propiedad del espíritu humano de reconocer en sí mismo sus atributos esenciales y todas las modificaciones que experimenta; es decir, el conocimiento interior del bien y el mal, que se manifiesta como conocimiento reflexivo de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento) que de algún modo está conectado al cuerpo y al cerebro. La ciencia aún no ha podido explicar exactamente cómo el cuerpo y la

conciencia están atados o ligados, pero si sostiene que la consciencia no puede existir sin un cuerpo físico.

Es decir, una parte de nuestro ser es totalmente independiente del espacio y del tiempo y puede moverse libremente entre diversas dimensiones. El proceso involucra a la conciencia que puede dividirse a sí misma y estar en diversos lugares y realidades energéticas al mismo tiempo. Por ejemplo: una persona puede estar esperando la consulta de un médico y al observar un cuadro en la pared del consultorio que representa una playa recuerda una situación vivida tiempo atrás con su familia, rememorando las conversaciones y pequeños detalles ligados hacia aquella situación, trayéndola al presente desde el pasado. Es una manera de estar en dos dimensiones a la vez, la vivencia en varias dimensiones forma parte de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento del ser humano. Entonces, podemos preguntarnos ¿cómo podemos movernos libremente a través de las dimensiones? ¿cómo podemos ser multidimensionales y mejorar nuestro proceso formativo? ¿cómo podemos ser multidimensionales de una forma liberadora y transformadora? ¿cómo podemos desarrollar una educación multidimensional que unifique procesos conscientes en las personas? ¿cómo podemos enfocar la multidimensionalidad para la formación de la persona?, ¿cómo podemos educar a través de la multidimensionalidad para transformar la atroz convivencia social que presenta el mundo entero en los actuales momentos?

Estudios recientes dan cuenta que la mayoría de seres humanos no hemos superado la tercera dimensión y en los procesos educativos que compartimos diariamente con los aprendices se ve mutilada la multidimensionalidad a cinco dimensiones como la intelectual, afectiva, social, corporal y ético – religiosa.

Estudiosos como el geómetra suizo Ludwig Schlafli proyecta multidimensiones que articula materia, energía, cerebro, consciencia y espíritu. Sin embargo, ser conscientemente multidimensional es identificarse así mismo con el espíritu que es absolutamente libre de penetrar en cualquier realidad de experiencia; es decir, en cualquier dimensión que se elija, liberándose de la ilusión del tiempo lineal, lo que también significa liberar la noción de que somos un cuerpo físico o pedazos de materia.

La multidimensionalidad educativa encierra parámetros incalculables en los que interactúan cosmovisiones básicamente fundamentadas en lo intelectual, afectiva, social, corporal, ética, religiosa, moral, cultural, intercultural, comunicativa, tecnológica, artística, lingüística, musical, matemática, lógica, espacial, cinestésica, emocional, filantrópica, ecológica, entre otras, etc.

Dentro del modelo DIAHOLSICO, la multidimensionalidad contribuye, se concatena y articula con la multidisciplinariedad para concretar la formación educativa de la persona, la creación de cultura, la humanización de la sociedad, la mejora permanente de la comunicación social y lo más difícil, la transformación de la consciencia de las personas para que sistemáticamente erradiquen las malas prácticas de la convivencia social, expresadas en: guerras, terrorismo, corrupción, trata de personas, tráfico de armas, tráfico de estupefacientes, apropiaciones ilícitas, injusticias, sicarito, asesinatos, vandalismos, asaltos, robos, violaciones, pandillajes, peleas, etc.)

3.2.2. Resultados del proceso articulador de la Educación.

3.2.2.1. La formación de la persona

El proceso formativo de la persona, es continuo y permanente, desde su nacimiento hasta la muerte, básicamente se fundamenta en la apropiación del conocimiento, el desarrollo de habilidades y la formación y práctica de valores; sin embargo, su internalización y programación en el cerebro del ser humano es muy complicado esencialmente cuando tiene que transformar la consciencia de la persona y se va grabando, guardando y fortaleciendo de acuerdo a las exigencias y confrontaciones con la realidad empírica y el código de programación neurolingüística.

Álvarez de Zayas (2005), afirma que la formación se basa en:

La educación, la instrucción y el desarrollo de los ciudadanos de una sociedad, para alcanzar altos niveles de calidad y excelencia, en correspondencia con los más caros intereses de esa sociedad.

Esa relación dialéctica, educación, desarrollo e instrucción, es la ley de la formación, la que hemos denominado: La formación del hombre. (p.45)

3.2.2.2. La creación de cultura

Se entiende como el conjunto de conocimientos, reglas, códigos, normas, interrelaciones que permite a las personas de un pueblo, época y grupo social expresar la plenitud de sus facultades, tradiciones, desarrollar su juicio crítico, sus modos de vida, costumbres, vestimenta, modos de alimentación, rituales, conocimientos científicos, técnicos, industriales, artísticos, religiosos, deportivos, gimnásticos, reproductivos, encaminados a la creación, desarrollo y manifestación de sus valores y creencias alcanzados y cultivados a través de sus procesos educativos.

Para la enciclopedia de uso internacional Microsoft Encarta, cultura es el:

Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado. El término cultura engloba además modos de vida, ceremonias, arte, invenciones, tecnología, sistemas de valores, derechos fundamentales del ser humano, tradiciones y creencias. A través de la cultura se expresa el hombre, toma conciencia de sí mismo, cuestiona sus realizaciones, busca nuevos significados y crea obras que le trascienden. Microsoft Encarta 2009. Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

3.2.2.3. Desarrollo del proceso de humanización

Humanizar es la acción y efecto de fomentar que las personas hagan el bien. Se puede lograr mediante campañas educativas que incluyan sensibilización social, mentalización, información, etc. con las que se pretende la aceptación de grupos sociales minoritarios con dificultades para la integración, por parte del resto de la sociedad. La aceptación de los sectores minoritarios humaniza a la sociedad en general. Es decir, formar seres humanos, más familiares, afables a los demás. Es buscar ablandar, desenojar, hacer seres humanos benignos con las demás personas; esencialmente con los que tienen dificultades de inclusión social y se sienten disminuidos.

Es el proceso educativo articulador el encargado de la humanización de la sociedad en todas sus esferas y multidimensiones, de todos los grupos sociales del planeta ciudadanos y pueblerinos, villorrio por villorrio teniendo como corolario la frase “si lo que las nuevas generaciones reciben de la familia es humanizador, la sociedad entera –y los individuos primero- se humanizarán”. (Rodríguez, 2016)

En los actuales momentos se necesita humanizar a la sociedad, para contrarrestar los males sociales, entonces si se quiere una sociedad más humana habría que reconstruirla de nuevo a través de su fundamento. Nadie ignora cuál es ese cimiento de la sociedad: la familia y el lenguaje. Será necesario, pues, volver a establecer lo esencial –una fluida comunicación dentro del lazo familiar– originario y primitivo del que reciben su último sentido las demás relaciones sociales que se programan neurolingüísticamente.

En la familia se aprende esencialmente a ser bueno, a dar sin esperar nada a cambio, a compartir, a pensar en los demás, a querer a los otros independientemente de sus cualidades, su belleza o su inteligencia, y tantas otras cosas positivas que influyen en la calidad de vida logrando que ésta sea verdaderamente humana porque todo el mundo se empapa de una actitud solidaria y fraternal.

3.2.2.4. Desarrollo de la comunicación social

Entendida la comunicación social como aquella relación que se establece entre un emisor que es la persona que emite el mensaje y un receptor, que es la persona o personas encargadas de la decodificación o recepción del mensaje. Ambos comparten un código en común y a través del código se desarrolla la comunicación social entre todas las personas del planeta. También intervienen en la relación comunicativa otros elementos tales como el contexto (todas aquellas cuestiones que están alrededor del mensaje y que pueden incidir en su significado); código (que incluye a los signos y símbolos convencionales que usamos los seres humanos para comunicarnos); y el canal (que es el medio a través del cual el mensaje es transmitido y llegar a su destino).

La comunicación social es una herramienta fundamental y esencial a la hora de construir la opinión pública. La comunicación bien realizada permite abrir puentes de diálogos entre los distintos actores sociales y con ello claro se contribuye de modo directo al fortalecimiento de la democracia.

Entonces, teniendo en cuenta que la comunicación es decisiva para el desarrollo humano será preciso e importante que se promueva la participación y el conocimiento de las personas acerca de la influencia de esta y asimismo de todas las tecnologías que se han vinculado a la misma en los últimos años. Aplicar programas e impulsar programas de comunicación ayudará a la sociedad en general en este sentido tan importante de usar la comunicación de manera responsable y para el propio desarrollo. (ABC, 2016)

La comunicación social es el principal proceso, puente e instrumento para el entendimiento, el compartir, manifestarse, conversar, transmitir y recibir información entre otros aspectos que desarrollan todas las personas del planeta, se construye desde el nacimiento y termina con la muerte de cada persona.

El proceso de comunicación social es complicado y se logra a través de los servicios educativos formales y no formales que desarrollan todas las personas y es evidente que tiene grandes falencias e incomprendimientos. En consecuencia, se observa grandes conflictos entre personas, entre miembros de una familia, entre familias, entre miembros de una comunidad, entre distritos, provincias, regiones, países y hasta entre bloques continentales como: orientales y occidentales; pero al final que sucede, los conflictos terminan en conversaciones, tratativas, mesas de diálogo, mediadores, árbitros; condicionados a interlocutores, negociadores, garantes, etc.; entonces, nos preguntamos cómo se

solucionan los problemas sociales; es con la fluida comunicación social que desarrolló la educación. Sin embargo, el producto no es todavía adecuado o de buena calidad. Por lo que se convierte en un reto para la educación del futuro.

3.2.2.5. Desarrollo de la convivencia social

La convivencia social es una necesidad humana que consiste en la forma de relacionarnos con los demás, se presenta desde una relación íntima en parejas, muy estrecha entre familiares por afinidad y consanguinidad, hasta actitudinal, comportamental y volitiva con los demás miembros de la sociedad. La persona debe haber recibido, asimilado y puesto en práctica las herramientas de convivencia social a través del proceso educativo impartido que conlleve a entenderse con las demás personas de la sociedad, especialmente con los que se comparte y alternar en muchas actividades.

Las primeras manifestaciones de convivencia social se presentan con el apoyo incondicional que recibe el ser humano de los demás, desde su procreación, nacimiento, desarrollo y formación permanente y continua; fundamentados en los aspectos bio – psico – social; entendiendo que el ser humano nace tan desvalido, indefenso y necesita de los cuidados y protección de otras personas para sobrevivir.

Pero un análisis profundo y minucioso nos aflora las múltiples deficiencias que presenta el desarrollo de la convivencia social; es decir, compromete seriamente a la eficacia que oferta el proceso educativo, se evidencia que el proceso formativo de la persona no es el adecuado, no es el que una sociedad civilizada espera; se observa diariamente, cada hora, cada minuto y hasta cada segundo en todo el mundo actos reñidos con la moral y con la ética totalmente inadecuados para fortalecer la formación

educativa de los infantes, púberes, adolescentes y jóvenes; actos manifestados en: guerras, terrorismo, corrupción, prostitución, trata de personas, tráfico de armas, tráfico de estupefacientes, apropiaciones ilícitas, injusticias, sicarito, muerte seguida de asesinatos, vandalismos, asaltos, robos (de bienes muebles, inmuebles, plagio, falsificaciones), violaciones, pandillajes, peleas, consumo de sustancias psicotrópicas, alcoholismo, maltrato familiar –físico y psicológico– a mujeres, niños, niñas, personas con capacidades especiales, bullying, etc.

Sin embargo, erradicar los males sociales que práctica la actual sociedad nos es fácil y su proceso no es sencillo y el encargo social que debe cumplir la educación es fuertemente contrarrestado; porque dentro de ello hay instrumentos que condicionan y justifican el funcionamiento de los males sociales, presentándolos como actividades buenas, rentables y útiles para nuestro tiempo, entre ellos está el dinero (afán desmedido de ganar dinero fácil y rápido), el operador (hombre), la justificación legal (leyes y administradores de justicia) y los medios de comunicación social masiva para presentarlo como buenas (programación neuro lingüística del cerebro de la niñez y adolescencia y la orientación del pensamiento).

La desesperación del hombre por acumular dinero fácil y rápido hace que se ingenie, cree, opere, desarrolle, ejecute y se dedique a practicar actividades ilícitas y otras lícitas pero que distorsiona, inciden, condicionan y moldean la mente y el pensamiento de la sociedad actual y lo forme de manera proclive a realizar actividades consideradas males sociales como buenas y útiles para nuestra sociedad.

Entonces, qué debe hacer la educación para la sociedad actual, si se encuentra ante tal encrucijada, qué deben hacer los gobernantes que tienen poder de decisión, cómo se debe planear, diseñar, ejecutar, evaluar y retroalimentar el proceso formativo de la sociedad actual y futura, cómo

deben estar formados científica, técnica, ética y filantrópicamente los docentes como gestores directos del proceso formativo de la actual sociedad, cómo se debe controlar los procesos, productos y cambios significativos de la adolescencia y juventud para garantizar sus avances y mejoras, aceptar que el fracaso educativo en el proceso de formación de la actual sociedad es un macro problema y no solo como se evidencia en una inseguridad ciudadana, para lo que ni siquiera se sabe cómo se puede luchar, no se tiene propuestas claras ni viables; es decir, no se conoce la raíz del problema, solo se mira los efectos pero no las causas.

3.2.3. Avizoramiento y desarrollo futuro de la Educación.

3.2.3.1. La educación multidimensional

La educación de los próximos años tiene que enfocarse desde diversas dimensiones, con la finalidad que las personas puedan comprender el proceso formativo del ser humano en otros planos donde se combinan materia, energía, conciencia y espiritualidad.

En la actualidad la sociedad no es capaz de entenderse, dado que todos los hombres y mujeres del planeta piensan diferente y es correcto, pero dado la diversidad de pensamiento y percepción del mundo la educación no ha sido capaz de lograr que converjan fuerzas interiores en aspectos fundamentales como el respeto a la persona humana, el respeto a la propiedad del estado, el respeto a la divinidad, respeto a la propiedad privada, respeto a la propiedad intelectual, entre otros aspectos y se desarrolla todo lo contrario y aparecen los conflictos sociales y muchos de ellos armados, las guerras santas, las luchas de poder, la hegemonía del poder económico y político entre países y bloques orientales versus occidentales.

El proceso es complicado y multidimensional, pero compromete al cuerpo, el cerebro y la consciencia que actúa de manera tripartita, con la finalidad que el proceso formativo alcanzado a través de la educación, perdure, se transmita, se modifique o ratifique como actos buenos o malos.

Sin embargo, aparecen procesos mucho más complicados que se anclan en la consciencia. La consciencia entendida como acto psíquico por el que un sujeto se percibe a sí mismo y autoevalúa su actuar en el mundo, conectando su actividad mental a la que solo puede tener acceso el propio sujeto, como una propiedad del espíritu humano de reconocer en sí mismo sus atributos esenciales (buenos o malos) y todas las modificaciones que experimenta; es decir, el conocimiento interior del bien y el mal, que se manifiesta como conocimiento reflexivo (subjetividad espiritual) de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que de algún modo está conectado al cuerpo y al cerebro. Por tanto, la educación articuladora no puede ni debe descartar ningún aporte de ciencia, arte, religión, filosofía, técnica, costumbre, cultura y otro proceso formativo alguno. Por el contrario, debe ser aprovechado todas sus bondades y aportes útiles para la transformación de la consciencia humana.

La ciencia aún no ha podido explicar exactamente cómo el cuerpo, el pensamiento y la conciencia están atados o ligados, pero si sostiene que la conciencia no puede existir sin un cuerpo físico. En consecuencia, donde debe incidir el proceso educativo para lograr resultados evidentes y cambios beneficiosos transformativos de la persona y la sociedad. Pues, sin duda, será en la consciencia de cada ser humano que poco a poco transformará el pensamiento individual y colectivo con miras a una sociedad cada vez más humanizada.

3.2.3.2. La educación transdisciplinaria

De igual manera, la educación transdisciplinaria se desarrollará en los próximos años. Entendida la educación transdisciplinaria como el proceso de aplicación de los conocimientos adquiridos por la ciencia y los aportados por la sociedad donde ambas cooperan y trasciendan más allá de las disciplinas para solucionar complicados problemas fundamentados en principios dialécticos, holísticos, sistémicos y complejos.

La educación transdisciplinaria es una forma articulada de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una manera radical. Con énfasis, en lo que está dentro de cada disciplina, en lo que se encuentra apoyado por varias disciplinas, en lo que está entre las disciplinas, en lo que las atraviesa a todas las disciplinas y en lo que está más allá de toda disciplina.

La educación transdisciplina, será organizada, planificada, desarrollada, evaluada, retroalimentada y articulada con la finalidad de representar la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos como (ciencia, arte, religión, ética, moral, tecnología, cultura, lenguas, costumbres, cultos, rituales, creencias, deidad, normas, reglas, leyes, etc. y poderlos articular). Por eso, el diálogo de saberes y la complejidad del proceso educativo que necesita la persona de manera individual y la sociedad de manera colectiva son inherentes a la actitud y formación transdisciplinaria de la persona y la educación transdisciplinaria de la sociedad, que se plantea el mundo actual como pregunta y como aspiración.

Sin embargo, aparecen las preguntas cómo se hará la educación transdisciplinaria, quienes lo harán la educación transdisciplinaria, cuándo

lo harán la educación transdisciplinaria; a pesar que todas las interpretaciones coinciden en la necesidad de que los conocimientos científicos se nutran y aporten con una mirada global que no se reduzca a las disciplinas ni a sus campos, que vaya en la dirección de considerar el mundo en su unidad diversa; es decir, que no se separe en meras disciplinas, aunque se distinga las diferencias necesarias; todavía no existe los procedimientos adecuados y pertinentes para poner en práctica la educación transdisciplinaria.

3.2.4. Aplicación práctica del modelo DIAHOLSICO de la Educación.

3.2.4.1. Deslinde del concepto epistémico de la Educación.

El desarrollo histórico de la educación demuestra que siempre se maneja conceptos confusos, poco claros e imprecisos; así, por ejemplo: el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define a la educación como: “conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales”. (Real Academia Española, s.f.)

De igual manera en el Diccionario de Ciencias de la Educación se define por educación al:

Proceso activo e integral de carácter socio-histórico y cultural, a través del cual se produce la apropiación (incorporación o adquisición) del patrimonio cognoscitivo y técnico creado, asimilado y enriquecido históricamente por la humanidad en el curso de su acción, intelección y transformación de la realidad sacionatural; y que permite la formación, especificación y desarrollo del individuo como personalidad, así como su dinámica de integración a la sociedad con la intermediación de las actividades que se realiza en el seno de la familia, el grupo y la clase social. (...). (Castro-Kikuchi, 2005, pp.236-239)

Asimismo, el Diccionario Filosófico Rosental habla de Educación Comunista y define por educación al:

Proceso multifacético de educación social que se realiza en el curso de la transformación de la sociedad durante el tránsito del capitalismo al comunismo. Su misión principal consiste en formar a los hombres conscientes de la sociedad comunista, desarrollados multilateralmente y libres de las supervivencias del pasado (*Desarrollo universal e integral de la personalidad*). Son factores decisivos de la educación comunista el cambio de la vida social del hombre y su participación en la edificación socialista y comunista. A su vez, la formación del hombre nuevo ejerce influencia en la reconstrucción práctica de la sociedad. El proceso de la educación comunista no se verifica espontáneamente, bajo la influencia única de factores objetivos, sino que requiere una labor educativa sistemática y orientada, cuya eficacia depende de su ligazón con la vida, con el trabajo en bien de la sociedad. La educación laboral y el desarrollo de la actitud comunista hacia el trabajo y hacia la producción social son factores decisivos en la educación comunista. Una de las principales tareas de ésta consiste en inculcar la filosofía científica marxista-leninista, lo cual implica asimilar toda la cultura progresista del pasado, todo el cúmulo de conocimientos reunidos por la humanidad. La educación moral, el desarrollo de la conciencia comunista y la consolidación de unas relaciones verdaderamente humanas entre los hombres, acordes con las exigencias de la *moral comunista*, son partes integrantes de la educación comunista. Esto implica una lucha sistemática e intransigente contra las supervivencias del capitalismo en la conciencia de la gente, incluida la influencia de las ideologías burguesa y revisionista. En la educación comunista ocupa un importante lugar la educación estética, que presupone el desarrollo del gusto estético y la inculcación de una actitud intransigente ante todas las manifestaciones de la influencia del arte formalista burgués de nuestros días, en la sociedad socialista. (Rosental, 1980, pp.172-173)

Por lo consiguiente, en el Diccionario de Filosofía J. Ferrater Mora se habla de educación filosófica y se argumenta que:

(...) la filosofía de la educación se convierte en una de las disciplinas filosóficas pertenecientes al grupo de las llamadas “filosofías de” (de la sociedad, de la historia, de la ciencia, de la religión, etc.). Esta opinión es estimada hoy día como demasiado “especulativa”, y se tiende a afirmar que la misión del filósofo con respecto a la educación se limita al examen y, sobre todo, a la aclaración de ciertas cuestiones suscitadas por el proceso educativo. No es, pues, ya tan usual como lo fue antaño intentar derivar una pedagogía de una filosofía. En vez de ello, la filosofía de la educación recurre a todas las ciencias que puedan proporcionar auxilio en la citada labor de esclarecimiento: antropología, psicología, sociología, biología, historia, etcétera. Ahora bien, aun reduciendo la filosofía de la educación a una dilucidación no dogmática del problema educativo (o problemas educativos) es usual (y hasta inevitable) que el filósofo opere de acuerdo con ciertos supuestos. Tal ocurre especialmente cuando se trata de sentar, o descubrir, los “fines de la educación”. En tal caso desempeñan un papel fundamental ciertas convicciones “previas” —políticas, religiosas, etc.—, así como ciertas ideas que pueden estimarse muy básicas —como la idea que se tenga acerca de lo que es el hombre, cuál es su puesto en el mundo, etcétera—, y también ciertas creencias características de una determinada cultura, o de un determinado período histórico. Muy importante para determinar tal “fin (o fines) de la educación” han sido las ideas mantenidas acerca de cuál sea la más destacada o fundamental de las “facultades” en el hombre. También han sido importantes las ideas mantenidas acerca de la naturaleza del individuo su relación con la comunidad. Ha habido, en efecto, filosofías de la educación de sesgo intelectualista; otras, de carácter voluntarista otras, de tendencia emotivista. Ha habido asimismo filosofías de la educación individualistas, colectivistas, personalistas, transpersonlistas, etc. (Ferrater, 2004, pp.970-971)

Siguiendo a Mario Bunge, cuando propone el concepto general de ciencia lo fundamenta mucho más complicado diciendo:

La ciencia no es simplemente un cuerpo de conocimiento, es una actividad de investigación se da además en una sociedad, se da en el curso de la historia, etc.

Defino como ciencia particular CP como una decatupla:

$CP = \langle C, S, D, G, F, B, P, A, O, M \rangle$

Ante todo, está la comunidad de investigador (C), sin la cual no hay ciencia viva. Están comunicación entre sí, que los unos aprenden los otros, que los unos corrigen a los otros. Comunidad, la científica está inmersa en alguna sociedad (S). Para que florezca una comunidad científica, la sociedad en que está inmersa tiene, por lo menos que tolerar la actividad de los miembros de esa comunidad.

Después aparece Dominio (D), universo del discurso o clase de referencia. Este es el conjunto de ideas o de hechos, a los que se refieren o qué estudian los miembros de esta comunidad. En cuarto lugar, aparece algo que casi siempre se desconoce cuando no se niega explícitamente: los supuestos filosóficos que tiene toda ciencia (G).

El quinto componente es el Fondo Formal (F). En toda ciencia se supone tácitamente que valen las reglas del discurso racional, del debate racional, las que son codificadas por alguna teoría lógica.

Luego viene el Fondo Específico (B). Hay una sola ciencia que no supone ninguna otra ciencia, y ésta es la matemática.

Luego viene P, la problemática, es decir el conjunto de problemas abordables por la ciencia en cuestión.

Luego está el fondo de conocimientos acumulado (A). A medida que se va subiendo la escala de las ciencias se ve que ese fondo es cada vez menos seguro.

El noveno componente está constituido por los Objetivos (O) de la ciencia. Simplemente, adquirir nuevos conocimientos, nuevas verdades. El científico se propone entonces averiguar la verdad o, mejor dicho, verdades que no tienen por qué ser completas precisas ni, por lo tanto, definitivas.

Finalmente está la Metódica (M), o sea la colección de métodos generales, especialmente el método científico y el método experimental, y métodos particulares, por ejemplo, el método de muestreo estadístico.

Ahora bien, hay ciertas condiciones que debe cumplir esta decatupla, toda ciencia forma parte de un sistema de ciencias, cada una de estas ciencias tiene alguna ciencia vecina con la que se solapa, aunque sea parcialmente. (Bunge, 2001, pp.2 – 3)

Sin embargo, cuando se confronta puntos de vista positivistas con estudios serios desde el punto de vista hermeneuticos se entiende que:

La ciencia es un importantísimo elemento de la cultura espiritual, la forma superior de los conocimientos humanos; es un sistema de conocimientos en desarrollo, los cuales se obtienen mediante los correspondientes métodos cognoscitivos y se reflejan en conceptos exactos, cuya veracidad se comprueba y demuestra a través de la práctica social. La ciencia es un sistema de conceptos acerca de los fenómenos y leyes del mundo externo o de la actividad espiritual de los individuos, que permite prever y transformar la realidad en beneficio de la sociedad; una forma de actividad humana históricamente establecida, una “producción espiritual”, cuyo contenido y resultado es la reunión de hechos orientados en un determinado sentido, de hipótesis y teorías elaboradas y de las leyes que

constituyen su fundamento, así como de procedimientos y métodos de investigación. (Kedrov & Spirkin, s.f.p.7)

Por otro lado, en el Perú se asume que:

La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad. (Ley General de Educación N° 28044. Art.2°, 2003, p.1)

Desde una posición fundamentada en antecedentes científicos, en procesos epistémicos, filosóficos y la propuesta del modelo epistemológico DIAHOLSICO de la educación que se plantea, la educación no ha llegado al nivel de ciencia; primero porque no cumple con el fundamento de **la naturaleza de la ciencia**, ni con la **estructura de la ciencia** que básicamente se exige; es decir, cabe preguntarse, para qué la educación en la actualidad se considere una ciencia cuáles serán sus elementos, “(...) tres serían los elementos de la ciencia que configura su naturaleza: un contenido, un campo de actuación y un procedimiento o forma de actuar”. (Sierra, 1988 citado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1997, p.12)

La ciencia en cuanto a su contenido la comprende un conjunto de conocimiento sobre la realidad, en forma de términos y enunciados. Las ideas de este conjunto se hallan interrelacionadas entre sí y forman lo que se llama la teoría.

El campo de actuación propio y único de la ciencia es la realidad observable, la realidad de este mundo que vivimos. Por último, la ciencia

utiliza como procedimiento o forma de actuación el método científico. (Pontificia Universidad Católica del Perú, 1997, p.12)

Siguiendo a Rodríguez Rivas, 1979, citado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1997 se afirma que:

La ciencia presenta una estructura integrada por la teoría, la investigación científica y el método científico.

a) Teoría científica o sustantiva es el sistema de hipótesis debidamente verificadas, de leyes científicas y de principios de fundamentación y organización, que constituyen la expresión más alta del saber científico.

b) La investigación científica es el tratamiento de hechos particulares formulados como problemas para la investigación; es el análisis sistemático de sectores circunscritos de la realidad.

La teoría científica se configura y se perfecciona a partir de los resultados de la investigación, la que a su vez es orientada y amplificada por la misma teoría científica.

c) Los métodos de investigación científica son ciertos modelos de pensamiento o procedimientos que emplea la investigación científica.

La investigación científica para el adecuado planteamiento y definición de sus problemas, para elaborar hipótesis adecuadas, para derivar de las hipótesis las variables necesarias, para verificar el grado de certeza de la información, emplea un método de investigación.

La conducción de la investigación no es realizable sin el empleo de procedimientos metodológicos; pero los métodos se enriquecen y se afinan por la virtud de la investigación empírica y por la influencia de la teoría sustantiva. (p.16)

Entonces pues, la educación debe tener una Teoría Científica o Sustantiva propia, y todavía no la tiene, se esfuerza por construirla pero le es imposible por que la teoría se deriva de la naturaleza del contenido y cuando se analiza el contenido de la educación pertenece y se diluye en contenidos de otras ciencias y ramas del conocimiento que lo apoyan y obligatoriamente se articulan con ella para la consolidación del proceso formativo de la persona.

Por otro lado, cuando se analiza la investigación científica de la educación nos encontramos que el tratamiento de los hechos particulares formulados como problemas de investigación también pertenecer a otras ciencias y ramas del conocimiento; por lo tanto, no existe problema investigativo propio de la educación.

Asimismo, cuando se analiza los métodos de investigación científica de la educación; entendidos como ciertos modelos de pensamiento o procedimientos que emplea la investigación científica para la producción de conocimiento científico también nos encontramos que la educación no tiene método científico propio; es decir, los métodos que se utiliza para la investigación pertenecen a otras ciencias y ramas del conocimiento.

En consecuencia, entonces ¿qué es la educación?. La educación es un **Proceso Articulador** que permite relacionar, unir, conectar, enlazar, corresponder, trabar, ordenar, vincular, etc. las diversas ciencias y ramas del conocimiento basadas en enfoques intradisciplinarios, pluridisciplinarios, interdisciplinarios, transdisciplinarios, multidisciplinarios y multidimensionales que se presuponen unas a otras para forman a la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad y evitar las confusiones que se presentan al definir a la educación.

La educación transmite el legado cultural de una generación a otra, esta presente, articula, se nutre, enmaraña y envuelve a todo tipo de actividad humana; gracias a los aportes de todas las ciencias y ramas del conocimiento para generar la formación de la persona, la creación de cultura, la humanización de la sociedad, la comunicación social, la convivencia social y perdurará por la eternidad de la humanidad.

3.2.4.2. Aplicación del concepto epistémico moderno de Educación en las instituciones de formación profesional.

Todas las instituciones de formación profesional deben analizar la importancia de la educación para la formación de la persona que están preparando y entregando a la sociedad, se debe definirla de la manera más adecuada y entenderla que se encuentra articulando a todas las ciencias y ramas del conocimiento que integran su malla académica o plan de estudios.

Especial importancia deben prestarle las instituciones de formación docente, que se encuentran integrados por Institutos de Educación Superior Pedagógica, Escuelas Superiores de Formación Artística, Facultades y Escuelas de Educación de las todas las Universidades.

La finalidad de trabajar el concepto de Educación en la formación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como buscar la modificación del concepto de Educación en personas adultas y formadas es entender como el proceso educativo articulador engrilla y envuelve epistémicamente a todos los demás procesos científicos y no científicos constituyéndolo en procesos útiles y válidos para la formación, su comunicación, la humanización, la cultura y la convivencia de la persona dentro de la sociedad.

3.2.4.3. Aportes de nuevos conceptos a la teoría de la Educación.

Los teóricos y epistemólogos de la educación se encuentran permanentemente preocupados y trabajando en procesos epistémicos para acumular datos o ideas, conceptos, frases, categorías, técnicas, procedimientos, métodos, hipótesis, leyes y principios para generar teoría útil para la educación; sin embargo, todo lo que se tiene hasta el momento es información que todavía se encuentra en proceso constructivo.

Desde nuestra perspectiva aportamos a la teoría de la educación conceptos como: Educación como proceso articulador; Educación como proceso de formación de la persona; Educación como creación de cultura y humanidad; Educación como comunicación social y Educación como convivencia social.

Poco a poco se irá acuñando otros conceptos que reforzarán, modificarán o anularán a los existentes y generará una teoría sólida para el proceso educativo que reciben todas las personas del planeta.

3.3. VALIDACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio fue validado por tres expertos versados en filosofía y epistemología de la educación, fundamentados en los principales preceptos del método Delphi que aseguran:

Basarse en la utilización sistemática de un juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos, cuando no existen datos históricos con los que se pueda trabajar, considerando que el impacto de los factores externos tiene más influencia en la evolución que el de los internos, las consideraciones éticas y morales dominan sobre las económicas y tecnológicas en un proceso evolutivo, teniendo en cuenta que el problema no se presta para el uso de una técnica analítica precisa, porque se desea mantener la heterogeneidad de los participantes a fin de asegurar la validez de los resultados y porque el tema en estudio requiere de la participación de individuos expertos en distintas áreas del conocimiento.

La predicción sistemática interactiva basada en el panel de expertos como una técnica prospectiva para obtener información esencialmente cualitativa relativamente precisa acerca del futuro de la educación. (Fiallo y Cerezal, p.57)

El juicio de expertos se basó en la fundamentación y el análisis crítico de la propuesta del Modelo Epistemológico DIAHOLSICO de la Educación, como un Proceso Articulador que permite relacionar, unir, conectar, enlazar, corresponder, trabar, ordenar, vincular, etc. las diversas ciencias y ramas del conocimiento basadas en enfoques intradisciplinarios, pluridisciplinarios, interdisciplinarios, transdisciplinarios, multidisciplinarios y multidimensionales que se presuponen unas a otras para forman a la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad y evitar las confusiones que se presentan al definir a la educación.

Conclusión del capítulo III

Se concluye que la educación es un proceso articulador que permite relacionar, unir, conectar, enlazar, corresponder, trabar, ordenar, vincular, etc. las diversas ciencias y ramas del conocimiento basadas en enfoques intradisciplinarios, pluridisciplinarios, interdisciplinarios, transdisciplinarios, multidisciplinarios y multidimensionales que se presuponen unas a otras para forman a la persona en todos los aspectos de la complejidad de su personalidad y evitar las confusiones que se presentan al definir a la educación.

CONCLUSIONES

Después de haber efectuado el proceso de investigación, se arriba a las siguientes conclusiones:

1. La caracterización del proceso histórico lógico que ha seguido la educación desde sus albores hasta nuestros días, demuestra que la educación no ha llegado al nivel de ciencia; es más, los pedagogos, teóricos, filósofos y epistemólogos no ofrecen información precisa sobre el deslinde de la educación con las demás ciencias y ramas del conocimiento.
2. El diagnóstico de la situación actual de la educación fundamentado epistemológicamente demuestra que la educación no es una ciencia en sí misma; solo es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento, que se encarga del proceso formativo de la persona, la creación y transmisión de cultura, la humanización de la sociedad, la comunicación social y la convivencia social.
3. La elaboración del modelo epistemológico DIAHOLSICO para fundamentar que es la educación, permitió explicar y demostrar que la educación es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento que recibe todo tipo de aportes y lo utiliza en favor de la persona y la sociedad por lo que le permitirá perdurar por siempre.
4. La validación de la propuesta epistemológica para fundamentar que la educación es un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento a través del juicio de expertos, ofreció consistencia, seguridad, credibilidad epistémica y estatus académico necesario dentro de la actual sociedad.

5. El diseño y desarrollo del modelo DIAHOLSICO fundamentado en las teorías de la complejidad, holístico configuracional, sistémica, dialéctica, y los enfoques: intradisciplinario, pluridisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario, multidisciplinario y multidimensional permitieron deslindar, clarificar, sustentar y establecer los principios epistémicos para considerar a la educación como un proceso articulador de diversas ciencias y ramas del conocimiento, que viene incidiendo en la formación de la persona, creación y transmisión de cultura, humanización de la persona y la sociedad, la comunicación social y la convivencia social.

RECOMENDACIONES

Es necesario sugerir las siguientes recomendaciones:

1. Someter al modelo epistemológico DIAHOLSICO de la educación propuesto a una reflexión crítica por parte de otros investigadores, con la finalidad de conocer sus apreciaciones, toda vez que se considera una guía propuesta posible, falible pero perfectible de implementarlo y generalizarlo.
2. Extender la fundamentación de la propuesta del modelo DIAHOLSICO a todas las facultades y escuelas profesionales de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG), a fin de informar para entender que todas las personas desarrollamos procesos educativos y no es exclusividad de FACHSE, Institutos Superiores Pedagógicos o facultades de educación de universidades del país o del mundo; sino de toda actividad humana.
3. Profundizar y sistematizar las investigaciones relacionadas con el proceso de transformación de la consciencia de la persona para cambiar el pensamiento y mejorar significativamente la convivencia social expresada como comportamiento inadecuado de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC. (2016). *Comunicación social*. Recuperado el 15/06/2016 de <http://www.definicionabc.com/comunicacion/comunicacion-social.php>

Adecco Company Name. (s.f.). *Guía para entrevistas exitosas*. Recuperado de http://www.adecco.es/_data/BuscarTrabajo/pdf/GuiaEntrevistasExitosas.pdf.

Aguirre, R. (2011). *Teoría de la complejidad y las ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas*. Recuperado de www.pensamientocomplejo.com.ar

Alfonzo, N. (2014). *Monografías*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos93/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos.shtml#ixzz320o2naQG>

Alvarez de Zayas, C. (2004). *Epistemología del caos*. Cochabamaba, Bolivia: Kipus. doi:ISBN: 99905-77-53-6

Álvarez de Zayas, C. M. (2005). *Pedagogía: Un modelo de formación del hombre*. Lambayeque, Perú: FACHSE.

Barrera, M. (1999). *Holística*. Recuperado de <http://www.telurium.net/PDF/holistica.pdf>.

Berger, M. (2012). *Transdisciplinariedad*. Recuperado el 15/12/2015, de https://www.researchgate.net/profile/Monica_Gonzalez9

Bertalanffy, L. (s.f.). *Teoría General de Sistemas*. Recuperado el 31/07/2014, de http://files.johanitaco.webnode.es/2000000335aac35ba63/TGS_

- Boiero, M. & Estrada, G. (2016). *Interdisciplinaiedad y multidisciplinariedad. Un ensayo en la enseñanza de Finanzas y Administración Pública*. Obtenido de http://www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_715_201212051834228e9c.pdf
- Booth, T. & Ainsco. (2002). *Guía para evaluación de la mejora de la educación inclusiva*. Recuperado el 10/08/2015 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Bunge, M. (1976). *Epistemología. Curso de actualización*. Foundations and Philosophy of Science. Unit. McGill University. Montreal, Canadá.
- Bunge, M. (2001). *Investigación científica y universidad ciencia y tecnología. Vigencia de la filosofía y epistemología. Foundations and philosophy of Science Unit, Mc Gill University, Montreal - Canadá*, 23. Lima, Perú: Centro de Estudios interdisciplinarios de Ciencias, Humanidades y Artes. UNMSM. Recuperado el 10/07/2016
- Castañeda, J. (1995). *Métodos de investigación 2*. México, México: McGraw-Hill. doi:ISBN 970-10-0928-2
- Castro-Kikuchi, L. (2005). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. (CEGURO editores ed.). Lima, Perú. Recuperado el 18/07/2016
- Cerezal, J., & Fiallo, J. (2003). *Métodos científicos de las investigaciones pedagógicas*. Lima, Perú: EDITORA MAGISTERIAL.
- Club Ensayos. (2016). *Filosofía, epistemología y educación*. Obtenido 08/05/2016 de <https://clubensayos.com/upgrade.html>:

- Delgado, M. S. (2011). *Pensamiento complejo*. Recuperado 23/06/2016 de www.pensamientocomplejo.com.ar
- Espino, R. (s.f.). *La educación holística*, OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Recuperado el 10/05/2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/330Espino.pdf> Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos.
- Estrada, E. (2008). *Raíces de Bagua*. Bagua, Impresiones Gráficas Nueva Era. Bagua, Perú.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. (III Reimpresión ed., Vol. Tomo II). Barcelona, España: Ariel Filosofía.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Fuentes, H. (2003). *El proceso de investigación científica desde el modelo holístico configuracional*. Recuperado el 15/05/2016 de <http://www.santiago.cu/cienciapc/n/numeros/2003/2/articulo02.htm>
- Gaeger, w. (1933 y 1993). *Paidea. Los ideales de la cultura griega*. Recuperado el 22/05/2016 de: http://es.wikipedia.org/wiki/Werner_Wilhelm_Jaeger#Obras.
- García, M. d. (1996). *Una aproximación interpretativa - visionaria de las universidades en el marco de la transdisciplinariedad*. Recuperado el 12/05/2016, de www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca..
- Hernández, R. & Vento (s.f.). *Guía de análisis documental*. Recuperado 15/05/2015 de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011e/1082/anexos.pdf>

- Kedrov, M. & Spirkin, A. (s.f.). *La ciencia*. (J. M. Bravo, Trad.)
- Ley N° 28044. (2003). *Ley de General de Educación*. Lima, Perú.
- Manrique, C. (1982). *Teoría educativa* (Segunda ed.). Huacho, Perú: Signo.
- Martín, A. (2006). *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Chile. Recuperado el 10/05/2015 de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113590>
- Menéndez, F. (1988). *Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en salud mental*. REV. ASOC. ESP.NEUROSIQ., 145 - 150. Recuperado el 07/05/2016, de <http://documentacion.aen.es/pdf/revista-aen/1998/revista-65/12-interdisciplinariedad-y-multidisciplinariedad-en-salud-mental.pdf>
- Microsoft Encarta. (2009). Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos. *Cultura*. Perú. Recuperado el 11/ 07/2016
- Moraes, M. (s.f). *Transdisciplinariedad y educación*. Brasil.
- Morin, E. (2016). *La transdisciplina*. Recuperado el 15/05/2016 de <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Muñoz, E. (s.f.). *La intradisciplinariedad*. Recuperado el 08/05/2016, de <http://es.slideshare.net/edesilao/interdisciplinariedad13035182>
- Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). (2002). *Investigación, integración del saber e interculturalidad*. (IPIS: Instituto para la investigación del saber, Ed.) *Revista: Consonancias*, 12. Recuperado el 07/05/2016, de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo32/files/consonancias-2002-12.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Perú. (1997). *Epistemología y Educación*. (Vol. Primera Unidad Didáctica). Lima: Impresos & Diseños.

Proyecto Ley N°2788/2013-CR. Lima, Perú.

Ramos, G. (s.f.) *Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Matanzas, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Recuperado el 15/03/2015 de www.rieoei.org/deloslectores/1023Ramos.PDF

Real Academia Española. (S.F.). *Diccionarios: DRAE e Inglés. Diccionario Bilingüe. Conjugaciones verbales*. España: Enciclopedia EnCarta.

Rodríguez, R. (2016). *Humanizar a la sociedad*. Recuperado el 12/07/2016 de <http://www.mundobelleza.com/Bellinterior/Humanizar.htm>

Rosental, M. (1980). *Diccionario filosófico*. Lima, Perú: EDICIONES Pueblos Unidos .

Sánchez Carlessi, H., & Reyes Meza, C. (1987). *Metodología y diseño en la investigación científica*. (Tercera Reimpresión ed.). Lima, Perú: Talleres de Repro - Offset.

Soto, S. (2011). *El planteamiento educativo de Bertrand Russell (Sus ideas sobre educación)*. Tesis de Maestría, Instituto Politécnico Nacional, México. Recuperado el 22/05/2014, de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/6416/P-E-BERTRAND%2520RUSSEL...>

Stalin, J. (1938). *Materialismo dialéctico e histórico*. Recuperado el 15/07/2014, de

http://www.bvsst.org.ve/documentos/pnf/sobre_el_materialismo_dialectico_y_el_materialismo_historico.pdf.

Tamariz, C., & Espinoza, A. C. (2006). *La inter y la Transdisciplinariedad como tendencias integradas del conocimiento*. Primera Parte. *CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ARKOS. UNA VISIÓN DOCENTE CON - CIENCIA*, Año VI(33). Recuperado el 08/05/2016, de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista33/t3.htm

Wirtz, L., & Smirnov. (1937 - 1970). *La interdisciplinariedad*. Recuperado el 10/05/2016, de <http://definición.de/investigación/>

ANEXOS

1. Guía de encuesta. Anexo N°01
2. Guía de entrevista. Anexo N°02
3. Guía de análisis documental – Encuesta: Tabulación y Conteo. Anexo N°03
4. Guía de análisis documental – Entrevista: Tabulación y Conteo. Anexo N°04
5. Guía de análisis documental: Encuesta. Anexo N°05
6. Guía de análisis documental: Entrevista. Anexo N°06