

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD
DEL CUSCO**

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR**



**ANÁLISIS DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR UNSAAC, 2008-2020**

Tesis presentada por:
MARCO NINA CONDORI.

Para optar al Grado Académico de:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

Asesora:
Dra. Ruth Katherine Mendivel Geronimo

CUSCO - PERÚ
2022

DEDICATORIA

Para el Prof. Ismael Ríos Parra

In memoriam

A mis amigos del Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural (CIPS-HC)

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi gratitud a todos los que han contribuido con su granito de arena en mi formación académica. Incluyo a mis padres, hermanos, amigos, colegas y todos aquellos que con sus alientos y apoyos posibilitaron una travesía más llevadera por las intrincadas sendas de la vida académica.

Asimismo, hago extenso mi reconocimiento a los que han puesto su buena predisposición para mejorar cuestiones de forma y de fondo de este trabajo, a quienes contribuyeron en la mejora del estilo, tarea bastante tediosa y complicada. También expreso mi gratitud a Luis Alberto Taype Huarca, por su contribución en la comprobación de los índices de similitud de los contenidos de ciertas tesis.

A los que despliegan gran esfuerzo y persistencia en la formación de potenciales investigadores.

Mi infinita gratitud a la Dra. Ruth Katherine Mendivel Geronimo, mi asesora de tesis, que asumió el reto de aligerar la culminación de esta tesis, que al ser un tipo de investigación que tiene escasa aceptación de amplios sectores requería de su parte cierta osadía, así como tener plena confianza en las potencialidades del tesistas.

De otro lado, es menester aprovechar este espacio para hacer llegar mi gratitud a los docentes de la Facultad de Educación, que en mis primeras experiencias en la vida universitaria supieron cultivar en mí, en forma cálida y agradable, los preludios de la vida intelectual.

A los amigos y compañeros de maestría de educación superior. Sin duda llevo el recuerdo imperecedero de los momentos de reflexión que compartimos sobre la investigación educativa.

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice	iv
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Presentación	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	xii
Capítulo I	
Planteamiento de la investigación	
1.1. Situación problemática	1
1.2. Formulación del problema	5
1.3. Justificación de la investigación	6
1.4. Objetivos de la investigación	7
Capítulo II	
Marco teórico conceptual	
2.1. Bases teóricas	8
2.1.1. Historia de los grados académicos	10
2.1.2. Tesis de maestría	16
2.1.3. Partes de las tesis	18
2.1.3.1. Introducción	19
2.1.3.2. Fundamentación del problema	22
2.1.3.3. Justificación de la investigación	24
2.1.3.4. Antecedentes de la investigación	25
2.1.3.5. Fundamentación teórica	26
2.1.3.6. Citaciones	28
2.1.3.7. Fundamentación metodológica	30
2.1.3.8. Interpretación de la información	31
2.1.3.9. Discusión	34
2.2. Marco conceptual	35

2.3. Antecedentes de la investigación	36
2.3.1. Resumen	38
2.3.2. Introducción	39
2.3.3. Planteamiento de la justificación	41
2.3.4. Objetivos	42
2.3.5. Marco teórico y las citas	43
2.3.6. Asesoramiento	45
2.3.7. Concepciones	45
2.3.8. Las tesis en el Perú	47
2.3.9. Las tesis educativas en el Perú	50
2.3.10. Las tesis educativas en Iberoamérica	54
2.3.11. Las tesis de maestría	58

Capítulo III Metodología

3.1. Tipo y nivel de investigación	62
3.2. Unidades de análisis	65
3.3. Técnicas de recolección de información	66
3.4. Técnicas de análisis e interpretación de información	67

Capítulo IV Resultados

4.1. Aspectos generales	71
4.2. ¿Cómo se investiga?	73
4.3. ¿Qué se investiga? ¿A quién se investiga?	77
4.4. Concepciones	80
4.5. Uso de las fuentes bibliográficas	84
4.6. ¿Por qué se investiga? ¿Qué se sostiene, qué se defiende?	89
4.6.1. Introducción	89
4.6.2. Planteamiento del problema de investigación	94
4.6.3. Justificación de la investigación	102
4.6.4. Antecedentes de la investigación	107
4.6.5. Marco teórico	110
4.6.6. Interpretaciones	112
4.6.7. Discusión	118

Discusiones	124
Conclusiones	137
Recomendaciones	139
Referencias	140
Anexos	155

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Crecimiento de las tesis	72
Tabla 2. Tipo de investigación	74
Tabla 3. Técnicas e instrumentos	75
Tabla 4. Temas de investigación	78
Tabla 5. Unidades de análisis	80
Tabla 6. Fuentes bibliográficas	86
Tabla 7. Tipo de antecedentes	108
Tabla 8. Antecedentes y referencias	109
Tabla 9. Fragmentos de texto provenientes de otras fuentes	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso de investigación	69
Figura 2. Producción por años	73
Figura 3. Esquemas causales	106

PRESENTACIÓN

Señor director de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, y distinguidos miembros del jurado.

Pongo a vuestra consideración el presente trabajo de investigación: "ANÁLISIS DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, UNSAAC: 2008 - 2020" que tiene como propósito el de contribuir a construir del perfil de las tesis de maestría en educación, a partir del análisis de las tendencia teórico-metodológicas, el análisis y revisión sistemática de los contenidos de las tesis. Mediante este trabajo se busca poner en cuestión los aspectos de forma y fondo de los trabajos de investigación que se realizan en educación, así como abrir nuevas vías de reflexión sobre el proceso de formación de investigadores.

Esperando que este trabajo colme las expectativas de la universidad y la sociedad en su conjunto, invito a su revisión, observación, crítica y a la formulación de sugerencias para su mejora.

RESUMEN

En este trabajo se analizan las tesis de maestría en Educación con mención en Educación Superior, realizadas en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, en el periodo de 2008 a 2020, para vislumbrar sus características generales, las tendencias temáticas y teórico-metodológicas, así como las concepciones subyacentes sobre el proceso de investigación y los procesos educativos. La opción metodológica adoptada para alcanzar los propósitos fue la investigación cualitativa, y con ella, el análisis de contenido. Se revisaron 70 tesis para conocer las características generales, luego, se analizó el contenido de ocho trabajos en profundidad. Tomando en consideración, el contexto de la problemática de la investigación, en donde son escasos los estudios referidos al análisis en profundidad de las particularidades de las producciones universitarias y de los componentes centrales de las tesis, en este estudio se halló: el uso predominante de métodos cuantitativos, en especial, el correlacional; los temas más estudiados fueron el uso de estrategias de enseñanza, el uso de los recursos educativos, y el rendimiento académico. De otro lado, en las tesis analizadas, las deficiencias más acentuadas se encuentran en el manejo de los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación, como son la desarticulación entre los antecedentes, los referentes teóricos y el planteamiento del problema de investigación, además de las interpretaciones. Asimismo, la investigación y los fenómenos educativos son asumidos como procesos lineales y mecánicos.

Palabras clave: tesis de maestría, educación, investigación, métodos de investigación.

ABSTRACT

In this dissertation, the master's thesis in education (2008-2020) at the National University of San Antonio Abad from Cusco, was analyzed to glimpse their general characteristics, the thematic and theoretical-methodological trends, as well as the underlying conceptions about the research process and educational processes. The methodological option adopted to achieve the purposes was qualitative research, and with it, content analysis. 70 dissertations were reviewed to know the general characteristics, and eight works were analyzed in depth their contents. Taking into consideration the context of research problems, where there are few studies referring to the in-depth analysis of the particularities of university productions and the central components of the theses, in this study the following were found: the predominant use of methods quantitative, especially the correlational; the most studied topics were the use of teaching strategies, the use of educational resources, and academic performance. On the other hand, in the analyzed theses, the most accentuated deficiencies are found in the handling of the theoretical-methodological foundations of the research, such as the disarticulation between the antecedents, the theoretical references and the approach to the research problem and the interpretations. Likewise, research and educational phenomena are assumed as linear and mechanical processes.

Key words: dissertation, education, research, research methods.

INTRODUCCIÓN

La investigación es un proceso complejo, donde se movilizan múltiples recursos teórico-metodológicos para la producción del conocimiento. No obstante, hay algunos que se empeñan en reducir el proceso de investigación a ciertos procedimientos fiables, con la esperanza de obtener hallazgos e inferencias válidas; propósito que muy pocas veces logran alcanzar. Aunque, esta forma de encarar la investigación ha sido cuestionada en múltiples ocasiones, se continúa buscando garantizar la calidad de los resultados a través de mecanismos formales.

Las tesis universitarias, como un tipo particular de investigación, en su elaboración movilizan intrincados procesos intelectuales, donde convergen por ejemplo las habilidades en investigación, el nivel de conocimiento del campo de estudio, las propias experiencias, expectativas, entre otros; a su vez, juegan un papel trascendental los asesores, los programas académicos, y la universidad. En ese sentido, la complejidad estructural y retórica en la elaboración de la tesis puede ser fuente de dificultades para los que tienen poca experiencia en este proceso, este tipo de escollos se conocen como dificultades internas; mientras que cuando no se cuenta con suficientes apoyos externos, se está frente a las dificultades externas (Sánchez-Jiménez, 2012b). Todo ello está vinculado al proceso de elaboración de los trabajos de grado, aunque el informe de trabajo de investigación, o de la tesis como producto, recibe otro tipo de abordajes.

La tesis como producto ha recibido diversos tipos de tratamientos. En el campo educativo, en gran parte, se analizan las producciones de posgrado, estas se abordan como un tipo de investigación científica, por tanto, se espera que se realicen con alto nivel de rigurosidad; también se las toma como material académico legítimo para conocer la producción nacional, regional, o dentro de una universidad en particular. De los países iberoamericanos, en Brasil y España se han realizado gran parte de las revisiones de las tesis de posgrado.

En el Perú existen otros tantos estudios, donde se analizan las tesis como producto, en especial para describir sus tendencias temáticas y metodológicas, así como para conocer su rigurosidad metodológica. Estos trabajos son sobre todo estudios descriptivos cuantitativos. Se dice que las producciones a nivel de posgrado se están expandiendo, pero el crecimiento cuantitativo no está siendo acompañado por el avance

cualitativo, pues los trabajos de posgrado presentan deficiencias a nivel metodológico, sea en forma global, o en algunos aspectos en concreto.

En ese escenario, en esta investigación se busca contribuir a conocer las particularidades de las tesis de maestría en Educación Superior, así como develar los rudimentos teóricos. Asimismo, se pretende situar dichas producciones dentro de contextos más amplios, y conocer en profundidad cómo se están haciendo los trabajos a nivel de posgrado, en especial, cuando no se tiene un mapeo completo de todo el país, sobre todo, a nivel de maestría. En suma, es preciso dar cuenta sobre las particularidades de las tesis de algún programa en particular, como del campo educativo, para que ayude a comprender la problemática de la producción nacional.

De otro lado, la importancia del presente estudio está en la forma novedosa del análisis y revisión de tesis. Aquí, para comprender los aspectos centrales de la producción intelectual con amplitud y profundidad en su complejidad, se movilizaron nuevos recursos teórico-metodológicos. Siendo una de las tareas más complejas situar las tesis de maestría en Educación Superior, dentro de un contexto más amplio que posibilite vislumbrar sus particularidades, sus alcances, limitaciones, y sus vacíos. Así también, el análisis del contenido permitió comprender y problematizar las concepciones de los tesisistas acerca de los procesos educativos, así como del proceso de investigación. Mediante este tipo de abordaje, se presta mayor atención a la problematización de la investigación, la fundamentación teórica, el análisis e interpretación de los referentes teóricos y empíricos; en suma, se analizan los sustratos teórico-metodológicos presentes en los trabajos. Todo ello, bajo un abordaje cualitativo, apoyado en perspectivas teóricas críticas, sistémicas y dialécticas.

Aquí se asume que la investigación es un proceso complejo, por tanto, ni su estructura ni contenido se pueden ajustar a operaciones metodológicas estandarizadas. En la búsqueda del mejor instrumento para determinar el nivel de calidad de las tesis, quienes se ocuparon de ello, simplificaron excesivamente los criterios de idoneidad de la producción académica. No tomar en cuenta a la amplitud y profundidad como criterios centrales en el abordaje del objeto de estudio, ni el tratamiento de los referentes teóricos, ha sido uno de los principales obstáculos para una aproximación sistémica a la problemática de las producciones universitarias.

Frente a este tipo de aproximación a las tesis universitarias, donde se sobredimensiona el formalismo, en este trabajo se propone un nuevo enfoque. El problema de investigación se aborda de forma novedosa, sobre todo con audacia, sin renunciar al rigor. Al ser este trabajo parte de un proyecto más amplio (problematización de la producción académica), no todas las partes de las producciones de posgrado —de la maestría en educación— se revisan con el mismo nivel de amplitud y profundidad. La focalización en determinados aspectos responde a uno de los objetivos más ambiciosos del proyecto, donde se busca dilucidar los desdoblamientos de la producción intelectual.

En tenor con lo anterior, para posicionarse con propuestas sólidas no es suficiente reconocer los vacíos y limitaciones de otros trabajos, para luego ofrecer una versión más completa o mejorada, corresponde desentrañar los presupuestos y paradigmas del modelo hegemónico, dar cuenta del conservadurismo que se camufla detrás de los discursos posmodernistas, desarrollistas, progresistas del fenómeno educativo. Cuando la investigación siga discurrendo por las mismas sendas, confiados en el poder de la tradición, sea de forma deliberada, por desconocimiento, por rutina o pereza mental, se seguirán realizando deficientes tesis de grado; o en todo caso, apenas con ciertas modificaciones formales.

Al asumir esta postura es de esperar, que en adelante será difícil conseguir continuadores, auspiciadores o respaldo institucional para futuras investigaciones, pero se corre este tipo de riesgos al oponer a lo hegemónico, una filosofía distinta. Se antepone los principios más profundos frente al utilitarismo y mercantilismo que están en boga y en gran expansión.

En coherencia con todo lo anterior, el presente trabajo de investigación está organizado en tres apartados principales, uno referido a la problemática de la investigación, otro referido al fundamento teórico metodológico, y el tercero comprende la elucidación e interpretación de la información. Estos a su vez están distribuidos en cuatro capítulos. En el primer capítulo se aborda el planteamiento de la investigación, en el segundo la fundamentación teórica y el estado de arte, en el tercero los referentes metodológicos, y el último capítulo contiene los resultados y la discusión.

El *capítulo I* consta del planteamiento del problema, la justificación y los objetivos. La problemática se aborda en relación al panorama de la investigación

internacional en educación, las tesis educativas en el Perú, así como los estudios sobre las tesis referidas a las tendencias teóricas, metodológicas, el uso de referencias bibliográficas, la caracterización y evaluación en base al rigor metodológico, y otros aspectos. En la justificación se pone de relieve el lugar de lo teórico en la producción del conocimiento; también se presenta la línea de investigación que inspira este trabajo, y las posibles implicancias teóricas y metodológicas de este tipo de abordajes. Los objetivos emergen de la conjugación de la problemática de la investigación y la justificación.

En el *capítulo II* se desarrolla el fundamento teórico. En la primera parte se expone el panorama histórico de las tesis universitarias, luego se desarrollan las secciones centrales del contenido de las tesis, como son la introducción, la problemática, las justificaciones, los referentes teóricos, la interpretación y las discusiones; estas partes se examinan en profundidad, mientras que otras se dejaron de lado. Se busca dilucidar en profundidad estos puntos de las tesis, puesto que los mismos han sido poco estudiados, a diferencia de otras partes que han recibido mayor atención. En la sección denominada que corresponde a los antecedentes se presentan los estudios sobre las tesis en educación llevadas a cabo en Iberoamérica, los trabajos en el Perú, así como los estudios sobre las tesis de maestría.

El *capítulo III* contiene una breve caracterización del método de investigación adoptado en este trabajo. Teniendo en cuenta que los aspectos metodológicos han sido abordados en los capítulos precedentes, en esta parte se retoma solo sus aspectos centrales. Aquí se describe el procedimiento novedoso que se ha seguido en este trabajo, se especifican las unidades analizadas, la forma cómo se realizó el análisis de cada una de las partes de las tesis y de los documentos de apoyo.

En el *capítulo IV* se detallan, analizan y confrontan los resultados. Comienza con la caracterización general de las tesis en base a las tendencias temáticas, las unidades de estudio, los métodos de investigación utilizados y las formas en que se afrontan los contenidos. En torno a los aspectos centrales, se analizan los discursos de los tesisistas para poder dilucidar sus concepciones subyacentes sobre el proceso de investigación, y el proceso educativo. La descripción general de las tesis se integra a los aspectos centrales, para dar cuenta de las implicancias teóricas y metodológicas, de la forma cómo se lleva a cabo la investigación en maestría de Educación Superior.

Las *discusiones* están constituidas por las reflexiones en torno a los resultados en otros estudios, se presta especial atención a aquellos trabajos que se ocupan de aspectos poco advertidos, así discurren las interpretaciones, conjeturas y planteamientos del autor de este trabajo. Lo último ayuda a configurar nuevas zonas de inteligibilidad del proceso de investigación.

En la última parte se incluyen los anexos que están referidos a los estudios que se ocuparon de las tesis en el país, así como la caracterización de las tesis de educación superior.

Lo presentado en esa parte solo tiene sentido, y adquiere singularidad en la medida de que las producciones, los planeamientos, las reflexiones, las conjeturas planteadas, así como el enfoque desarrollado, se constituyen en fuentes de nuevas reflexiones, de investigaciones novedosas que pongan en cuestión lo sostenido, y se planteen nuevas vías de abordaje del complejo proceso de investigación. La permeabilidad de nuevos horizontes, de los paradigmas emergentes, invita a estar en constante cuestionamiento, en constante problematización.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

La investigación, en los últimos años, en las universidades peruanas está recibiendo un impulso considerable. Algunas de estas instituciones buscan mejorar su ubicación en los rankings internacionales, y para ello dan impulso al crecimiento de las publicaciones de sus docentes, así como de los estudiantes, en las revistas científicas. Bajo estas prerrogativas, demandan la elaboración de artículos científicos de los egresados de sus programas de posgrado.

Aunque, las tesis se constituyen en la fuente principal de estas producciones, la problemática de la producción intelectual en las tesis universitarias no ha sido abordada con amplitud ni profundidad. El incremento del número de publicaciones, no implica necesariamente que la universidad sea una entidad que forma investigadores, ni que los estudiantes, de pregrado y posgrado tengan mejores habilidades de investigación. Pues, para mejorar la calidad de las producciones académicas se requiere generar condiciones que potencien el desarrollo de múltiples recursos teórico-metodológicos para afrontar los desafíos de la producción intelectual.

Siendo la tesis una producción académica emblemática de las universidades, el estudio de estas como producciones científicas ha cobrado especial relevancia en el contexto académico. Se les presta importancia destacada a los trabajos de posgrado, y en especial a las tesis doctorales. A estas últimas se les considera incluso investigaciones científicas. Jiménez-Contreras et al. (2014) consideran que estas producciones académicas permiten comprender el estado de la investigación, las tendencias temáticas; así como el potencial formativo de investigadores; y son también un insumo para conocer la estructura social de la universidad.

A nivel internacional se han realizado varios estudios sobre las tesis de posgrado en educación. A nivel iberoamericano, Brasil y España han aportado más de medio centenar de trabajos, en los que se analizan diversos aspectos de las tesis, como las tendencias temáticas, el crecimiento temporal de las producciones, el tipo de fuentes bibliográficas utilizadas, los métodos de investigación, el papel de los asesores, entre otros (véase Fernández-Bautista, 2012, 2018; Fernández-Bautista et al., 2013; Fernández-Bautista et al., 2014; Fernández-Cano, 2015; Fernández-Cano et al., 2003; Fernández-Cano & Bueno, 1998; Fiorentini, 1994; Ferreira-Villa et al., 2013; Galante & Sachidrian, 1995; Gatti, 1983; Gómez-Martínez, 2018; Hernández y Jacobo, 2011; Megid, 1990, 1999; Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2016; López-Gómez, 2016; Curiel-Marín & Vallejo, 2005; Salem, 2012; Salgado-Orellana et al., 2018; Sánchez-Gamboa, 1987; Torralbo et al., 2004; Úbeda, 2015).

Por otro lado, en el Perú, también se han realizado estudios sobre las tesis universitarias, siendo salud el área que cuenta con mayor cantidad de producciones de este tipo (más de 50 trabajos), y en especial medicina (más de 30 trabajos). En estos estudios se revisaron sobre todo la calidad y/o el rigor metodológico. En sus hallazgos se destacan falencias en el manejo de fuentes bibliográficas. Asimismo, el campo educativo es el segundo, respecto a la cantidad de estudios sobre las tesis universitarias (con 18 trabajos).

En el campo educativo, en Perú, se han revisado los componentes de las tesis con dos propósitos principales: para describir sus características y para determinar su calidad. Dichos estudios revelan la dispersión temática (Salas, 1995; Bustinza, 2014; Díaz-Bazo, 2015; Díaz-Bazo & Sime, 2016), predominio de métodos cuantitativos (Cruz et al., 2010; Bustinza, 2014; Díaz-Bazo & Sime, 2016; Cencia-Crispín, 2017),

escaso uso de artículos científicos y de tesis doctorales como fuentes bibliográficas (Cruz et al., 2010; Bustinza, 2014; Díaz-Bazo, 2015; Díaz-Bazo & Sime, 2016); mientras que la calidad de las tesis (toda la tesis o algunas de sus partes) recibe variedad de calificaciones; algunos consideran de regular calidad el planteamiento del problema (Salas, 1995; Chambi-Mescoco, 2017); el marco teórico como bueno (Salas, 1995), deficiente (Calderón, 2006; Bustinza, 2014; Alarcón et al., 2015); el tratamiento de antecedentes como regular (Salas, 1995), deficiente (Cruz et al., 2010; Chambi-Mescoco, 2017); uso de instrumentos como aceptable (Salas, 1995), o como pobre (Cruz et al., 2010). Arrojan dichos resultados tesis doctorales, de maestría y algunas de pregrado. De otro lado, conviene señalar que solo se ocuparon del análisis de las partes de las tesis de maestría: Calderón (2006), Díaz-Bazo (2015), Chambi-Mescoco (2017), Hernández et al. (2019) y Arias et al. (2020).

Asimismo, en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), Salas (1995) revisó la calidad de tesis de pregrado de distintas especialidades de la Facultad de Educación. En sus hallazgos destaca lo siguiente: temas poco novedosos; problemas formulados no en base a los antecedentes; en los antecedentes solo se copian las conclusiones, pero no se analizan; bibliografía no actualizada ni de especialidad, el marco teórico en su mayoría es transcripción de teorías presentadas en otras tesis; no fundamentan el diseño metodológico usado; la muestra es no probabilística; los resultados y conclusiones no están orientados a la confirmación de hipótesis; entre otros.

En base a la integración de los aspectos revisados, se puede considerar que, en términos generales, las principales deficiencias de las tesis, están en el manejo de los recursos técnico-instrumentales. Lo que parece paradójico, frente a la insistente vigilancia del cumplimiento o no de ciertos procedimientos de aspectos formales, que son considerados como garantes del rigor metodológico.

De otro lado, existe la brecha entre las investigaciones que se realizan en el ámbito educativo y los problemas latentes de la educación a nivel nacional, regional y local. Se continúa con intentos aislados de mejorar la calidad educativa con estudios fragmentados, así como con producciones y publicaciones que son predominantemente

de carácter prescriptivo. El Ministerio de Educación no implementa departamentos o centros de investigación en las diferentes regiones, unidades de gestión e instituciones educativas, a pesar de la aplastante necesidad de realizar mejoras constantes en los diferentes ámbitos, en base a investigaciones situadas.

De igual forma, para quienes se dedican a la investigación en el campo educativo el panorama es poco alentador, pues los estudiantes y docentes dedicados a la tarea de investigación son pocos. En las universidades se sigue preparando en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades investigativas de forma masiva, pero la formación en investigación a nivel teórico, metodológico y en el trabajo de campo sigue siendo deficiente. Los estudiantes ingresan a los programas de maestría arrastrando múltiples deficiencias del pregrado, a ello se suma su escasa trayectoria investigativa. Estas deficiencias, especialmente, se hacen más agudas en el campo de las ciencias sociales, donde los insumos básicos, no son necesariamente laboratorios, aparatos o instrumentos de investigación; sino más bien la habilidad para movilizar múltiples recursos teórico-metodológicos.

En posgrado se forman investigadores, especialmente a nivel doctoral. La maestría es el nivel intermedio. Sin embargo, la mayoría de profesionales realizan estudios de posgrado para aumentar su currículo personal, no así para dedicarse a la investigación. Si bien mediante reformas en las normas universitarias se busca mejorar este aspecto; mientras estas reformas prioricen los aspectos formales, la problemática persistirá a pesar de ciertos reajustes. Cuando los recursos metodológicos se enseñan de forma aislada de los fundamentos teóricos, se corre el riesgo de aplicar la técnica y los instrumentos sin previa reflexión de sus alcances y sus implicancias. La ausencia de la reflexión epistemológica trae consigo una comprensión aislada de la investigación, y una serie de dificultades. La preparación teórica y la formación teórica son uno de los aspectos más complejos en la formación de los investigadores. Cuando estas necesidades se dejan de atender o se abordan de forma desarticulada de otros componentes del proceso de investigación surgen problemas inesperados.

Asimismo, en los libros que circulan en el medio, los aspectos vinculados a la construcción del marco teórico, la problematización de la investigación, el análisis e interpretación son pobremente abordados, así como la reflexión sobre la articulación de estos tres componentes. Los estudiantes, de esa forma, se ven en la necesidad de realizar

sus trabajos en función a las sugerencias de los docentes, compañeros u otros actores, sin que tengan al alcance los recursos idóneos para esos propósitos, lo cual afecta de manera considerable su autonomía y creatividad.

De otro lado, la maestría en Educación Superior tiene como uno de los objetivos principales la formación de investigadores (Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2020). Siendo esta maestría, una de las pocas que persigue ese objetivo principal. De allí, la necesidad de conocer cómo se está respondiendo a este propósito. En las tesis de maestría, se hace necesario conocer qué temáticas se estudian, a través de qué métodos, cómo se realiza el tratamiento de las fuentes bibliográficas, cómo se problematizan los temas y los sujetos de la investigación, cómo se realiza la fundamentación teórica, la justificación del empleo de los métodos de investigación, el análisis e interpretación de información proveniente de las diferentes fuentes, entre otros factores. Todo ello mediante nuevos recursos teórico-metodológicos, para dar cuenta de la complejidad del proceso de investigación.

1.2. Formulación del problema

De la multiplicidad de cuestionamientos que emergen de este abordaje, se priorizan determinadas preguntas.

a. Problema general

¿Cómo son las tesis de maestría en Educación Superior de la UNSAAC, 2008-2020?

b. Problemas específicos

¿Qué tipo de investigación predomina?

¿Qué temas se han investigado?

¿Cómo es la introducción, el planteamiento del problema y la justificación?

¿Cómo son los antecedentes de la investigación, el marco teórico y las referencias bibliográficas?

¿Cómo se analiza e interpreta la información, y se realiza la discusión?

¿Qué se sostiene sobre el objeto de estudio y el proceso de investigación?

1.3. Justificación de la investigación

Siendo los problemas que aquejan a la universidad: la escasez de producciones científicas, la endeblez en la formación epistemológica, la importación y asimilación acrítica de las teorías y modelos pedagógicos provenientes de otros países, el colonialismo académico, la enseñanza masificada de la investigación, el empleo de formatos para la presentación de trabajos como equivalentes a las fases de investigación, y la reproducción de errores cometidos por otros tesisistas; así como la rudimentaria preparación para el proceso de investigación, el escaso interés por esta área, entre otras deficiencias. Siendo esta problemática en la producción académica de las universidades del país, la que impulsa la realización de investigaciones sobre la calidad de las tesis.

En este contexto, la importancia de este estudio está en su potencialidad para develar las particularidades de las producciones académicas y los problemas más acuciantes en la producción de tesis universitarias. De modo que, mediante un abordaje integral de las tesis de maestría, se logre dar cuenta de la situación actual, sus tendencias y desdoblamientos, así como de su devenir. En suma, la contribución del presente trabajo de investigación será a nivel teórico-metodológico, y práctico; asimismo, aportará con el fortalecimiento de la línea de investigación referida a la producción académica.

Respecto a la importancia teórico-metodológica, se dan nuevas miradas, nuevas aproximaciones al proceso de producción intelectual. A nivel teórico se desarrolla reflexiones, debates y se asientan los principales fundamentos de las líneas de investigación en torno a las principales problemáticas de la producción académica universitaria. A nivel metodológico, la revisión minuciosa del contenido de la tesis posibilita develar las concepciones, declaradas en forma explícita o asumidas de forma implícita, respecto a los supuestos epistemológicos, ontológicos y axiológicos.

Las implicancias prácticas de este trabajo son múltiples. Entre ellas, la priorización de los aspectos que se deben tomar en cuenta en el proceso de formación de habilidades para la investigación; el asesoramiento centrado en la calidad de la producción teórica. Pues, revertir las deficiencias en la producción, así como en las

concepciones simplistas sobre el proceso de investigación, son responsabilidades directas de quienes asumen la tarea de enseñar a investigar.

Mediante esta forma de abordaje de la problemática de la producción académica, se busca contribuir con nuevos recursos teóricos que ayuden a visibilizar zonas no comprendidas y, de este modo, abrir espacios de diálogo para problematizar la enseñanza de la investigación. La articulación de nuevos modelos teóricos sobre la complejidad de las producciones locales ayuda a vislumbrar las múltiples relaciones entre los momentos y las fases de la investigación.

1.4. Objetivos de la investigación

a. Objetivo general

Analizar las tesis de maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2008-2020.

b. Objetivos específicos

- Identificar tipos de investigación que predominan
- Analizar los temas de investigación
- Analizar la introducción, el planteamiento del problema y la justificación.
- Analizar los antecedentes, el marco teórico y las referencias bibliográficas
- Analizar la interpretación de la información y la discusión
- Analizar las concepciones sobre el objeto de estudio y el proceso de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Bases teóricas

La investigación como proceso de creación del conocimiento científico involucra multiplicidad de desdoblamientos teórico-metodológicos. Los actores implicados en la constitución del conocimiento movilizan recursos de la tradición y la transforman también. Aquellos que actualizan los referentes asumen compromisos más profundos con la investigación, mientras que los que se adecuan a ciertos patrones fortalecen la conservación de los modelos. En el campo de las ciencias sociales, la variabilidad de modos de indagación, así como de la elaboración de referentes teóricos sobre el objeto de estudio está más extendida. De hecho, la diversidad de enfoques teóricos es notoria. Sin embargo, aún predominan métodos afines al modelo hipotético deductivo. Si bien se ha incorporado variedad de recursos técnico-instrumentales, el sustrato epistemológico no siempre ha sido el referente principal empleado para la fundamentación de estos nuevos recursos.

La reproducción o la innovación de los aspectos metodológicos está vinculada a la mayor o menor amplitud y profundidad en el conocimiento del objeto de estudio. En ámbitos extensos, son las comunidades científicas las que aseguran la consistencia y afinidad con determinados modelos, mientras que, en los ámbitos más acotados, son las instituciones, universidades, escuelas profesionales, departamentos académicos, centros y grupos de investigación los que acotan los modos de producción del conocimiento.

En este estudio interesa desentrañar las modalidades del uso de los referentes teórico-metodológicos en las universidades, y en particular en las escuelas de posgrado. En las universidades se privilegian la formación profesional o la formación de investigadores, o ambas. Históricamente, el valor otorgado a un tipo de formación u otro ha tenido amplias repercusiones sobre el destino del avance de la ciencia y la tecnología de cada país.

En el Perú, desde la creación de las primeras universidades en la colonia, pasando por los primeros años de la república, durante el siglo XX, y hasta la actualidad, la universidad ha estado orientada excesivamente a la formación profesional. En los últimos años se busca dar mayor impulso a las investigaciones como una forma de equilibrar la balanza, pero los avances en esta dirección aún son incipientes.

Una de las producciones académicas asociadas a la investigación científica son las tesis. En la universidad, la elaboración de tesis constituye un referente que permite valorar y certificar la adquisición de las habilidades de los egresados para aportar con creaciones intelectuales al desarrollo de su campo disciplinar y la sociedad. Al respecto, se entiende que los aportes de los egresados de pregrado y posgrado son diferentes, presentando las tesis de doctorado mayor calidad. Sin embargo, estas diferencias no han sido abordadas en profundidad, ni explicitadas de forma clara en las normas ni los documentos de los centros de formación. Asimismo, la preparación de los estudiantes para la elaboración de tesis tampoco toma en consideración ciertos estándares básicos.

Se dice que una tesis universitaria es equivalente a una investigación científica. De hecho, a lo largo de la historia, la elaboración de la tesis era considerada como indicador de una solvencia, de otro tipo de solvencia, mas no era una investigación esencialmente; posteriormente, se les otorga mayor importancia y el carácter científico a estas producciones.

En adelante, se hará una breve exposición de la evolución de las tesis universitarias. A lo largo de la Edad Media, las defensas públicas de los universitarios estaban dirigidas a demostrar el dominio de una doctrina. En gran parte, eran fruto de la lectura minuciosa de los libros básicos, y la capacidad para sustentar su consistencia

interna. A los actos de demostración *pública* le seguía el otorgamiento del grado o título académico.

2.1.1. Historia de los grados académicos

Las universidades de Bolonia, París, Oxford; son consideradas las primeras instituciones con tal denominación, y en cierta forma también pueden ser consideradas como modelos distintos de organización académica y administrativa. La universidad de Salamanca y la de Alcalá fueron las que sirvieron de modelo para la organización de las nacientes universidades en América Latina. Salamanca se inspiró en el modelo de Bolonia, esta a su vez ha sido el modelo adoptado en la mayoría de las universidades coloniales de la región, siendo San Marcos del Perú y la Universidad de México las más representativas.

En las primeras universidades se otorgaban los grados de bachiller, licenciado, maestro o doctor (Mendoza, 2000; Pavón-Romero et al., 2013). El inicio de la vida universitaria estuvo precedido por el dominio de la lectura, escritura, y el latín. Luego de haber realizado los estudios básicos se podía optar por el bachillerato, más adelante por la *licentia docendi*. Con el título de licenciado los egresados podían enseñar en cualquier parte. El grado de licenciado y de maestro o de doctor eran equivalentes, ya a partir del siglo XIII se estableció sus diferencias, aunque la *licentia docendi* ya se otorgaba antes de la existencia de las universidades (Savio, 2010). Al respecto algunos estudiosos establecen que la diferencia fundamental entre las instituciones de formación intelectual y las universidades era el otorgamiento del grado académico (Tünnermann, 1997). Estas dos versiones sobre origen de los grados académicos demandan mayores estudios.

La universidad de Bolonia, corporación de estudiantes, destacó en la formación en Derecho, en particular en el derecho civil. La Universidad de París, gremio de profesores, descolló en la formación teológica. Mientras que Oxford, que contaba con mayor independencia del poder eclesiástico y civil, se fue transformando en el centro de estudios científicos (Gómez, 1986). La obtención de grados en las distintas facultades era también distinta, no era lo mismo obtener el grado de doctor en Artes, en Derecho o en Teología.

Seguendo a Le Goff (1990), la diferencia entre los tipos de enseñanza en la Edad Media aún no está claramente establecida. La enseñanza de la escritura, por ejemplo, pudo haber sido una de las funciones básicas de la universidad, no solo de los colegios. En la universidad de París, la enseñanza en Artes tenía la duración de seis años, en la primera etapa para el *bachillerato* se destinaban dos años de estudio, en la segunda se completaba con el *doctorado*. La teología, tenía mayor duración, de unos 15 o 16 años. En artes, probablemente para obtener el grado de bachiller, el candidato se tenía que someter a dos fases. La primera sería el debate con un profesor de un curso, luego de superar esta fase, se tenía que someter a las preguntas del jurado sobre autores que formaron parte del programa. Para obtener la licenciatura, debía hacer una serie de comentarios y responder las preguntas del jurado, superada la prueba recibía la licencia. Unos meses después podía llegar a ser doctor, para ello, participaba en una discusión solemne y ofrecía una lección inaugural.

Mientras que, en la universidad de Bolonia, para obtener el grado de doctor en Derecho los aspirantes pasaban por dos etapas: el examen privado y el examen público. El candidato antes de someterse al examen privado, debía jurar que cumpliría con el estatuto universitario, y que no cedería a la tentación de corromper a los jurados. Como parte del examen, debía exponer dos comentarios del libro, después respondía a las preguntas formuladas por los doctores. Aprobado el examen por votación de la mayoría, el candidato se convertía en licenciado. Para obtener el doctorado, se sometía al examen público. Dentro de la catedral, el licenciado pronunciaba un discurso, y también defendía una tesis contra los estudiantes, luego recibía el ansiado grado que le otorgaba la licencia para enseñar.

En la universidad de Salamanca los grados se otorgaban de forma parecida. Salamanca que fue la continuación de la escuela catedralicia, pasó a ser el centro de formación de asesores del poder político eclesiástico, siendo el papel del rey trascendental para su fortalecimiento (Gómez, 1986). Para ingresar a la universidad, el aspirante debía jurar obediencia y sumisión ante el rector, lo que renovaba cada año durante la matrícula (Rodríguez-Cruz, 2003).

La facultad de artes era la propedéutica para pasar a medicina y teología. Para optar por el grado de bachiller, en Salamanca, se exigía leer y explicar diez lecciones, así como responder las preguntas de los antagonistas; después de algunos años de *pasantía*, durante los cuales el candidato se preparaba en ejercicios de lectura o docencia, para obtener la licenciatura, el examen de licenciatura era uno de los más exigentes de la vida universitaria (Rodríguez-Cruz, 2003). Después, el licenciado podía aspirar al grado de maestro en artes o teología, o al grado de doctor en cánones, leyes o medicina. Estos últimos grados eran de mayor prestigio, para lo cual se cumplían requisitos más protocolarios, que de rigor académico.

Los procesos seguidos para la obtención de grados académicos en la Universidad Nacional de San Marcos (UNMSM) han sido similares. Durante todo el virreinato, con pequeñas modificaciones la Constitución de 1581 rigió en el funcionamiento de la universidad hasta 1771 (Valcárcel, 2001). En ella se establecía que para obtener el grado de bachiller era necesario haber cumplido los cursos del programa (UNMSM, 1938). En las *Constituciones de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima*, texto publicado en 1938, en el Título once referido a los grados también se disponía que, para optar por el grado de licenciado, los bachilleres debían llevar cinco cursos, o al menos tres de ellos, mientras que por los dos restantes podían abonar una contribución económica a las arcas de la universidad. Luego se sometían a la evaluación sobre sus suficiencias y las habilidades desarrolladas, frente a dos doctores. Superada esta fase eran declarados aptos para el grado. Para ello, debían presentar con ocho días de anticipación ante el decano de la Facultad, por escrito, las lecciones del texto que les correspondía repetir en el acto; así también les correspondía entregar por escrito las conclusiones. El día del acto de grado, el candidato hacía su *repetición* ante el jurado, luego de responder a las objeciones, con la evaluación secreta de los miembros del jurado, el aspirante era declarado aprobado o reprobado. Los que lograban superar esta prueba estaban facultados para obtener el grado de doctor. Los protocolos para optar por el máximo grado comprendían gastos exorbitantes de dinero para la organización de la fiesta y los depósitos a las arcas de la institución (Eguiguren, 1951). Los requisitos eran más que todo ceremoniales, no demandaban mayor esfuerzo intelectual, pero sí gran dispendio económico.

En relación al otorgamiento de grados en la Universidad de San Antonio Abad del Cusco, existe escasa documentación, probablemente las ceremonias eran similares

a las de San Marcos. La escasez de datos históricos al respecto, queda ilustrada por los documentos enviados por su rector en 1872 a la máxima autoridad sanmarquina, en ellos arguye que sobre la historia de San Antonio apenas se contaba, en los archivos, con la Bula de su fundación. La producción de Villanueva sobre la historia de la universidad cusqueña, quizá sea una excepción (véase Villanueva, 1987).

Las universidades peruanas de los primeros años de la república han experimentado pocos cambios significativos, hasta las reformas emprendidas en la segunda mitad del siglo XIX. Estos comprendieron la creación de dos nuevas áreas: las facultades de Ciencias y la facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, las tradicionales facultades de Artes, Cánones, Leyes, Medicina y Teología sufren también reestructuración; la facultad de Artes pasó a convertirse en facultad de Letras, Cánones y Leyes se fusionan en Derecho (Valcárcel, 2001), así también se modifican ciertos procedimientos para la obtención de grado académico. Por ejemplo, en la facultad de Ciencias, el reglamento general de instrucción pública establecía que para obtener el grado de doctor se requiere hacer un año adicional de estudios (véase Rivero, 1876).

Para alcanzar el grado de doctor, en los primeros años del siglo XIX, no era necesario hacer estudios específicos, ni los discursos pronunciados en los actos ceremoniales eran fruto de la investigación, solo a partir de 1847, en España por ejemplo, se exige el estudio de uno o dos años para pasar de la licenciatura al doctorado, además se incluye también la defensa de una tesis doctoral; pero ya después de 1886, la facultad de Farmacia habría la posibilidad de presentar una tesis fruto de la investigación científica, pues antes se presentaban apenas tesis doctrinales (véase Miguel-Alonso, 2003).

Las tesis que se presentaban durante el Renacimiento eran distintas a las que se presentan en la actualidad, difieren en su estructura y contenido. En cuanto a su extensión las tesis, durante el periodo de la colonia en México, eran apenas de una sola hoja, pasaron poco a poco a tener más páginas, quince, veintiocho, hasta llegar a cien en las primeras décadas del siglo XX (Hernández y Guillermo, 2002).

Los cambios ocurridos en los últimos siglos, favorecieron el auge del Derecho, perdió su privilegio la Teología, más tarde fue suprimida en las universidades

latinoamericanas; aparecieron nuevas profesiones, y con el paso del tiempo las tesis adquirieron otros matices, se le dio mayor importancia al contenido, así como a su vinculación con la ciencia (Savio, 2010).

En el Perú, la universidad de San Marcos conserva algunos de estos documentos valiosos, que constituyen vestigios de las particularidades de las tesis de las últimas décadas del siglo XIX, así como de los primeros años de la siguiente centuria. Los *anales universitarios del Perú* son inapreciables fuentes para el análisis de las tesis universitarias de los tiempos actuales. De otro lado, las tesis de las últimas décadas del siglo XX guardan amplias similitudes a las tesis que se elaboran en la actualidad, por lo que en esta parte del trabajo no se detallarán sus características. Las tesis como investigación científica, poco a poco, han ido adquiriendo ciertas particularidades, consolidándose como producciones originales en determinadas facultades, conservando ciertos rezagos en otras facultades.

Las tesis de Educación en el Perú, durante cierto tiempo alcanzaron altos niveles de rigor científico e intelectual, pero la multiplicación de demandas a favor de la urgente profesionalización, menguaron la calidad de su producción.

Las referencias documentales sobre los grados académicos y las tesis en educación derivan de San Marcos también. Siguiendo a Morrou (2006), por ejemplo, el doctorado en Pedagogía, a partir de 1941, se otorgó en la Facultad de Letras; posteriormente a partir de 1947 se establece que el tiempo de estudio para el doctorado debía tener la duración de un año, y culminaba con la realización de una tesis con rigurosidad científica. Así también, para obtener el título de licenciado se debía presentar una tesis, fruto de trabajos experimentales; pero para 1966, la sustentación de tesis para el título profesional se flexibiliza y se admite una entrevista donde se valora la madurez docente. Lo propio se hacía para obtener el grado de bachiller, con la sustentación de una tesis o una monografía. Si bien para la obtención del grado de doctor, en cierto momento se estipuló el estudio adicional de ciertas materias, no se implementaron completamente. Más tarde, en 1969 se formula una propuesta de ciclo doctoral con 2 años de duración, pero termina de implementarse recién en 1994.

Por otro lado, el grado de maestría comienza a ganar un lugar destacado, con la implementación de la maestría en Docencia en el Nivel Superior en 1985, ello con el objetivo de formar docentes universitarios e investigadores (Marrou, 2006). De hecho,

estos últimos datos históricos, responden a la implementación de la Ley Universitaria N° 23733, de 1983, con vigencia hasta 2014. Ahora bien, lo que ocurre en ese periodo con los programas de posgrado, duración del programa y las modalidades de graduación son bastante conocidos, en la actualidad.

Los programas de posgrado en América Latina se crean en la década de los años setenta (Rama, 2007). Si bien, esa tendencia se observa en gran parte de los países latinoamericanos, no quiere decir que solo a partir de esa década se crearon todos los doctorados. Por ejemplo, en México, en 1940 se establecen los programas de posgrado, no tanto para atender necesidades de investigación, sino más bien para ofrecer formación especializada y el otorgamiento de grados (Pacheco & Díaz-Barriga, 2009).

En el Perú, los programas de perfeccionamiento en ciencias de la salud implementan los primeros estudios de posgrados. La Facultad de Ciencias Médicas crea la maestría de Química en 1970, y la maestría de salud pública en 1971, ambas en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Posteriormente, después de la década de los noventa, el establecimiento de los posgrados se extiende en forma acelerada en todas las regiones. En los últimos años el crecimiento de los posgrados de doctorado ha sido acelerado, desordenado, especialmente en el sector privado (Sime y Díaz-Bazo, 2019). Por ejemplo, para el año 2018 se contaba con 533 programas doctorales (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2018). Así también, en estos periodos, las tesis muestran palpable debilitamiento en su calidad.

De los posgrados en el Perú, se tendría que realizar mayores estudios acerca de las particularidades de los programas de doctorado y de maestría. Este tipo de estudios aún no se ha hecho. Si bien el trabajo de Sime y Díaz-Bazo (2019) aborda los doctorados en Educación, apenas constituye una primera aproximación a la producción de tesis de los últimos años. Pero no existen estudios minuciosos que diluciden las semejanzas y diferencias, sea entre los posgrados a lo largo de la historia, entre posgrados de las distintas facultades, y entre las maestrías y doctorados. Por lo que, el abordaje de uno de estos programas se constituye en una contribución a la comprensión de la problemática del posgrado en el país.

A continuación, se expone la especificación de las tesis de maestría, como parte de la producción académica universitaria, en general, y en particular, como una producción típica de los posgrados. Si bien algunos autores establecen diferencias entre las tesis de licenciatura, de maestría y doctorado, estas diferencias pocas veces se traducen en los documentos oficiales de las universidades. Algunos, apenas prescriben los formatos generales, no obstante, es escasa y pobre la explicación y/o sustento teórico metodológico.

2.1.2. Tesis de maestría

A las tesis de maestría, tomando en cuenta los niveles de complejidad, se las puede ubicar en el intermedio entre las tesis de profesionalización o de licenciatura y las tesis doctorales. Para mayor esclarecimiento de la naturaleza de estas producciones, conviene también hacer la distinción entre dos tipos de tesis de posgrado, aquellas que están orientadas al fortalecimiento de la profesión, de las que son para la producción del conocimiento científica. En ese sentido, existen tesis de maestría profesional y las tesis de maestría de investigación. Estas primeras, para Gómez et al. (2010), se interesan por la profundización del conocimiento de ciertos aspectos de la práctica profesional, mientras que las segundas buscan contribuir a la producción de conocimiento, aunque con menor nivel de complejidad que la tesis doctoral.

De lo anterior, importa también hacer mayor especificación sobre las particularidades de las tesis de maestría en comparación a las tesis doctorales, en especial de las tesis de investigación. Se considera que las tesis doctorales son investigaciones científicas hechas con solidez metodológica. Estas aportan nuevos conocimientos a la disciplina o áreas vinculadas al campo de estudio (Gómez et al., 2010; Muñoz, 2011). Aparte de esta característica particular, las tesis doctorales constituyen producciones intelectuales de alto nivel y complejidad, ya que contribuyen a profundizar los conceptos, así como los aspectos metodológicos.

Las tesis de maestría poseen también estas características, aunque indefectiblemente no llegan a ser producciones intelectuales del mismo nivel de profundidad o de amplitud. Por lo que se puede decir que la diferencia entre un tipo de producción y otra, no está en algún componente o estructura particular, sino en la profundidad y amplitud del tratamiento teórico-metodológico de un campo de estudio. A ello se puede agregar la originalidad. Este rasgo está vinculado a la experticia, que

se traduce también, en la profundidad y amplitud del conocimiento; aunque la originalidad moviliza otros recursos intelectuales que van más allá de la especialización.

Según Gómez et al. (2010), las tesis de maestría pueden llegar a ser producciones de conocimientos con repercusiones evidentes al campo de estudio, sobre un tema relativamente original, respaldados por una problemática suficientemente documentada y desarrollada, con rigor metodológico, así como la discusión de los resultados en base a los conceptos y teorías reseñados.

La posición de Muñoz (2011) sobre la especificidad de las tesis de maestría es más restringida, pues le atribuye a las tesis de doctorado la particularidad de ser trabajos en los que se «analiza, propone y demuestra una nueva teoría o temas y conocimientos inéditos, apoyando su planteamiento en una investigación y comprobación de resultados que siguen el rigor científico» (p. 5), mientras que las tesis de maestría:

Son trabajos en los que el candidato al título académico examina, analiza, comprueba o rechaza (desaprueba) una teoría o conjunto de conocimientos, ya sea siguiendo una proposición anteriormente analizada o una de nueva creación; además con base en tal tipo de investigación se descubre, propone o reafirma un estudio especial dentro de una disciplina. Este tipo de tesis enriquece también el conocimiento, las teorías, y las metodologías en el área de investigación, lo cual puede hacerse extensivo a otras materias y disciplinas afines. (p. 6)

Evidentemente lo que destaca el autor es la originalidad de las contribuciones teóricas para las tesis doctorales, respecto a los aportes a nivel metodológico pone énfasis en el uso de métodos con rigor científico, métodos que forman parte de la disciplina de estudio. Similar posición respalda Gólcher (2003), quien sostiene además que, en las tesis de maestría, en comparación a las tesis de licenciamiento, hay mayor grado de profundidad en el tratamiento de los datos, y la proposición de soluciones plausibles a la problemática objeto de estudio.

Con lo expuesto, queda pendiente la tarea de dilucidar las sutiles diferencias entre los tipos de tesis mencionados en base a los presupuestos epistemológicos. En el

ámbito universitario, los asesores y jurados, muchas veces, han concretado sus funciones apoyados en sus particulares representaciones sobre la ciencia y el método científico, o en base al sentido común.

2.1.3. Partes de las tesis

Las tesis como informes poseen componentes que son imprescindibles, así también partes que son complementarias, de estas últimas, ciertas partes son prescindibles. Muchas de ellas se conservan por la fuerza de la tradición, no necesariamente por su valor teórico-metodológico para la investigación desarrollada. Así ciertas partes entran en forma forzada, oscureciendo la fluidez de la exposición y la argumentación de la tesis.

En general, las tesis como producto presentan tres secciones básicas que son: los aspectos preliminares, las partes centrales, y la parte complementaria (Dei, 2008; Arotoma, 2015). Dentro del contenido preliminar están la dedicatoria, el agradecimiento, el resumen, así como la tabla de contenidos; la parte central está conformada por la introducción, el cuerpo de la tesis y las conclusiones; quedando los anexos o los apéndices dentro de la sección de contenidos de respaldo (Dei, 2008). De igual modo, para Muñoz (2011), las partes: protocolaria, expositiva, y complementaria constituyen los informes de cualquier tipo de tesis; siendo la parte expositiva la más extensa, ya que en ella se considera la introducción, índice, capitulado, hasta la bibliografía, mientras que en la parte complementaria se incluyen los anexos, glosario o apéndices. Por otro lado, Cisneros (2006) incluye a la bibliografía en la parte complementaria.

Otros autores hacen otro tipo de clasificación, por ejemplo, Tamayo y Tamayo (1999) destaca las siguientes secciones: la portada, tabla de contenidos, introducción, el cuerpo de la obra, y las partes accesorias. La bibliografía, también la incluye dentro de la última parte. Estas pequeñas diferencias no cambian la estructura general de la tesis como informe de investigación.

Desde otra perspectiva, tomando en cuenta la tesis como producción intelectual, se pueden considerar dos componentes principales: los referentes teóricos, y los referentes empíricos. De modo que, en función a los desdoblamientos de estos dos componentes, las secciones de las tesis se pueden organizar de forma flexible.

De las partes generales, y los aspectos específicos como los objetivos, métodos, instrumentos, referencias bibliográficas, anexos, entre otros, conviene hacer un análisis minucioso de cada uno ellos, para dilucidar sus particularidades, el papel que desempeñan para la consistencia de la tesis, así como los referentes epistemológicos, metodológicos en los que están sustentados. Pero, como algunos de estos componentes han sido abordados por otros estudiosos, en mayor o menor profundidad, corresponde hacer solo el esclarecimiento de ciertos componentes que aparecen con mayor intensidad en el objeto de presente estudio.

2.1.3.1. Introducción

Esta es una de las partes más escurridizas de los informes de investigación. Si bien para los artículos de investigación está más aceptada la presencia de ciertos componentes a los que se considera básicos, para las tesis, ello aún no se ha delimitado con claridad. Algunos autores que tienen mayor afinidad con los artículos de investigación, han adoptado este modelo como prototipo de la introducción ideal. Sin embargo, hay que tomar en cuenta, que las tesis son más antiguas que los venerados artículos, por ello tienen su propia historia, particularidad y sus desdoblamientos. A lo mejor falta hacer un estudio histórico sobre sus desdoblamientos, los tipos de introducción, así como los referentes teóricos en los que se apoyan. Lo mismo, se espera de otras partes de la tesis.

En relación a las recomendaciones sobre la elaboración de las introducciones, y ciertas especificaciones sobre ello, hay escasa literatura. Por otro lado, otras partes de la tesis comparten elementos considerados como sustanciales a las introducciones. Así, en el planteamiento del problema se toman en cuenta los estudios previos, el ámbito de estudio, los objetivos, así como las justificaciones. Esta oscilación de la información en diferentes secciones de la tesis forma parte del proceso de argumentación. El conflicto surge cuando se quiere poner límites a la redundancia, así también cuando se hace el llamado a la comprensibilidad del texto, pues la introducción ha sido vista desde distintas perspectivas. Hay autores que le dan gran importancia, considerándola como una de las partes fundamentales de la tesis. Para Castro del Castillo y Puitti (2012), la introducción contiene gran cantidad de información, donde se explica y presenta el

contexto de la investigación, se resume la principal información y se perfila la organización total del trabajo.

Uno de los estudios pioneros sobre la introducción de una de las producciones científicas, fue realizado por Swales, este autor en su clásico trabajo sobre el análisis del género *artículo científico*, identificó ciertos rasgos comunes en las introducciones. Para Swales (1990) en la introducción suelen emplearse tres tipos de movimientos retóricos: el establecimiento del campo, establecimiento de la brecha y la ocupación del vacío o espacio vacante. Al que posteriormente incorpora la presentación de la investigación. El primer movimiento incluye el balance de las producciones previas; el segundo, el planteamiento del problema; y el tercero, los objetivos, así como las conjeturas y los resultados. De modo que la introducción expresa en síntesis la investigación en su conjunto.

Estas movidas retóricas han sido ajustadas y adaptadas por los autores que trabajan con *genre analysis*. Muchas de las clasificaciones comparten, en su generalidad, ciertos elementos comunes, entre ellos los emprendidos por Sánchez-Jiménez (2012), Jara-Solar (2014) y Soodmand et al. (2018). Por ejemplo, Difabio de Anglat (2019) adaptó la estructura de movidas retóricas para los proyectos de tesis doctorales, esta se presenta a continuación.

Movimiento 1. Establecer el campo (o territorio científico) de la investigación. Este comprende cuatro pasos:

- Justificar la importancia del tema
- Presentar generalizaciones sobre el tema
- Revisar algunas investigaciones previas
- Definir términos importantes

Movimiento 2. Establecer el espacio vacante (nicho):

- Indicar un espacio vacante en la investigación
- Indicar un problema (teórico o aplicado) o necesidad
- Formular preguntas
- Continuar la tradición teórica metodológica o parte de ella.

Movimiento 3. Ocupar el espacio vacante / presentar la investigación

- Formular el propósito, fines u objetivos
- Justificar la investigación
- Describir las características metodológicas más importantes de la investigación
- Anunciar los principales resultados y hallazgos
- Anunciar aportes o proyecciones de la investigación
- Explicar la estructura textual adoptada en la tesis.

Todos estos pasos se tendrían que consignar necesariamente en el cuerpo de la introducción, mientras que presentar el enfoque teórico de la investigación, formular hipótesis y definir operacionalmente las variables/categorías, serían opcionales.

Quienes vienen desarrollando estudios en estas líneas de investigación pertenecen en su mayoría al campo de la lingüística. Quizá por ello, han puesto mayor énfasis en los aspectos retóricos, y el uso del lenguaje escrito; pero el sustrato epistemológico y el metodológico no han recibido la atención suficiente, aunque aparecen con fuerza en los pasos que consignan. De otro lado, la tendencia hacia la normalización y estandarización de los elementos van en contra de los desdoblamientos de la producción intelectual, así como la libertad de creación. Pues, ni el método científico, ni la estructura del informe de investigación pueden subordinarse a la supremacía de la tradición. Sin embargo, estos estudios se constituyen en valiosas contribuciones para fortalecer la formación de investigadores, puesto que ofrecen insumos para el análisis y reflexión de los aspectos teórico-metodológicos para el proceso de investigación y la redacción del informe final.

Por otro lado, las movidas retóricas, así como los pasos consignados para las introducciones, se constituyen en elementos sustanciales de la problematización del objeto de investigación, la fundamentación teórica, y el análisis e interpretación de información. En razón a ello, tendrían que ser retomados en estas secciones. No obstante, no se hará ello, ya que las otras secciones tienen ciertas características peculiares, que merecen un abordaje más detallado.

La problematización, por ejemplo, ha sido uno de los tópicos muy pobremente abordados en los libros de metodología, guías o manuales de investigación, u otros materiales similares. Esta pobreza teórica se puede explicar por la sobrevaloración de los modelos empíricos.

2.1.3.2. Fundamentación del problema

Se usa diferentes términos para referirse a la problemática de la investigación, por ejemplo: descripción del problema, delimitación del problema, problema de investigación, entre otros. En este trabajo se designa como *fundamentación del problema* al proceso complejo de la problematización del objeto de investigación. Con la alusión a la *fundamentación* se quiere destacar el lugar de la construcción de premisas consistentes que configuran cierto tema como problemático.

En la delimitación del objeto de estudio se movilizan tanto los referentes teóricos como los referentes empíricos. La falta de conocimiento o la comprensión errónea, pueden ser los móviles de la investigación u otro tipo de situaciones. La convergencia de múltiples móviles se conoce como el contexto o condiciones de la problemática. La necesidad de hacer explícito el contexto, en mayor o menor medida, depende del tema de investigación. Si el tema o problema es bastante conocido conviene hacer una breve presentación del objeto de estudio; mientras que frente a la falta de conocimiento o de comprensión, se hace patente desarrollar con amplitud las situaciones que configuran la problemática (Booth et al., 2001). De esa forma, las referidas movidas retóricas y sus pasos no necesariamente tendrían que aparecer en todo tipo de introducciones o fundamentaciones del problema.

En relación a las orientaciones para la composición del problema de investigación, la mayoría de los autores coinciden en señalar que por rigor metodológico conviene ser específicos y concretos. Otros presentan el planteamiento del problema o pregunta de investigación como si fuesen lo mismo, no toman en cuenta que el planteamiento implica la delimitación de lo que se va a estudiar sobre un tema específico seleccionado (Martínez-Ruiz, 2012). El término problema suele emplearse como equivalente al tema (Garza, 2007). Desde una visión más prescriptiva Sierra-Bravo (2001) establece los siguientes criterios básicos: el problema no ha de ser vago ni genérico, sino concreto; que sea apropiado para la observación y experimentación, para la verificación y contraste con la realidad; no debe referirse a casos únicos, ya que

se busca generalizar, en ese sentido se espera que sea representativo; también ha de ser novedoso. Similar punto de vista sostienen Kerlinger y Lee (2002).

Por otro lado, Sabino (2002) señala que la formulación del problema es fruto del balance de lo que ya se sabe, de lo que se desea conocer, y de los aspectos que apremian dudas en el conocimiento; pues el mejor conocimiento posible del tema de investigación, precede a la formulación del problema. Así mismo, advierte que no es lo mismo un problema común que uno de investigación, ya que este último está asociado a un desafío en el plano del conocimiento. Por su parte, Salinas y Cáceres (2009) consideran que el problema de investigación emerge del cuestionamiento constante, durante la formulación del sustento teórico, en una fase previa a la formulación de la pregunta; lo que no necesariamente aparece en los reportes de investigación. El problema está asociado a la necesidad de conocer (Flores-Barbosa, 2011).

Resulta que la confusión es generalizada en el ámbito universitario, los estudiantes suelen designar como problemas de investigación científica a problemas de orden profesional. A lo mejor tienen legítimo interés por solucionar situaciones sociales apremiantes, pero el no tener claro cuáles son los alcances de este tipo de estudios prácticos, los lleva al error de formular conjeturas científicas audaces sin suficientes presupuestos teóricos.

En tenor a esto último, los formadores de investigadores podrían tomar en cuenta la variedad de problemas formulados por los estudiantes, y orientarlos a agrupar estos según su carácter práctico o de investigación. Toro y Parra (2010) señalan que se puede plantear una gran cantidad de investigaciones, y escoger solo algunas que sean problemas de investigación.

En relación a las diferencias entre los problemas a nivel de maestría y de doctorado, Toro y Parra (2010) plantean que, en una tesis de maestría, el problema es de intensidad amplia y extensión pequeña, mientras que la de doctorado tiene extensión amplia e intensidad pequeña. Con intensidad se refieren al contenido o el cuerpo teórico, y con la extensión a la aplicación. Esta diferencia a lo mejor sirve para diferenciar una tesis de maestría profesional y una tesis doctoral. De otro lado, es necesario tomar en cuenta que no todas las tesis doctorales son investigaciones

científicas, pues como en las maestrías estas obedecen a otros propósitos también. Por lo que si no se abordan estas disquisiciones en función a las orientaciones de los programas de posgrado y los referentes teórico-metodológicos, las diferenciaciones quedan muy desligadas de la problemática de producción académica.

2.1.3.3. La justificación de la investigación

Sobre este componente de la tesis se han tejido también múltiples versiones. La conceptualización diferida sobre la naturaleza de la importancia o justificación de la investigación deviene de los debates sobre el contexto del descubrimiento y el contexto de la justificación de las producciones científicas. Debates epistemológicos que no siempre acompañan a los preceptos simplistas patrocinados por los pragmatistas. Aquellos que reducen la justificación a la aglomeración ingenua de los aspectos teóricos, metodológicos, prácticos y sociales.

Aparte de eso, el uso indiscriminado, ambiguo, o como conceptos equivalentes a la importancia y la justificación agrava la confusión. El énfasis puesto en los motivos que preceden a la producción del saber corresponde a las justificaciones; mientras que las implicancias y alcances de la investigación recaen en la importancia (Hurtado, 2000). La ponderación de uno u otro aspecto como núcleo central de la investigación obedece a posicionamientos distintos.

En función de los fines de la investigación, el balance de la producción desarrollada y los desdoblamientos de las nuevas contribuciones, inclinarán la balanza en una u otra dirección, sea de carácter práctico o de carácter teórico, o ambos. Por otro lado, si se estima que los constituyentes de la investigación tienen distinto valor, al margen de toda la producción en su conjunto, corresponde poner el foco de atención en estas partes. Es decir, se puede destacar la riqueza del planteamiento del problema, la reformulación de los sustratos teóricos, el análisis e interpretación audaz, o de las conclusiones.

Así como la introducción ha sido estudiada desde la lingüística, en cuanto a las justificaciones se han hallado diversas variedades. Por ejemplo, Sabaj y Landea (2012) encontraron siete tipos principales de justificaciones para los artículos de investigación, estas se basan en: la falta genérica de conocimiento, la falta de conocimiento práctico, la importancia del tema, los aportes de los hallazgos, el vacío metodológico, la solución

de un problema, y la corroboración de la teoría. Tipos de justificaciones que forman parte también de la introducción.

2.1.3.4. Antecedentes de investigación

Al abordar las introducciones y la fundamentación del problema se consideró que los antecedentes o estudios previos se constituyen en insumos para la construcción del objeto de estudio. Son también los referentes para las justificaciones y la fundamentación teórica. De allí que, el abordaje por separado de estos componentes trae el riesgo de perder la visión en conjunto del sustrato teórico-metodológico de la investigación. Sin embargo, su tratamiento por separado ayuda a esclarecer su importancia y sus desdoblamientos en la producción académica.

Los antecedentes se refieren a los trabajos previos, la información relacionada con el campo o el tema de estudio (Claret, 2007; Martínez-Ruiz, 2008). Sobre un campo de estudio existe multiplicidad de informaciones, de diversas fuentes, de distinta naturaleza, así como de distinta calidad. Para asegurar, en cierta medida, la calidad de los trabajos previos, Claret (2007) recomienda que se tomen como antecedentes a las tesis de grado o postgrado, trabajos de ascenso, resultados de investigaciones institucionales, ponencias, conferencias, congresos, revistas especializadas, entre otros. Trabajos sobre el tema realizados fundamentalmente en instituciones de educación superior reconocidas o en otras organizaciones (Martínez-Ruiz, 2008).

La importancia de los antecedentes en el proceso de investigación está vinculada a la necesidad de ampliar la visión de conjunto del estado en que se encuentra el tema de estudio, qué aspectos han sido resueltos y cuáles aún no, permite identificar autores(as), corrientes y principales hallazgos; también revisión de la literatura permite conocer la metodología empleada para abordaje del tema y el rigor científico con que se ha estudiado el tema, valorar la cantidad y calidad de datos (Gólcher, 2003).

La extensión de esta sección varía en función a los propios intereses y necesidades de cada investigador(a) (Gólcher, 2003), del tipo de estudio, del tema de estudio, del dominio y experticia en el campo de estudio, entre otros. Tomando en consideración la amplitud y profundidad con las que se quiere abordar el objeto de

estudio, la extensión y calidad de la información consignada en esta sección será distinta. Los expertos cuentan con mayores recursos teóricos, metodológicos e intelectuales para lidiar en este proceso complejo, mientras que los novatos afrontan una serie de dificultades. Se comete errores al apoyarse exclusivamente en fuentes secundarias, al efectuar una revisión de literatura superficial de los estudios anteriores, al recurrir a la bibliografía exclusiva de su disciplina y subestimar otras fuentes de referencia que posibilitan aportes interdisciplinarios del tema, al no delimitar con precisión el alcance y el contexto institucional en que se concentrará la investigación (Gólcher, 2003).

En la revisión de los estudios previos no solamente se hacen inteligibles los aspectos empíricos, o las conclusiones derivadas de ellos, como muchos metodólogos elogian, sino también, y sobre todo los presupuestos teóricos en los que se apoyan, y los que se formulan a partir de la investigación. En ese sentido, los antecedentes forman parte de la construcción y reconstrucción del referente teórico o marco teórico.

2.1.3.5. Fundamentación teórica

El marco teórico está formado por la descripción de la teoría, los conceptos y los antecedentes de la investigación (Gómez et al., 2010; Valarino et al., 2010), que, en conjunto, al estar articulados, constituyen la unidad teórico conceptual de la investigación.

En este trabajo, se emplea la denominación de fundamentación teórica, en vez de revisión de la literatura, marco conceptual o marco teórico, porque la fundamentación implica proceso complejo que moviliza no solamente las teorías y conceptos, sino también las reflexiones y planteamientos del investigador.

Hurtado (2000) denomina a esta sección como fundamentación noológica. Esta categoría se inscribe dentro de un campo más amplio: el sintagma gnoseológico, que está asociado a los referentes filosóficos sobre el conocimiento. A la fundamentación noológica corresponde la definición, extensión, delimitación y comprensión del tema, procesos que proveen a la investigación de bases teóricas y epistémicas. Implica desarrollar el pensamiento propio, no solamente consiste en ubicar el tema dentro de un conjunto de conocimientos organizados, sino desarrollar y plantear un enfoque para el

abordaje del tema; planteamiento que proporciona indicios de la relevancia del tema, y sienta las bases para la posterior interpretación y discusión.

La fundamentación vista así constituye un proceso complejo de alta demanda cognitiva que no todos pueden alcanzar, en especial los que aún están en las primeras etapas de formación como investigadores. En trabajos de pregrado, la elaboración del marco teórico está justificada, ya que en esta etapa el investigador no tiene aún un dominio teórico extenso y profundo que le permita construir un sintagma; en cambio a nivel doctoral se va más allá del marco teórico, aquí el investigador genera su propio sintagma (Hurtado, 2000).

A nivel de maestría, la fundamentación teórica se hace palmaria. En ese entender, se elabora en base al análisis conceptual y retórico de las teorías, donde aparece el rigor, el espíritu crítico y argumentativo del investigador (Gómez et al., 2010), así como su posición teórica y epistemológica. En esta parte se integran tanto los referentes teóricos como las reflexiones del propio investigador. De modo que su carácter argumentativo está en consonancia con su posición, sus planteamientos, así como el lugar que le atribuye a las voces de otros autores. La incorporación de otras voces puede darse en forma de consenso o disenso.

El tipo de investigación que se emprende, a su vez, condiciona la extensión y el planteamiento del propio enfoque. En estudios de carácter experimental, con metodología cuantitativa, la parte teórica es más estrecha y cerrada, pues para la verificación o confirmación de hipótesis, así como para la organización de datos, y el análisis e interpretación, se consideran suficientes conceptos precisos, y teorías específicas; en estudios exploratorios, el marco teórico puede ser revisado a la luz de los mismos datos; en investigaciones aplicadas, los referentes teóricos preexistentes sirven de modelo para la aplicación, por lo que se deja en segundo lugar el replanteamiento de los referentes teóricos (Gómez et al., 2010). En este tipo de estudios, el marco teórico sirve para que los lectores sepan cuál es la perspectiva teórica que sigue el investigador, y así comprender mejor sus hipótesis y conclusiones (Cifuentes, 2003). La elaboración del marco teórico para el modelo cuantitativo se hace después

del planteamiento del problema, para ampliar la descripción del problema (Parella y Martins, 2010).

Los referentes teóricos se incluyen en el cuerpo del marco teórico o la fundamentación en forma de citas. Donde la voz del investigador aparece como elemento articulador de la multiplicidad de ideas en torno al objeto de estudio. De forma que las citas se convierten en puntos de apoyo para la exposición y argumentación. Tomando en cuenta el significado de las referencias teóricas, los investigadores pueden sostener posiciones que reflejen consenso o disenso con las ideas de otros (véase Meza y Sabaj, 2016).

2.1.3.6. Citaciones

Las citas aparecen en los diferentes componentes de las tesis, por ejemplo, en la introducción, el planteamiento, las justificaciones, definiciones conceptuales, la fundamentación metodológica, las técnicas e instrumentos utilizados, la interpretación, las discusiones, entre otras. Las citas se abordan en este trabajo, junto al marco teórico por su mayor densidad, en esta parte.

Las razones para las citas son diversas. Se hace, habitualmente, por la legitimidad atribuida a las ideas del autor considerado, en base al criterio de autoridad. De esa forma, las ideas citadas dan solidez al trabajo (Palmira, 2005). Obedecen también a la necesidad de apoyar con referencias concretas la reflexión, así como el planteamiento de nuevas posiciones teóricas. Para construir una sólida fundamentación o sustento teórico es necesario hacer la selección adecuada de las fuentes sobre las que reflexiona el autor (López-Yepes, 2005).

Los autores que se han ocupado de las citas han hecho distintos tipos de clasificaciones: citas de estilo directo, de estilo indirecto; citas cortas, citas largas; cita literal, paráfrasis; citas integrada, no integrada; entre otras.

Por otro lado, respecto a las funciones discursivas de las citas, Bisbe (2015) identifica las siguientes:

- a) Fundamentar/confirmar o habilitar la exposición del investigador.
 - Presentar ejemplos
 - Respaldo en las fuentes bibliográficas

- b) Especificar
 - Aspectos de base teórica-metodológica
 - Otros aspectos de la exposición del investigador
- c) Definir conceptos
- d) Comparar dialécticamente para explicar/validar
 - Contrastar diferentes fuentes bibliográficas o proposiciones teóricas para proponer una síntesis, asumir una perspectiva crítica o mostrar coincidencias
 - Contrastar los datos con las fuentes bibliográficas
- e) Generalizar/interpretar

Así también, Sánchez-Jiménez (2011, 2012, 2015) en base a las producciones de Dudley-Evans, Swales, Thompson, Petrić, entre otros, establece las siguientes tipologías:

- *Atribución*. De carácter, descriptivo; le confiere valor informativo.
- *Ejemplificación*. Para ilustrar la afirmación del autor.
- *Referencia*. Redirige al lector a otro trabajo (la fuente).
- *Declaración de uso*. El investigador declara que ha utilizado el trabajo citado o una de sus partes.
- *Aplicación*. Cuando el investigador se presta una idea, concepto o instrumento de análisis.
- *Evaluación*. Valoración positiva o negativa de las ideas del autor citado.
- *Enlace entre las fuentes*. Se emplea para señalar enlaces, comparaciones y contrastes entre las fuentes usadas.
- *Comparación de resultados o intervenciones propias con otras fuentes*. Expresa la posición del autor respecto a otros trabajos, que puede ser en base a las similitudes o diferencias entre los trabajos.
- *Competencia*. Concentrar una lista de citas alrededor de una afirmación.

En términos de Mostacero (2004) las citas en general, atendiendo al estilo de escritura son de tres tipos: cita reproductiva, parafrástica, y la cita personal (original y creativo). Así mismo, en relación a su extensión y su función se tiene las siguientes: textual breve, textual de *cuerpo pequeño* (en otro párrafo), de resumen, de comentario, opinión crítica,

autocita, integrada (conurrencia de citas), y notas a pie de página. Dentro de las citas parafrásticas están la de resumen, comentario y la autocita; en la cita personal está también la autocita, opinión crítica, las integradas y las notas a pie de página. Entre estos dos tipos de citas hay un lazo continuo. Aunque, no hay que perder de vista que no se pueden establecer fronteras claras entre estas citas.

2.1.3.7. Fundamentación metodológica

Si bien en esta sección se pueden incorporar distintos tipos de información vinculados a la parte metodológica, lo que habitualmente se consignan son los aspectos técnico instrumentales, y las características de la unidad de análisis. Así, suele incorporarse en la fundamentación metodológica el problema de estudio, las hipótesis, los objetivos, variables, la operacionalización, el tipo de investigación, diseño, método, técnicas, instrumentos, la población, la muestra, procedimientos e incluso las pruebas estadísticas.

Cada uno de estos componentes aporta informaciones sintéticas sobre los aspectos metodológicos, los mismos que han sido destacados reiteradas veces en los diferentes materiales bibliográficos; pero, lo que no se ha hecho con amplitud ha sido la fundamentación metodológica. Por eso, en este este trabajo, apenas se hará una presentación breve de algunas de estas partes.

Siguiendo a Parella y Martins (2010): las interrogantes son el qué de la investigación; los objetivos expresan el para qué; el logro de los objetivos específicos garantiza el cumplimiento del objetivo general y la solución del problema; la hipótesis, “es una proposición que expresa una solución, racional y demostrable del problema” (p. 64); las variables representan cierto nivel de abstracción, de allí la necesidad de operacionalizar; los indicadores son los factores, rasgos o componentes más representativos o típicos de la variable; el indicador va traducido en una pregunta, ítems en el instrumento; el dato es la respuesta al ítem; con la medición se vinculan los conceptos a indicadores empíricos; las técnicas son procedimientos específicos empleados en la recolección y tratamiento de los datos; los procedimientos se refieren al modo en que se determinan los indicadores; el método es “un conjunto de procedimientos que se sigue en las ciencias para hallar la verdad” (p. 80); el diseño de investigación es la estrategia adoptada para responder a la pregunta; la población se refiere al conjunto de unidades de las que se extrae información y para las cuales se

generan las conclusiones; la muestra, el subconjunto de la población sobre la que se hacen las mediciones; muestreo, el procedimiento de la obtención de los elementos de la muestra; las técnicas de recolección de datos son la observación, entrevista, encuesta, fichaje; los instrumentos de recolección de datos, instrumentos de observación, guion de entrevista, cuestionario, test, fichas, entre otros.

Cada uno de estos componentes presentados de forma secuencial, solamente yuxtapuestos uno al lado de otro, sin previa justificación de su empleo corren el riesgo de ser tomados como informaciones desperdigadas, en el mejor de los casos, o en fragmentos atomizados de escaso valor para la producción intelectual.

Con la fundamentación metodológica se hace referencia a la justificación, explicación y respaldo epistemológico de las decisiones, el empleo de los recursos, instrumentos, insumos, así como la delimitación y la descripción del objeto de análisis. Aquí cobra centralidad el diálogo entre teoría, método y hechos (Cohen Y Gómez, 2019). En palabras de Galindo-Cáceres (1998), entre teoría, metodología y operaciones prácticas. De esa forma, lo metodológico en el proceso de investigación no puede estar dissociado de los sustratos teóricos, filosóficos o epistemológicos. La fundamentación epistemológica es un proceso complejo en el que se movilizan las concepciones sobre la ciencia, la naturaleza del objeto de estudio, el papel del investigador, la relación entre objeto de estudio y los referentes teóricos, la investigación, etc.

2.1.3.8. Interpretación de información

La problematización, el análisis de los referentes bibliográficos y de la propia información producida, así como su interpretación, son procesos cíclicos. Habitualmente la cuestión de la interpretación ha sido abordada de forma superficial. Basta revisar la sección denominada análisis e interpretación de libros sobre metodología o guías de tesis para encontrar abundante tratamiento de las pruebas estadísticas, tanto para la descripción como para la inferencia. Pareciera que la interpretación deriva de forma mecánica de los números. Así también el análisis de la información o de los datos se equipara con el análisis estadístico. Frecuentemente en el análisis de datos de los estadísticos, se presta poca atención al análisis de contenidos; y pierden de vista que el número, el dato, el valor estadístico carecen de importancia fuera

del contexto en el que hunden sus raíces (Pérez, 2009). Pareciera que de esta forma se atentara a la producción intelectual, pues el proceso de análisis e interpretación constituye fundamentalmente un proceso de diálogo, reflexión, planteamiento y posicionamiento del autor sobre sus resultados. Conviene aclarar que aquí no se está cuestionando el valor de las pruebas estadísticas sino el uso acrítico de estas. Por otro lado, conviene ir más allá de los referentes empíricos para poder acceder a los múltiples desdoblamientos de las informaciones.

La pésima formación lógica, epistemológica y filosófica podría ser la razón por la que varios investigadores fracasan en la producción intelectual, a pesar de la gran riqueza de datos e información que recopilan; así también, los esquemas y principios rígidos sobre lo cuantitativo, y la falta de habilidades para traducir los resultados empíricos al lenguaje teórico o conceptual, serían factores que limitan comprender, describir, categorizar, sintetizar, e interpretar en profundidad la información producida (Cerdeña, 1993).

El análisis e interpretación son procesos recurrentes. El análisis es una tarea fundamentalmente teórica, la estadística se supedita a ella. El análisis surge más del marco teórico que de los datos concretos (Sabino, 2002). Los datos estadísticos pueden ser empleados para respaldar un argumento, como elemento de prueba; para reforzar una argumentación de carácter cualitativo; o como punto de partida para el análisis y la reflexión (Létouneau, 2009). Se pueden realizar análisis relevantes e interesantes con técnicas estadísticas básicas, así como hacer análisis sin relevancia usando estadísticas complejas; pues la calidad del análisis y la complejidad de la estadística no son interdependientes (Jiménez, 2006). El nivel de complejidad del análisis depende más de información previa conocida (Barrera, 2009). Para Jiménez (2006), hacer análisis es una tarea artesanal no estandarizada, que consiste en hacer y responder preguntas constantemente, de modo que la riqueza de las respuestas esté asociada a la habilidad de formular preguntas interesantes.

El análisis cuantitativo no se reduce a develar la transparencia de los datos. Cada dato oculta toda una gama de elecciones cualitativas, referencias teóricas; por sí mismo, un cuadro estadístico carece de valor universal, no sirve para hacer interpretaciones inimaginables (Létouneau, 2009). Un dato estadístico, en ciencias sociales, es fruto de la codificación (agrupación numérica) de los datos expresados en forma verbal, de la

reducción del cúmulo de informaciones que presentan mínima homogeneidad (Sabino, 2002). Por otro lado, mediante el análisis de contenido se accede a otras premisas, otros saberes que permanecen ocultos, así como los que por estar tan a la vista suelen pasar desapercibidos (Barrera, 2009).

La interpretación es producto de las operaciones de análisis y síntesis, es un proceso intelectual mediante el cual se trata de encontrar una significación más completa y amplia de la información empírica obtenida (Zorrilla y Torres, 1992). La síntesis es la integración de conclusiones parciales en un conjunto coherente con sentido (Sabino, 2002). Integración en la que se reconstruyen los referentes teóricos y conceptuales.

Por medio de la interpretación se infieren significados (Cerda, 1993; Valarino et al, 2010) de los datos, las informaciones, las referencias, en sí, del sustrato teórico-empírico. La interpretación está asociada a varios términos: explicación, comentario, traducción, descripción y parafraseo, términos que están inseparablemente ligados a la investigación científica (Cerda, 1993).

La complejidad del proceso de interpretación ha llevado a muchos autores a inclinarse por el empleo de determinados procedimientos confiables o estandarizados, a estos se les conoce como técnicas de análisis e interpretación. Pero no hay técnicas o reglas infalibles que puedan ahorrarnos el trabajo de inventar nuevas ideas o construir teorías fecundas, aunque muy bien estos trabajos técnicos suelen ocultar la falta de ideas (Bunge, 1983).

Así como el descuido de la reflexión teórica amplia y profunda, en el ámbito académico, está generalizado, también en las tesis de grado, en las investigaciones científicas, la pobreza de ideas es predominante. La mayoría de los trabajos no pasan los límites de la mera descripción o análisis estadístico (Cerda, 1993). Según este autor, las limitaciones para la interpretación o explicación de los resultados estarían asociadas a la ausencia de un cuerpo teórico apropiado para el objeto de estudio, al miedo a comprometerse con una postura teórica, a la incapacidad para asumir una postura clara y definida frente a los aspectos teórico-metodológicos, así como a la incapacidad para

poder desprenderse de las ataduras de su propia subjetividad, sus relaciones personales y a vínculos directos con la realidad.

Como se ha visto en esta parte, la interpretación es un proceso intelectual de alta complejidad que moviliza una serie de recursos teóricos, metodológicos y técnicos. Son los insumos del análisis e interpretación los datos, las informaciones de diversa fuente, las referencias teóricas, las reflexiones y concepciones del investigador, la problematización, entre otros. Durante la interpretación los planteamientos y producciones de otros autores entran en juego en los diferentes momentos. La confrontación con otras producciones es recurrente, todo ello forma parte de las discusiones. Por eso, la discusión es parte del análisis e interpretación, sin embargo, habitualmente se suele ver esta sección en otro apartado.

2.1.3.9. Discusión

En los artículos de investigación, la discusión se presenta como un apartado distinto de los resultados. Se dice que es la parte más importante del informe de investigación, la parte más difícil de elaborar. Presenta una estructura potencialmente más flexible (Gómez de Segura et al., 2003), a diferencia de otras partes de los artículos.

Uno de los autores que se ha convertido en clásico sobre artículos de investigación y su redacción es Robert Day (2005). Según este autor una discusión tiene como finalidad principal mostrar las relaciones entre los hechos observados. El papel central de los datos queda manifiesto en esta visión, siendo estos sus principales componentes:

- Presentación de los principios, relaciones, generalizaciones a partir de los resultados.
- Señalamiento de las excepciones, la falta de correlaciones, y la delimitación de los aspectos no resueltos.
- Señalamiento de las concordancias, o no, de los resultados e interpretaciones con otros estudios previos.
- Exposición de las consecuencias y de las posibles aplicaciones.
- Las conclusiones
- El resumen de las pruebas que respaldan las conclusiones.

Según Belcher (2012) la discusión está estructurada en función a la argumentación, es así que en ella se indica la confirmación o no de la hipótesis, la tesis o la conclusión; se conectan los resultados con estudios previos, se confrontan las semejanzas o contradicciones; se explica por qué se producen las contradicciones; también se mencionan las posibles implicancias, la importancia de la investigación, las posibles objeciones o cuestiones no resueltas, los posibles sesgos, las limitaciones, las sugerencias para investigaciones futuras. En general, en las discusiones se integran y condensan las otras secciones, se analizan los resultados en el contexto de otros similares, se analiza la pertinencia e idoneidad del método empleado, y las implicancias de los resultados (Gómez de Segura et al., 2003).

En la discusión se retoman de forma breve y escueta los demás componentes del trabajo. Son las interpretaciones del investigador la luz de las hipótesis planteadas, de lo que dicen otros autores, y de lo que encontraron sobre el tema (Eslva-Schmalbalch y Alzate, 2011). En ese sentido, el autor dialoga con los demás autores, confronta las ideas, los planteamientos, interpretaciones y perspectivas respecto al objeto de estudio en concreto, así como del campo teórico filosófico más amplio.

En esta parte se hace la integración de las producciones intelectuales propias a niveles crecientes de abstracción, proceso sumamente complejo, pues no basta con confrontar los resultados con los resultados de otros autores, sino que se tiene que ir confrontando y reelaborando las ideas a medida que se amplía el alcance de la inferencia. Si el foco de atención se ensancha más, no basta con los conocimientos disciplinares, sino que se requiere resignificar las interpretaciones a la luz de la interconexión de referentes interdisciplinarios y transdisciplinarios.

2.2. Marco conceptual (palabras clave)

Epistemología. Fundamentos filosóficos sobre la naturaleza del conocimiento y de la posibilidad de la objetividad.

Investigación científica. Proceso de construcción y producción de conocimiento sobre algún aspecto de la realidad.

Método de investigación. Procedimientos sistemáticos que se adaptan para la producción del conocimiento científico.

Tesis. Trabajo de investigación que se realiza en una institución de formación superior, para la obtención del título profesional o grado académico.

2.3. Antecedentes de la investigación (estado de arte)

Existen diversos tipos de estudios acerca de las tesis universitarias, tanto a nivel de pregrado como de posgrado, tanto a nivel internacional, como en el ámbito nacional y local. A nivel internacional, lo que más se ha estudiado son las tesis doctorales. En el ámbito nacional, se han revisado en mayor proporción las tesis de pregrado.

Los estudios realizados en el Perú, en comparación con otros países como España o México, son escasos. Las tesis pertenecientes a las áreas de biomédicas concentran la mayoría de estudios en el país, y dentro de estos, Medicina. En cambio, en ciencias sociales, hay pocas producciones de ese tipo. En el campo educativo hay estudios acerca de las tesis universitarias, pero en ninguno de estos se analizan los contenidos en profundidad.

En líneas generales, se puede establecer dos tipos de investigación sobre las tesis universitarias. Uno que está centrado en la estructura o los aspectos formales, otro sobre los contenidos de los diferentes componentes. Forman parte del primer tipo los estudios de carácter bibliométrico, y del segundo, los estudios cualitativos. Mientras que los estudios sobre la evaluación de la calidad se pueden situar entre estas dos vertientes, aunque más próximos a la descripción cuantitativa.

Por otro lado, la tesis universitaria también ha sido estudiada tomando en cuenta los factores implicados en su producción, es decir, la tesis como proceso. La atención prestada a la producción académica y/o intelectual, la mayoría de veces, responde a la necesidad de mejorar la formación de los investigadores.

Varios estudios sobre las tesis respondían a problemas concretos. Por ejemplo, la baja tasa de graduados egresados del posgrado estimuló la realización de estudios pioneros en el ámbito anglosajón, como Estados Unidos, Australia (Carlino, 2005a). La

valoración de la calidad de estas producciones también responde a propósitos de carácter práctico, aunque la medición en base a criterios definidos acerca del producto final, no consigue del todo develar la estructura interna, y con ello los procesos implicados en toda producción intelectual. Los tesisistas requieren formación en la capacidad para plantear y resolver problemas, así como aportar y difundir nuevos conocimientos; y estos aspectos se deben tomar en cuenta durante la evaluación de sus producciones (Jiménez-Contreras et al., 2014).

De otro lado, conviene destacar que los estudios sobre el proceso están aún en plena propagación. En contraste, los estudios cuantitativos y/o bibliométricos están ya suficientemente consolidados. Los principales referentes teórico-metodológicos de la tendencia cuantitativa devienen de la reificación de los artículos científicos. Y estos criterios se han aplicado indiscriminadamente a las tesis universitarias. Al respecto, se han formulado abundantes cuestionamientos sobre los supuestos metodológicos, epistemológicos, filosóficos en los que se apoya la bibliometría, pero la aceptación generalizada de este modelo, en gran parte, en el ámbito académico solidifica sus principios.

En esta sección del marco teórico, denominada *Antecedentes*, se presentan brevemente estudios cuyas contribuciones están vinculadas al análisis del contenido de las tesis, se incorporan, en especial, los estudios sobre los procesos implicados en la producción académica. Esta centralidad en el contenido y en los procesos responde a la necesidad de desentrañar las problemáticas del proceso de investigación.

En relación al contenido de las tesis se destacan aquellas producciones referidas a la problematización, la fundamentación teórica y la interpretación. Como estos componentes aparecen en el resumen, introducción, problemática, justificación, marco teórico, antecedentes, análisis e interpretación, así como en la discusión, cada una de estas partes se desarrolla por separado. En cambio, para dilucidar los procesos, se toman en cuenta aquellas producciones referidas al papel de los asesores, las concepciones sobre ciencia e investigación de los actores universitarios, así como las dificultades que se afrontan durante la elaboración de sus trabajos de grado.

En otra parte, se aborda los estudios sobre las tesis de educación en el país. De estos, tanto los que corresponden a las tesis de pregrado como de doctorado se presentan en forma sintética. Mientras que, los estudios referidos a las tesis de maestría se analizan con mayor profundidad. En esta última parte se pretende dar cuenta de las características atribuidas y destacadas, en estos estudios, para los trabajos de tesis en maestría.

2.3.1. Resumen

En los resúmenes se condensan en forma escueta las ideas principales del informe de investigación. Aquí, como en la introducción, se integran todas las secciones. Es por eso que, los principales criterios para valorar su calidad están referidos a la verificación de la presencia o ausencia de los aspectos metodológicos, entre ellos, el objetivo, el problema, los métodos, instrumentos, tipo de investigación, los resultados y las conclusiones.

Por ejemplo, en los estudios de Tapia et al. (2017) se evidencia una marcada preocupación por los aspectos formales. A partir de la comparación de los resúmenes con las normas internacionales, de 44 tesis de pregrado en Educación publicadas en 2016, en 4 universidades ecuatorianas, se determinó que la mayoría de estos resúmenes son de mediana calidad. Los componentes que valoraron como medianamente claros son la descripción del problema, objetivos, alcances y metodología; en cambio los resultados y resúmenes serían poco claros.

Similares valoraciones sobre la calidad refieren también Paravich y Burgos (2009). Ellos a partir del análisis de los resúmenes de tesis de maestría en Enfermería, 84 trabajos del periodo de 1983-2007, encontraron que la calidad de las tesis no era la esperada, siendo las conclusiones uno de los componentes más deficientes, ya que estas en su mayoría son simple transcripción de la sección de conclusiones; y con escasa relación a los objetivos y resultados.

En ambos estudios los resúmenes reciben mediana valoración en cuanto a su calidad, observando que las principales deficiencias se hallan en las conclusiones y resultados. Estos estudios muestran, sin duda, que existe la necesidad de prestar mayor atención a ciertos aspectos, aunque en relación al resumen como unidad quedan pendientes nuevas aproximaciones. Se han dejado de lado, los presupuestos teóricos en

los que se hace la integración de las conclusiones. Las investigaciones sobre resúmenes destacan el cumplimiento de la distribución estándar de los resúmenes para un artículo de investigación, ya sea en formato de resúmenes estructurados, o resúmenes no estructurados.

2.3.2. Introducción

La introducción es la parte más compleja, en cuanto a su estructura y su contenido. A diferencia del resumen en el que fácilmente se pueden diseccionar sus componentes, en la introducción es más difícil diferenciar las unidades de significado. La variabilidad, en forma y fondo, se pone de manifiesto según se trate de una u otra disciplina, de cada institución e incluso de los estilos personales.

Sánchez-Jiménez (2011, 2012), reconocido investigador español en esta línea, en su estudio sobre el lugar de las citas en las tesis, en base al estudio exhaustivo de estudios previos, adaptó las tipologías Thompson (2001) y Petrić (2007), y las movidas retóricas de Swales (1990) para el estudio de las introducciones elaboradas por los filipinos y los españoles. Encuentra que los filipinos en la introducción ponen mayor énfasis en la contextualización del estudio, mientras que los españoles en la presentación de la investigación. Así también, en los filipinos predominan los movimientos 1 y 3 (M1: Establecimiento del territorio y M3: Anuncio de la investigación), con ausencia casi total del movimiento 2 (M2: Establecimiento del espacio); en cambio, en los españoles sí aparece el movimiento 2, pero este movimiento va acompañado también de mayor desorden y menor claridad. De hecho, este movimiento es el que más presencia tiene en los estudios de las ciencias sociales.

Según el tipo de citas, ambos, españoles y filipinos, presentan similar prevalencia, difieren apenas en dos de ellos. Los filipinos destacan en el uso del tipo de cita *enlace entre fuentes*, y los españoles en la cita de *evaluación*. Es decir, habría mayor presencia el estilo expositivo en los filipinos, y el argumentativo en los españoles. El contraste de los estudios estadounidenses y españoles también marca ciertas diferencias. Se identifica que en España se emplea más la atribución en las citas, que en su par (57% y 33%, respectivamente); mientras que el *enlace de fuentes* tiene más presencia en los estadounidenses (42.7%), que en los españoles (15.9%). En el enlace

se hacen comparaciones y confrontaciones entre estudios y proposiciones. Esta tendencia baja en España y puede estar asociada al menor manejo de fuentes variadas en las tesis, pero se ve compensada con la evaluación de las referencias.

Difabio de Anglat (2019) analizó las introducciones de tesis doctoral en Educación en Argentina. Sus resultados son similares a los que encontró Sánchez Jiménez. En relación a las movidas retóricas, menciona que en el 35% de las introducciones no incluyen el segundo movimiento, o lo hacen de forma muy sintética. Los pasos convencionales del movimiento 3 (objetivos, procedimientos, impacto y estructura) no aparecen de forma completa en el 77 % de las introducciones; mientras que la mayoría de los pasos del movimiento 1 y 3 se han tomado en cuenta.

La investigadora se centró en la valoración de la presencia o ausencia de los pasos en los movimientos retóricos. Adopta una posición normativa sobre la elaboración de las introducciones, exhorta a que las instituciones adopten lineamientos claros al respecto. Esta forma de aproximación a la producción científica es una forma de soslayar el debate filosófico.

Sin embargo, este tipo de producciones se constituyen en ricos insumos para la reflexión sobre la redacción de los informes de investigación, e incluso para replantear nuevas preguntas sobre el contexto de la justificación.

En ambos estudios, el establecimiento del espacio vacante (falta de conocimiento o errónea comprensión) es el que más se descuida en las tesis. Esto tiene que ver con el escaso valor que se le atribuye a la problematización, proceso de cuestionamientos permanente que no se reduce a la simple formulación de una pregunta, o la declaración de la ausencia de estudios en un contexto geográfico determinado. De otro lado, la ausencia de ciertos *pasos* o su presencia lacónica, así como cuando no hay tránsitos dinámicos de uno a otro, empobrecen el proceso argumentativo y/o la exposición fluida de problemática de la investigación.

En la introducción, la presencia de cierto tipo de aserciones ajustadas a modelos convencionales, más que indicar la exhaustividad en el tratamiento de información sobre el objeto de estudio, lo que muestra es la falta de convicción y aplomo para integrar las producciones en nuevas unidades de sentido. La introducción es una sección donde se despliegan aspectos considerados relevantes por los investigadores, la

relevancia de la investigación, la novedad, así como la organización del trabajo en su conjunto.

2.3.3. Planteamiento de la justificación

Antes de presentar los estudios sobre estos componentes, es necesario advertir la diferencia de la propuesta desarrollada en este trabajo respecto a otros abordajes, diferencia que se manifiesta, especialmente, en el tratamiento de la problematización y la fundamentación de la problemática. Aunque, con reservas, se puede establecer cierta compatibilidad de las perspectivas sobre la importancia de la investigación. También se debe advertir la disparidad entre las formas de justificación en las revistas y en las tesis universitarias. En las primeras la justificación está presente en la introducción, mientras que en las tesis suelen ir en una sección separada.

Sabaj y Landea (2012) analizaron 162 artículos de investigación, de seis áreas científicas (de la vida, de la salud, de la tierra, exactas, sociales, y humanidades). En ese estudio identificaron 8 tipos de justificación: falta genérica del conocimiento, falta de conocimiento, basados en la importancia del tema, en los aportes del hallazgo, en el vacío metodológico, en la solución de problemas, y la corroboración de la teoría. Refieren que, en promedio, el 54% de los artículos no tienen justificación, siendo humanidades, ciencias exactas y ciencias sociales las que poseen menor número de justificaciones, mientras que, en los artículos de las ciencias de la salud y de la tierra la justificación tiene mayor presencia, debido a que estaría asociada a los índices de producción científica.

La forma típica de justificar es apelando a los aportes de los hallazgos (35.5%), aunque en el mismo trabajo no se haga aplicación alguna. Esta prevalencia, estaría mostrando que varios artículos de investigación no son contribuciones reales, sino reconstrucciones idealizadas. También se hacen justificaciones por falta genérica de conocimiento (23%), falta de conocimiento práctico (21,7%) y justificación basada en la importancia del tema (18, 3%). En menor medida justificación basada en un vacío metodológico (2,6%) y en la corroboración de una teoría (1,7%). En las ciencias sociales, predominan las justificaciones basadas en los aportes o aplicabilidad de los

resultados (52,9%) y justificación basada en la importancia del tema (23,5%), pero con ausencia de justificaciones sobre el vacío metodológico y corroboración de una teoría.

Difabio de Anglat (2014) revisó 31 proyectos de tesis doctoral. De los cuales, tres no tienen justificación; y 20 al menos llevan dos justificaciones. El tipo de justificación más predominante es el que está basado en la importancia del resultado (38%), seguido por la importancia del tema (25%). Las justificaciones menos frecuentes son las basadas en el vacío metodológico y en la corroboración empírica de una teoría. Esta predilección estaría asociada a la forma dominante de ver los aspectos educativos como procesos normativos, como mecanismos anclados en la búsqueda de la efectividad de las intervenciones.

Estos resultados permiten vislumbrar que los aspectos prácticos son lo que más se valoran. La mejora de los procesos educativos se asocia con la implementación de programas, planes, proyectos, propuestas e incluso como resultado de la aplicación eficaz de los conocimientos. El conocimiento es visto como recurso valioso para la transformación de la realidad y como recurso instrumental para la acción. De modo que la justificación de la investigación, indefectiblemente no podría estar desligada de estos principios y urgencias. De allí, también la hostilidad abierta hacia la teoría, o la omisión involuntaria de la justificación teórico-metodológica.

2.3.4. Objetivos

En la investigación científica los objetivos se entienden como propósitos dirigidos a la producción de conocimiento. Al menos, ese es el sentido principal que se le asigna a este tipo de propósitos, sin embargo, es común ver en las tesis educativas una orientación más práctica.

En esta parte se presentan estudios exclusivamente referidos a los objetivos. En los artículos científicos, González-Arias (2011) analizó en el resumen y la introducción los objetivos de cuatro disciplinas científicas de historia, literatura, lingüística y biología (10 artículos por cada disciplina). Del análisis de tres aspectos: patrones en la formulación de objetivos, apartado donde se formulan, y las diferencias entre las disciplinas, identificó cinco patrones principales en la formulación de objetivos: explicita el objetivo de la investigación; explicita el objetivo del artículo; explicita el objetivo del autor; señala lo que hace el artículo; y señala lo que se hace en el

documento. En el 18.3% se explicita el objetivo de investigación; en 11.7%, el objetivo del artículo (se confunde artículo e investigación: *el artículo tiene por objetivo, este trabajo tiene por objetivos*). El 13.3% explicita el objetivo del autor (el investigador tiene el objetivo). Los tres juntos representan el 43.3%. Por otro lado, el 26.7% lo hace en relación al artículo, el 30%, en lo que hace el documento. Las cuatro disciplinas presentan similares prevalencias. Así mismo, el 77.5% de los objetivos se consignan en la parte del resumen, el 47%, en las referencias, y en otro apartado el 7.5%.

En otro estudio, Castro y Alayón (2011), del análisis de 35 informes finales de pregrado en microbiología de ciencias de la salud de 2005 a 2009, reportan que se presenta confusión entre objetivos generales y específicos, errores en la escogencia adecuada de los verbos, también se repiten conceptos. También, los objetivos generales se presentan como objetivos específicos, pues podrían ser alcanzados mediante la elaboración de una tabla o figura, así por ejemplo *determinar la prevalencia, o la presencia*. En los objetivos específicos se usa el verbo determinar en el 36.6% de los informes, identificar en 15.3%, así mismo, estos verbos no siempre se usan de forma apropiada, por ejemplo, correlacionar en vez de *establecer la correlación*. También encontraron redundancias, como incluir en la formulación de objetivos frases como: *con el propósito de, con el fin de*. También en gran parte del cuerpo del informe se hace reiteración de ideas o conceptos previamente expuestos en abundancia, en otras partes.

De hecho, estos dos trabajos están más centrados en los aspectos semánticos de los objetivos. Mientras que la naturaleza de los objetivos de investigación no ha sido tomada en cuenta, lo cual pone en evidencia el estado embrionario de las reflexiones sobre el lugar de los objetivos, propósitos, fines, alcances, implicancias, e incluso la importancia de la investigación. El análisis de los objetivos no puede reducirse solo a la verificación de redacción, ni su ajuste a los formatos preestablecidos.

2.3.5. Marco teórico y las citaciones

El marco teórico presenta una estructura compleja, lo que hace difícil establecer límites claros respecto a otras partes de la tesis. Aunque aparentemente no encierra muchos secretos, su complejidad y su alto nivel de abstracción demandan múltiples aproximaciones. En términos generales, se puede identificar dos tipos de análisis, uno

basado en las teorías o enfoques teóricos en los que están apoyados, otro en las citas y referencias bibliográficas, existiendo también trabajos en los que se usan ambos tipos.

Existen trabajos en los que se identifican los enfoques teóricos prevalentes, los autores más citados, los tipos de citas, la densidad de las citas, entre otros. También hay trabajos en los que se valora el uso de la teoría o de los referentes teóricos, aquí se hace una valoración más integral, que va más allá de la identificación de las citas.

En relación al uso de la teoría, Buenfil (2011) realizó una crítica implacable acerca de las producciones de expertos de las últimas décadas. Más tarde Martínez Díaz (2018), utilizando la tipología de Buenfil, analizó el uso de teoría en los informes de maestría. Ambos autores apuestan por el uso crítico de la teoría. Uno de los pioneros sobre el lugar de la teoría en las investigaciones, y que además apostó de forma decisiva por el uso crítico de las teorías es sin duda Hugo Zemelman, quien desarrolló una propuesta original sobre la metodología de la investigación en las ciencias sociales, en base a la reflexión sobre los fundamentos epistemológicos (véase Zemelman, 1987, 1995, 2011).

Martínez-Díaz (2018) observa que mayormente se hace uso de la teoría como un ritual, es decir, se consigna como por obligación, sin que aparezcan con claridad cuáles son las implicancias que los referentes teóricos tienen para los propios tesis, como para el análisis de sus trabajos.

Buenfil (2011) analizó las formas de rechazo hacia la teoría que se hace en el campo educativo. El descrédito de la teoría, en las últimas décadas, se ha manifestado tanto en organismos internacionales, agencias internacionales, instituciones gubernamentales y centros de formación docente a nivel de posgrado. Por ejemplo, en los congresos de investigación educativa en México, de 1993 a 1997, se ha reducido gradualmente el número de ponencias sobre el tema teórico, y los pocos temas que se presentan aparecen ligados a aspectos filosóficos.

La teoría se analiza, en estos trabajos de manera crítica, ponen en cuestionamiento el lugar subordinado de referentes teóricos a las motivaciones prácticas.

2.3.6. Asesoramiento

El papel de los asesores, a nivel de posgrado, se hace más perentorio. Aunque los estudiantes, por la trayectoria académica y la trayectoria en la investigación, podrían demandar menor grado de intervención. En estos niveles se espera que las contribuciones de los asesores sean de calidad.

Lavín-Martínez (2015) señala que, en Cuba, un buen asesoramiento y tutoría (continua y sistemática), en el diseño de investigación y la tesis, garantizan la calidad del egresado. Ello se debe a que los asesores y tutores son seleccionados por medio de evaluaciones rigurosas, siendo ellos quienes asumen la responsabilidad de hacer un acompañamiento personalizado.

Revilla (2017) realizó un estudio cualitativo sobre las expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se entrevistó a cinco licenciados de las carreras Ed. Inicial y Ed. Primario, y seis participaron en grupos focales. Siendo los resultados los siguientes: les es difícil hacer la tesis, tarea que les genera tensión; si el asesor no dispone de tiempo, cualidades para la comunicación interactiva, si no conoce el tema y la metodología de investigación, genera tensión en los egresados. Las expectativas en algunos han ido creciendo, en otros bajaron. Decrecen cuando hay poca retroalimentación, y comunicación.

Los asesoramientos y tutorías cobran trascendental importancia para los estudiantes, en la medida en que los asesores muestran dominio teórico, manejan múltiples herramientas técnico-instrumentales, mantienen comunicación fluida y dosifican sus intervenciones.

2.3.7. Concepciones

Las creencias y concepciones sobre la ciencia y acerca de la investigación científica se dejan traslucir en los informes, sea en forma de artículos o en las tesis. Varios autores han señalado que los paradigmas de la investigación encaminan la forma en que se encara la problemática de los trabajos, qué se estudia, qué se dice de las unidades de análisis, qué interpretaciones se hace, en suma, afecta todo el proceso de investigación.

Sin embargo, como la comprensión y adopción de un paradigma de investigación u otro no es un proceso simple, los estudiantes de pregrado y posgrado adoptan, muchas veces de forma involuntaria, concepciones ingenuas de la actividad científica.

Guzmán-Melgar y Vara-Hora (2000) aplicaron una encuesta a 255 estudiantes de una facultad de Administración de una universidad privada de Lima, y realizaron entrevistas a 32 de ellos sobre las concepciones de los docentes de investigación y sobre el método científico. Los resultados muestran que existen tres tipos de concepciones docentes: inductivistas, conceptualistas, y pragmáticos rígidos. Los docentes con visión inductivista casi siempre exigen cuantificación, encuestas; priorizan la recolección y análisis de datos, operacionalización de variables, la experimentación; no le prestan importancia al marco teórico y la creatividad. Los que tienen visión conceptualista se centran en el esclarecimiento de lo que es una hipótesis, variables, validez, relación objeto-sujeto; son muy exigentes a nivel conceptual; no enseñan a investigar. Mientras que los que tienen visión rígida se centran en el producto-informe; se preocupan excesivamente por las formas; presentan el método científico como único e invariable.

Ochoa-Vigo et al. (2016) realizaron estudios sobre la percepción y actitud de los estudiantes de enfermería respecto a su formación en investigación, para lo cual aplicaron una encuesta a 556 estudiantes en tres universidades de Lima. Los resultados indican que tienen dificultades en la búsqueda de material bibliográfico, lectura y análisis; en el planteamiento del problema, elaboración de la hipótesis, selección de la muestra, y otros. El 65% tiene una actitud favorable y positiva sobre su formación en investigación.

Gallego et al. (2017) consideran que, en el proceso de la ciencia, la observación es el primer paso del método científico, las teorías científicas se aceptan como verdaderas solamente si son comprobadas, ya que las teorías son producto de la experimentación. De la encuesta aplicada a 78 que inician estudios en educación, y 78 que están finalizando, encontraron que prevalecen las concepciones empíricas, inductivas positivistas. Para ellos, los métodos permiten recoger el reflejo exacto de la realidad, los científicos descubren las leyes de la naturaleza, y lo único que hacen es develar ello. Empero, sobre la metodología de enseñanza tienen concepciones constructivistas.

Por otro lado, para saber las concepciones de los docentes se hizo encuesta o entrevista a los mismos protagonistas. Galván et al. (2016) compararon las concepciones sobre investigación de estudiantes y profesores de la licenciatura en pedagogía. Sus resultados muestran que hay diferencias. Se encontró que los estudiantes conciben la investigación como mera revisión documental, mientras que los docentes vislumbran la investigación como identificación del problema y generación del conocimiento.

Así también, Domínguez-Mora (2009) realizó un estudio cualitativo hermenéutico sobre concepciones de ciencia en estudiantes y docentes de psicología en una universidad costarricense, concepciones que se traducen en las nociones de ciencia, investigación científica, sus métodos, paradigmas y validez. El autor refiere que, a pesar del esfuerzo desplegado para la enseñanza de métodos cualitativos, las concepciones siguen siendo rígidas.

Estos estudios muestran que la concepción predominante, tanto en estudiantes y docentes es el empirismo ingenuo, que se traduce en ideas rígidas sobre los métodos de investigación, el lugar central del recojo de los datos y el carácter verificacionista de los procesos experimentales. Desde esta posición, se adoptan las cuestiones procedimentales como recetas de cocina infalibles, asumiendo que la calidad de las teorías únicamente depende de la correcta aplicación del método científico. Concepciones que se asumen, en gran parte, de forma no consciente.

2.3.8. Las tesis en el Perú

Los estudios sobre las tesis tienen larga tradición. Los primeros estudios que se llevaron a cabo en el país son del área de la salud, en particular medicina. En el campo educativo se realizaron también otras tantas. De otro lado, psicología como disciplina que se sitúa entre las ciencias de la salud y las ciencias sociales, ha recibido también cierta atención.

Aquí se abordará este tipo de estudios, con especial énfasis en el campo educativo; mientras que estudios de otras áreas como las ciencias administrativas, ingenierías, derecho, turismo, entre otras, no se tomarán en cuenta.

El abordaje de los estudios sobre las tesis en el campo de la salud adquiere relevancia, por ser una de las áreas que cuenta con más larga tradición, y porque también cuenta con mayor número de producciones. Los primeros estudios se desarrollaron en la década del setenta, sobre todo acerca de las tesis de pregrado. En la Universidad Nacional de Trujillo se realizaron los primeros estudios, después en la Universidad Nacional del Centro, y posteriormente en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (Sanabria y Bullón, 2000) y la Universidad Nacional de San Marcos. Hasta el año 2000 había siete trabajos destinados al análisis de tesis, tres en Trujillo, uno en Huancayo, dos en Cusco y uno en Lima. Las tesis que se revisaron en San Antonio Abad del Cusco corresponden al campo de medicina.

A diferencia del ritmo de crecimiento que se dio hasta 2010, en la última década el número de publicaciones se incrementó considerablemente. Si hasta el año 2010 los trabajos destinados al análisis de tesis eran 16, entre 2011 y 2020 se encontraron 30. La mayoría de los trabajos de las áreas biomédicas se aproximan a los estudios bibliométricos. En gran parte de estos estudios se realizan descripciones de las características generales de los aspectos metodológicos, y en algunos se evalúa la calidad de las producciones, o se toma ambos elementos, tanto la descripción como la evaluación.

De todos estos trabajos, la mayoría corresponde a medicina (30), le sigue enfermería (9), y con menor número aparecen odontología (3), biología (2) y medicina veterinaria (2); las que están distribuidas en diferentes regiones del país, en mayor proporción se realizaron en Lima, luego en Trujillo, Cusco, Arequipa y Tacna. En sus hallazgos se ponen de relieve el problema de manejo de las fuentes bibliográficas actualizadas, el uso del idioma inglés, las publicaciones de estos trabajos en formato de artículos científicos, la presentación en eventos académicos, la relevancia científica y social, entre otros.

En relación a la valoración de la calidad de estas producciones, se presenta gran variabilidad, pues para algunos la mayor parte de las tesis revisadas son de buena calidad, para otros, la mayoría es de mediana calidad, mientras que para los demás la mayoría es de baja calidad. Consideran la mayoría de los trabajos como de baja calidad (Bullón & Sanabria, 2000; Guzmán et al., 2009; Salazar-Legua, 2007; Sanabria et al., 2011), como de mediana calidad o regulares (Zavaleta, 2013), o aceptables, o de buena

calidad en su mayoría (Díaz-Guevara, 2014; Mandujano & Grajeda, 2013; Pisconte & Soto, 2013; Ochoa-Vigo et al., 2016; Zavaleta & Tresierra, 2016; Huamán & De la Cruz, 2017), entre buenas y regulares (Guzmán-Díaz, 2017). En cierta forma, estas diferencias se pueden explicar por los criterios empleados para su valoración. Resulta que algunos son más incisivos en el aspecto metodológico, otros le prestan mayor importancia a los alcances de las tesis, mientras que otros asumen una posición más condescendiente.

Pero, a lo que poca o ninguna atención le prestan es al aspecto teórico. Probablemente, en las áreas biomédicas, donde cobran gran protagonismo el empirismo y sus variantes, es comprensible que se conceda mayor valor al rigor en el manejo de los datos. Si bien, el manejo de las fuentes bibliográficas, en alguna forma puede ser asumido como parte de la preocupación por los fundamentos teóricos, estas no ofrecen suficientes elementos para comprender el nivel de dominio y la solidez con que se elaboran las nuevas producciones.

En psicología, hasta el momento al menos hay seis contribuciones. Conviene prestar atención a esta disciplina por estar próxima a las áreas de la salud, y al campo educativo. Uno de estos trabajos comparte gran similitud en forma y fondo con los estudios bibliométricos en Medicina (véase Mamani-Benito, 2018), en tres de estos trabajos se hace amplia descripción sobre los temas de investigación, métodos de investigación, sujetos de estudio (véase Livia & Ortiz, 1997; Quintana-Peña, 2006; Salazar-Álvarez, 2013), y en uno de ellos se hace balance de las implicancias teóricas prácticas de este tipo de producciones (véase Lazarte, 1991). La otra producción, de Nina Condori (2019), es un estudio de carácter cualitativo, donde se visibilizan los supuestos teórico-metodológicos que subyacen detrás de las tesis.

En términos generales, tanto en las áreas de la salud, como en psicología, se hacen pocas tesis de carácter cualitativo. Bullón y Sanabria (2000) no encontraron ningún estudio cualitativo; resultados similares también se obtuvieron posteriormente (véanse Livia, 2008; Salazar-Álvarez, 2013; Mamani-Benito, 2018; Quintana-Peña, 2006; Zafra & Castillo, 2016; Díaz-Guevara, 2014; Mejía et al., 2014; Valle & Salvador, 2009; Figueroa-Vilca, 2017; Pérez et al., 2008; Marín-Huarino, 2019).

2.3.9. Las tesis educativas en el Perú

Si bien la mayor cantidad de estudios sobre las tesis en el Perú se llevaron a cabo en medicina, educación ocupa el segundo lugar. Hasta la actualidad se han realizado, al menos, 18 estudios sobre las tesis de pregrado, maestría y doctorado. A diferencia de los estudios realizados en el campo de la salud, donde prioritariamente se revisan tesis de pregrado, en educación, la mayoría se hizo en tesis de posgrado. Se revisaron ocho tesis de maestría, siete de doctorado, y cinco de pregrado.

Se puede considerar que Salas (1995) en Cusco, realizó el primer trabajo sobre tesis, de pregrado, en educación; después Calderón Infantes (2006) en Trujillo, se ocupó de las tesis de maestría; y más tarde aparecen las revisiones de las tesis doctorales en la Universidad Nacional de Educación (véanse Cruz et al., 2010; Bustinza, 2014). De 1995 a 2010 se realizaron cuatro estudios, y en la última década se realizaron 14. De estos últimos, cuatro corresponden al año 2019. Todo ello, gracias a que en los últimos años se prestó mayor atención a las producciones universitarias.

Los primeros trabajos son los más densos en el tratamiento de la información; mientras que los últimos, son muy específicos, y son deudores en gran parte de los presupuestos de la bibliometría. Parece que los estudios métricos centrados en algún aspecto particular de las producciones académicas serán los que paulatinamente irán sustituyendo a los trabajos más amplios.

Entre los estudios más amplios, donde se incluyen diversas características de las tesis, se puede considerar los trabajos de Salas (1995), Cruz et al. (2010), Bustinza (2014), Díaz-Bazo y Sime (2016, 2019). En ellos se analizan, por ejemplo, el tipo de investigación, temas de investigación, tipo de fuentes bibliográficas, componentes de la parte metodológica, la unidad de estudio, el ámbito de estudio, entre otros. Otros trabajos que se pueden agrupar como estudios de mediana amplitud en función a los componentes que se analizan, pertenecen a Calderón Infantes (2006), Quipuscoa (2012), Díaz-Bazo (2015), Alarcón et al. (2015), Cencia- Crispín (2017) y Pari (2020). Aparecen otros más, pero tienen por objeto de estudio solo algunos de los componentes de la tesis

Se ocuparon con exclusividad de los resúmenes Rodríguez-Alanya (2019) y Arias et al. (2020), de las referencias y citas (Hernández et al., 2019), del tema

vinculado a los recursos tecnológicos y virtuales (Turpo-Gevera y Hurtado-Mazeira, 2019; Reluz et al., 2019)

Por otro lado, los trabajos destinados a la evaluación de las tesis no están centrados únicamente en la calificación del producto final, sino también al develar sus componentes, muestran ciertas características de estas tesis. Además, cinco trabajos tuvieron por objeto tanto la descripción como la evaluación (véase Salas, 1995; Quipuscoa, 2012; Cencia-Crispín, 2017; Reluz et al., 2019; Rodríguez-Alanya, 2019). Los tres primeros hacen una valoración global de la tesis, y los dos últimos hacen una valoración de una parte específica.

Uno de los trabajos más extensos y que devela ciertas características, aunque estuvo destinado a la evaluación del rigor metodológico, es el que realizó Chambi-Mescoco (2017). En su trabajo devela deficiencias en ciertas partes de las tesis que están vinculadas en forma directa a los aspectos teórico-metodológicos centrales. Si bien en el trabajo de Salas (1995), en tesis de pregrado, aparecen advertidas similares deficiencias, sobre todo en el tratamiento de los antecedentes de la investigación, el análisis e interpretación y en la parte metodológica; Chambi-Mescoco aborda sus indicadores en base al mayor o menor grado de argumentación. En sus resultados sobre el estudio de tesis de maestría, aparece la pobre justificación que se hace en las tesis sobre el uso de la estrategia de investigación, el tratamiento acrítico de los antecedentes, el planteamiento de las hipótesis sin respaldo de sólidas bases teóricas, así como la pobre argumentación del problema de investigación.

Vara-Horna (2010) emprendió la tarea de plantear criterios conceptuales y metodológicos para evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales de Educación. En su trabajo, hace una síntesis de producciones teóricas de varios libros sobre la metodología e investigación científica, siendo los autores más enaltecidos Kerlinger (1988), Velásquez y Rey (2003). A partir de estos presupuestos, en particular, sobre los componentes de las tesis establece un perfil de tesis ideal. Este trabajo, sin duda se constituye en uno de los referentes principales para la evaluación de la calidad de las tesis doctorales.

En otros trabajos, en relación a los temas que se investiga, aparecen múltiples temas de investigación sobre todo en las tesis educativas de pregrado. En las tesis de maestría, también se advierte gran variación, aunque por la naturaleza del programa de maestría se priorizan ciertos ámbitos de estudio, la dispersión temática parece ser una constante. De otro lado, a nivel doctoral también se identificó alta dispersión (véase Cruz et al., 2010; Bustinza, 2014; Díaz-Bazo y Sime, 2016). Se explica esta dispersión temática como consecuencia del estado aún en ciernes de las líneas de investigación en las universidades.

En relación al manejo de las fuentes bibliográficas, los estudios muestran que prevalece el uso de los libros como fuentes principales de consulta, mientras que las revistas científicas, los resúmenes de los congresos académicos y las tesis doctorales se usan muy poco. Asimismo, las fuentes bibliográficas en idioma inglés son muy escasas también. Estos aspectos ponen de relieve problemas en el tratamiento del material teórico, asunto que no se destaca en estos estudios, pero que aparece como la principal columna sobre la que descansa el manejo de fuentes.

Respecto a las producciones o publicaciones de los asesores de tesis, estos estudios develan que casi ningún tesista cita sus trabajos. Ello puede ir en consonancia también con la escasa producción académica que realizan los asesores. Por ejemplo, Mamani-Benito et al. (2019) encontraron que, en 30 universidades del país, en psicología, el 58.4% de los asesores de tesis no cuentan con ninguna publicación en revistas indizadas.

Sobre los métodos, técnicas e instrumentos de investigación, se ratifica que los estudios cualitativos en el país son muy escasos, a diferencia de los que se llevaron a cabo en países como España, México, Brasil, Colombia, Venezuela, por ejemplo, pues en algunos de ellos, las tesis cualitativas superan a las cuantitativas. En Perú, a nivel doctoral, los estudios cualitativos están alrededor de 2% (véase Sime y Díaz-Bazo, 2019). En la Universidad Nacional de Educación alcanzan el 7% (Bustinza, 2014). Si bien en la mayoría de las universidades, los métodos cualitativos se usan muy poco en las tesis, en ciertas universidades no se encontró ni un estudio de este tipo (véase Cencia-Crispín, 2017); sin embargo, donde cobra gran relevancia lo cualitativo es en la Universidad Católica del Perú, aquí la mayoría de las tesis de maestría se llevaron a cabo con métodos y técnicas cualitativas (véase Díaz- Bazo, 2015).

De otro lado, la evaluación que se hizo a las tesis de educación, es en general positiva; es decir, la mayoría recibe la valoración de buena o regular. Pero, cuando se analizan ciertos aspectos específicos, aparecen grandes deficiencias, al subordinarse a los aspectos formales pierden su debida importancia, en relación a todo el trabajo. Las partes más deficientes de las tesis son, para nosotros, los aspectos centrales de la producción académica, por tanto, merecen ser abordados con mayor profundidad.

A partir del análisis de las bases teórico-metodológicas de las tesis educativas en el Perú, así como de sus resultados, en este estudio, se presta mayor atención a la fundamentación, pues para conocer las características de las producciones nacionales, no son suficientes las descripciones generales de los componentes de las tesis, sino sobre todo el conocimiento profundo de las concepciones subyacentes, los recursos teórico-metodológicos que los tesisistas movilizan al momento de preparar su informe de investigación, en el proceso de análisis e interpretación, así como la problematización y la construcción del referente teórico.

Los trabajos de Salas (1995), Bustinza (2014), Díaz-Bazo y Sime (2016), así como de Chambi-Mescoco (2017) ofrecen múltiples aristas sobre la problemática en la producción académica. Si bien, en las tesis de pregrado, las deficiencias son mayores; a nivel de posgrado, las mismas reaparecen ya sea en forma de ingenuas concepciones o como hábitos arraigados que perfilan la adopción, la problematización y la creación intelectual de los presupuestos teórico-metodológicos.

Las tesis educativas en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Salas (1995), en su revisión de las tesis de pregrado de distintas especialidades, de la Facultad de Educación de la UNSAAC, compara estos trabajos con un modelo ideal de tesis. Para ello empleó la escala Likert de su autoría, con cinco categorías que van desde *totalmente suficiente*, *gran medida*, *término intermedio*, *escaso* y *ausente*. De una muestra de 62 tesis revisadas, se pueden destacar los siguientes hallazgos: los temas no son novedosos ni originales, temas repetitivos; los problemas no se fundamentan en los antecedentes solo en cuestiones empíricas, no consignan datos estadísticos, hay pocas descripciones de los puntos de conflicto; objetivos más prácticos que teóricos; los antecedentes: la mayoría, solo acopia conclusiones; no hay síntesis de

las teorías existentes sobre el tema, no hay revisión de la metodología empleada; el marco teórico conceptual: cerca del 50% presenta una estructura argumentativa lógica que amplía la descripción y el análisis del problema, otros, poco confiable, insuficiente, carencia de bibliografía actualizada y de especialidad, no hay nuevos enfoques teóricos, son la mayoría copia o transcripción de teorías presentadas en otras tesis, con pocas excepciones; no presentan nuevos enfoques doctrinarios, no se fundamenta en la síntesis de los antecedentes. El marco metodológico: todas son investigaciones descriptivas, no fundamentan el diseño de investigación adoptado, la población no está definida claramente, la muestra es no probabilística. La calidad de los instrumentos es cuestionable en su validez y confiabilidad, no hay prueba piloto. Los resultados y conclusiones no están orientados a la confirmación de hipótesis, son simples descripciones porcentuales no apoyadas en el marco teórico, ninguna con estadística inferencial. En la redacción hay uso indistinto de primera y tercera persona, con faltas ortográficas y gramaticales. Presentan referencias bibliográficas no muy recientes.

2.3.10. Las tesis educativas en Iberoamérica

El análisis de tesis en estos países tiene larga tradición. La mayor cantidad de trabajos se desarrollaron en España y Brasil, siendo el principal objeto de análisis las tesis de posgrado. La reflexión sobre este tipo de producciones fue facilitada por la disponibilidad de tesis en los repositorios. En otros países la cantidad de producciones es menor. Respecto a la cantidad de estudios destinados al análisis de tesis doctorales, Díaz-Bazo y Sime (2016) encontraron 12 trabajos, pero esta cifra queda muy corta, pues hasta el momento solo en España se han realizado, al menos, 22 estudios de ese tipo; y en Brasil hay más cantidad de trabajos. En Brasil, a diferencia de España donde se analizaron exclusivamente tesis doctorales, se revisaron tanto los trabajos de maestría como de doctorado.

En España se pueden identificar trabajos destinados a las tesis de todas las áreas de la educación, que son la mayoría, y otras destinadas a algún campo específico como la educación matemática, tutoría, ciencias sociales y educación emocional. La revisión de las tendencias y la evolución de las producciones científicas a través del tiempo ha sido la forma habitual de cómo se han encarado las tesis doctorales (véase, Fernández-Bautista, 2012, 2018; Fernández-Bautista et al., 2013; Fernández-Bautista et al., 2014; Fernández-Cano et al., 2008; Fernández-Cano & Bueno, 1998; Galante & Sachidrian,

1995; Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2016). Los que se ocuparon de algún campo en particular también le prestan atención a las tendencias evolutivas (Fernández-Cano et al., 2003; López-Gómez, 2016; Curiel-Marín & Fernández-Cano, 2015; Vallejo, 2005; Ferreira-Villa et al., 2013).

En Brasil, en cambio, la mayor parte de estos trabajos se ocupan de alguna área específica como la enseñanza de las ciencias, enseñanza de la física, enseñanza de la matemática, educación ambiental, educación física, entre otras. Por ejemplo, Salem (2012) encontró ocho trabajos en los que se revisan las tesis de posgrado referidas a la enseñanza de la física. Entre los estudios sobre las tesis doctorales y las disertaciones de maestría en el campo educativo, se encuentran aquellos que se ocuparon de la caracterización de la producción brasilera, a partir de la creación de programas de posgrado en la década de los setenta (véase Gatti, 1983; Sánchez- Gamboa, 1987; Megid, 1990, 1999; Fiorentini, 1994; De Sousa e Silva, 1997; Ferreira, 1999; Fernández, 2009; Pinedo, 2017). Este tipo de producciones, en los últimos años se han extendido de forma más acelerada, siendo una de ellas un proyecto colectivo bastante ambicioso, que busca hacer un mapeamiento general de las producciones de posgraduación en matemática en todo Brasil, en él participan diferentes investigadores, quienes a su vez también hacen otras tantas publicaciones menores sobre sus hallazgos (véase Fiorentini et al., 2016). En este trabajo se ocupan de las tendencias metodológicas, las tendencias temáticas, contexto o niveles educativos estudiados, fundamentalmente.

En otros países se realizó menor cantidad de estudios. Una revisión minuciosa puede dar cuenta de cómo está la producción de trabajos destinados al análisis de tesis en educación, ya sea a nivel de pregrado o posgrado. Por el momento, se puede mencionar que las actuales producciones dan cuenta sobre las tendencias en relación a las temáticas de estudio, los métodos de investigación, las fuentes bibliográficas, entre otros.

Ciertos estudios sobre tesis a nivel de pregrado pueden dar cuenta de una primera aproximación. Las tesis de maestría que, a diferencia de las doctorales, se han

estudiado en menor cantidad, dan cuenta también de otros aspectos que merecen ser tomados en cuenta. Lo relacionado a las tesis de maestría se abordará más adelante.

De las tesis revisadas, en algunos países en contraste con lo que se encontró en las tesis del Perú, la metodología cualitativa está en similar proporción a la metodología cuantitativa. Por ejemplo, en las tesis de España hay una proporción equivalente, que se ha ido observando desde los años noventa. Por ejemplo, para tesis de educación matemática, reportaron que en proporción se hacen más estudios cualitativos que cuantitativos (véase Ferreira-Villa et al., 2013; Suárez-Lantarón & López-Medialdea, 2018; Ramos-Pardo & Sánchez-Antolín, 2017; Torralbo et al., 2004; Úbeda, 2015; Salgado-Orellana et al., 2018). En otros trabajos la presencia de los estudios cualitativos en algunos países también es notoria (Gómez-Martínez, 2018; Hernández y Jacobo, 2011; Medeiros & Dias, 2015; Peña-Morelo, 2012; Oleivera, 2017).

Pero, este lugar destacado de estudios cualitativos, no se hace extensivo en todo Iberoamérica, además, la información con la que se cuenta al respecto es insuficiente, pues se toman como referencias producciones de pocos países, de los cuales tampoco se tiene información sistematizada sobre las tendencias metodológicas y temáticas. Por ejemplo, en un estudio sobre la presencia del enfoque cuantitativo o cualitativo, en el campo educativo cubano, en base a la revisión de más de mil trabajos entre tesis de maestría, tesis de doctorado, otros trabajos de investigación, de 1996 a 2014, Torres (2016) se encontró predominio del método cuantitativo (87.4%), en comparación al 22.2% de métodos cualitativos. Estudios de este tipo, en los que se hace un balance de las tendencias metodológicas de los trabajos de investigación en el campo educativo, en todo el país, sobre todo en las últimas décadas son muy escasos. De modo que la información con la que se cuenta hasta el momento es aún embrionaria, como para poder caracterizar las producciones en los distintos países, y de toda Iberoamérica en su conjunto.

De otro lado, si se toman en cuenta las revisiones de los artículos de investigación, se logra contar con información complementaria sugestiva sobre las tendencias en algunos países. Cárcamo et al., (2009) de la revisión de artículos publicados en Scielo, encontraron similares prevalencias entre investigaciones cuantitativas (46.6%) y cualitativas (43.5%); aunque para ello se tiene que tomar en cuenta los países que más publican como Brasil (54.4%), Venezuela (26%), Chile

(13.8%) y México (5.7%). Resulta que en estos países también los enfoques cualitativos tienen presencia destacada.

Murillo y Martínez (2019) obtuvieron cifras cercanas al anterior trabajo. De la revisión de las publicaciones de autores latinoamericanos en revistas editadas en América Latina e indexadas en JCR (ISI Web of Science), Scopus o SciELO, encontraron que el 75% de los trabajos pertenecen a tres países: Brasil (35.9%), México (19.1%) y Chile (18.7%); seguidos ya de lejos, por Colombia (6.4%) y Argentina (5.3%). Respecto a los enfoques metodológicos indican que no hay ningún enfoque metodológico prioritario, prácticamente la mitad de artículos son cualitativos, la otra mitad cuantitativos. De otro lado, los países que destacan por la mayor presencia de enfoques cuantitativos, son especialmente Perú (80% de sus trabajos), Uruguay (64,7%) y Cuba (64,7%).

Sobre los temas investigados se identificaron como los más estudiados (tienen que ver con el currículo) las estrategias de enseñanza, los recursos educativos, la evaluación, entre otros. Todo ello, hace pensar que son similares las preferencias en diferentes ámbitos. Si bien hay diferencias, las tendencias generales, dan cuenta de una preferencia por los temas indicados arriba.

En cuanto al uso de las fuentes bibliográficas, en los estudios que se ocuparon de estos aspectos, se da a conocer que se usa en gran parte de las tesis, publicaciones periódicas, siendo el inglés el idioma extranjero más consultado. De todo ello, se vislumbra una forma de tratamiento distinta a la que acontece en el Perú. El tratamiento de mayor diversidad de fuentes bibliográficas, en especial, las que corresponden a los artículos de investigación, da cuenta de ello.

Otro aspecto que destacan estos estudios es el papel del asesor de tesis, ya que estos son tomados en cuenta en sus referencias. Como dato adicional, las líneas de investigación y las publicaciones que se hacen, dan cuenta de una continuidad, pues, en algunos de estos trabajos los asesores y los tesisistas, realizan publicaciones conjuntas con posterioridad.

De otro lado, se observó también crecimiento más alto en los años noventa, con reducción en las siguientes décadas. Todo ello, indica que la gran expansión y demanda de doctorados en Educación llegó a una etapa de su máximo crecimiento, a diferencia de lo que acontece en el país, donde el crecimiento sigue siendo acelerado.

De las tesis de pregrado, se puede destacar la gran diversidad de temáticas investigadas, el manejo de métodos preferentemente cuantitativos, la mayor presencia de estudios descriptivos, y que abarcan poblaciones más inmediatas. Asimismo, menor cantidad de manejo de fuentes bibliográficas, y escasa citación de artículos de investigación.

Todas estas particularidades, no dan aún indicios claros de las tendencias a nivel iberoamericano, lo que se hizo aquí, es una primera aproximación, en la que se muestra ciertas particularidades observadas, en base a los resultados de estas investigaciones, pero, de ninguna manera, ello indica que sean representativas. Son valiosas fuentes de reflexión sobre las tesis como producto.

2.3.11. Tesis de maestría

En esta se analizan ciertos trabajos sobre las tesis de maestría realizadas en algunos países como México, Cuba, Venezuela, Brasil y Perú. Lo que comparten estos trabajos es que en la mayoría se menciona algún aspecto sobre la evolución de los trabajos a lo largo del tiempo, en el periodo de estudio. Por otro lado, al ocuparse de los trabajos en una o dos universidades muestran, respecto a los temas de investigación más frecuentes, particularidades propias de acuerdo a la naturaleza del programa. Las disertaciones a nivel de maestría en Brasil, en caso de estudios en todo el país, tienen el potencial de ofrecer información general, en todo el país.

En las tesis mexicanas sobre educación matemática, Hernández y Jacobo (2011), en relación al aspecto teórico observó que cuestionan muy poco o nada los modelos, todas son de orientación profesional práctica, no buscan fortalecer o ampliar modelos teóricos; a los tesisistas no les interesó cuestionar su práctica educativa; la mayoría se ocupa de los estudiantes, y algunos de los docentes, lo cual indica que el recojo de datos se hace con exclusividad a nivel de aula; se busca dar sugerencias o propuestas específicas de intervención pedagógica, propuestas útiles para el aula, dirigidas a los docentes. Además, todas se constituyen en modelos prescriptivos. De

otro lado, predominan los métodos y técnicas cualitativas; pues en el programa se desarrolla la metodología de investigación acción. Andrade et al. (2015) señala que en una universidad mexicana los tesistas realizan sus investigaciones en sus centros de trabajo, ello refleja los niveles educativos donde llevan a cabo sus estudios, la mayoría son investigaciones aplicadas. Hay una fuerte presencia de estudios cualitativos, y otros tantos estudios son mixtos.

Vázquez-Cruz et al. (2011) en otra universidad mexicana encontraron mayor uso de estudios mixtos, luego cuantitativos y cualitativos; los libros como las fuentes de mayor consulta; aunque se usa el español en gran parte, hay alta presencia del inglés.

Estas investigaciones dan cuenta de la presencia considerable de estudios cualitativos, donde en algunos casos toman claramente protagonismo, y en otros están muy próximos a los estudios cuantitativos.

Lo observado en algunos trabajos en Venezuela también va dando cuenta de la presencia de estudios cualitativos. Pacheco-Moros et al. (2018) encontraron al 15% de estudios bajo el paradigma etnográfico o fenomenológico; pero con prevalencia del positivismo (74%), y la minoría ha asumido el paradigma sociocrítico. Más del 60% de las fuentes son libros; pero solo 2% consulta tesis doctorales y 18.5% artículos de investigación. En las citas apenas 0.78% provienen de las tesis doctorales, mientras que los trabajos de pregrado (de grado) alcanzan el 10.11%. En una institución superior colombiana, también en las tesis de maestría, prevalecen los libros (37%), revistas en 14% y tesis en 3% (Gómez-Martínez, 2018).

A diferencia de lo anterior, Peña-Morelo (2012) en su estudio de tesis de maestría y de especialización encontró mayor cantidad de trabajos cualitativos, y pocos estudios cuantitativos. Lo que se destaca es la gran presencia de estudios cualitativos. Gómez Martínez (2018) también encontró más estudios cualitativos que cuantitativos, 56% frente al 9%; y 29% de trabajos mixtos.

Gutiérrez-Serrano y Barrón-Tirado (2008) en su estudio de las tesis de maestría y doctorado en Morelos, de dos universidades, reportaron que en una de ellas los temas más estudiados estuvieron vinculados a la educación básica, en cambio en otra

prevalecen los referidos a la educación superior. Como se mencionó arriba, a nivel de maestría, las temáticas y ámbitos de estudio van en consonancia con las orientaciones del programa y las particularidades del contexto. Lo que posibilita esta diversidad de aproximaciones corresponde a la orientación teórico-metodológica que se da al proceso de la investigación, así como del objeto de estudio.

En Cuba se ha visto similares situaciones en el manejo de las fuentes. Carvajal Hernández y Méndez Santos (2013) encuentran varias deficiencias en el manejo de las fuentes, como el predominio del uso de citas textuales, y parafraseos, pero muy pocos *confróntese*. Citas referidas a aristas más generales que sobre temas específicos de la investigación. Pocas fuentes o referencias en idioma distinto al español. Lo más consultado son los libros. Muy pocas citas y referencias sobre publicaciones seriadas, tesis de maestría y de doctorado, comunicaciones en congresos, y amplias discrepancias entre las citas y las referencias.

En las tesis brasileras se muestran los siguientes aspectos: tendencias temáticas, áreas o campos educativos que están siendo investigados y desde qué perspectivas, en determinadas regiones y dentro de ciertas universidades; prestan atención también a la concentración de las producciones, así como a la evolución de las publicaciones.

En las tesis peruanas se muestran los siguientes aspectos (Calderón, 2006; Díaz-Bazo, 2015; Chambi-Mescoco, 2017; Hernández et al., 2019; Arias et al., 2020; Reluz et al., 2019). Díaz-Bazo, sobre el manejo de las referencias en una universidad privada, observó gran variabilidad. Los temas más estudiados están referidos a la gestión y la política educativa; cerca del 50% de casos estudiados están vinculados al ámbito laboral del tesista. Prevalece el uso de los libros, escaso uso de revistas, así como del idioma inglés.

Calderón (2006), en Trujillo, refiere que en los trabajos analizados hay escasa relación entre la realidad y los resultados, con carencia de poder de generalización en las conclusiones, de baja relevancia social; se hacen investigaciones reiterativas, poco novedosas. Mientras que Chambi-Mescoco (2017) valora a la mayoría de las tesis que analizó en una universidad como de mediana calidad (51%), y como de alta calidad el 29%. Valora como de mediana calidad a la mayoría de las tesis en cuanto al planteamiento del problema, mediano y bajo en la misma proporción en el marco teórico, 36% y 37%; a la mayoría como altos en el trabajo de campo y contrastación de

hipótesis, así también respecto a la metodología; mientras que las conclusiones fueron consideradas de muy alta calidad.

Hernández et al. (2019) se ocupan de la valoración de la calidad de las referencias y citas, en sus hallazgos muestran que la mayoría de las citas y referencias están en nivel suficiente. Refieren que en las citas y referencias prevalecen más las fuentes secundarias que primarias; de otro lado juzgan que las fuentes se usan con sentido crítico en la gran mayoría, por ello consideran que el 71% está en nivel excelente, pues las citas se integran de forma exitosa en la voz del autor. No se emplea un estilo homogéneo. En relación al uso de idiomas, consideran que el 85% están en nivel suficiente, ya que se incluye el idioma inglés en los trabajos. Lejos de caer en estas valoraciones que poco o nada aportan a la reflexión sobre las citas y referencias, mayor información hubiese aportado la descripción de cada uno de estos aspectos. Al respecto, en estudios de diferentes países, el uso de fuentes en otro idioma ha sido visto como una problemática aún por superarse, del mismo modo el tratamiento de la información.

Arias et al. (2020) se ocuparon de las estructuras de los resúmenes de las tesis de maestría de 11 universidades. Reportaron que existe una variedad en la estructura y contenido de los resúmenes. Verificaron si se incluyen los antecedentes, los objetivos, la metodología, resultados y conclusiones. Señalan que la mayoría incluye los objetivos, la metodología y los resultados, pero muy pocos contextualizan el estudio. El lugar de la contextualización es un aspecto que, en muy pocos trabajos (sea a nivel de pregrado, maestría o doctorado) se consigue.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Lo metodológico está vinculado a los aspectos epistemológicos, ontológicos y axiológicos de la investigación. En ese sentido, en esta parte se consideran los presupuestos filosóficos subyacentes al objeto de estudio, que ayudan a fundamentar los aspectos metodológicos.

3.1. Tipo y nivel de investigación

En este trabajo los presupuestos teóricos y los aspectos empíricos se integran a las nuevas reflexiones y planteamientos que emergen en el curso de la investigación. El objeto de estudio por su complejidad requiere la concurrencia de variados recursos teórico-metodológicos que posibiliten la comprensión de las múltiples relaciones que existen entre el proceso de la investigación y el producto de la investigación. En ese sentido, la investigación se constituye en una forma de reflexión permanente acerca del objeto de estudio, de la investigación, de los hallazgos, de los referentes teóricos, así como de los propios planteamientos.

Para dar cuenta de esa complejidad se recurre a las metodologías cualitativas. Pero se trata de una investigación cualitativa distinta al denominado estudio de nivel exploratorio (véase Malhotra, 2008), pues aquí no se confía ingenuamente en las bondades de la inducción. A diferencia del inductivismo, la teoría no necesariamente se construye a partir del tratamiento de los datos, sino sobre todo de la confrontación de los referentes teóricos con los referentes empíricos (véase González Rey, 2006), con

las nuevas investigaciones, con otras producciones y con los desdoblamientos de las interpretaciones de las informaciones.

El recojo de datos numéricos no va en contra de los presupuestos de la investigación cualitativa, lo cualitativo más que una opción contrapuesta a lo cuantitativo, es un enfoque que está atravesado por referentes filosóficos acerca de la naturaleza del objeto de conocimiento, de la investigación, los valores, y el sentido de la investigación. A su vez, este enfoque no está necesariamente anclado en situaciones de lo cotidiano, ni sus preocupaciones centrales son las cuestiones prácticas. Se recurre a métodos cualitativos por su potencial, para ofrecer nuevas formas de aproximación, por la flexibilidad, y por su potencialidad para dar cuenta de múltiples relaciones del objeto de estudio en el campo social. En todo caso, es una forma de posicionarse en torno al proceso de investigación, y marcar distancia del modelo convencional.

De otro lado, no se rechazan los trabajos cuantitativos, pero sí se los considera insuficientes para develar procesos complejos. Asimismo, los resultados, conclusiones y reflexiones vertidos en este trabajo, si se siguen los mismos procedimientos o utilizan los recursos técnico-instrumentales en esta investigación, no pueden llegar a ser idénticos. Pues en gran parte la posición teórica, los modelos teóricos de referencias, y la propia concepción del investigador marcaron el rumbo que se tomó en la investigación. Eso quiere decir que para el cuestionamiento de los alcances e implicancias de este trabajo se han de considerar los referentes teóricos asumidos, y las reflexiones que de él emergieron, en vez de concentrar gran parte de los esfuerzos en la verificación de los datos.

Mediante el análisis de los aspectos generales de las tesis de maestría en Educación Superior, así como de las tendencias temáticas, métodos y tipo de instrumento de investigación, se busca trazar un perfil descriptivo de esta clase de trabajos. Luego, mediante el análisis de contenido se dilucidan las concepciones de los tesisistas sobre el objeto de investigación.

Si bien históricamente, el análisis de contenido ha sido abordado como parte de la investigación cuantitativa o cualitativa, en este trabajo, se emplea fundamentalmente como método cualitativo. Mediante el análisis de contenido se aborda las expresiones

orales o escritas que aparecen en forma de textos, pero no se ocupa del texto como tal sino de su contenido, que está fuera del texto; es decir de sus referentes semánticos y pragmáticos (Navarro & Díaz, 1994). Así los textos, en función a los objetivos de esta investigación, reciben distintos tipos y niveles de análisis. Mediante el análisis cualitativo del contenido, a diferencia de otro tipo de abordajes, lo que se busca es reducir el material, se resume, se parafrasea; luego se clarifican los pasajes confusos o ambiguos (Flick, 2007). Con la investigación documental, como estrategia metodológica, se logra contextualizar el fenómeno, así como dar una mirada retrospectiva, y prospectiva al objeto de estudio (Yuni & Ariel, 2006).

Dentro de este contexto, las tesis se pueden considerar como documentos institucionales y como discursos académicos. Corbeta (2010) concibe a los documentos institucionales como productos de la vida institucional de la sociedad, los que pueden ser usados tanto para hacer análisis cuantitativo, o cualitativo; el estudio cualitativo se puede usar para interpretar de forma global, y desde el punto de vista de sus significados; y el cuantitativo, por sus elementos homogéneos.

Este estudio puede ser comprendido también como un estado de arte. En el estado de arte se hace una investigación documental que sirve para contextualizar y reflexionar sobre la producción acumulada, donde se pone de relieve la producción teórica o metodológica dentro de un campo (Vélez & Galeano, 2002).

En otro sentido, este trabajo se puede considerar como una investigación analítica, entendida también como parte de una indagación cualitativa, siendo su objeto el análisis e interpretación del pasado y presente, a partir de las fuentes seleccionadas, de fuentes primarias (McMillan & Shumacher, 2005). Pero, si las fuentes se entienden como los datos empíricos recopilados, ya sea en el trabajo de campo o la revisión documental, el análisis queda restringido al tratamiento de los datos. En cambio, desde otra concepción, cualquiera de las fases de la investigación puede ser considerada como proceso analítico (Valles, 2003). Así al existir una relación cíclica entre lo empírico y lo teórico, el análisis y la elaboración teórica están en íntima interrelación. La generación de ideas nunca dependerá solamente de los datos, en ella confluyen los recursos intelectuales, las perspectivas teóricas, la literatura investigativa y otras fuentes (Coffey & Atkinson, 2005).

La investigación analítica permite llegar a una comprensión más profunda del evento que se estudia y descubrir los patrones de relación interna; el análisis está ligado a la síntesis, a la interpretación y a la crítica, por tanto, ofrece la posibilidad de dar cuenta de la relación de múltiples dimensiones (Hurtado, 2010). En este tipo de abordajes, se despliegan en forma recursiva los procesos analíticos, sintéticos, críticos y reflexivos. Así, el análisis cualitativo es un proceso cíclico, amplio, y sistemático; que a su vez ha de ser imaginativo, sagaz, flexible y reflexivo, que va más allá de las consabidas estrategias o técnicas de investigación (Raquero, 2012).

A su vez el presente trabajo de investigación se apoya en los fundamentos teóricos del análisis crítico del discurso, pues mediante el análisis de los discursos académicos, de los textos, se busca elucidar las ideas, presupuestos, creencias en las que se apoyan los tesisistas para encarar la realidad educativa. Mediante el análisis crítico del discurso se busca revelar las contradicciones, los elementos no expresados, las verdades asumidas, verdades que se presentan como racionales, sensatas, y fuera de toda duda (Jäger, 2003). Esto posibilita que el investigador reconozca que su análisis no se basa en verdades, sino en posibles sesgos, concepciones; y ello le permite situarse como participante activo dentro de las controversias discursivas.

3.2. Unidades de análisis

Se revisaron 70 tesis, correspondientes al periodo de 2008 a 2020, de maestría en Educación, mención Educación Superior, de la Escuela de Posgrado de la UNSAAC. Además, para complementar la información de los aspectos generales se incluyeron siete tesis del año 2021.

De otro lado, para la revisión minuciosa de los contenidos se accedió a siete trabajos de tesis, los cuales tienen el contenido alojado en el repositorio institucional. Así también, se incorporó otra tesis más para la revisión del marco teórico, los antecedentes y las referencias bibliográficas, que corresponde al muestreo por conveniencia.

Respecto a las tesis digitalizadas, solo se puede acceder a los resúmenes de algunas de ellas. Gran parte de estos trabajos, en todo caso, continúan siendo parte de

la literatura gris, lejos del público en general. De modo que, quien asuma la tarea de confrontar los resultados que derivan de esta investigación, tiene una tarea sumamente tediosa y compleja.

3.3. Técnicas de recolección de información

La recolección de información es un proceso complejo que despliega los presupuestos filosóficos, epistemológicos, teóricos conceptuales, las habilidades del investigador, así como los recursos técnico-instrumentales disponibles. Mediante la recolección de información se integran las unidades de significado y sentido.

Después de la identificación de las tesis que corresponden al objeto de estudio, se realizaron resúmenes de los contenidos de estas tesis, así como la descripción de los aspectos formales. En especial de las tesis que están en la biblioteca de posgrado, a las que solamente se puede acceder de forma presencial. Estos trabajos corresponden al periodo de 2008 a 2018. La revisión de estos trabajos se realizó entre 2017 y 2019. Por lo que lamentablemente, algunos trabajos realizados en los años 2019, 2020 y 2021, por el momento no pueden ser revisados en su integridad.

Durante la lectura, se toma registro de ciertas reflexiones, problematizaciones y cuestionamientos emergentes, en suma, se hace resumen analítico y resumen crítico. Se hace resumen analítico para dar cuenta de los elementos claves y la estructura básica del texto, entre ellos los propósitos, los argumentos y las conclusiones, luego con el resumen crítico se develan los argumentos principales en los que se apoyan, la crítica se hace tanto sobre forma como fondo (Moreno & Hochman, 2005). De ese modo, el tratamiento de la información no ha sido solamente de carácter descriptivo, sino sobre todo crítico.

Asimismo, se realizó la distinción entre las ideas que los tesisistas expresan y lo que corresponde a otros autores. Este tipo de tratamiento se hizo en especial con los contenidos de los documentos digitalizados. Se establecieron los orígenes de las fuentes documentales, así como los autores de los textos consignados en las tesis, mediante la búsqueda de fragmentos de texto en Google, para ello se utilizaron identificadores y códigos.

Por otro lado, en los documentos no digitalizados, el resumen de las ideas se realizó mediante el parafraseo. Esta clase de trabajo se realizó de forma artesanal

apoyado en gran parte por las expresiones recurrentes. Además, en el informe se evitó utilizar el nombre de los tesis, ello con la finalidad de resguardar sus identidades, debido a que estas tesis aún siguen siendo literatura gris. Solo quienes revisen de forma directa las tesis mencionadas podrán saber con precisión quiénes son los autores de los trabajos analizados. En cambio, a los textos que están en el repositorio, es decir, todo el trabajo en su totalidad, si bien no se menciona al autor del trabajo de tesis, se hace más complicado evitar hacer alusión directa al tema de investigación que desarrolla, por lo que es más fácil identificar a los autores de los textos analizados. Esta clase de cuidados asumidos se debe fundamentalmente al tipo de revisión emprendida, donde ciertos aspectos a los que se les presta especial atención fueron las debilidades en el manejo de los fundamentos teóricos, y presupuestos metodológicos.

3.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Después del primer momento, donde se han planteado la pregunta de investigación, los objetivos y los aspectos metodológicos, en el segundo momento se hace el análisis del discurso para delinear los esquemas o modelos argumentales, las premisas implícitas, la identificación del sistema de creencias; y en el tercer momento se realiza la interpretación (Merlino, 2012a). Si bien los diferentes momentos están íntimamente interrelacionados, en la parte del análisis e interpretación se pone mayor énfasis al tratamiento de la información.

El análisis se realiza en los diferentes momentos del estudio, por eso se considera como uno de los procesos más complejos de la investigación. La información recolectada ha sido confrontada con los referentes teóricos y con otras fuentes. Para conocer las tendencias generales y trazar el perfil descriptivo de las tesis se organizó la información en cuadros comparativos.

Los resúmenes elaborados sobre el planteamiento del problema, el marco teórico, análisis e interpretación, discusiones y conclusiones fueron sometidos a relectura, crítica, y replanteamiento continuo. Las notas de campo entran en confrontación con las nuevas preguntas planteadas. Varias preguntas y respuestas se han formulado de forma constante.

Los contenidos de las tesis fueron abordados como un tipo de discurso argumentativo. De los argumentos, razones, motivos, causas, que se emplean para justificar los puntos de vista, se realiza la decodificación del sistema de creencias y concepciones subyacentes sobre el objeto y el proceso de la investigación. Todo ello para obtener el perfil de la concepción social (véase Merlino, 2012b).

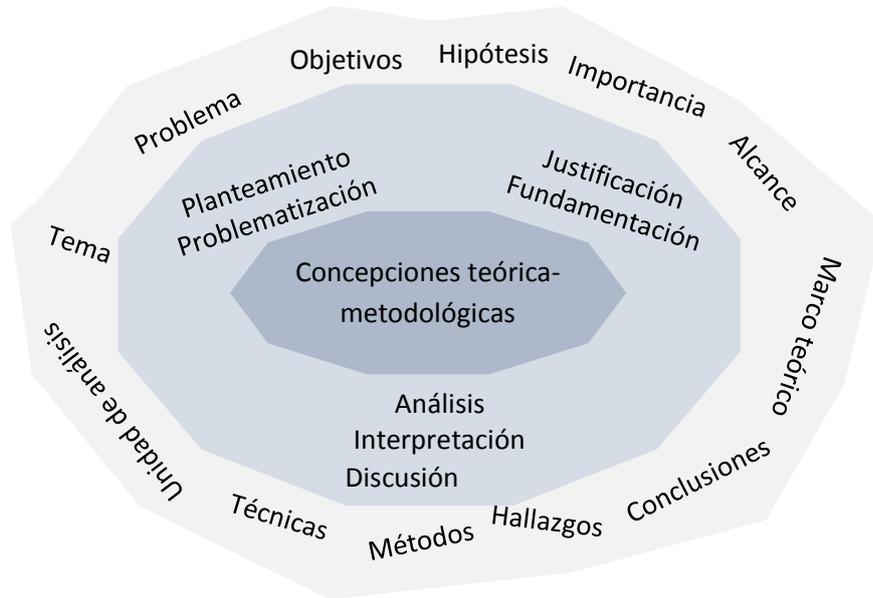
Asimismo, la información recopilada se organizó en función a los componentes o partes de las tesis. La misma fue sometida a la confrontación con otros trabajos para encontrar tendencias y regularidades. Siguiendo a Merlino (2012a), durante el proceso de análisis se rastrean los motivos, razones, y causas que se emplean en las tesis para explicar la importancia de la investigación, así como los puntos de vista que se asumen acerca del objeto de investigación. Se busca identificar el tipo de argumentos utilizados, y las premisas que no están explícitas (Merlino, 2012a) en lo que se dice, la forma cómo se argumenta, y en lo que no se dice (Rampley, 2014). Se presta atención a las diferencias de opinión o posición expresadas, en los tipos de argumentación se considera si son argumentaciones simples, complejas, o una cadena de argumentos. Si bien se consideraba que en un informe de investigación, a diferencia de las argumentaciones cotidianas, se hacen explícitas las concepciones o conceptualizaciones en las que se apoyan (van Dijk, 1983), ello no siempre es así; al contrario, detrás de ciertas afirmaciones se camuflan oscuras nociones.

El sistema de creencias y concepciones sobre el proceso de investigación, y del proceso educativo emerge del proceso analítico seguido. En esta parte se integran las creencias generales que se ponen de manifiesto, así como la comprensión de las distintas concepciones que se encadenan sobre el objeto de estudio. En este proceso también se toman en cuenta los estudios previos.

De otro lado, conviene dar cuenta del distinto tipo de tratamiento realizado al contenido de las tesis, por un lado, dentro del mismo trabajo de grado, y de otro, respecto a las tesis. Pues, de las tesis no disponibles en los repositorios se desprenden fundamentalmente conjeturas de carácter general, las tendencias y la prospectiva; en cambio de las tesis alojadas en los repositorios, por el tratamiento amplio y minuciosos de su contenido, se extraen reflexiones, problematizaciones, cuestionamientos y planteamientos sobre las concepciones, el proceso de investigación, y los procesos educativos.

Figura 1

Proceso de investigación



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones realizadas en las universidades del país comparten ciertas particularidades, en especial dentro de los campos profesionales afines. Asimismo, cada universidad le imprime un sello distintivo a sus producciones. De modo que, las tesis peruanas en educación guardan semejanzas en ciertos aspectos: el uso de fuentes bibliográficas, los métodos y técnicas de investigación (véase, por ejemplo, Cruz et al., 2010; Bustinza, 2014; Díaz-Bazo y Sime, 2016). En cambio, las diferencias han sido cotejadas en otros aspectos, como son: la extensión de las páginas, la cantidad de referencias, el ámbito de estudio, los temas de investigación —en especial a nivel de posgrado—, población, entre otros.

Las diferencias y semejanzas que se encuentran en estos trabajos se constituyen en valiosos insumos para desentrañar las particularidades de las producciones universitarias en el país. No obstante, como los estudios que se han realizado sobre las tesis universitarias aún son insuficientes para comprender las múltiples relaciones entre los distintos componentes o partes, conviene continuar con la caracterización de los aspectos generales, así como de la fisonomía particular de las tesis en los programas de cada universidad.

Con el propósito de contribuir con la caracterización de las tesis universitarias, en la primera parte de este capítulo se hace una descripción de los aspectos generales —que han sido también estudiados en otros trabajos—, siendo estos: la elección del objeto de estudio (tema y unidad de análisis), los métodos de investigación, las técnicas e instrumentos, las referencias bibliográficas, así como la variación temporal de las producciones.

En la segunda parte se analizan en profundidad los componentes centrales de las tesis (fundamentación del problema, los antecedentes, el marco teórico, análisis e interpretación, y las discusiones). En ella, además de advertir las características generales, se hace un balance de los aspectos teórico-metodológicos y las concepciones subyacentes sobre el campo educativo y el proceso de investigación.

4.1. Aspectos generales

La maestría en Educación con mención en Educación Superior tiene como objetivo principal formar docentes e investigadores en docencia superior. A diferencia de las maestrías de profesionalización, donde lo central es la formación especializada, en esta maestría se asume como fin primordial la investigación. En la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, dicha maestría viene funcionando por más de 13 años, desplazando a la antigua maestría en Docencia Universitaria.

De otro lado, quienes estudian la maestría en Educación Superior son también, en gran parte, docentes de formación básica, por lo que sus intereses no siempre están articulados a la formación de docentes en educación superior. Esta situación requiere un estudio más detenido, donde se tome en cuenta la problemática del público de interés del programa. Además, la implementación de la nueva Ley Universitaria está cambiando las prioridades, tanto de la institución universitaria como de los docentes, estudiantes y egresados. Aspectos que rebasan los objetivos de esta investigación.

De 70 tesis presentadas entre 2008 y 2020, cerca de 50% corresponden al periodo de 2016 a 2019; incluso, el 20% de las tesis corresponden solo al año 2019 (ver Anexo 2). Este incremento acelerado del volumen de producciones en esos periodos no está vinculado a un nuevo tipo de formación centrado en la investigación —donde se

dé prioridad al desarrollo del trabajo de investigación a lo largo del programa académico—; más bien está vinculado a otro tipo de factores. Dicho crecimiento parece responder a la presión externa que recae sobre los egresados, como el establecimiento de periodos determinados para la presentación de tesis. Disposiciones normativas que buscan regular la problemática de la baja tasa de graduados.

Tabla 1

El crecimiento de las tesis

Años	Cantidad	Porcentaje
2008-2011	9	11.69%
2012-2015	18	23.38%
2016-2019	37	48.05%
2020-2021	13	16.88%
Total	77	100%

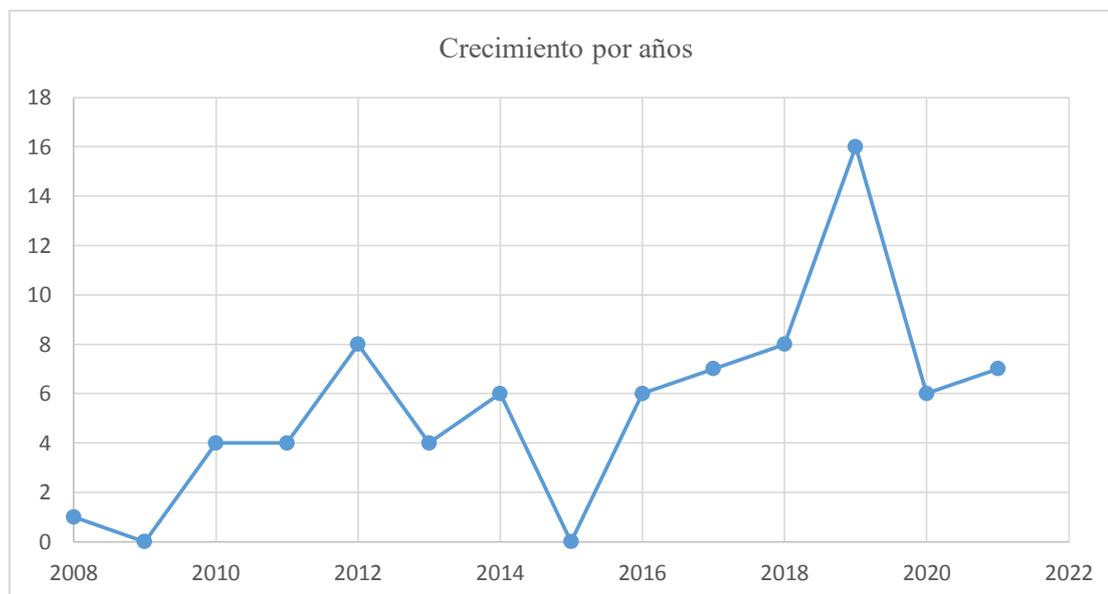
Cuando se comparan las producciones por breves periodos, se observa un crecimiento acelerado, las producciones tienden a duplicarse cada cuatro años. Si bien el crecimiento es progresivo, la razón entre el número de tesis y el número de egresados dentro de esos periodos de tiempo sigue siendo muy baja.

La baja proporción de tesis presentadas en comparación a la cantidad de egresados ha sido fuente de problematización en las diferentes universidades. Producto de estas preocupaciones se implementaron medidas a nivel académico, como normativo. Al ser este un problema que se presenta incluso en las universidades con mayor nivel de prestigio, las propuestas de mejora han de ser más sistemáticas. Carlino (2005b), por ejemplo, considera que las principales responsables son las instituciones que ofrecen posgrados que, si bien realizan seminarios, no están del todo comprometidas con guiar el camino hacia la cultura de la investigación. En esta línea también están los trabajos de Sánchez-Jiménez (2012b) y Moreno-Bayardo (2014).

Entonces, la responsabilidad sobre todo recae en las instituciones que ofrecen los programas de posgrado.

Figura 2

Producción por años



4.2. ¿Cómo se investiga?

En relación al tipo de investigación —la forma cómo se aborda el objeto de estudio—, predominan los estudios mediante encuestas. Tanto en los estudios descriptivos como en los correlacionales, el recojo de información se hace principalmente mediante encuestas.

Los más prevalentes son los estudios correlacionales, mientras que los estudios experimentales y descriptivos están en la misma proporción. Entre estudios descriptivos y correlacionales alcanzan el 76% (ver Tabla 2). Por otro lado, existen dos estudios de carácter histórico documental, uno de ellos trata de la rebelión de estudiantes universitarios en 1909, y el otro acerca de los derechos de las mujeres.

Siguiendo a Campbell y Stanley (1973), así como a Sánchez-Carlessi y Reyes-Meza (2017), los estudios experimentales se clasifican en tres tipos: preexperimental,

cuasi experimental y experimental puro. En las tesis analizadas no se identificó ningún estudio experimental puro, existen tres estudios cuasi experimentales, y diez estudios preexperimentales. Es decir, en gran parte solo se intervino en un determinado grupo de estudiantes, sin realizar la aleatorización; tampoco se aplicó el instrumento de medida al grupo de control para comparar los resultados.

Tabla 2

Tipo de investigación

Tipo	Cantidad	Porcentaje
Cuasi experimental	3	3.90%
Preexperimental	10	12.98%
Correlacional	49	63.63%
Descriptivo	10	12.98%
Evaluativo	4	5.19%
Histórico-documental	2	2.60%
Total	77	100%

De otro lado, no existe ni una tesis cualitativa. La ausencia de este tipo de estudios responde a la adopción exclusiva de modelos métricos, pero con pobre conocimiento de sus fundamentos.

En los estudios correlacionales, descriptivos y experimentales se espera que los instrumentos de medida sean válidos, confiables e incluso adaptados al contexto. Respecto a ello, en las tesis prevalecen estudios realizados en base a cuestionarios — instrumentos elaborados por los mismos tesisistas, los cuales fueron validados por docentes universitarios—. El 56% de los instrumentos fueron cuestionarios de ese tipo, mientras que el 26% de los instrumentos empleados corresponden a las pruebas estandarizadas (ver Tabla 3).

Respecto a las tesis que se ocupan del rendimiento académico, al menos en tres de ellas no se usa el registro de notas. Esto indica que para conocer el desempeño académico solo se hizo una encuesta a los estudiantes.

La prevalencia de estudios correlacionales en el país se ha constatado también en otros estudios —en tesis de pregrado, maestría, e incluso a nivel doctoral—. Este tipo de estudios son los que más se hace en el Perú, seguido de los estudios experimentales. En su mayoría, los estudios experimentales se han hecho a nivel doctoral. De otro lado, el lugar marginal de la tesis cualitativa también ha sido advertido por otros investigadores.

Tabla 3

Técnica/Instrumentos

Técnica/Instrumentos	Cantidad	Porcentaje
Encuesta - Prueba estandarizada	19	26.02%
Encuesta – Cuestionario	41	56.16%
Entrevista – Cuestionario	2	2.74%
Observación – Ficha de observación	3	4.11%
Análisis <i>documental</i> – Registro de notas	8	10.96%
Análisis documental – Documentos	5	6.85%
Evaluación – Prueba/examen	4	5.48%

La investigación en el ámbito educativo se lleva a cabo con el propósito de masificar los resultados a grandes poblaciones, empero en los trabajos revisados en este estudio, la población corresponde apenas a una sola institución, y en espacial a un pequeño grupo dentro de esta institución. Por lo que la ansiada generalización no se alcanza con este tipo de estudios, pues en su mayoría los instrumentos no se han aplicado a

individuos identificados por muestreo probabilístico, ni los actores educativos estudiados comparten características homogéneas. De otro lado, el objeto de investigación en el campo educativo al ser sometido con exclusividad al tratamiento métrico, ofrece escasa información de los procesos, así como de las características del contexto específico donde han sido realizados los estudios.

Los temas o problemas investigados por los tesisistas, podrían dar mejores frutos si son abordados mediante aproximaciones cualitativas. Pues, el problema de su investigación en gran parte irrumpe de sus experiencias personales. Sus preocupaciones están vinculadas a la necesidad de visibilizar problemas latentes que afectan el bienestar de los implicados, en el ámbito educativo. Además, los objetos de estudio que abordan, son de alta complejidad; de modo que, cuando buscan desentrañar sus factores constituyentes mediante la aplicación de un instrumento, como el cuestionario, se quedan sin la posibilidad de esclarecer al menos algún aspecto de sus legítimas preocupaciones. Así también, al no contar con un instrumento idóneo —válido, fiable y estandarizado— para sus mediciones, difícilmente pueden contrastar sus hallazgos con otros estudios. Frente a ello, se han visto en la necesidad de crear sus propios instrumentos, cuya calidad es sumamente cuestionable. Asimismo, el criterio de validez por juicio de expertos se ha convertido en una tarea fútil, de salida fácil, engañosa y distorsionada, que banaliza el rigor académico. Pues, un instrumento idóneo para este tipo de empresas métricas, requiere del dominio de recursos técnico-instrumentales de alto nivel, así como del conocimiento amplio del objeto de estudio. La idoneidad de los instrumentos depende del rigor en su elaboración, de su estandarización, del nivel de confiabilidad y validez, así como de la explicación de sus normas de uso (véase Brown, 1999; Navas, 2001; Martínez-Arias et al., 2014).

Dentro del espectro de opciones en las investigaciones cualitativas, la investigación acción y la sistematización de experiencias, en el campo educativo se han ido potenciando y fortaleciendo continuamente. Sin embargo, este tipo de estudios a nivel latinoamericano son aún muy escasos y efímeros (Díaz-Bazo, 2017). Se requieren condiciones institucionales para articular de forma fructífera el objeto de estudio y los métodos de investigación. Aunque, el interés por la investigación acción y la sistematización de experiencias son aún muy escasos; el interés por problemas de investigación derivados de las experiencias cotidianas y experiencias situadas, ofrecen

múltiples posibilidades para la consolidación de la reflexión en la práctica, de la reflexión en acción.

Para superar las graves consecuencias del fetichismo metodológico, se hace necesario también integrar la reflexión epistemológica al proceso de investigación. En gran parte de los trabajos de grado realizados en las universidades del país, en el campo educativo, el papel de los instrumentos ha sido determinante. De hecho, es el instrumento el que marca la ruta de la investigación. En cambio, los aspectos teóricos, filosóficos, el manejo de las fuentes bibliográficas, el arte de la citación, entre otros procesos complejos de la construcción de las tesis, continúan siendo marginales, secundarios, o incomprendidas.

4.3. ¿Qué se investiga? ¿A quién se investiga?

El objeto de investigación está referido al tema y a la unidad de estudio. En la formulación del problema, los investigadores despliegan un conjunto de concepciones sobre los problemas sociales y los problemas teóricos. Algunos apuestan por factores internos, otros por factores externos, también están los demás que se inclinan por ambos factores. Mientras que, pocos conciben sus objetos de estudio como procesos de alta complejidad. En función a ello, los sujetos de investigación serán concebidos como agentes activos, creativos, reflexivos, críticos, constituyentes y constituidos en lo social; o como entes pasivos que reaccionan en forma mecánica frente a fuerzas externas, o quizá también podrían ser concebidos de otras formas.

Temas de investigación

Los temas de estudio, en las tesis de maestría de Educación Superior, son variados. La cantidad de temas distintos de estudio alcanza a 48 (ver Anexo 3). Similares resultados reportaron Salas (1995), Cruz et al. (2014), Bustinza (2014), Díaz-Bazo y Sime (2016) y otros. Se considera que la diversidad de temas de investigación está asociada a la falta de definición o establecimiento de líneas de investigación, en la institución universitaria. Sin embargo, gran parte de los problemas que aquejan al campo educativo demandan la concurrencia de multiplicidad de disciplinas, paradigmas, perspectivas teóricas. Las líneas de investigación sirven para orientar y canalizar de forma más

óptima los esfuerzos y recursos disponibles, no obstante, sacrificar la pluralidad podría acarrear efectos colaterales lamentables.

Los temas a los que se les prestó, en cierta forma, más interés son los que están referidos a las estrategias de enseñanza. Si bien se les denomina estrategias de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza ha cobrado mayor centralidad. Otro tema que se estudia con mayor frecuencia es el rendimiento académico, a este se le asocian otros factores, a los que se les considera como factores causales. También se les otorgó cierta importancia a los recursos para la enseñanza, entre ellos: el entorno virtual, los planes de estudio y los estilos de aprendizaje.

Si los temas más estudiados en las tesis se reagruparan según el Tesoro de la Unesco, serían los siguientes: enseñanza y aprendizaje, evaluación, recurso educativo, currículo, y procesos psicológicos.

Tabla 4

Temas de investigación

Temas	Cantidad
Estilos de aprendizaje	5
Planes de estudio	6
Recursos educativos – entorno virtual	7
Rendimiento académico	13
Estrategias/métodos de enseñanza aprendizaje	16

Sea en forma directa o indirecta estos temas corresponden a la actividad docente. En ese sentido, predomina el interés por los factores externos, y estos son concebidos como los determinantes del problema; así también, los aspectos internos se ven como factores causales determinantes de la problemática. El uso de recursos educativos, las estrategias de enseñanza se asocian a sus efectos inmediatos esperados, siendo uno de ellos el rendimiento académico. Como agentes externos también se abordan los planes de estudio, de estos importa develar su pertinencia o no para asegurar el proceso de

aprendizaje, o la calidad de la formación profesional. Los factores internos, como son el estilo de aprendizaje, las estrategias de estudio, la valoración de sí mismo, las habilidades sociales, y la inteligencia emocional, son tomadas como las condiciones principales para la acción educativa.

Unidad/objeto de estudio

Como unidades de estudio, a los estudiantes les corresponde la tarea de contestar los cuestionarios, y sus respuestas se toman como manifestación directa de la realidad educativa. Las respuestas de los estudiantes pueden ser tomadas como indicadores directos de los problemas de estudio, de ese modo, las respuestas pasan a ser asumidas como decisivas para conocer los problemas educativos. En los trabajos de Bustinza (2014), Díaz-Bazo y Sime (2016) también los estudiantes aparecen como los más estudiados. Se estudia en menor proporción a los docentes. Las encuestas aplicadas a los docentes fundamentalmente sirven para confirmar o rechazar la presencia de algún problema que se presenta en el espacio educativo.

Los estudiantes son considerados como aquellos que sufren los efectos de la actividad docente, son quienes reflejan los efectos de la influencia de los agentes externos. Asimismo, los problemas de la motivación, los estilos, e incluso la valoración personal del alumno son atribuidos a los docentes. No obstante, la participación de los docentes pocas veces se toma en cuenta para esclarecer el papel de los factores externos, siendo ellos a quienes se les atribuye la responsabilidad por los efectos negativos en los estudiantes. Esta situación, tiene que ver también con el problema del poder y la autoridad, es así que las preguntas dirigidas a los docentes adquieren otro sentido.

Estudiantes y docentes se estudian por separado, pero no se estudian las relaciones intersubjetivas que mantienen estos actores (ver Anexo 5). Más bien, se entiende que la acción docente tiene efecto directo sea este favorable o pernicioso sobre los estudiantes. No toman en cuenta que los procesos educativos se desarrollan por las dinámicas interacciones intersubjetivas entre los agentes educativos. Descuidan las implicancias de los vínculos intersubjetivos entre los propios estudiantes, de los estudiantes con otros agentes del entorno educativo, así como sus prioridades, preferencias, experiencias, por ejemplo.

Tabla 5

Unidades de análisis

Unidad de análisis	Cantidad
Estudiantes	66
Docentes	11
Documentos	4
Padres de familia	1
Institución	1

Nota: La contabilidad no se hace en función de cada tesis en concreto, sino en conjunto. De estas tesis, por ejemplo, en una sola se puede encuestar a docentes, estudiantes y archivos. De otro lado, dentro de la categoría de docentes están incluidos los directivos.

La atomización de los temas de estudio, no permite comprender el problema educativo en su integridad. Siendo uno de los aspectos que aparecen con mucha notoriedad en estas investigaciones, el cuestionamiento del papel del docente, queda de manifiesto que se requieren hacer estudios sistémicos. Se hace necesario estudiar la actividad docente, la actividad real. Es decir, conocer en detalle la interacción en el aula.

4.4. Concepciones

En esta parte, se analiza las concepciones sobre los temas de estudio, en especial de los que están vinculados al campo educativo, dejando de lado los que corresponden a otras áreas. Destacan las estrategias de enseñanza, luego acerca del desempeño académico, los recursos educativos, los planes de estudio y los estilos de aprendizaje.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Dicen que las estrategias de enseñanza que se usan en las aulas son fundamentalmente las tradicionales, a las que contraponen estrategias modernas. Aquella que es distinta de lo tradicional será considerada como nueva, como la más moderna. De allí que, frente a lo moderno, lo tradicional puede ser entendido como

equivalente al retraso. Una forma de quedarse anclado en lo tradicional podría ser la falta de preparación, actualización, falta de actitud para cambiar, por ejemplo.

En su planteamiento se pronuncian a favor del uso de nuevas estrategias, y exhortan a dejar de lado las tradicionales. Mediante la utilización de nuevas estrategias se podrá mejorar significativamente el rendimiento académico. Como en la institución donde se realiza el estudio persisten problemas de aprendizaje, asimismo, como en las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional o internacional los desempeños estudiantiles están siendo muy bajos, corresponde revertir esta situación recurriendo a nuevas estrategias. De ese modo, los bajos rendimientos se explican por el uso de estrategias tradicionales. Incluso, el tipo de motivación, interés, y la forma de participación de los estudiantes, se explica por la persistencia en el empleo de métodos tradicionales. Para superar esta situación, exponen las bondades de alguna determinada estrategia, luego solicitan que se haga conocer, se actualicen los docentes, y apliquen, ya que esta estrategia logra revertir la problemática del aprendizaje de los estudiantes.

De las estrategias de aprendizaje se dice que estas no están siendo usadas adecuadamente, que aún continúan aprendiéndose de forma mecánica. En relación a los hábitos de estudio se menciona que, sea por no tener hábitos o por desconocimiento de los buenos hábitos, se obtienen pobres aprendizajes. De esa forma, los estudiantes por más esfuerzos que hacen no están logrando buenos resultados.

A su vez esta problemática se está presentando, pese a los avances tecnológicos de la globalización. Este contexto exige cambios urgentes. En ese escenario, los aspectos tecnológicos serían los principales benefactores para la transformación de la calidad de los aprendizajes.

De otro lado, aunque la mayoría se inclina por lo nuevo, al menos dos tesis plantearon la necesidad de recurrir a recursos tradicionales. Señalan que estos son los más adecuados para trabajar en determinados contextos. Consideran que los recursos tradicionales, por formar parte del entorno sociocultural de los estudiantes, favorecen aprendizajes contextualizados. Por lo que, en la formación de los docentes se deberían incorporar estos insumos.

La inclinación por lo nuevo, puede ser entendida como la expresión de la necesidad de posicionarse, de marcar distancia con aquello que se considera como incorrecto, quizá frente a modelos anacrónicos. Pero el rechazo, casi visceral, a lo tradicional —a todo aquello que no se ajusta a las añoradas bondades de los avances en la sociedad del conocimiento, del avance de la tecnología— aparece como manifestaciones de concepciones dogmáticas sobre el desarrollo y progreso. Detrás de la fe ilimitada en las bondades de lo nuevo, se trasluce el pobre conocimiento de los modelos teóricos, así como de las investigaciones que se realizan en el campo educativo. De modo que, los insumos y recursos de distinta naturaleza han de ser asumidos como medios, mas no como fines.

El rendimiento académico

El desempeño académico es asumido como efecto. Por un lado, depende de la aplicación o de la acción docente. Por otro, depende del uso que haga el estudiante de una estrategia, recurso, o método. La acción del docente, que puede ser suficiente, eficiente, o deficiente, tiene efecto directo en el aprendizaje, lo cual se ve reflejado en sus calificaciones. Las calificaciones entendidas como el resultado final del proceso educativo, serían la expresión cabal de los aprendizajes. Pero, no se pone en cuestión, ni se expresa alguna duda sobre la objetividad e idoneidad de las calificaciones. Se da por hecho que son procedimientos regulares y justos.

Asimismo, aunque algunos de ellos admiten que el aprendizaje está condicionado por varios factores, en su trabajo lo presentan como la consecuencia directa de una variable específica.

Por tanto, el bajo rendimiento se explica ya sea por la enseñanza tradicional del docente, o porque los estudiantes no están usando una adecuada estrategia de aprendizaje, recursos o medios educativos, u otros factores. A su vez, en la formación superior, el rendimiento académico se toma como el indicador principal de la calidad de formación profesional, por consiguiente, del desempeño profesional.

El rendimiento académico en los trabajos aparece como secundario, subordinado, como consecuencia de la actividad docente o del estudiante. Se toma como variable dependiente, además, en el cuerpo de la tesis es una de las variables que menor atención recibe. Por ejemplo, en la problematización aparece como dato

alarmante sobre la realidad educativa, en el marco teórico como parte decorativa, y en la discusión no se analiza ni confronta. Se entiende que, al ser efecto de otras variables, por sí mismo, no tiene mayor relevancia, pues, no tiene ningún impacto sobre otras. Esta forma de entender en forma mecánica y lineal el proceso de aprendizaje, no permite problematizar la interdependencia de las variables que se estudia.

Sobre el rendimiento académico se han realizado numerosas investigaciones. A pesar de que ese término ha perdido aceptación en el abordaje de los problemas educativos, se continúa realizando trabajos de investigación al respecto, incluso, van en aumento. Utrilla et al. (2020) refieren que, en Latinoamérica, en las revistas indizadas en Scopus, la investigación del rendimiento académico ha ido aumentando en los últimos años.

Los recursos educativos

Así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los recursos educativos se toman como factores de gran trascendencia para el aprendizaje. En el caso de los recursos tecnológicos se busca conocer su uso. Importa corroborar los efectos dañinos que se producen por su falta de uso. El problema de la investigación, se presenta en términos de un llamado de atención sobre lo retrasadas que están ciertas instituciones, en el uso de valiosos recursos que está ofreciendo el avance tecnológico, por lo que, los docentes que no hacen uso de estos recursos están demostrando desconocimiento y no están insertos dentro de la revolución educativa. En consecuencia, su enseñanza es pasiva, aburrida y desmotivadora. Todo ello, implica que siguen enseñando en forma tradicional, no acorde con el mundo globalizado y la modernidad. Frente a ello, el mundo requiere profesionales competitivos e innovadores.

Lo referido en esta parte parece reclamo legítimo, pero, si bien a los docentes les corresponde tener conocimiento y dominio de múltiples recursos educativos, ello no implica que la modernización y la innovación se puedan reducir solo al uso de recursos tecnológicos. Este tipo de reduccionismo es ciertamente sesgado, parcial, y sobre todo infundado, ante todo, cuando no se muestran estudios comparativos sobre la potencialidad de determinados recursos, la sistematización acerca del uso en

determinados contextos y situaciones específicas de aprendizaje, en cambio, lo que se está haciendo es fundamentalmente un tipo de campaña publicitaria.

Los planes de estudio

Los planes de estudio también se ven como responsables directos de ciertas situaciones. De ellos, importa verificar su actualidad o pertinencia para el contexto. Cuando no son adecuados, producirían lamentables consecuencias en la formación de los estudiantes. En los centros de formación superior, de ellos depende la calidad de profesionales que se forman en el país. Bajo estas perspectivas, los estudiantes se convierten en agentes pasivos que reproducen de la intención educativa.

Refieren que la universidad debe adaptarse al mundo globalizado, y con ello al programa de formación profesional le corresponde actualizar su plan de estudios, su currículo de acuerdo a los vaivenes del mercado global. Cuando se constata que ello no se hace, entonces se afirma que la institución cuenta con documentos desactualizados, por lo que, no se está formando de acuerdo a las demandas del mundo laboral, que se caracteriza por ser cada vez más competitivo.

Los estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje se presenta como una cualidad de la persona, como una forma de ser y por tanto de aprender. Frente a ello, se pide a los docentes que sean conscientes de ello, y que adecuen sus métodos de enseñanza a estas cualidades.

Se entiende que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, y si se toman en cuenta los estilos durante las actividades de estudio indudablemente su formación mejorará. Por tanto, a los docentes les corresponde adecuar sus enseñanzas a las diferencias individuales.

4.5. Uso de las fuentes bibliográficas

Las fuentes se usan en el cuerpo del trabajo en forma de citas, y los datos informativos básicos de las fuentes se consignan en las referencias. Para conocer la cantidad y calidad de las fuentes bibliográficas empleadas se hace necesario verificar la densidad de las citas, el tipo de citas, la función de las citas, el tipo de fuente (libro, revista, blog, diario, etc.), la actualidad del material, entre otros.

En relación a la cantidad de referencias consignadas por tesis, el promedio es de 37.77 por tesis. Así mismo, en los últimos años se han ido incrementando. Sin embargo, existe gran variabilidad entre una tesis y otra, siendo los extremos 0 y 116, y la desviación de 19.92. Este tipo de variación ha sido identificada en otros estudios también (véase Bustinza, 2014; Díaz-Bazo, 2015; Hernández et al., 2019).

Sin embargo, una revisión más minuciosa de las referencias permite identificar ciertas irregularidades. De las ocho tesis analizadas a profundidad —en los últimos dos años—, el promedio es de 52.43. Este promedio es engañoso si solo se contabilizan la cantidad de fuentes bibliográficas consignadas en la parte denominada referencias bibliográficas, bibliografía o referencias. Pero cuando se verifica la correspondencia entre citas y las referencias, el promedio pasa a 14.13 —este valor se obtiene de la confrontación entre las *auténticas fuentes bibliográficas* utilizadas en el cuerpo del trabajo y las que aparecen en la referencia—.

Las fuentes bibliográficas auténticas son aquellas que están en las citas (cuerpo de tesis), y las que además fueron consignadas en las referencias. Mientras que las que están en las referencias, sin haber sido consultadas en forma directa por los tesisistas —citas tomadas de otros trabajos, las que también fueron incluidas en la lista de referencias, así como las referencias que no aparecen en ninguna parte del cuerpo del trabajo— se pueden considerar como *referencias espurias*.

Las referencias extraídas de otros trabajos son en promedio 21. Es decir, hay muchas referencias en las tesis, a las que no se consultó de forma directa, pero que han sido tomadas como la fuente directa de consulta, cuando son básicamente citas hechas por otros autores. Por tanto, las referencias de más consignadas en las tesis han sido extraídas de otros documentos.

Además, existen referencias que no tienen ninguna vinculación con el cuerpo de tesis, que en promedio son 12.75. Se trata de material bibliográfico que no está en ninguna parte del cuerpo del trabajo y que solo aparece en la sección de referencias.

Así como hay referencias espurias, también existe material bibliográfico citado en el cuerpo de la tesis, pero que no ha sido consignado en las referencias.

Tabla 6*Fuentes bibliográficas*

	Referencias				Citas
	Referencias consignadas	<i>Referencias auténticas</i>	<i>Referencias espurias</i>		Fuentes citadas que no están en las referencias
Referencias coincidentes con las citas		Referencias extraídas de otros trabajos	Referencias que no están citadas en el cuerpo de la tesis		
Tesis de maestría					
Tesis 1	116	8	56	52	1
Tesis 2	42	11	8	23	0
Tesis 3	74	34	34	6	2
Tesis 4	28	13	9	6	2
Tesis 5	30	13	6	11	1
Tesis 6	49	8	37	4	11
Tesis 7	28	10	18	0	5
Tesis 8	16	16	0	0	12
Promedio	47.88	14.13	21	12.75	4.25

Ahora bien, lo llamativo acerca de las referencias bibliográficas en las ocho tesis, no son los promedios, ni las variaciones en la cantidad entre una y otra tesis, sino la presencia de referencias espurias. De otro lado, de las 14 referencias auténticas, en promedio, seis están en el marco teórico, cinco en los antecedentes, dos en la parte metodológica, una en la introducción y otra en la descripción del problema (ver Anexo 4). Sin considerar el marco teórico, las fuentes bibliográficas que aparecen en la introducción, el planteamiento del problema y la justificación son muy escasas. Es decir, estas secciones de las tesis apenas contienen opiniones o ideas de los tesisistas. En los antecedentes, las fuentes consultadas aparecen en forma aislada de otras partes del

trabajo, algunas de estas, apenas aparecen en las discusiones mas no así en el planteamiento del problema. Es decir, la problemática no se analiza en base a los avances del conocimiento.

En suma, uno de los problemas más acuciantes de los tesisistas en el manejo de las fuentes bibliográficas, está vinculado al deficiente dominio de las bases teórico-metodológicas.

La información sobre el manejo de fuentes bibliográficas será complementaria al análisis de las secciones centrales de las tesis.

Respecto, a los principales autores referentes, en la parte metodológica de las distintas tesis aparecen los mismos autores. Se citan con mayor frecuencia a Hernández-Sampieri y sus colaboradores, así como a Sánchez-Carlessi, y en gran parte, se recurren a estos autores para indicar el diseño metodológico utilizado. Más allá de estas tipificaciones, los aportes de estos autores no reciben mayor atención en las demás partes del trabajo de investigación. Esta tendencia ha sido advertida por Bustinza (2014) en las tesis doctorales de educación. En sus hallazgos muestra que los autores más citados en la parte metodológica son también los referidos autores.

De lo anterior se colige que en la mayoría de las tesis se usa a estos autores fundamentalmente para adecuar el informe a los procedimientos formales requeridos en la institución, los evaluadores o asesores de tesis. Pero, sin ningún compromiso teórico o metodológico con sus planteamientos. De ese modo, apenas cumplen un papel decorativo. La construcción de los instrumentos, por ejemplo, no está justificada en bases teóricas, pareciera que se construyen en forma intuitiva; pues no explicitan qué tipo de materiales bibliográficos se consultaron para el establecimiento de las dimensiones y los indicadores.

En este trabajo, además de tomar en cuenta aspectos generales de las referencias, se problematizan el uso de las fuentes. En otros estudios han mostrado que el inglés se usa muy poco (véase Bustinza, 2014; Díaz-Bazo y Sime, 2016). Además, que los artículos se citan muy poco, en promedio 6 u 8 (véase Bustinza, 2014; Cruz et al., 2010; Díaz-Bazo y Sime, 2016). En las tesis de maestría que se estudian aquí, el uso de otro

idioma es muy reducido, ausente en la mayoría de los trabajos; de igual forma es muy escaso el uso de artículos de investigación.

El uso de las fuentes bibliográficas se puede cotejar en las distintas secciones o partes de la tesis, en especial en el planteamiento del problema, el marco referencial y las discusiones. En las tesis analizadas, ni el marco teórico ni los antecedentes fueron los referentes para hacer el planteamiento del problema, la formulación de las hipótesis, la construcción de los instrumentos, o el análisis e interpretación de la información o los datos. Ello quiere decir, que uno de los problemas centrales en los trabajos de investigación es el manejo de bases teóricas, lo que se traduce en la calidad del manejo de las fuentes bibliográficas.

En relación a la calidad de las fuentes bibliográficas de los trabajos de grado existen estudios o trabajos previos, en los que se toman en cuenta similares criterios, sea para caracterizar o evaluar las tesis en educación. De los criterios propuestos por Marín y Lafuente (2017), cinco para el cuerpo de la obra (exhaustividad, utilización crítica de la fuente, calidad, relevancia, y revisión de investigaciones previas), y nueve para las referencias bibliográficas (actualización, cantidad total, autocitación, idioma, tipología, soporte, citas completas, exactitud, cumplimiento de un estilo), se le dio mayor importancia en la revisión de las tesis a los aspectos formales, como son la actualización de las fuentes, cantidad de referencias, idioma, tipo de documento o tipo de fuente, el soporte, el cumplimiento de las normas, e incluso las referencias de las propias producciones; sin embargo, no le prestaron suficiente importancia al manejo de las fuentes bibliográficas en el cuerpo del trabajo. No obstante, al respecto, conviene advertir que el análisis del manejo de las fuentes en el cuerpo del trabajo es de muy alta complejidad. Así también, el manejo solvente de las fuentes es también de gran complejidad.

Pero, el trecho entre el manejo exhaustivo, crítico, solvente y creativo de las fuentes documentales, y el manejo elemental, pobre, negligente y poco riguroso, demuestra que entre estos dos polos hay un gran trecho. En las tesis de maestría en Educación Superior, el manejo de las fuentes en gran parte, está más próximo al extremo más bajo. No existen la crítica, compromiso o posicionamiento frente a las expresiones de otros autores.

Esta problemática está vinculada a la formación en investigación. El manejo fluido de las fuentes se ve enriquecido por el dominio de los recursos de la redacción. En posgrado, gran parte del trabajo se realiza en forma autónoma; las diversas y complejas tareas de escritura, la redacción demanda un nivel de conceptualización original, capacidad de integración del conocimiento, habilidad para seleccionar y organizar materiales bibliográficos pertinentes, capacidad para evaluar las producciones anteriores y hacer aportes (Arnoux et al., 2005).

4.6. ¿Por qué se investiga? ¿Qué se sostiene, qué se defiende?

Para comprender en amplitud y profundidad las concepciones de los tesisistas sobre el objeto de estudio, así como de las bases teórico-metodológicas del proceso de investigación conviene analizar con minuciosidad las partes de la tesis donde aparecen sus voces, así como la posición que asumen respecto a las ideas o planteamientos de otros autores. En esta parte del trabajo se examinan por separado ciertos componentes de la tesis como la introducción, el planteamiento, la justificación, los antecedentes, el marco teórico y las discusiones que serán integrados en la parte de la discusión.

4.6.1. Introducción

La estructura de las introducciones difiere en distintos tipos de informes de investigación, así lo que se consigna en un artículo de investigación difiere de lo que corresponde a las tesis. A su vez, para las tesis, cada universidad se inclina por un tipo de estructura u otro, pero, estas estructuras en gran parte se propagan como formato estandarizado, aunque no existan explícitas especificaciones sobre su estructura.

En las tesis de maestría que se analizan en este trabajo, la introducción tiene dos partes: a) afirmaciones generales (en la mayoría en uno o dos párrafos), junto con la presentación del propósito, los fines o la importancia del tema de investigación; b) la presentación de la estructura de los capítulos. Todas las tesis tienen estas dos partes.

La parte de las afirmaciones generales, que se hace en estos trabajos, se desarrolla a continuación, para ello se detallan las aseveraciones que realizan los tesisistas, luego se problematizan los supuestos que sostienen. Para ello se recurre a siete tesis que están referidas a temas del ámbito educativo.

Tesis 1. Se presenta a la institución —objeto de estudio—, así como los objetivos que persigue dicha institución. Se considera que la entidad estudiada, como entidad que depende de la organización universitaria, tiene que distinguirse de otras que prestan similar servicio, además debe proveer a los estudiantes niveles de aprendizaje óptimo que garanticen competitividad. Asimismo, tendría que ofrecer enseñanza de calidad y de alto nivel, ya que la universidad es una institución, por naturaleza, de nivel superior.

[...] ofrecer una enseñanza de calidad y categoría superior, como desarrollar un aprendizaje en el estudiante de manera óptima, conforme es el desarrollo de la realidad científica y tecnológica que propone como uno de los objetivos establecidos por la educación nacional.

El problema para el tesista se manifiesta cuando la institución no demuestra calidad en el servicio que ofrece, pese a estar en una situación muy favorable frente a otras instituciones que ofrecen similar servicio. Asimismo, se le impugna falta de adaptación a los cambios, y falta de liderazgo en la preparación de los estudiantes para afrontar con éxito los exámenes de ingreso.

De este modo, establece una relación lineal entre la universidad como entidad superior, y la calidad del servicio educativo —la enseñanza en particular—. Es así que, como el máximo modelo de innovación y de excelencia tendría que ofrecer servicio de calidad; no obstante, como los estudiantes no consiguen sus propósitos, ello se explica porque no se está brindando servicio educativo de calidad; y todo ello sería resultado de una gestión inapropiada.

Tesis 2. Se presenta el objetivo y la importancia de la investigación. Según el tesista su trabajo se constituye en el punto de partida para hacer cambios en la forma de enseñanza, para sustituir definitivamente la enseñanza tradicional por otra mejor, en donde se haga uso de recursos tecnológicos, en especial la pizarra digital. Lo nuevo facilita la construcción de los aprendizajes a diferencia del uso de los recursos tradicionales.

Este trabajo resulta importante al ser el punto de partida, para realizar cambios frente a la aplicación de recursos de enseñanza tradicional; por otros, como son los tecnológicos, caso específico la pizarra digital que promueve la participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje.

De otro lado, señala que el trabajo se hizo en base a la revisión de varias fuentes —como los artículos y manuales— que contienen información valiosa sobre la utilización y las funciones del recurso tecnológico referido, para la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

Concibe que la utilización de los recursos tecnológicos llega a ser decisiva para la mejora de los aprendizajes, y ello, estaría respaldado en investigaciones que han realizado expertos en la materia. La importancia de la investigación está en el trascendental papel atribuido al uso de los recursos tecnológicos para la calidad de los aprendizajes, que se asocian a la modernidad, a lo nuevo, al progreso, y a lo más eficiente; por eso invoca a dejar de lado lo tradicional, lo atrasado.

En otras partes del trabajo le reclama a la institución estudiada la falta de uso de estos recursos tan valiosos. Sin embargo, sus esperanzas, creencias y suposiciones no están respaldadas necesariamente por la revisión de fuentes sólidas y confiables. Sus fuentes, en gran parte páginas web, contienen descripciones de las bondades que hacen los promotores del recurso tecnológico.

En suma, se confía candorosamente en los efectos *indubitables* del uso de algún determinado recurso para la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, asociándolos a la tecnología, la calidad y progreso.

Tesis 3. Hay afirmaciones sobre las bondades de una buena planificación, de la planificación que se hace en base a la necesidad de una formación profesional de calidad, también sobre la planificación que responde a la política y filosofía de la entidad. Así también demanda a los docentes, no quedarse con la simple enseñanza del uso de los medios e instrumentos, sino ocuparse de formar profesionales competitivos, propulsores de cambios y transformaciones. Asevera que los docentes deben proporcionar a los estudiantes lo necesario para que triunfen y tengan buen desempeño profesional.

El docente universitario no sólo debe limitarse a enseñar a utilizar medios e instrumentos sino formar profesionales competitivos, con responsabilidad social y liderazgo en el avance de la investigación, haciendo que los estudiantes sean

propulsores del cambio que aporten al desarrollo sostenible, que permita transformar la realidad y conseguir su realización plena, aspecto que se logrará cuando ellos aprendan a leer, redactar e investigar con el apoyo de ciertas estrategias didácticas que le servirán de gran apoyo y que los docentes están en la obligación de proporcionarles todos los soportes científicos, técnicos y humanísticos para que puedan triunfar en la vida y les permita un buen desempeño laboral.

Presenta un listado de las características del docente ideal, y de los estudiantes, por tanto, del profesional ideal. Luego, afirma que las dos variables que aborda son de suma importancia para la formación profesional universitaria.

Estas afirmaciones si bien cuentan con respaldo de varias propuestas teóricas, en esta tesis dichas afirmaciones guardan escasa relación con el objeto de estudio. Más bien, la percepción y concepción de los estudiantes y egresados sobre la planificación y el desempeño docente, se constituyen en el objeto principal de su estudio.

Tesis 4. En este trabajo aparte de hacer una presentación de los aspectos generales de la tesis no se hace ninguna afirmación o planteamiento. Menciona el propósito y el tipo de investigación.

El presente trabajo de investigación es de tipo no experimental, por cuanto la investigación se basa en examinar los fenómenos en su estado natural, a fin de ser analizados, asimismo el estudio corresponde a un alcance descriptivo correlacional por cuanto su propósito es evaluar la relación que existe entre dos o más variables por medio de las técnicas estadística de análisis de correlación, para hallar características y rasgos importantes, igualmente es transeccional porque la información recogida para el análisis de datos se dio en un solo momento.

Tesis 5. Afirma que la entidad superior reguladora de las universidades está haciendo cambios en estas instituciones a favor de la calidad, para que respondan a las necesidades del mercado.

[...] para atender las demandas de un mercado cada vez más cambiante y de alta competitividad.

Tesis 6. Se presenta el título, los objetivos y la importancia. Considera que gracias a la elaboración de currículos pertinentes se podrá mejorar la formación

profesional. Si los docentes tienen mayor participación, entonces la formación profesional será de calidad.

[...] de esta manera mejorar la formación de los futuros profesionales en educación y mediante esta la calidad educativa, por otra parte potenciar los equipos de trabajo sobre Gestión Curricular, es decir, si hay mayor participación de los docentes en la pertinencia curricular de la filial, la Formación Profesional será más pertinente.

Tesis 7. Afirma que es de clamor social la formación integral y de calidad. Siendo el rendimiento académico la expresión del nivel de desarrollo profesional. Asimismo, las teorías sobre los factores intrínsecos ayudan a los problemas de aprendizaje, siendo la variable autoestima la responsable del desarrollo integral y armonioso.

Precisamente las competencias se dinamizan en forma eficaz sólo cuando las circunstancias personales favorecen su desarrollo. Estas potencialidades tienen una mejor probabilidad de emerger cuando hay una fuerte autoestima positiva personal. Y la calidad de formación profesional es determinada por el mayor o menor logro de los estándares profesionales, reflejados en el nivel de rendimiento académico alcanzado por los estudiantes en proceso de formación profesional.

Asume que la autoestima positiva favorece al buen rendimiento académico. Le otorga gran importancia a la autoestima como variable predictora del bienestar personal en sus diferentes dimensiones. Pero, no queda claro por qué sería problemática la relación entre las variables de su investigación. Seguramente, pretende saber cómo están los estudiantes en sus autoestimas, por las bajas calificaciones que obtienen.

Desde la parte retórica en estos trabajos, el tratamiento del contexto o campo, de la problemática, los propósitos, así como la importancia de la investigación han sido ligeramente abordados. Las investigaciones previas, las afirmaciones respecto a la situación de la investigación acerca del tema, los vacíos teóricos, inconsistencias, o debilidades en ciertas propuestas que responden a la problemática, así como los supuestos en los que se apoyaron otros estudios, y el mismo tesista para desarrollar su trabajo de investigación, todo este tipo de contextos teóricos o empíricos, no aparecen con claridad en estos trabajos. Asimismo, no se anuncia la novedad del trabajo, los

alcances de la investigación. Respecto al abordaje del tema, no ponen en cuestión las tradiciones, ni los supuestos equívocos que se manejan en educación, es decir lo que se está afrontando de forma equivocada.

La introducción, si bien no se puede encorsetar a un esquema estandarizado, pues por la naturaleza del estudio, por el estilo personal, así como por la perspectiva que se asume tiene sus propias particularidades, sin embargo, no pueden dejarse de lado los aspectos más relevantes del trabajo de investigación.

4.6.2. Planteamiento del problema de investigación

En esta parte se hacen también afirmaciones generales sobre el tema, se menciona el propósito, se describe la situación problemática concreta o el problema práctico. En algunos casos se incluye la importancia del tema, las consecuencias de la desatención de una de las variables, la relación entre las variables, y en otros se incluyen ciertas prescripciones.

Tesis 1. Menciona que hay la necesidad de estudiar la relación entre las dos variables, por la falta de estabilidad laboral del personal docente en la institución, y porque la selección del personal no se hace necesariamente por méritos. Refiere que continúan laborando docentes que presentan deficiencias en la enseñanza, a pesar de contar con personal docente disponible en la universidad. Los documentos administrativos con que cuenta son añejos, no acordes a la administración moderna y eficaz que se requiere, y como consecuencia de todo ello los estudiantes no reciben preparación de calidad.

Personal docente con deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a dificultades pedagógicas para la enseñanza de estudiantes...

Disposiciones legales y directivas inadecuadas emanadas por las autoridades universitarias respaldando la burocracia que inducen a cambios administrativos inadecuados.

En varios párrafos se describen las deficiencias que presenta la entidad estudiada en el aspecto administrativo y en la enseñanza. Reafirma que no se cuenta con personal idóneo (administrativo y docente) para realizar esa función, a pesar de disponer de personal altamente calificado que podría desempeñarse mejor en esos puestos, pero este no está siendo tomado en cuenta. De la persistencia de este problema,

el responsable directo sería el directivo, pues su responsabilidad radica en seleccionar a su personal, y como no se está haciendo ello, indefectiblemente el servicio prestado a los estudiantes es de baja calidad. Hace una asociación causal mediada, entre la gestión y los aprendizajes de los estudiantes. Del liderazgo directivo depende la selección del personal docente idóneo, a su vez los docentes cualificados ofrecen enseñanza de calidad, y lo último genera aprendizaje de calidad.

Queda de manifiesto una concepción gerencial del proceso educativo. En esa cadena de dependencias entre los factores causales, el principal factor determinante es la administración y gestión moderna. Gracias a ello, se transforman los demás factores. Aparentemente con esta visión lineal, y la concepción jerárquica se logra establecer un orden entre los componentes de los procesos educativos, para hacer luego los cambios que aseguren el desarrollo óptimo de los aprendizajes de los estudiantes; pero se corre el riesgo de subordinar la complejidad de lo real a ciertas preconcepciones, que en el peor de los casos no ayudan ni siquiera a identificar los problemas más apremiantes por los que atraviesa una institución.

Tesis 2. Demanda que es necesario contar con personal docente preparado para la implementación de nuevos recursos educativos. Pues, hasta el momento los docentes, con quienes se cuenta, trabajan en forma tradicional, en base al conductismo. Se afirma que los docentes no tienen interés por superarse ni capacitarse, y poseen escaso conocimiento sobre el uso de los TIC; continúan trabajando con mota, pizarra y plumón, pero no con material interactivo. Fruto de eso, los estudiantes son pasivos, desmotivados, con poco interés. Por eso tienen bajas notas. Frente a ello, se propone otro modelo pedagógico: el constructivismo.

Como bien es sabido por todos, a pesar de contar con las nuevas tecnologías, es de vital importancia tener docentes que hagan uso adecuado de ellas, con metodología competente [...]

[...]entonces si no se atiende el problema planteado los docentes seguirán siendo entes sin interés en capacitarse sobre las Tecnologías de Información y Comunicación, con pocos conocimientos para usar y aplicar las Tics en el aula de clase enseñando con una pizarra, plumón, mota y el dictado de sus clases sin material didáctico interactivo,

lo cual genera estudiantes que únicamente son receptores de conocimientos y no tienen ninguna actuación en el aula, esto trae como consecuencia que los estudiantes tengan poco interés por las clases, se sientan desmotivados, no asistan a clases, y tengan bajas notas.

Por contraste en lo vetusto y lo nuevo, se asocia la actividad docente ya sea con lo deficiente o con lo eficiente. Se hacen afirmaciones categóricas sobre la forma del trabajo de los docentes sin mostrar evidencia alguna. Algunas de estas son muy antojadizas, e incluso falsas como lo de las notas bajas. Sobre la falta de motivación e interés de los estudiantes, se da a entender que ambas circunstancias son fruto de la enseñanza tradicional. En relación al conductismo y constructivismo tampoco se ofrece mayor información. Hace falta especificar qué características del conductismo se traslucen en las actividades del docente en aula, y cuáles del constructivismo ofrecerían mayores elementos de juicio para la problematización.

Detrás de esta presentación del problema subyace la convicción sobre el potencial extraordinario del uso de los recursos tecnológicos, así como de la imperiosa necesidad de capacitar a los docentes. Como ya están suficientemente demostradas las múltiples bondades del uso de los recursos tecnológicos, lo único que falta es aplicar estos recursos. En esa línea, concibe que a los docentes les hace falta más capacitación, pero no se capacitan por falta de interés. Cuando se logre revertir lo último habrá transformación educativa, y con ella aprendizajes significativos.

Tesis 3. Asevera que lo que todo docente debe hacer es planificar. En el diseño curricular se plasman las principales prioridades y demandas tanto de la universidad, como de la sociedad. Al ser la planificación curricular uno de los elementos fundamentales, esta asegura la formación de calidad de los profesionales. En el mundo se busca y se exige calidad, pero en Latinoamérica las universidades no planifican, de acuerdo a las demandas nacionales e internacionales; no están orientadas hacia la calidad ni al mercado laboral, y en el Perú tampoco. Luego, menciona que se está haciendo cambios en los planes de estudio de la entidad estudiada, y realizando la planificación para alcanzar los estándares y la certificación.

En Latinoamérica la educación superior universitaria pasa por muchas dificultades no solamente económicas, sino que las políticas estatales no están centradas en mejorar la calidad educativa de las distintas universidades, esto debido a que en muchos casos

no se tiene un adecuado currículo de estudios que responda a las necesidades de cada país, ni mucho menos a la realidad internacional o mundial.

La formación profesional está directamente relacionada con la planeación curricular pero esta relación influye e incide en el desempeño profesional de los egresados de las universidades públicas y privadas, esto en el ámbito de la educación, es mucho más importante, porque la educación en el Perú sigue siendo un problema que no encuentra una solución adecuada a un atraso y atasco en la Educación Básica Regular de niños y adolescentes.

De todo ello se colige que la planificación inadecuada tiene efectos adversos en el desenvolvimiento del *futuro* profesional. Establece una relación directa entre la planificación y el desempeño profesional, la primera variable repercute indefectiblemente en la segunda.

Sobre las universidades se hacen afirmaciones generales, se da a entender que en toda Latinoamérica las universidades marchan sin claros lineamientos, además la formación profesional que ofrecen es de menor calidad y marcha a espaldas de las necesidades del mercado.

En este trabajo también queda de manifiesto la concepción lineal que se establece entre los temas que se investiga. Se mantiene y sostiene una férrea creencia en el papel trascendental que desempeña el currículo en la formación profesional, en la calidad de la formación incluso. En esta visión la tarea de los docentes consiste en realizar una planificación eficaz. De esa forma, todos los demás elementos del proceso educativo se convierten en factores dependientes, siendo uno de ellos la calidad de la formación.

Tesis 4. Se menciona que los liderazgos más potentes son el liderazgo pedagógico y el liderazgo transformativo. En el rol educativo, aparte del aprendizaje, se afecta a la autoestima. Hay estudios que demuestran que la aprobación de los adultos tiene efectos favorables sobre la imagen del sí mismo. Otros estudios también demostraron que los líderes educativos influyen sobre el aprendizaje; por eso se debe elevar el nivel de la autoestima en la educación, para que las personas sean capaces de integrarse a la sociedad.

Los estudios, realizados por Harter y, otros grupos de investigadores (1969-1994) han comprobado, que la confianza en sí mismos se puede ver incrementada cuando consiguen la aprobación de adultos que son importantes en su vida; esto hace pensar que en un centro educativo el liderazgo del docente influye significativamente en la persona.

Destaca que hay dos tipos de liderazgo que son trascendentales. De estos, el liderazgo pedagógico tiene sus raíces en el conductismo. De modo que en la actividad educativa gracias al liderazgo ejercido por el docente se puede modificar la autoestima.

Estas consideraciones se basan en las afirmaciones de los autores, quienes establecen una relación directa entre las dos variables. De ellas se colige que el problema principal de la investigación se presenta cuando no se tiene información suficiente sobre la autoestima de los estudiantes en un contexto determinado. Si se logra conocer el tipo de autoestima que prevalece, entonces se podrá establecer con claridad qué tipo de liderazgo se está ejerciendo en la institución.

Tesis 5. Sostiene que los cambios en las universidades se deben hacer en función de los avances en la ciencia y tecnología, la globalización. Si se hace eso, entonces se está cambiando de paradigma. Algunas universidades latinoamericanas, las más importantes, están orientadas a la formación de calidad. En el Perú también, se están adoptando modelos de acreditación de calidad como el modelo Tuning y el de Sineace. Dentro de ese escenario, la entidad estudiada está en proceso de autoevaluación, en concreto en la fase de la sensibilización. Pero falta saber si los planes curriculares con los que esta entidad cuenta, están de acuerdo a las exigencias del mundo competitivo.

[En la entidad estudiada se] está haciendo uso del plan curricular del 2005, con ciertos reajustes hechos por los profesores de la carrera, para fines de autoevaluación, pero existe un descontento por parte de los egresados y estudiantes sobre el perfil de egreso, el plan de estudios y la malla curricular, debido a que: primero no les permiten insertarse con facilidad en el mundo laboral; segundo, porque existen asignaturas con una sumilla que no responde a las nuevas exigencias y algunas asignaturas están descontextualizadas; tercero, los pre-requisitos en las asignaturas por semestre generan un cuello de botella, que no permite un desarrollo académico óptimo a través del tiempo.

Sitúa su trabajo dentro de un contexto de las modificaciones y adaptaciones que se están haciendo en los distintos programas de salud y educación para conseguir la acreditación, que es de carácter obligatorio. Dentro de este contexto, señala que hay necesidad de tomar en cuenta las demandas del mercado laboral, que es altamente competitivo. De allí la urgencia de hacer cambios en los planes curriculares, ya que tal como está, hasta la actualidad, ha generado efectos perniciosos en la calidad de formación de los egresados, pues no les permite a los egresados insertarse con facilidad al mercado laboral. Todo ello se debe a que se sigue trabajando con planes que ya tienen más de diez años, a los que se les hizo solo algunos reajustes; por contar con asignaturas desactualizadas, descontextualizadas y mal organizadas.

Por otro lado, como la acreditación de los programas profesionales (salud y educación) se realiza fundamentalmente de acuerdo al modelo de Sineace, este al parecer es visto como de menor alcance; en cambio el modelo Tuning sería el símbolo de la internacionalización y de los cambios en los planes de estudio de acuerdo a las exigencias mundiales, la globalización; así como la adaptación a los cambios vertiginosos sociales, económicos, científicos y tecnológicos. De allí la necesidad de examinar los planes, pero, de hecho, para cambiarlos de acuerdo a los estándares *internacionales*, es decir, lo que se está haciendo en el medio local está aún muy atrasado.

Se establece una relación de causa-efecto entre la calidad de los planes curriculares y la calidad de la formación profesional. En concreto, entre un documento y el desarrollo de las competencias profesionales.

Tesis 6. Se señala que hay necesidad de hacer reformas educativas, por los cambios acelerados en educación que se producen a nivel mundial, reformas que estén orientadas hacia la búsqueda de la calidad. Si bien se han hecho cambios curriculares estos se hicieron en forma inapropiada, no están de acuerdo a las necesidades del entorno. En la entidad estudiada se tiene que hacer la contextualización, y adecuar los documentos al modelo de competencias. Además, se debe desarrollar las competencias docentes para la innovación, establecimiento de consensos y toma de decisiones, para que elaboren un currículo pertinente.

La presente investigación busca determinar el proceso de la pertinencia del currículo que se aplica a los futuros docentes, formando profesionales con las competencias adecuadas y apropiadas, acorde a las exigencias de nuestra sociedad y del entorno, lo que conlleve al mejoramiento de nuestra educación. Frente a esta realidad es menester planificar y mejorar la currícula de la filial universitaria, a través de la contextualización y por competencias, en el Marco de la Acreditación Universitaria, tomando en cuenta los Procesos de Formación Profesional que realizan los docentes.

El discurso sobre los cambios acelerados en el ámbito educativo va en consonancia con los cambios que experimenta el mercado, la modificación constante de los productos. En ese entender, las modificaciones en los planes curriculares son vistas como reacciones que corren el riesgo de quedarse rezagadas constantemente, como cambios que no sintonizan con lo nuevo y lo avanzado. Siendo el reflejo de lo nuevo el modelo de competencias, las planificaciones que se hacen no acordes con ese modelo son consideradas como inadecuadas. De otro lado, la contextualización es asumida como la reorganización curricular para su adaptación al contexto, al ámbito local.

En ese sentido, si la organización curricular es pertinente se tiene la certeza del indefectible efecto favorable en el nivel de desempeño académico de los estudiantes, de las competencias profesionales, de la calidad de la formación profesional, y del éxito en el mundo laboral. En suma, el currículo es determinante para la calidad de la formación y, por tanto, para el desenvolvimiento profesional.

Se hace una relación de dependencia en cadena y de forma lineal, siendo el principal factor determinante la planificación. Esta repercute de forma directa en el último eslabón de la cadena: el desenvolvimiento profesional.

Tesis 7. Se afirma que la formación plena, a nivel cognitivo, afectivo y procedimental, se traducirá en la formación de calidad. Estas dimensiones se desarrollan plenamente cuando hay buena autoestima. Los factores internos son los que determinan el aprendizaje. Así, el rendimiento académico como reflejo del nivel alcanzado en el desarrollo de las competencias profesionales, depende del tipo de autoestima desarrollado. Uno está dispuesto a aprender si hay autoestima positiva.

En concreto el problema se presenta en la entidad estudiada debido a que los estudiantes tienen bajas calificaciones, no cumplen con los trabajos, se ausentan y

realizan sus exposiciones con deficiencia. En todas estas deficiencias juega un papel trascendental la autoestima. Los que tienen bajo rendimiento tienen baja autoestima.

Y la calidad de formación profesional es determinada por el mayor o menor logro de los estándares profesionales, reflejados en el nivel de rendimiento académico alcanzado por los estudiantes en proceso de formación profesional. En el rendimiento académico se conjugan diferentes factores que movilizan las diferentes capacidades individuales de los estudiantes. Toda actividad educativa promueve el desarrollo de sus potencialidades humanas en toda su plenitud. El estudiante estará más dispuesto a construir aprendizajes significativos si ha desarrollado una autoestima positiva, en la cual se sienta seguro y disponga de un buen equilibrio afectivo y seguridad.

El eje fundamental de toda la formación profesional termina siendo la autoestima, de este factor intrínseco, depende el aprendizaje y la calidad de las competencias desarrolladas. Las demás afirmaciones que se hacen sobre los efectos de este factor son informaciones complementarias, pero la tesis central es esa. La dependencia indefectible de una variable con otra.

En el proceso complejo de formación de las competencias profesionales, más que prestar atención al sujeto como actor principal, se les atribuye a los docentes la responsabilidad del desarrollo personal. Son quienes asumen el papel activo, determinante, decisivo en la transformación educativa. El docente puede favorecer el desarrollo personal, o también podría por negligencia, falta de preparación, falta de experiencia, o falta de conocimiento afectar el desarrollo integral. Bajo estas perspectivas, en el centro del proceso educativo están los docentes.

De la descripción del problema en estos trabajos, de las reflexiones que acompañan su lectura, se van coligiendo las concepciones principales que se difuminan en el ámbito educativo. Al docente se le atribuyen roles trascendentales en la formación de los estudiantes. Ellos son los transformadores, los salvadores, los agentes determinantes del futuro de los estudiantes, los que naturalmente repercutirán en el aprendizaje, el desempeño profesional, e incluso en el éxito profesional de los egresados de la universidad. Las demandas o reclamos que se hacen a alguna institución

tienen ese sentido. Se les exige hacer aquello que les corresponde, su misión, sobre la que no quedan dudas siquiera.

El carácter teleológico, la presencia apabullante del deber, el carácter prescriptivo de documentos pedagógicos a los que se accede, y los supuestos que cotidianamente intercambian los docentes sobre la tarea educativa, todo ello, ofrece poco espacio para la reflexión científica. No se duda de las teorías, conceptos, concepciones, enfoques, miradas, suposiciones, creencias, no se pone en duda o cuestión el saber; sino las prácticas, del hacer. Es decir, el problema está en la actividad docente. Si en algún momento se pide cambio de paradigma, eso se hace como una forma de llamada de atención sobre las deficiencias en el actuar, o la falta de acción conforme al deber. El paradigma es tomado como equivalente a la teoría del deber, a las nuevas certezas, a las nuevas esperanzas. Por eso, es difícil para quienes están inmiscuidos en el campo educativo, establecer diferencias entre nociones teóricas y concepciones científicas, de las prescripciones morales.

Centrados en el deber no podían pensar en los sustratos científicos, en la posibilidad de cuestionar los referentes teóricos. Pero conviene destacar que no se trata solo de problemas científicos sino de problemas técnicos. Los problemas, que han sido el objeto de investigación, están vinculados a la búsqueda de las estrategias, técnicas, recursos, instrumentos, en suma: los medios para alcanzar los fines. Es decir, se busca mejorar a través de la implementación de un modelo u otro. Sin embargo, lo que no se hace es poner en cuestión la efectividad de una propuesta, un modelo, frente a otros. No se examina en profundidad cuáles son las deficiencias o limitaciones específicas de otras proposiciones, ni las potencialidades de las nuevas propuestas, todo ello en base a estudios previos, o informes detallados sobre el funcionamiento de la entidad estudiada. Apenas se establecen dos formas de abordaje, la tradicional, y la nueva. Se reduce la problemática del proceso educativo a la confrontación entre dos modelos dicotómicos.

4.6.3. Justificación de la investigación

Esta parte está compuesta por la justificación práctica, metodológica, y teórica. La que más veces aparece en las tesis es la justificación práctica, y ciertas afirmaciones sobre el tema de investigación. También en algunos trabajos la importancia metodológica se presenta como equivalente a la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

El esquema principal de la justificación está en función de la importancia atribuida al conocimiento de las variables de estudio, y en él se destaca la relación causal entre dichas variables. La causalidad está indefectiblemente asumida. En algunos casos se destacan fundamentalmente las características de las variables, que son objeto de estudio, en otros, se incluyen más variables. Con el fin de destacar la importancia de la variable dependiente, se agregan los efectos benéficos no solo para esta, sino también para otras variables. Asimismo, cuando se asume como prioridad prestar atención a los efectos, se destacan las cualidades o atributos ideales que debe poseer la variable independiente para asegurar los beneficios sobre la otra variable.

Justificación teórica

Se afirma que la literatura revisada es de gran valor para conocer la importancia de las variables, su relación, y en especial, la dependencia con otras variables de estudio.

De la revisión de la literatura [...] se evidencia que existen problemas en la actividad educativa, vale decir en la forma en cómo se administran las instituciones educativas, la problemática se centra en la forma en el accionar de los docentes, reflejado por el liderazgo docente del director, donde la función del líder es fundamental para la consecución del éxito institucional. (Tesis 4)

La investigación en mención, está basada en un marco teórico de actualidad en el mundo académico. (Tesis 5)

El trabajo está respaldado por conocimiento sólido. Y este conocimiento aparece sintetizado en el marco teórico. Así, el marco teórico es asumido como conocimiento científico, verdadero, indefectible y demostrado.

A su vez, ese conocimiento científico sirve para realizar en forma óptima la intervención sobre los factores causantes, así como para prever los efectos benéficos. Es decir, sirve para usar o para implementar mecanismos de acción.

Justificación metodológica

La justificación metodológica se vincula a las estrategias metodológicas de acción en el campo educativo.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, un buen liderazgo directivo, los profesores o docentes sean nombrados, contratados o extraordinarios, cada cual implementa su propia metodología, procedimientos y técnicas didácticas en la enseñanza, para el mejor aprendizaje del estudiante [...] La necesidad metodológica de tener que contribuir en la solución de los diferentes problemas administrativos, académicos y en la organización. (Tesis 1)

En las tesis, son los instrumentos de investigación los que proveen la importancia metodológica. Se cree que los instrumentos usados en el trabajo de investigación serán empleados en otros estudios. De hecho, su potencial uso para la recolección de datos estaría legitimado, por los procesos rigurosos que los tesisistas han seguido en su elaboración.

El presente estudio permitirá orientar otros trabajos similares de investigación básica denominada también investigación sustantiva descriptiva y explicativa. Por tanto, se justifica este aspecto porque la recopilación de datos, se empleará en investigaciones con variables similares. (Tesis 3)

La presente investigación permitió al investigador, construir, validar y aplicar el instrumento (Tesis 4).

A través de la investigación, se impulsa a seguir un procedimiento de análisis particular en el desarrollo de la investigación con las variables en estudio, así mismo brinda instrumentos de recojo de datos (Tesis 5).

Los referidos instrumentos validados por criterios de jueces, en gran parte no han sido elaborados con rigor. El criterio de jueces se usa como un procedimiento administrativo, que provee la evidencia necesaria sobre el cumplimiento de las exigencias.

La sobrevaloración de los aspectos técnico-instrumentales aparece aquí en forma de creencia acerca de la validez incuestionable de los medios para la consecución de los fines. Se asume que los instrumentos al haber sido validados por los jueces, se convierten en herramientas científicas potentes. Y estas suposiciones están vinculadas también a las creencias sobre el valor supremo de las herramientas, recursos, medios para la transformación educativa, para la solución de los problemas educativos.

La justificación práctica

Para resaltar la importancia práctica del trabajo de investigación se recurre a destacar los beneficios que trae consigo la intervención sobre las causas. Así, para asegurar los efectos benéficos se tiene que realizar determinadas acciones, dejar de lado lo tradicional —el procedimiento inadecuado dado sus efectos adversos—, o tomar en consideración en la actividad pedagógica algún aspecto al que no se le prestó la debida atención.

Su estudio se justifica ya que en estos momentos... [La entidad] debe de tener una organización administrativa, académica positiva, correcta y especial, bajo la conducción y gobierno de un liderazgo directivo altamente cualificada (Tesis 1).

El presente trabajo de investigación es un tema de mucha importancia ya que es un punto de partida para realizar cambios frente a la enseñanza tradicional y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tesis 2).

Sirve también como fuente de consulta, pues sus resultados se pueden emplear para la mejora.

El trabajo tiene una finalidad aplicativa, pues a partir de los resultados obtenidos, los docentes tomarán conciencia sobre la importancia de brindar una buena formación profesional, a fin de que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades, competencias, habilidades y destrezas (Tesis 3).

Cuando los docentes tomen conciencia de los efectos adversos para el desarrollo o aprendizaje de los estudiantes, optarán por los mejores insumos o medios para dar solución.

Por otro lado, en ciertos trabajos la propuesta planteada se asume como insumo de trascendental importancia para la implementación inmediata, dada su elaboración en base al conocimiento científico. Es decir, al haber sido elaborados después de haberse llevado a cabo la investigación.

A partir de los resultados obtenidos, se plantea la propuesta del perfil profesional del egreso para [...] en función a los estándares nacionales e internacionales, el cual permitirá corroborar como referente para optimizar el perfil profesional de egreso (Tesis 5).

Se aportará una propuesta curricular, cuyos contenidos respondan a la realidad del estudiante, emanado de la aplicación de los instrumentos de evaluación sobre la pertinencia curricular (asignaturas) y la formulación y evaluación de estrategias promocionales, esto con la finalidad de brindar una mejor orientación en cuanto a la realidad de su institución (Tesis 6).

La justificación general

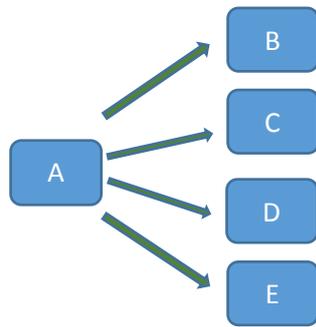
Cuando se modifica algún aspecto en específico, indubitablemente este cambio tendrá efectos benéficos en varios aspectos o dimensiones de la problemática. Hay una confusa imbricación entre los distintos factores, pero no se deja de lado el papel de la variable considerada como agente principal, agente determinante; a esta se le asocian ciertas consecuencias, siendo uno de los efectos el que precisamente se estudia. En una relación lineal, se establece una dependencia directa de una variable sobre otra. Mientras que, en la relación lineal mediada, si bien una determinada variable es decisiva para otra variable de estudio, el vínculo entre ellas depende de la aparición de otras, las que indefectiblemente se suceden en una cadena lineal, por lo que no se hace necesario problematizar sus posibles alteraciones. Asimismo, la relación lineal en racimo se emplea para destacar lo trascendental de una de las variables; la importancia de su estudio está justificada por los efectos trascendentales que tiene. De otro lado, la relación lineal con múltiples dependencias se usa para justificar el impacto de una serie de factores sobre la variable principal, la misma que por recibir este tipo de influencias, adquiere gran importancia.

Figura 3

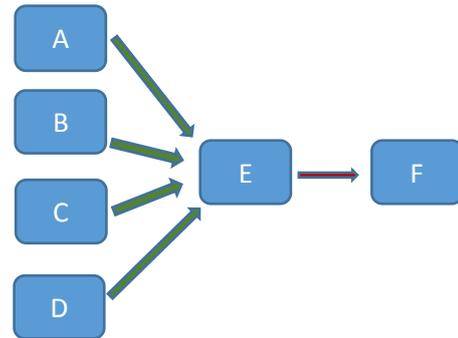
Esquemas causales



Relación lineal con efectos en racimo



Relación lineal con dependencia múltiple



De esa forma se dirá que es crucial conocer las causas. Lo importante es conocer, estar capacitado, saber que hay nuevas y modernas formas de actuación, que por desconocimiento no se están empleando. Bajo esta concepción, el deber está precedido por el conocimiento, por estar informado.

Queda de manifiesto que el trabajo se sobrevalora, se le atribuye una trascendental importancia para hacer las transformaciones educativas. Se entiende como factor clave, como uno de los factores principales para solucionar problemas, de allí la necesidad de atenderlo, de su abordaje.

En estas justificaciones hechas por los tesisistas no aparece con claridad cuáles son las contribuciones teóricas, qué vacíos, o zonas de conflicto se solucionan. Las justificaciones no son consistentes con los objetivos de la investigación (donde se busca establecer relaciones). No obstante, la relación entre conceptos es de carácter teórica fundamentalmente. A nivel metodológico, tampoco queda claro cuáles son las contribuciones, si bien algunos refieren que los instrumentos construidos para la investigación van a servir para futuras investigaciones, no se dan cuenta que estas por carecer de validez y confiabilidad no son las más indicadas, a lo que se suma la falta de rigor en su elaboración.

4.6.4. Antecedentes de la investigación

La presentación de estudios previos, en la mayoría de las tesis, guardan la siguiente estructura: título del trabajo, el autor, el objetivo, el método y las conclusiones. En otros se incluye la pregunta de investigación, el instrumento utilizado. Están agrupados

también como antecedentes internacionales, nacionales y locales. En algunas tesis, los antecedentes consignados han sido tomados, en forma idéntica, de otro trabajo.

Como las principales informaciones consignadas en esta parte están referidas a las conclusiones de otros trabajos, hacer el análisis de los discursos de los tesistas no es posible, por tanto, en esta parte se hace solo una descripción general.

En relación al tipo de documento consultado para los antecedentes, se puede agrupar cuatro tipos de informes: artículos de investigación, tesis de pregrado, tesis de maestría, tesis doctoral, y otros. La mayoría de los antecedentes están constituidos por las tesis de maestría, seguidas por las tesis de pregrado y doctorado, luego los artículos de investigación.

Algunos autores consideran los artículos de investigación como estudios previos más confiables, pero en las tesis de maestría en Educación Superior más del 60% de los antecedentes son las tesis de maestría. Al parecer los tesistas consideran como antecedentes aquellos trabajos con similar jerarquía a los que realizan.

Tabla 7

Tipo de antecedentes

Tipo de informes	Cantidad	Porcentaje
Artículos de investigación	5	9.80%
Tesis de pregrado	9	17.65%
Tesis de maestría	30	58.82%
Tesis doctoral	6	11.76%
Otros	1	1.97%
Total	51	100%

El uso de las fuentes ha sido advertido por otros investigadores —véase los estudios previos (antecedentes) consignados en este trabajo—, quienes reportaron que los artículos de investigación se usan muy poco, incluso en tesis doctorales. Aunque en

estos estudios no se ocuparon específicamente de los antecedentes, sino de los aspectos generales de la tesis, el lugar marginal que ocupan las producciones científicas en las citas, grafica el panorama de la investigación educativa nacional.

Conviene destacar también que solo en una de las siete tesis se toma como antecedentes a las tesis de maestría en Educación Superior, realizadas a nivel local. Es decir, las tesis producidas en este programa no se usan como fuentes de referencia sobre los avances en las investigaciones, sino sobre todo como modelos para la estructura de tesis. Lo último se corrobora revisando los resúmenes y las introducciones. Ello muestra que estos trabajos por un lado no siguen ninguna línea de investigación, ni tampoco se revisa, discute o confronta los trabajos previos realizados en la misma universidad. De las 77 tesis, apenas unas cuantas abordan similares problemáticas, la gran mayoría se ocupa de problemas que no se han estudiado a nivel local.

Tabla 8

Antecedentes y referencias

Partes de las tesis	Tesis	Total							
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Antecedentes que no aparecen en la referencia	0	0	0	0	0	11	4	0	15
Antecedentes que sí aparecen en la referencia	5	9	6	7	5	0	1	3	36
Total	5	9	6	7	5	11	5	3	51

Los antecedentes no se discuten, solo se copian. Ni siquiera se sintetizan las ideas principales para poner en contexto. No hay mayor profundización, los trabajos considerados como antecedentes están yuxtapuestos unos al lado de otros. Por otro lado, se observa que, de las ocho tesis analizadas en profundidad, en algunas de ellas, los antecedentes no han sido consignados en las referencias. Además, una de las tesis

contiene ocho antecedentes extraídos de forma idéntica de otro trabajo, por lo que estos ya no fueron incluidos en la tabla 8.

4.6.5. Marco teórico

El marco teórico es una de las partes más deficientes de las tesis. Por un lado, su contenido no se corresponde con otras partes del trabajo, y por otro lado es de escasa relevancia para el abordaje de los hallazgos. Sabino (1998) ya advertía que uno de los errores más frecuentes que cometían los tesistas era la elaboración del marco como disertación aislada y cerrada, con poca vinculación con los datos.

Tabla 9

Fragmentos de texto provenientes de otras fuentes

Tesis de maestría	Palabras		No identificadas en otras fuentes	%	Total
	Cantidad de palabras identificadas en otras fuentes	de %			
Tesis 1	12705	94.76%	703	5.24%	13408
Tesis 2	7104	94.69%	398	5.31%	7502
Tesis 3	14319	99.80%	29	0.20%	14348
Tesis 4	4388	94.57%	255	5.49%	4643
Tesis 5	5677	94.57%	326	5.43%	6003
Tesis 6	18693	99.80%	37	0.20%	18730
Tesis 7	4806	87.48%	688	12.52%	4806
Tesis 8	4763	82.57%	1006	17.43%	5769
Total	72455	95.46%	3442	4.54%	75897

Nota. Sin considerar las normas, documentos institucionales, cuadros, encabezados.

Para visualizar con mediana claridad los fragmentos de texto que corresponden a otros autores, y aquellos que son de los tesistas, se contrastó los diferentes fragmentos a través del buscador Google. Además, este proceso se complementó con el programa

Turnitin. Producto de la búsqueda exhaustiva se halló que más del 95% de los textos del marco teórico está constituido por citas textuales, pero en las tesis no se hace el reconocimiento de las fuentes en forma clara, no se citan correctamente, y en gran parte, en las referencias no aparecen los autores de estos textos. En todo caso son materiales extraídos de páginas web, a los que no se les hizo tratamiento adecuado.

El objetivo de esta investigación ha sido analizar los discursos de los tesisistas, pero como este es muy reducido en el marco teórico, apenas se puede mencionar que la parte teórica en las tesis es uno de los aspectos a los que se les ha prestado atención insuficiente.

Varias universidades usan programas informáticos para determinar la autenticidad de los textos, y gracias a ellos, los marcos teóricos están pasando a ser fundamentalmente textos parafraseados.

En relación al tratamiento de las fuentes, en este trabajo se señaló que en promedio se reconocen seis trabajos citados, que a su vez aparecen en las referencias. De ello, se podría deducir que todo el marco teórico se elaboró en base a esa cantidad de referencias bibliográficas, pero ello no es necesariamente así. Resulta que en promedio son 22 las fuentes que se tomaron para la construcción del marco teórico, siendo lo mínimo 11 y lo máximo 39. Al margen de estas diferencias, entre una tesis y otra, hay grandes similitudes. Según el tipo de fuentes, en promedio se tomó la información de cinco artículos de revistas, nueve de sitios web, siete de otras tesis, y una de un libro virtual. Además, en una de las tesis, que trata de los recursos tecnológicos, la mayor parte de la información la obtuvo de sitios web (29); pero la mayoría de estos documentos no han sido citados, ni considerados en las referencias.

De todo ello se colige que las referencias consignadas en las tesis no reflejan la verdadera naturaleza del tratamiento de las fuentes. Son 16 las fuentes del marco teórico, en promedio, que no han sido consignadas en las referencias, si a ello se le agrega 8 fuentes más, que provienen de otras partes de la tesis, en conjunto, se trabajó con 24 referencias como promedio en toda la tesis (ver anexo 4).

Respecto al análisis del marco teórico se dejaron de lado otros aspectos sustanciales como son: el posicionamiento que adoptan los tesisistas frente a otras propuestas, el lugar de los consensos y disensos, los tipos de citas, el abordaje de los enfoques teóricos en educación, los autores más citados, la posición epistemológica adoptada, los diversos tipos de párrafos (párrafos de introducción, de síntesis, de respaldo, de crítica, de aclaración, etc.), las concepciones de los tesisistas, entre otros. Todo ello, por la naturaleza del marco teórico, donde no queda claro el aporte de los tesisistas.

Cuando se citan o se incorporan fragmentos de texto de forma continua y excesiva, sin emitir algún comentario o interpretación, el trabajo contiene errores de fondo (Arias, 2006). Pues, el marco teórico es una construcción reflexiva donde entran en diálogo los planteamientos de otros autores y de los propios autores de tesis, de esa forma, en su elaboración se introducen distintos tipos de párrafos. Si en este predomina la confrontación de ideas, implica que los disensos cobran protagonismo. En cambio, si se incluyen acuerdos, y se describen las propuestas que respaldan las ideas del autor, ello implica que predominan los consensos.

4.6.6. Interpretaciones

En la sección del análisis e interpretación, en promedio se trabajó con 10 tablas y 10 gráficos estadísticos. Estos llevan encabezados, descripción de los datos de la tabla, y las interpretaciones. En la mayoría de las tesis se describen cada uno de los datos contenidos en las tablas, y luego se interpretan en forma breve esos resultados. Las interpretaciones básicamente son ampliaciones de la descripción de las tablas.

Tesis 1. Para una de las variables, del cuestionario aplicado a los docentes acerca del liderazgo de los directivos, se determina que en la entidad estudiada al directivo le falta liderazgo para motivar y mejorar las habilidades de los docentes. La falta de liderazgo repercute en la ayuda prestada a la mejora de la enseñanza y aprendizaje, la articulación de metas, la planificación, coordinación, dirección y evaluación de actividades, trabajo orientado al logro de objetivos comunes. De otro lado, la percepción de los estudiantes sobre la calidad del servicio es en su mayoría favorable.

Es decir hay una falta de prácticas de los líderes para influir en las motivaciones y habilidades de los docentes y en sus condiciones de trabajo para que se manifiesten procesos de mejora en los estudiantes [...]

Cabe añadir que estas percepciones son subjetivas y va depender de los intereses personales de los alumnos que cuentan con diferentes aspiraciones [...]

La percepción de los estudiantes es desestimada por el tesista, pues la considera como reflejo de una posición subjetiva, pero asume como posición objetiva la percepción de los docentes. En todo caso, el tesista utiliza la información proporcionada por los cuestionarios en forma diferenciada, o sesgada. Acepta las opiniones de los docentes que, en cierta forma, apoyan las suposiciones que expresó en el planteamiento, las mismas que le permiten descalificar la gestión de las autoridades universitarias. No obstante, rechaza la opinión de los estudiantes, por considerarla de menor valor, además porque no está en concordancia con lo que sostuvo en el planteamiento del problema. Allí señaló que la calidad del servicio educativo es pobre.

El peso de las creencias previas es muy fuerte. La interpretación de la información está moldeada por esas concepciones. De ese modo, queda inalterable la relación causal establecida entre la calidad educativa y el buen liderazgo directivo.

Tesis 2. De la encuesta aplicada a los docentes y estudiantes sobre la importancia de un determinado recurso tecnológico, el tesista refiere que los docentes expresan una valoración positiva sobre el uso del insumo tecnológico para la enseñanza y aprendizaje. A su vez, los estudiantes también estiman que es valioso para el aprendizaje.

Se puede concluir que el nivel de uso de la pizarra digital tiene una valoración positiva, este es un recurso perfecto para los docentes que desean innovar y buscar nuevas estrategias pedagógicas para sus clases.

Se puede concluir que los estudiantes tienen una alta valoración en cuanto a esta dimensión, pues dadas las múltiples prestaciones que puede ofrecer la pizarra digital, los estudiantes consideran que las clases son mejores y más ricas en materiales.

Los resultados del trabajo, que derivan de la aplicación de cuestionarios sobre la importancia de la aplicación de un recurso tecnológico, muestran que la apreciación de sus potencialidades es positiva. No podía ser de otra forma. Sin embargo, el tesista en su planteamiento de la problemática sostuvo que los docentes continúan trabajando de forma tradicional, rezagados en el tiempo. Lo último no ha sido el objeto de su estudio, sino la actitud de los docentes frente a las innovaciones tecnológicas.

Tesis 3. En base a una encuesta aplicada a estudiantes de los últimos ciclos de formación profesional (octavo, noveno y décimo semestre) y de los recién egresados, el tesista hace distinciones sobre la valoración de los estudiantes acerca de los planes curriculares. Dice que los estudiantes del octavo y noveno semestre consideran que los objetivos del plan de estudio, la planificación, la enseñanza y la evaluación responden positivamente con lo planeado; los del último semestre (décimo) manifiestan que en la planificación no están articuladas la práctica y la teoría. Mientras que, para los egresados, la planificación no responde a la realidad que están enfrentando. Considera que esta diferencia se debe a que los egresados al estar ya en el campo laboral, tienden a ser más realistas sobre la implementación de la planificación.

En el caso de los egresados sus respuestas no son muy positivas, debido a que los puntajes son menos alentadores frente al grupo de los estudiantes de los últimos Semestres Académicos (8vo. y 9no.), manifestando que la planificación curricular no responde con la realidad que requieren los estudiantes en el campo laboral.

Esto hace referencia que los profesionales en el ámbito laboral realizan un mejor contraste de lo aprendido en la universidad y su desempeño profesional; por tanto, sus respuestas tienden a ser más realistas con respecto al grado de implementación de la planificación curricular, debiendo responder a las exigencias de su labor profesional, con objetivos claros y realizables y una buena planificación de la enseñanza acorde al desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Sin embargo, en ninguna parte del planteamiento de la problemática ni en los objetivos, aparecen las diferencias de opinión que los estudiantes se forman en base a su experiencia —mínima experiencia, por cierto— en la actividad pedagógica, así como las concepciones que se forman en cada ciclo de formación.

Habría que tomar en cuenta que las primeras impresiones que los egresados se forman al ingresar al campo laboral, o durante sus prácticas preprofesionales resultan

ser en gran parte desalentadoras, o poco satisfactorias. Es común encontrar expresiones de rechazo, decepciones, desazón con su formación profesional. Todo ello, más que una manifestación de la forma cómo se desarrolla la actividad laboral en el ámbito educativo, se explica por otras razones. De otro lado, los profesionales que están en ejercicio con más de diez años de experiencia, por ejemplo, hacen sus valoraciones sobre el papel de su carrera profesional y sus planes curriculares en base a otros referentes. De modo que, la percepción de los recién egresados sobre su formación profesional tiene que ser tomada con mucha cautela, pues no podrían ser los únicos, ni los mejores referentes para comprender la calidad de la formación profesional ni sobre la pertinencia de los planes curriculares.

Tesis 4. En base a una encuesta aplicada a estudiantes sobre la forma de interacción con los docentes, sus habilidades personales; así como de la aplicación de un instrumento para medir el nivel de la propia valoración personal, la tesista colige que los docentes presentan deficiencias en su liderazgo (a nivel personal y profesional), lo que repercute en el aprendizaje de los estudiantes, como en el bienestar psicológico. De otro lado, afirma que los estudiantes tienen una valoración negativa de sí mismos, no creen en sí mismos, experimentan miedo al fracaso, no reconocen sus habilidades, tienen desinterés por el estudio, entre otros. También se afirma que la mayoría, desde la infancia, trae secuelas de sus hogares por maltratos físicos, psicológicos, adjetivos negativos recibidos.

Estos resultados muestran que los estudiantes perciben un liderazgo docente regular que implica deficiencias en las habilidades personales y profesionales para un buen desempeño en la labor docente, también se observa que el liderazgo docente cuando presenta un nivel ineficiente no se evidencian habilidades personales y profesionales o son muy esporádicas.

Estos resultados muestran que los estudiantes manifiestan una autoestima general medio que evalúa la percepción general que tiene uno de sí mismo que involucra la falta de seguridad, falta de confianza en sus capacidades, falta de responsabilidad en sus acciones, generalmente logra un grado de éxito, pero se derrumba fácilmente y no continúa ni cree en sí mismo.

Como resultados generales, la tesista llega a afirmar que los docentes tienen bajas habilidades como líderes pedagógicos, y también que los estudiantes tienen pobre valoración de sí mismos. En consecuencia, hay una relación causal entre una variable y otra.

Sin embargo, gran parte de la literatura científica atribuye como factores principales que configuran la valoración personal, a las vivencias de los sujetos; pero no se puede precisar específicamente que situaciones de la vida, ni que agentes externos son los que la determinan.

Tesis 5. En base a los criterios e indicadores sobre las competencias esperadas propuestas por el Tuning Latinoamericano, el tesista contrasta la correspondencia de un plan curricular con esos ideales. Al encontrar escasa correspondencia, afirma que ello es reflejo de la deficiencia en la entidad estudiada para formar a los profesionales de acuerdo a las condiciones del contexto global. De otro lado, de la encuesta a los actores educativos, refiere que los docentes consideran que los egresados poseen dominio de la teoría y la metodología curricular; los estudiantes también tienen posiciones favorables sobre los planes curriculares; mientras que los egresados y empleadores expresan una valoración distinta.

Esta realidad en el perfil de egreso del plan curricular (...) nos demuestra que tiene ciertas deficiencias en cuanto a perspectivas y necesidades de lograr habilidades y destrezas para un contexto global, ya que los egresados no solo se formarán para nuestra realidad regional o nacional, sino también deben responder a la demanda mundial.

Estos resultados nos permiten concluir que la percepción de los profesores y estudiantes es diferente a la de los egresados y empleadores en relación al perfil profesional de egreso del diseño curricular [...]

De las diferencias entre un modelo y un plan curricular en concreto, considerar que una institución superior de formación profesional está alejada de la realidad global, es una forma de hacer afirmaciones muy precipitadas. La relación entre lo global y lo local ha de ser puesta de manifiesto en base al análisis profundo del desdoblamiento de la realidad compleja.

Tesis 6. En base a la encuesta aplicada a los estudiantes, docentes y trabajadores administrativos de una entidad, el tesista refiere que la mayoría estima que los documentos curriculares son óptimos. Los estudiantes refieren que existe flexibilidad académica, que los docentes aplican metodología adecuada, investigan y realizan extensión comunitaria.

Los datos encontrados en la tabla en resumen nos llevan a determinar que es importante y muy importante el currículo dentro en la [entidad educativa](...), ya que los encuestados manifiestan que es de suma importancia para la formación profesional de los estudiantes, el cual es producto de una buena planificación académica que existe dentro de dicha educativa, el cual están muy identificados con la misión y visión institucional, en donde los docentes laboran en equipos de trabajo con perspectivas de innovación por parte de los docentes, estos mismos encuestados indican que el currículo debe ser actualizado permanentemente y de acuerdo a la realidad y exigencia de los estudiantes, tomando en cuenta las habilidades personales y profesionales de los que laboran.

En esta parte de la tesis, el currículo es considerado como lo más óptimo, sin embargo, en el planteamiento del problema se mencionó que no existía una adecuada planificación curricular y que no está adaptado al contexto; por tanto, la formación profesional no es la adecuada. Esas incompatibilidades entre lo referido en el planteamiento y los resultados no se toman en cuenta.

Tesis 7. Se toma como fuentes de referencia un test psicológico y los registros de notas. A partir de estos, la tesista llega a afirmar que la baja autoestima bloquea el aprendizaje, poniendo en riesgo la calidad de la formación profesional; los estudiantes manifiestan temor, inseguridad, son pasivos y receptivos.

Con los resultados de esta prueba estandarizada denominada inventario de autoestima se define como baja la autoestima de los estudiantes; situación que definitivamente limita, bloquea los aprendizajes significativos y por ende el rendimiento académico de los estudiantes, poniendo en riesgo la calidad de la formación profesional.

Respecto al rendimiento académico manifiesta que:

Sin duda, por efecto de que los estudiantes se enfrentan a responsabilidades mayores y diversas actividades académicas con exigencias elevadas a las cuales tratan de adaptarse y responder con una actitud de interés, trascendencia y valor frente al estudio; definida por la autoestima que caracteriza a cada estudiante.

Del total de estudiantes matriculados en un curso, la razón entre los que aprueban y los que desaprueban es 4:1. Es decir, la mayoría de los estudiantes obtienen calificaciones que son mayores o iguales a 14. Todo ello entra en contradicción a lo que la tesista sostuvo en su planteamiento del problema, donde señaló que los estudiantes tienen bajo rendimiento académico.

Por otro lado, los resultados sobre la autovaloración de los estudiantes son bajos en gran parte. Frente a ello, la tesista sostiene que los estudiantes, desde una lectura cualitativa de su desempeño académico, están en el nivel regular; quienes a su vez tienen baja autoestima. Pero, no esclarece cómo está el desempeño académico de los estudiantes que tienen alta valoración personal. De modo que, mediante esta argucia queda intacta la vinculación causal entre la baja valoración personal y el desempeño académico.

En estos trabajos los datos estadísticos de las tablas se usan con poco rigor. Las prevalencias en algún aspecto se usan como criterios definitorios para comprender el gran peso de un factor o variable. En suma, este tipo de interpretación de los resultados, como refiere Huff (1954) se constituye en una forma de desinformación realizada valiéndose del empleo de material estadístico.

4.6.7. Discusión

Las discusiones de las tesis revisadas contienen principalmente la presentación de los resultados de la investigación. Los resultados de otros estudios se incluyen como información complementaria, pero sin estar articulados en forma clara con sus propios resultados. También se suele incluir el objetivo, instrumento y otro tipo de informaciones adicionales. Los resultados principales se detallan, pero no se analizan; no hay explicación, no se confrontan los resultados, ni las semejanzas o diferencias.

El espacio destinado a las discusiones es en promedio una hoja.

Tesis 1. Se detallan los resultados de la medición de ambas variables de estudio. Sobre una de ellas, refiere que una parte de los docentes afirma que el liderazgo del

directivo es bajo, y otra parte lo considera como regular; mientras que los estudiantes perciben como buena la calidad de la enseñanza, y otra parte como regular. Luego, concluye que hay una relación significativa entre las variables de estudio. Además, incluye un estudio en el que no se halló la relación, y otro en el que sí se encontró la relación, pero de nivel moderado.

Este resultado es diferente al obtenido por Orellana y Constantino (2012) en su trabajo titula: “Estilos de liderazgo del director y la calidad del servicio educativo en la institución educativa pública N° 21009 de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 10, Huaral 2011”. Donde demostraron ausencia de relación directa y estadísticamente significativa. Un buen servicio educativo, en la mayoría de los casos, no está en directa relación con los estilos de liderazgo que se da en un nivel medio.

Esta tesis muestra que la valoración que los docentes hacen sobre el papel de la autoridad es negativa en su generalidad; mientras que la valoración de la enseñanza de los docentes que hacen los estudiantes es positiva. En otras palabras, la entidad estudiada para sus usuarios les brinda servicio adecuado y de calidad. Por ello, la relación que establece entre las variables no es consistente con sus propios datos, pues la percepción positiva sobre la enseñanza, la infraestructura, la atención y disposición del personal estudiantil no podría guardar una relación con la valoración negativa que hacen los docentes sobre el trabajo del directivo. Lo que queda de manifiesto en esta tesis es la adopción de premisas y supuestos erróneos.

La problemática ha sido equiparada con la deficiencia, con la deficiente calidad, a la que se asoció una consecuencia negativa, que reflejaría en forma inevitable la percepción negativa de los actores educativos sobre la deficiencia establecida por el tesista.

Tesis 2. Se mencionan los resultados de la medición de las variables por niveles, así como la relación entre ellas. Sobre una de estas variables afirma que los docentes tienen una valoración positiva sobre el uso del recurso tecnológico que estudió; así también sobre otra variable refiere que el uso de ese recurso tecnológico consigue mejorar los aprendizajes y la motivación.

Luego, incluye seis estudios que muestran resultados similares. Tres de ellos muestran la relación entre el uso del TIC (variable de mayor generalidad) y el aprendizaje, y los demás entre las dos variables que estudió.

En cuanto al nivel de logro de aprendizaje (Valencia 2015) el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos arrojó una mejora en 53% en la competencia oral de una segunda lengua.

Por otro lado (León y Garza 2015) demuestran en sus resultados que la pizarra digital favorece a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en un 46% debido a que posee una amplia gama de recursos dinámicos y variados.

Las afirmaciones que hace en base a los resultados no son consistentes con la realidad, al menos donde se hizo el estudio, pues en esa institución no se hace uso del recurso tecnológico que estudió, pues la entidad educativa no cuenta con el insumo que estudió el tesista. De otro lado, el nivel de aprendizaje de los estudiantes es alto, si se toman en cuenta las notas.

Todo ello es contrapuesto al problema que estableció en su planteamiento. Pues, al no contarse con cierto recurso tecnológico, se hace imposible su uso. En todo caso, lo que el tesista exploró corresponde a la valoración de la potencialidad del referido recurso tecnológico, pero a partir de ello determinar sus efectos en los aprendizajes de alguna materia en particular, es por demás insensato.

Queda de manifiesto que el objeto de estudio no ha sido contextualizado tanto a nivel teórico, ni a nivel empírico.

Tesis 3. Incluye cuatro trabajos en los que los autores se refieren a la importancia de las variables de estudio y las conceptualizaciones. Luego, presenta el resultado central y de su estudio. En la mayor parte de esta discusión se reproducen las ideas de otros autores. A diferencia de otras discusiones, que están centradas en los resultados de la investigación, lo que hace el tesista es traer las ideas de otros autores como parte de la introducción o el marco teórico.

De manera que si la planeación curricular no responde adecuadamente con los objetivos y lineamientos propuestos en la estructura curricular; es decir, que responda el currículo desde la dimensión epistemológica, gnoseológica, ontológica, axiológica y metodológica de la planificación curricular y su correspondiente fundamentación

legal, académica, realista y pedagógica, en respuesta a la realidad mundial, nacional, regional, local y universitaria de la Escuela Profesional de Educación.

Tesis 4. En la primera parte incorpora la importancia de las dos variables de estudio. Después, presenta los resultados referidos a la relación entre las dimensiones de las variables.

El liderazgo del docente debe manifestar una especial atención en mejorar la habilidad personal y profesional, con un sentido enfocado en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, a esto en el estudio realizado por Aguilar (2005) se hace énfasis en la gestión y liderazgo educativo, como parte fundamental para alcanzar las metas propuestas por la institución educativa, donde es necesaria la práctica del liderazgo moral, con un sentido de conocimiento, cultura y guía como modelo de la práctica educativa.

A una de las variables la ubica como factor clave y determinante no solamente respecto a su variable de estudio, sino sobre los efectos en la formación de los estudiantes. Como los aprendizajes dependen esa variable, entonces, lo que se haga con esta variable será reflejo del trabajo docente. Se establece la relación por cadena de dependencias entre los factores.

Tesis 5. Realiza la presentación del resultado central. En su comparación de los componentes de un documento curricular con los estándares internacionales encuentra que no hay correspondencia. Frente a ello, señala que el currículo al ser el eje central para la formación profesional, debe ser elaborado en correspondencia a las demandas mundiales. Si esta base no es la adecuada, la formación no será adecuada.

Luego, menciona tres estudios que muestran la relación entre las variables vinculadas a la planificación curricular y el desempeño profesional; pero en su estudio el tesista no encuentra tal relación.

Los tres trabajos considerados como antecedentes, concluyen que existe correlación significativa entre el perfil profesional y el plan de estudios, solo que en el caso de los resultados de la presente investigación se concluye que no existe una correlación significativa.

Si bien el tesista incorpora tres estudios sobre la relación entre dos variables, dichos trabajos al no ser estudios comparativos se orientan a objetivos muy distintos de los que abordó en su trabajo de investigación.

Tesis 6. Aquí se presenta una de las discusiones más extensas, en comparación a las demás que son de extensión menor, tiene seis páginas. Aquí se vuelve a presentar los resultados por dimensiones, con los datos y detalles complementarios, luego se incorpora otro estudio haciendo una descripción de los aspectos metodológicos incluso, conjuntamente con los resultados. Pero, no se hace articulación entre los resultados de estudios mencionados, ni se confrontan las diferencias, ni se destacan o reafirman semejanzas.

A partir de sus resultados determina que hay relación entre las variables de estudio, así como de las dimensiones de una de estas variables con otra. Además, afirma que en la entidad estudiada se hace buena planificación curricular, y que los docentes están trabajando en equipo y con sentido innovador.

De otro lado, considera que se están haciendo cambios desde el Ministerio de Educación, a favor de la calidad.

De acuerdo a los resultados que han sido obtenidos a través de las pruebas estadísticas y la interpretación correspondiente, el presente trabajo de investigación permite confirmar que entre la pertinencia curricular y la formación profesional de los futuros docentes (...) existe una relación pertinente, esto se establece de los resultados hallados en la prueba de hipótesis general, donde el 813.3% donde la pertinencia curricular se relaciona con la formación profesional y es más adecuada u apropiada.

Tesis 7. Menciona que el problema del rendimiento académico está latente, por eso se debería profundizar en los factores determinantes, y las soluciones. En sus resultados encuentra que hay relación entre las variables de estudio, esto lo explica por el papel del factor psicológico estudiado en las manifestaciones conductuales en actividades académicas y, con ello, en el rendimiento académico.

La relación de la autoestima y el problema de rendimiento académico en los estudiantes en la investigación es directa, porque la autoestima, idea que la persona tiene de sí; constituye el ordenador de todas sus manifestaciones conductuales en las actividades académicas trascendiendo en el rendimiento académico.

Emplea las ideas de los autores para reafirmar sus resultados y no recurre a los hallazgos empíricos, tan solo a sus posiciones. De ese modo, no queda clara la diferencia entre la posición de un autor y el resultado. Supone que lo que los autores sostienen es producto de su investigación.

De otro lado, la presencia de trabajos de los últimos años (en especial del año 2021), permite visibilizar ciertos cambios, pues se están incluyendo las confrontaciones de los resultados con los de otros trabajos, se destacan las semejanzas y diferencias, en algunas de estas tesis. A lo mejor, la confrontación se está comenzando a adaptar al formato de artículos de investigación.

Similares variaciones se observan en otras partes del trabajo. Definitivamente, la modificación, las políticas institucionales en relación a la investigación, como es el caso de la exigencia del 10% de similitud en el trabajo, mediante el Turnitin, posibiliten cambios no solamente en la forma, sino también en cuestiones de fondo. Indudablemente, los cambios que se están produciendo en los últimos años en las distintas universidades del país, tendrán implicancias favorables sobre la calidad de las producciones académicas universitarias.

DISCUSIONES

En este estudio se buscó dilucidar los aspectos centrales donde aparecen con mayor claridad las deficiencias, y las potencialidades, o fortalezas de los trabajos de investigación, se buscó contribuir con la descripción de los aspectos que han sido estudiados en gran parte de los trabajos precedentes. Se puso énfasis en lo que concierne a la evolución de los estudios durante el periodo en que se realizaron los trabajos de tesis, los métodos de investigación, las tendencias temáticas, con especial énfasis en su abordaje y el uso de las fuentes bibliográficas.

Asimismo, se toma en cuenta que en los estudios previos se hicieron análisis, sobre todo de los aspectos mencionados, pero que en muy pocos o en ninguno se realizaron análisis amplios y profundos de los aspectos vinculados a la teoría, es decir, donde el tesista entre en diálogo con sus propias reflexiones, y las producciones de otros. Los lugares donde se hace más notoria esta acción son la introducción, el planteamiento del problema, la justificación, la fundamentación teórica, el tratamiento de los antecedentes, la interpretación y la discusión; aunque conviene advertir que estas secciones se han escogido por ser las más complejas y las que ofrecen múltiples elementos de reflexión sobre la producción intelectual; sin que ello implique que otras partes sean tomadas como de menor relevancia.

Estos aspectos se presentan en confrontación con otros trabajos, aunque en la parte del análisis e interpretación se tomaron algunos estudios, han sido fundamentalmente para contextualizar los hallazgos, aquí se retoman algunos de estos trabajos abordados para dilucidar ciertas tendencias y desdoblamientos. De otro lado, también en esta parte del trabajo se dará una visión panorámica sobre las implicancias y alcances de esta producción.

Las tendencias y evoluciones se podrán comprender con mayor profundidad cuando la historia de las producciones lleve relativamente larga tradición, en el caso de las tesis de maestría en Educación Superior, de la universidad analizada, el periodo es de 13 años, apenas ofrece la posibilidad de ver una parte de su evolución. Si bien la curva de crecimiento se puede modelar en forma exponencial, sobre todo a partir de 2015 hasta 2019, el incremento en el número de producciones en ese periodo parece estar asociado a las implicancias de las nuevas disposiciones adoptadas en la

universidad, pero este crecimiento no llega a ser estable, la ausencia de publicaciones en el año 2015, y el número tesis producidas en 2020 y 2021 grafican esta inestabilidad.

En la mayoría de los estudios sobre la evolución de las tesis, se muestran crecimientos e incrementos notorios en los últimos años. En cambio, en las tesis doctorales españolas, sobre todo a partir de años cercanos a 2010 se observa cierta estabilidad, e incluso cierto decrecimiento, figura que se aproxima a la curva de crecimiento del modelo de Price (Fernández-Bautista et al., 2014). Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que los periodos analizados, tanto en las tesis doctorales españolas, como de otros países son muy variados, pues en algunos casos se analizaron desde los primeros trabajos doctorales hasta los años de la década de los noventa; en otros, hasta la siguiente década; en los demás, hasta otros momentos. Pero en gran parte, se trabajó con periodos más cortos. Por tanto, es difícil conocer con precisión cómo va el crecimiento de las tesis educativas en el contexto global, en los distintos países, dentro de una determinada universidad, u otro contexto particular.

Respecto a los paradigmas y las metodologías, los estudios, en general, indican que las investigaciones cualitativas se han incrementado. Cuando comenzaron a implementarse los programas de posgrado predominaban los estudios cuantitativos, posteriormente lo cualitativo cobra protagonismo, y entra en disputa con el otro modelo, logrando consolidarse en ciertos países, o en algunas universidades. Si bien en España y Brasil, por ejemplo, en sus inicios y en ciertos periodos prevalecían estudios cuantitativos, los denominados métodos y técnicas cualitativas llegaron a ocupar lugares destacados. Incluso en el área de la enseñanza de la matemática se hallaron en gran proporción estudios cualitativos (véase Torralbo et al., 2004).

En cambio en el Perú, la investigación cualitativa ocupa un lugar marginal, a excepción de la Universidad Pontificia Católica del Perú, donde lo cualitativo cobra gran protagonismo. En cambio, en algunas universidades, incluso no existen estudios cualitativos. Asimismo, en las tesis de maestría de Educación Superior en la Universidad de San Antonio Abad de Cusco, no se encontró tampoco ni un estudio cualitativo. Frente a ello, se abren múltiples cuestionamientos sobre la tradición investigativa en el país. Por ejemplo, la hegemonía de métodos cuantitativos podría

estar relacionada a la pobre discusión epistemológica; con el conocimiento superficial y fragmentado de los presupuestos teóricos sobre los métodos de investigación, las técnicas y otros procedimientos; con el rezago de las universidades en la renovación e innovación de los procesos investigativos, entre otros. Problemáticas que han ser dilucidadas, y por cierto siguen a la espera de nuevos debates y discusiones.

En relación al manejo de las fuentes bibliográficas, las investigaciones precedentes se ocuparon, en gran parte, sobre el uso de libros, revistas, o tesis como fuentes principales de consulta, así como sobre el lugar del idioma extranjero; también en algunos casos se abordaron los enfoques teóricos o los autores más consultados. Por otro lado, en el campo de la lingüística en especial, prestaron atención a la retórica y al uso de las voces de otros autores. Entre estas dos formas de abordaje del uso de las fuentes bibliográficas existe una especie de divorcio, pues los estudios métricos y los estudios sobre la retórica no entran en diálogo. Además en muy pocos trabajos se aborda el trasfondo epistemológico. Es decir, para el análisis de las fuentes se recurre apenas a ciertos criterios de carácter metodológico, sin correlato claro con los paradigmas de investigación, así como con la discusión sobre el sentido de las ideas o planteamientos de otros autores para producción, reproducción o construcción de nuevas categorías sobre el objeto de estudio.

En las tesis analizadas en este trabajo se encontró que las fuentes bibliográficas se emplean, en la mayoría de los casos, como informaciones o conocimientos de valor indiscutible. La presencia marginal de textos en otros idiomas, de artículos de investigación y de tesis es muy notoria. En cambio, en las tesis analizadas en otros países, por ejemplo, en las tesis doctorales españolas predomina el uso del inglés, y el uso de publicaciones seriadas también es alto (véase Fernández-Cano et al., 2003; Vallejo, 2005; Vallejo et al., 2006). Pero en Perú, las tesis doctorales no contienen suficientes fuentes en otros idiomas, tampoco los artículos de investigación ni las tesis universitarias (véase Bustinza, 2014; Díaz-Bazo y Sime, 2016).

Lo que ayuda a profundizar la comprensión sobre el manejo de las fuentes bibliográficas, aparte de hacer la contabilidad e incluso el cálculo de su densidad, es el abordaje de la forma cómo se emplean ellas. Para develar la forma cómo se emplean las producciones de otros autores, qué se dice de ellas, las posiciones que se adoptan (contemplativa, reflexiva o crítica), y otras aproximaciones más, resulta necesario poner

de relieve los elementos retóricos, así como el tratamiento de los modelos teóricos y enfoques pedagógicos. En las tesis analizadas en este estudio, las fuentes bibliográficas y asimismo las citas, se constituyen en elementos decorativos que van yuxtapuestos a las concepciones lineales y deterministas sobre el proceso educativo. Lo que dicen otros autores se toma como verdadero, aunque ello es solo en apariencia, lo que impera es la concepción simplista, efectivista, y mecanicista sobre la acción pedagógica. Estas concepciones aparecen apenas en espacios muy reducidos, pero son de gran fuerza, y su impacto socaba cualquier posición sistémica de los autores consignados en el marco teórico, por ejemplo.

En tenor a ello, las temáticas más estudiadas conforme a esta visión lineal de la relación pedagógica, están vinculadas al manejo de recursos e instrumentos. De hecho, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se estudian asociadas al desempeño académico, indican el valor supremo de los elementos externos sobre los internos, del poder determinante del uso de los recursos teórico-metodológicos para producir más aprendizajes. Junto a esta concepción determinista y mecanicista, el discurso prescriptivo aparece en forma de invocación a los docentes para la acción inmediata, dada la superioridad y demostrada efectividad de los recursos que se estudia. Se suma también el discurso tecnológico, económico y político del mercantilismo, pues este se ha establecido definitivamente como la única y la mejor alternativa de solución para los problemas educativos; se cree que el uso o falta de uso de los modernos insumos del mercado educativo determinarán incluso la calidad educativa.

De otro lado, en consonancia con el otro objetivo, el abordaje del contenido de las tesis permite visibilizar las tendencias y desdoblamientos de las concepciones teórico-metodológicas de los tesistas, que aparecen en el planteamiento del problema, la justificación, el marco teórico, las interpretaciones y las discusiones.

En las introducciones, de las tesis analizadas, aparece la visión general que el tesista asume sobre el objeto de investigación. En ella aflora en forma breve, generalmente en un solo párrafo, lo que entiende por su tema de investigación, y en seguida se presenta la estructura de la organización de los capítulos. A diferencia de otro tipo de introducciones, que se distinguen por poseer mayor complejidad

organizativa, donde se conjugan la problematización de los estudios previos, los modelos teóricos, las justificaciones, los propósitos, las principales contribuciones, así como las implicancias de estudio; las tesis revisadas tienen una estructura bastante simple: una referida a la visión general, y otra a la enumeración de los componentes del trabajo.

La presentación de la estructura del trabajo, en la segunda parte de la introducción, lleva los mismos elementos en una tesis u otra, de manera que se diferencia muy poco del índice general. En ninguna de las tesis la estructura se describe por su singularidad o en función a su vinculación con el tema o problema de investigación. En contraste a lo que se planteó en la fundamentación teórica de este trabajo, la estructura de la introducción de las tesis de educación superior es bastante elemental. En la fundamentación teórica se señaló que en las introducciones se conjuga variedad de aspectos de la investigación y con distintos niveles de complejidad, sean informaciones de carácter empírico o de carácter teórico; por tanto, en gran parte las introducciones contienen reflexiones, posicionamientos, argumentaciones, así como las problematizaciones del ámbito de estudio, que al estar articuladas de forma creativa, se constituyen en textos originales que sintetizan la naturaleza del trabajo realizado.

En otros estudios la introducción ha sido tomada como el aspecto central donde se expone la organización de todo el trabajo. Por ejemplo, Sánchez-Jiménez (2011, 2012) destacó la presencia de dos tipos principales de introducciones: uno que pone mayor énfasis en la contextualización del estudio, y otro en la presentación de la investigación. La contextualización al estar asociada a la exposición de los referentes teóricos y metodológicos con los que entra en diálogo la investigación desarrollada, es la más difícil de elaborar siempre y cuando no solo se haga el señalamiento de otros estudios; mientras que la presentación del problema de investigación, los propósitos, las características del método de investigación, los hallazgos, los aportes, así como la importancia, será algo relativamente más cómodo. Pero si en la presentación se destacan los enfoques teóricos, los fundamentos epistemológicos, el estado de arte, y la tradición metodológica continuada, su elaboración reviste una tarea de alta complejidad.

Por tanto, las introducciones en las tesis analizadas por ser simples descripciones de las partes, acompañadas de afirmaciones generales sin estar

articuladas a los sustratos teóricos ni bases empíricas, se constituyen apenas en textos elementales y vacíos, que no comunican casi nada de las particularidades de la investigación emprendida.

En relación al planteamiento del problema, los estudios previos —trabajos donde se revisan las tesis— en los que se analizan con cierta minuciosidad sus componentes son exiguos. En la mayoría de los estudios se ocupan apenas de la pregunta de investigación, pero la descripción del problema o la fundamentación de la problemática son desestimadas o tomadas como aspectos secundarios.

En las tesis revisadas en este estudio, las ideas que más predominan son las referidas a las consecuencias o los efectos de la desatención de un problema. Los efectos se producen por las acciones inadecuadas durante la formación profesional, o como consecuencia de una mala praxis en el campo laboral. De ese modo, quien hace la tesis aparece como el informante, un comunicador, que da a conocer a los potenciales lectores las lamentables consecuencias que afectan a la educación cuando se desatienden los problemas. Pero, más que visibilizar problemas desapercibidos, lo que hace es llamar la atención sobre la inoperancia, pues de la existencia del problema ya todos serían conscientes de alguna forma.

Entendido el problema como los efectos a nivel práctico, sea por la falta de acción, inapropiada ejecución, o por la no utilización de ciertos recursos, se invoca hacer modificación de algún aspecto en particular para conseguir o alcanzar un cambio profundo en el proceso educativo. Al parecer en el campo educativo, especialmente en ciertos contextos, los problemas son asumidos como situaciones adversas que derivan en forma directa de la equivocada o mala praxis.

El problema, por tanto, proviene de la constatación de ciertas deficiencias a nivel empírico fundamentalmente, no del cuestionamiento constante de los supuestos teóricos. En vez de considerar los vacíos en el conocimiento como la raíz de la problematización, se establecen la falta de conocimiento de ciertas estrategias, métodos, técnicas, instrumentos o recursos educativos como obstáculos que afectan la acción eficiente.

Frente a esta tendencia generalizada de atribuir de forma directa las consecuencias solo a determinados factores, en especial a los factores externos, el autor de esta tesis plantea que se tiene que ponderar los hallazgos previos, hacer un balance entre los distintos mecanismos de acción, de confrontar diferentes modelos, programas, estrategias, y los procedimientos, en vez de hacer la defensa cerrada de una sola opción. La riqueza del problema de investigación no proviene de la simple descripción de los efectos, sino sobre todo de la confrontación de diferentes propuestas, de sus alcances, y limitaciones. Pero cuando se tiene certeza absoluta del origen del problema, cuando se tiene conciencia clara y definitiva de las causas, también la convicción sobre la mejor receta para la solución, es muy fuerte.

Así las creencias, suposiciones y preceptos asumidos con fuerte convicción terminan convirtiéndose en obstáculos para el desarrollo del pensamiento analítico, crítico, reflexivo o disruptivo. Por tanto, el problema termina siendo una simple constatación del cumplimiento o no de ciertos preceptos, de la forma correcta de abordaje en el ámbito educativo, y con él la *teoría* opera como el contexto de justificación de estas preconcepciones. Se verifica si en la práctica se está cumpliendo o no la teoría —la teoría como solución—, cuando no se cumple se dice que hay problemas.

Estos referentes conceptuales nutren la noción simplista del problema de investigación, es decir, es difícil encontrar planteamientos novedosos y audaces, cuando el objeto de investigación se presenta como la externalización de las causas, de las que se tiene certezas definitivas; pero certezas que están muy pocas veces apoyadas en teorías e investigaciones científicas.

Vinculadas al problema de investigación, las justificaciones se asoman en forma de invocaciones a la acción para remediar los defectos, para lo cual se tiene que recurrir a las estrategias, métodos o mecanismos promocionados por el tesista. Principalmente las invocaciones están dirigidas a los docentes, a quienes se les demanda dejar de lado sus tradicionales formas de trabajar, y abrazar con urgencia lo moderno. Se asume que existen modelos teóricos de avanzada, que están a disposición de todos, y lo único que hace falta es aplicarlos.

La importancia de la investigación, en consecuencia, es fundamentalmente de carácter práctico. Pero, como advirtieron Sabaj y Landea (2012), la sobreestimación del

valor de los hallazgos para la solución de problemas prácticos termina siendo solo alegatos idealizados, que no son coherentes con la naturaleza del estudio, ya que ni en el mismo trabajo realizado se hacen aplicaciones. Se dice que las tesis aportan a la mejora de algún proceso educativo, pero la mayoría de estas tesis no son de carácter aplicativo; y en el caso de estudios preexperimentales no se confrontan los resultados con otros estudios, por lo que, las afirmaciones sobre la superioridad del mecanismo empleado frente a otros, no pasa de ser más que mera publicidad.

De otro lado, los reiterados emplazamientos hacia la actuación de una forma determinada para afrontar el problema, estarían vinculados a la concepción prescriptiva que prevalece en el ámbito educativo. Difabio de Anglat (2014) también encontró mayor prevalencia de justificaciones sobre la importancia de los resultados para la aplicación, y en menor proporción aquellas basadas en los vacíos metodológicos, para ella, esta predilección obedece a la forma de ver los aspectos educativos como procesos normativos, y la búsqueda compulsiva de la efectividad de las intervenciones.

En este tipo de discursos, donde lo central en los procesos educativos es la adopción de ciertos mecanismos o procedimientos, o los supuestos en los que se apoyan, el deber envuelve todo el contenido. En la prescripción se explicita lo que se debe hacer, se hacen recomendaciones para desarrollar ciertas destrezas y habilidades específicas (Hernández & Jacobo, 2011). Cuando las exigencias están apoyadas en la certeza sobre la validez y efectividad de lo que se propone, están suficientemente justificadas su utilización o aplicación, por tanto, es difícil concebir otras alternativas, menos admitir la necesidad de revisar, articular, e integrar estudios previos relevantes, o modelos teóricos sólidos, como la justificación de la investigación.

La visión simplista del proceso de investigación, y de los procesos educativos está vinculada a la deficiente formación teórico-metodológica de los docentes. La exclusión de la teoría de la investigación educativa se hace cada vez más ostentosa (Buenfil, 2011). Los docentes peruanos no manejan con solvencia las teorías; sobrevaloran la práctica, pero minusvaloran la teoría; suponen que la teoría es el reflejo de la realidad; y las sugerencias del Ministerio de Educación las asumen como normas

que deben aplicar; mientras que a la didáctica la entienden como recetario (León-Zamora, 2017).

En el campo educativo ha sido habitual cierta mirada trivial hacia la teoría, la tendencia a asimilar las teorías bajo las lógicas del dispositivo escolar, o la necesidad de ofrecer respuestas inmediatas a los problemas apremiantes que se presentan en el ámbito educativo (Baquero, 2014). Frente a ello, el modelo empresarial, se ha posicionado como la mejor opción para adaptarse a los cambios vertiginosos que se experimentan por la globalización, marcado por los avances tecnológicos, y la búsqueda incesante del éxito en este mundo cada vez más competitivo. La mayoría de los tesisistas abrazan este tipo de concepciones, y asumen el papel de difusores, promotores, publicistas, así como de defensores de las cualidades y virtudes de los nuevos productos educativos.

La construcción del marco teórico, en las tesis analizadas, muestra una de las aristas más críticas y deficientes del uso de los aspectos teórico-metodológicos de la investigación. Vislumbran el uso acrítico de las fuentes, pobre manejo de citas, la presencia abrumadora de citas textuales, inclusión de textos que carecen de rigor académico, entre otros. En suma, el marco teórico presenta deficiencias de forma y de fondo; asimismo, aparece como elemento decorativo de todo el trabajo.

Chambi-Mescoco (2017), en su estudio, señaló que el marco teórico solo contiene la descripción de la teoría relacionada con la variable, pero no se analiza ni critica sus alcances; ni mucho menos se justifica la teoría adoptada. Respecto a esta lectura del marco teórico, reafirmamos que el análisis y crítica de los alcances de los referentes teóricos están ausentes en la gran mayoría de las tesis de maestría analizadas, y agregamos que ni siquiera se asumen de forma explícita determinados enfoques teóricos. Sin embargo, considerar que el marco teórico está estructurado en base a la descripción de las teorías es cuestionable como hace Chambi-Mescoco. Pues, sobre determinado tema no se exponen propuestas teóricas consistentes, ni se integran alrededor de un modelo teórico las voces de los autores de referencia. Son sobre todo una aglomeración de informaciones que provienen de diversas fuentes, y en gran parte solo copias de textos alojados en la web.

En otros estudios, refieren que los enfoques pedagógicos más empleados son el cognitivismo y el constructivismo (Torrallbo et al., 2004), a su vez los autores más

citados son Ausubel, Piaget y Vygotsky (Hernández & Jacobo, 2011; Pacheco-Moros et al., 2018). En las tesis analizadas en este trabajo, sin embargo, la presencia de los autores clásicos es mínima, y en la mayoría están ausentes. Aparecen otros autores, pero las obras de estos autores no han sido revisadas en forma directa. Es decir, muy pocas veces se consulta directamente a los autores principales de los modelos teóricos.

Lo teórico, al abordarse como una producción compleja, y el marco teórico como una construcción crítica y reflexiva sobre el objeto de investigación, donde se integran en forma dinámica las ideas de otros autores ante la exposición y argumentación propia, ofrece la posibilidad de comprender y delimitar la perspectiva teórica asumida por el tesista. De esta forma, las citas consignadas se convierten en premisas que respaldan la posición adoptada, o en presupuestos cuestionables.

En la sección destinada a los estudios previos, o los antecedentes, apenas se presentan informaciones para su identificación general, y sus conclusiones, además no se contextualizan, ni mucho menos se sintetizan los aportes principales. A su vez, no hay críticas ni cuestionamientos de sus alcances e implicancias, o el relevamiento de las contribuciones principales. Salas (1995) y Chambi-Mescco (2017) también indicaron que en las tesis que estudiaron, los antecedentes no se analizan.

Se espera que la sección de los antecedentes esté estructurada en base a trabajos en revistas indizadas, tesis doctorales, o producciones de los autores con largas contribuciones en este campo, o contribuciones de expertos. De allí, la preocupación de algunos investigadores sobre el tipo de fuente consultada, así como el idioma, pues se considera que solo cierto tipo de producciones son rigurosas y confiables. Si bien, esta delimitación ayuda a concentrar los esfuerzos y energías en la revisión documental, no es necesariamente la más rigurosa y ni menos la que garantiza mayor calidad. El problema de la producción académica e intelectual es en gran parte complejo, y la revisión de múltiples fuentes de información se constituye en el cimiento de una visión amplia y multidisciplinar del objeto de estudio, fuente de una aproximación crítica y sistémica del conocimiento.

Otro de los componentes donde las voces de los tesistas aparecen con fuerza también son las interpretaciones, y sirven para visibilizar las concepciones subyacentes.

En la interpretación se hace una lectura directa de los datos. Se hace interpretaciones sin tomar en consideración el debate teórico. De esta forma, los datos se convierten en evidencias que explican la determinación de una variable sobre otra, pero los datos son apenas indicadores de ciertas tendencias o prevalencias que son insuficientes para establecer relaciones causales, y otros. Se desfiguran los datos para que se ajusten a su concepción lineal determinista. Y así se establece una cadena de determinaciones que sirven para justificar la relación lineal entre la actividad docente, y la actividad o los procesos psicológicos de los estudiantes.

La discusión como extensión de las interpretaciones, y las confrontaciones de los hallazgos con otras producciones ofrece la posibilidad de situar el trabajo propio dentro del espectro de las producciones. Las discusiones han sido vistas como uno de los apartados más complejos y creativos. Pero, en las tesis analizadas las discusiones ofrecen muy pocos elementos para comprender la posición de los tesisistas. En todo caso, son apenas la reiteración de los resultados.

De los estudios precedentes y de las propias reflexiones que se han ido tejiendo en este trabajo, en base a los objetivos de este estudio, se articuló la discusión y los planteamientos en función a las concepciones teórico-metodológicas subyacentes en los trabajos de grado. Sin embargo, alcanzar el propósito central está aún en proceso, lo avanzado hasta esta parte permite comprender ciertos fenómenos, que en gran parte corresponden a la problemática del ámbito local. Y en el ámbito educativo general predomina el sentido pragmatista en la investigación, así como la concepción simplista y prescriptiva sobre el proceso educativo.

Al respecto, Buenfil (2011) refiere que ciertas concepciones contrarias al desarrollo teórico en el campo educativo son dominantes; y en las últimas décadas han cobrado auge a modo de recomendaciones internacionales para Latinoamérica y en las estrategias nacionales para áreas específicas. Desde la década de los setenta se propagan modelos a escala para ser implementados en todo el país; así también en forma directa o indirectamente se propició la retirada de la teoría. Todo ello con consecuencias funestas para la reflexión crítica.

Las implicancias del descrédito de la teoría son similares a nivel epistemológico también. Si bien, en gran parte, los tesisistas y quienes hacen investigaciones en el campo educativo, no hacen explícitos los presupuestos filosóficos en los que apoyan su objeto

de estudio, en sus trabajos la visión utilitaria y reduccionista desborda el sentido y significado que atribuyen a los procesos educativos.

Ahora bien, en la actualidad el enfoque de las competencias aparece como el modelo por excelencia para la transformación educativa. Sin embargo, este enfoque no ha sido asumido ni abordado con agudeza por los tesisistas. En cambio, las nociones más vulgares y simplistas respecto a este enfoque son las que se preconizan con mayor firmeza. Así la exaltación de los valores individuales, la búsqueda y aseguramiento del éxito, la formación para el mundo competitivo y con ello la preparación del individuo para salir victorioso y tomar la delantera en el mercado laboral o profesional, entre otros, son prioridades que instan con urgencia una respuesta del sistema educativo.

La exaltación del individualismo junto al contexto de las transformaciones tecnológicas, económicas y políticas ligadas a la globalización, recibe el respaldo doctrinario en el enfoque cognitivista. En este contexto, las ciencias y tecnologías de la cognición conjuntamente con las de la comunicación se conjugan para dar paso hacia determinadas visiones del mundo y las prácticas educativas (Rodríguez, 2014). El desarrollo personal se asocia al despliegue de cualidades individuales, y con él la gestión de los procesos mentales; así se presta especial atención sobre los mecanismos que le facilitan al individuo apropiarse de los recursos culturales del entorno para su beneficio personal. De esa forma, en el campo educativo, por la necesidad de responder con inmediatez, el sentido del progreso aparece como dependiente del aprovechamiento de los mecanismos que provee el mercado.

A su vez, la investigación se encara como un procedimiento seguro, inequívoco e inalterable que garantiza la veracidad de las respuestas. El conocimiento científico está asegurado si se aplicó correctamente el método. Es así que, es difícil encontrar siquiera una invitación a mirar con sentido crítico el proceso de investigación; de esta manera el análisis crítico y reflexivo más amplio sobre los presupuestos que acompañan la investigación queda definitivamente relegado. La ausencia de la reflexión epistemológica, la problematización ontológica, el posicionamiento axiológico, y la justificación metodológica dan cuenta de una forma de encarar la producción científica en ciertos espacios académicos. Prevalece una mirada marcadamente formalista. Frente

a ello, el cuestionamiento se convierte en el insumo teórico-metodológico imprescindible para abrir caminos posibles.

CONCLUSIONES

De la confrontación de los diferentes elementos de reflexión, que se conjugan en diversas partes de la tesis, se colige que las conclusiones generales tienen que ver, a grandes rasgos, con la comprensión de las tendencias de las tesis, en función a criterios comunes, que correspondan a la concreción de lo específico, y emerjan de la confluencia de los referentes teóricos que están en gran parte expuestos en el trabajo. Los niveles intermedios de abstracción permiten ir acomodando las reflexiones en torno al sentido de las producciones, en sus desdoblamientos, en la confrontación entre las ideas previas y las categorías conceptuales que se ponen de manifiesto, y las que emergen de forma creativa. En este proceso complejo de juego de dominios, se ponen en tela de juicio las estructuras de una forma de pensar y posicionarse.

- Primera** Los métodos cuantitativos de investigación son los que predominan. Siendo la mayoría, los estudios correlacionales, seguido por los descriptivos y los preexperimentales. No se realizaron estudios cualitativos.
- Segunda** Los temas investigados son diversos. Siendo los más prevalentes el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, los materiales educativos y el rendimiento académico.
- Tercera** El planteamiento y fundamentación del problema de investigación se realiza de forma sucinta, donde a los problemas de naturaleza práctica no se integran los estudios previos ni los referentes teóricos. La introducción lleva un párrafo que contiene afirmaciones genéricas y una presentación de la estructura de los capítulos, en forma de listado. Asimismo, se atribuye, en gran parte, la importancia práctica al estudio realizado.
- Cuarta** Las fuentes bibliográficas que más se emplean son los libros, y en menor proporción están las revistas de investigación científica y las tesis doctorales. Estas se usan como doctrinas cerradas; se hace escasa confrontación, crítica, y ponderación de sus alcances para el encuadre

del tema de investigación, siendo el manejo de los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación, una de las deficiencias principales que presentan estas tesis. Los antecedentes, no se confrontan ni critican. El marco teórico básicamente es una transcripción de ideas de otros autores; son muy exiguos los comentarios, críticas, compromisos o posicionamientos asumidos por los tesistas.

Quinta El análisis e interpretación de la información se realiza de forma esquemática, se describen los datos de las tablas, y luego se *interpretan*. Dentro de ella se realizan atribuciones arbitrarias de relaciones causales. Las discusiones son básicamente la presentación de los resultados, no se analizan las diferencias y semejanzas con otros estudios.

Sexta La investigación es abordada como proceso lineal y secuencial. Los problemas educativos son entendidos como procesos lineales, donde la intervención sobre algún componente, considerado como fundamental, tiene repercusiones favorables no solo sobre la variable estudiada, sino sobre los diferentes componentes del proceso educativo. En ese sentido, la teoría pedagógica es abordada como de carácter prescriptivo fundamentalmente.

RECOMENDACIONES

- Primera** Ampliar el debate teórico sobre la producción académica universitaria, incluyendo los distintos estudios situados, así como el lugar de los referentes epistemológicos, filosóficos, y teórico-metodológicos, en la elaboración de las tesis en el campo educativo.
- Segunda** Problematizar la relación entre las líneas de investigación, los intereses de los estudiantes, las prioridades institucionales, la trayectoria investigativa de los docentes, así como los problemas educativos más acuciantes que afectan al país y la región.
- Tercera** Replantear el proceso de formación de investigadores, en base al conocimiento amplio y profundo de las debilidades y fortalezas de los estudiantes en este tipo de producciones académicas.
- Cuarta** Elaborar instrumentos, materiales, textos, guías, manuales que visibilicen los procesos más complejos del proceso de investigación.
- Quinta** Restructurar el esquema del proyecto de tesis, así como el esquema del informe de tesis de la Escuela de Posgrado de la UNSAAC, en consonancia con las particularidades de los distintos tipos de investigación; tanto para estudios cualitativos como estudios cuantitativos.

REFERENCIAS

- Alarcón, M., Alarcón, H., & Venturo, C. (2015). Obstáculos epistemológicos que se evidencian a través de las tesis doctorales sustentadas en la Universidad Nacional de Educación. UDOCARE, XXI Congreso Nacional de Educação.
- Alaysa, C., Cortés, G., Hurtado, G., Mory, E., & Tarnawiecki, N. (2010). *Iniciarse en la investigación académica*. Universidad de Ciencias Aplicadas.
- Ander Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Andrade-Espinosa, S. (2008). *Metodología de la investigación científica* (2.^a ed.). El autor.
- Andrade, R. A., Ibarra, L. R., & González, S. M. (2015). Procesos formativos en investigación en los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 5(10) 8-16.
<http://riege.tecvirtual.mx/>
- Arias, D., Ocaña, Y., & Valenzuela, J. (2020). Organización retórica del apartado del resumen de tesis peruanas de maestría en Educación. *Revista EDUSER*, 7(1), 1-17. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/EDUSER/article/view/2419>
- Arias, F. (2006). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación* (3.^a ed.). Episteme.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación* (6.^a ed.). Episteme.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Salud en Maestría Pública*, 3(5), 1-18.
- Arotoma, S. (2015). *Investigación científica y desarrollo de tesis de grado*. V&S Editores.
- Baquero, R. (2014). La obra de Vigotsky y la agenda de un programa psicológico. En A. Sulle y R. Bur (comp.), *Vigotsky, psicólogo* (pp. 53-67). Letra Viva.
- Barrera, M. F. (2007). *Técnicas de investigación*. Sypal.
- Belcher, W. (2010). *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas: guía para publicar con éxito*. FLACSO.
- Bisbe, L. (2015). Funciones discursivas de la cita directa en la presentación e interpretación de los datos de investigación en artículos de antropología social. *Lenguaje*, 43(2), 271-300.
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2001). *Cómo convertirse en hábil investigador*. Gedisa.
- Brown, F. (1999). *Principios de la medición en psicología y educación* (8.^a ed.). Manual moderno.

- Buenfil, R. (2011). *Apuntes sobre el uso de la teoría en la investigación social*. Editorial Académica Española.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica. Su estrategia y filosofía* (2.^a ed. corregida). Ariel.
- Bustinza, A. (2014). La productividad científica de las tesis doctorales en ciencias de la educación, sustentadas en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, periodo 2000-2010 [tesis doctoral, UNEGV].
- Calderón, U. (2006). *Modelo de Evaluación para valorar la Calidad de los Informes de Tesis Elaborados por los Maestristas en Educación de la escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo* [tesis doctoral, UNT].
- Campbell, D, & Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- Cárcamo, H., Méndez, P. y Rebolledo, A. (2009). Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos en artículos publicados en Scientific Library on line (Scielo). *Paradigma*, 30(2), 179-200.
- Carlino, P. (2005a). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: el caso de Australia, Canadá, EE. UU. y Argentina. En Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (Orgs.), *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación* (pp. 1-15).
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carvajal-Hernández, B. M., & Méndez-Santos. I. E. (2013). Tratamiento de la información en tesis de Maestría; estudio de caso. *Ciencias Holguín*, 19(3), 1-17.
- Castro de Castillo, E., & Piuatti, H. (2012). Escribir la introducción de la tesis. En L. Cubo de Severino, H. Piuatti y N. Lacon (eds.), *Escribir una tesis: Manual de estrategias de producción* (pp. 35-87).
- Castro, R., & Alayón, A. N. (2011). Una mirada a la redacción de objetivos de investigación: error por confusión, claridad semántica de los verbos y redundancia. *Hechos Microbiológicos*, 2(1); 73-78.
- Cencia-Crispín, O. (2017). Tesis doctorales en educación en universidades públicas de la región central del Perú 2010-2015 [tesis de maestría, UNC].
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación* (2.^a ed.). Abya Yala.
- Chambi-Mescco, E. (2017). *Nivel de rigor científico de las tesis de maestría en Educación de la UNMSM desde el año 2012 al 2014* [tesis de maestría, UNMSM].

- Cifuentes, E. (2003). *La aventura de investigar: el plan y la tesis*. Magna Terra.
- Cisneros, M. (2006). *Cómo elaborar trabajos de grado* (2.^a ed.). Ecoe Ediciones.
- Claret, A. (2007). *¿Cómo hacer y defender una tesis?* (7.^a ed.). Editorial texto.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Cohen, N., & Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?* Teseo.
- Cruz, L., Toledo, E., Mendoza, A., & Jáuregui, A. (2010). *Análisis metodológico de las tesis de doctorado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Informe de investigación, UNEGV].
- Curiel, E., & Fernández, A. (2015). Análisis Cuantitativo de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Española de Documentación Científica* 38(4), 1-10.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=71171>
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Organización Panamericana de la Salud.
- De Sousa e Silva, R. V. (1997). *Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas* [teses de doutorado, Universidade Estadual da Campinas].
- Dei, H. (2008). *La tesis: cómo orientarse en su elaboración* (3.^a ed.). Prometeo.
- Díaz-Bazo, C. (2015). Un perfil descriptivo de las tesis de licenciatura y maestría en educación. *Blanco y Negro*, 6(1), 1-20.
- Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis*, 10(20), 159-182.
- Díaz-Bazo, C., & Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista peruana de educación*, 8, 5-40.
- Díaz-Guevara, R. D. (2014). *Caracterización bibliométrica de las tesis de pregrado de la facultad de medicina humana de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayeque, 1990-2013* [tesis de grado, UNPRG].
- Difabio de Anglat, H. (2014). Análisis de algunos componentes textuales del proyecto de tesis doctoral en Educación: título, justificación del problema y recurso a otros textos. *Onomázein*, 30, 38-55.
- Difabio de Anglat, H. (2019). Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en educación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 69-84.
- Domínguez-Mora (2009). *Concepciones de ciencia en estudiantes y docentes de la licenciatura en psicología del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara* [tesis doctoral, Universidad Estatal a Distancia].

- Eguiguren, L. A. (1951). *Historia de la universidad. La universidad en el siglo XVI*. UNMSM.
- Eslva-Schmalbalch, J., & Alzate, J. P. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1), 14-17.
- Fernández-Bautista, A. (2012). Análisis diacrónico de las tesis doctorales españolas en educación (1840-1976) [tesis de maestría, Universidad de Granada].
- Fernández-Bautista, A. (2018). Análisis diacrónico y prospectivo de las tesis doctorales españolas en educación (1840-2020) [tesis de maestría, Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=216453>
- Fernández-Bautista, A; Torralba, M., & Fernández, A. (2014). Análisis longitudinal de tesis doctorales españolas en educación (1841-2012). *RELIEVE*, 20(2), 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4479/0>
- Fernández-Bautista, A; Torralba, M., Vallejo, M., & Fernández, A. (2013). Tesis doctorales españolas de educación durante el siglo XIX. En M^a C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1515-1523). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Fernández, A., & Bueno, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista española de Documentación Científica* 21(3), 269-285.
- Fernández, A., Torralba, M., & Vallejo, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 191-207.
- Fernández, A., Torralba, M., Rico, L., Gutiérrez, P., & Maz, A. (2003). Análisis cuantitativo de las tesis doctorales en educación matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 162-176.
- Fernández, R. Ch. (2009). *Tenências da pesquisa sobre o ensino de ciências nas séries iniciais da escolarização (1972-2005)* [dissertação de mestrado, Universidade Estadual da Campinas].
- Ferreira-Villa, C.; Pascual-García, L., & Pol, C. (2013). La producción española en Tesis Doctorales sobre orientación en la Base de Datos TESEO (2001-2012). *RELIEVE*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2460>
- Ferreira, N. S. A. (1999). *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1985* [teses de doutorado, Universidade Estadual da Campinas].
- Figueroa-Vilca, M. C., Ticona-Delgado, A. L., Torres-Zegarra, M. E. (2017). *Análisis bibliométrico de tesis de la Facultad de Ciencias de la Salud -*

Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez - Juliaca, 2011-2015 [tesis de licenciatura, UANCV].

- Fiorentini, D. (1994). *Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática* [teses de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Fiorentini, D., Passos, C. L., & Rodrigues de Lima, R. C. (Orgs.). (2016). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012*. Universidade Estadual de Campinas.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores-Barbosa, J. (2011). *Construyendo la tesis universitaria*. CEPREDIN.
- Galante, R., & Sachidrian, C. (1995). Evaluación de los trabajos de grado en historia de educación desde una perspectiva bibliométrica (1980-1990). *Revista Investigación Educativa*, 14(1), 37-59.
- Galindo-Cáceres, J. (1998). La lucha de la luz y la sombra. En J. Galindo-Cáceres (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 9-31). Pearson.
- Gallego, D. E., Bastamente, L., Gallego, L., Salcedo, L. Gava, M., & Alfaro, E. (2017). Estudio cuantitativo sobre las concepciones de ciencia, metodología y enseñanza para profesores en formación. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 144-161.
- Galván, S. E., Ortega, C. F., & Baptista, M. del P. (2016). Encuentros y desencuentros: concepciones sobre investigación de estudiantes y profesores de la licenciatura en pedagogía. *Educación y ciencia*, 5(46), 6–18.
- Garza, A. (2007). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. El colegio de México.
- Gatti, B. (1983). Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos da pesquisa, Sao Paulo*, 44, 3-17.
- Gólcher, I. (2003). *Escriba y sustente su tesis. Metodología para la investigación social* (6.ª ed.). Universidad del Istmo.
- Gómez de Segura, I. A., Agut, A., Fernández, T., & Franch, J. (2003). *Revista AVEPA*, 23(3), 167-173.
- Gómez, M. N. (1986). Las primeras Universidades Europeas: anotaciones sobre sus características diferenciadoras. *Cuestiones pedagógicas: Revista de las ciencias de la educación*, 3, 11-22.
- Gómez-Martínez, L. M. (2018). Estudio bibliométrico sobre la producción en investigación de las tesis de grado de la maestría en educación de la Universidad Militar Nueva Granada de 2012 – 2016 [tesis de maestría, UMNG].
- Gómez, M., Deslauriers, J. y Alzate M. (2010). *Cómo hacer una tesis de maestría y doctorado*. Ecoe Editores.

- González-Arias, C. (2011). La formulación de los objetivos en artículos de investigación científica en cuatro disciplinas: historia, lingüística, literatura y biología. *Linguagem em (Dis)curso*, 11(2), 401-429.
- Gutiérrez-Serrano, N. G., & Barrón-Tirado, M. C. (2008). Tesis de posgrado en educación en el estado de Morelos. Temáticas y ámbitos de estudio. *Perfiles Educativos*, 30(122), 78-93.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181004>
- Guzmán-Díaz, D. (2017). Calidad de las tesis en la escuela universitaria de enfermería en Lima-Perú, período 2011-2015. *Cuidado y Salud/KAWSAYNINCHIS*, 3(1), 288-295.
- Guzmán-Melgar, C. Ch., & Vara-Hora, A. (2000). Creencia docente sobre el método científico y su influencia en las actitudes hacia la investigación y disposición para la realización de tesis en una universidad privada de Lima. *Cultura*, 341-371.
- Guzmán, M., Chanvergo, H., & Guzmán, B. (2009). Análisis científico y bibliométrico de las tesis de enfermería con la investigación científica Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. *Aporte Santiaguino*, 2(2), 313-319.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, Ch. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R. M., & Alfaro, H. G. (2012). Historia de un ritual universitario. La tesis como tradición. *Revista de la universidad de México*, 96, 51-58.
- Hernández, S. y Jacobo, H. (2011). Descripción de algunas tesis de maestría en educación matemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 123-134. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-hdezjacob.html>
- Huamán, M. y De la Cruz, J. (2017). *Calidad de tesis en medicina humana*. Recuperado de <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1336>
- Huff, D. (1954). *Cómo mentir con estadísticas*. Ares y Mares.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Sypal.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Sypal.
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación* (7.ª ed.). Sypal.
- Jara-Solar, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, 28, 72-87.

- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de los dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (61-100). Gedisa.
- Jiménez, J. (2006). El análisis cuantitativo de datos. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social* (pp. 169-183). Lom Ediciones.
- Jiménez-Contreras, E., Ruiz-Pérez, R., & López-Cózar, E. (2014). El análisis e las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 295-308.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- King, G., Keohane, R., & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social*. Alianza editorial.
- Lavín-Martínez, J. L. (2015). Asesoramiento a la tesis de maestría: garantía en la calidad del egresado. *LEX*, 8(15), 359-369.
- Lazarte, C. (1991). Análisis, diagnóstico y perspectivas de la investigación educacional en el Perú. *Psicología*, 11(1), 37-87.
- Le Goff, J. (1990). *Los intelectuales en la edad media*. Gedisa.
- León-Zamora, E. (2017). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. Tarea.
- Livia, J. (2008). La producción científica y los estudios de post grado en psicología en el Perú. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(3), 431-445.
- Livia, J., & Ortiz, M. (1997). *Características de la investigación en la Facultad de Psicología*. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- López-Gómez, E. (2016). Análisis de las tesis doctorales sobre tutoría: aproximación bibliométrica y tendencias temáticas. *Revista General de Información y Documentación*, 26(1), 147-164.
- López-Yepes, J. (2003). El análisis cualitativo de citas como instrumento para el estudio de la creación y transmisión de las ideas científicas. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 26, 41-70.
- Malhotra, N. (2008). *Investigación de mercados* (5.ª ed.). Pearson.
- Mamani-Benito, O. (2018). Calidad metodológica y características de las tesis de pregrado de psicología de una universidad privada del Perú. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 301-338.
- Mamani-Benito, O., Verastegui-Díaz, A., Mejía, Ch., & Caycho-Rodríguez, T. (2019). Publicación científica de asesores de tesis de psicología de 30 universidades peruanas. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(1), 1-15.

- Mandujano, E., & Grajeda, P. (2013). Calidad de las tesis para obtener el título de médico cirujano, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - Perú, 2000-2009. *Acta médica peruana*, 30(2), 70-74.
- Marín-Huarino, A. (2019). *Caracterización bibliométrica de las tesis de pregrado de la facultad de medicina humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna 2014-2018* [tesis de licenciatura, UNJBGT].
- Marín, S. G., & Lafuente, V. (2017). Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. *Investigación Bibliotecológica*, 31(71), 151-180.
- Martínez-Arias, M.^a R., Hernández, M.^a J., & Hernández, M.^a V. (2014). *Psicometría*. Alianza editorial.
- Martínez-Díaz, B. (2018). Usos de la teoría en la investigación educativa: Estudio de los documentos recepcionales de una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, México. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 10(16), 119-132.
- Martínez-Ruiz, H. (2012). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning.
- Murillo, F. y Martínez, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-25.
- McMillan, J., & Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.^a ed.). Pearson.
- Medeiros, A. E., & Dias, A. M. (2015). O estado da arte sobre a pesquisa em educação do campo na região nordeste (1998 – 2015). *Cadernos da pesquisa*, 22(3), 115-132.
- Megid, J. (1990). *Pesquisa em ensino de física do 2º grau no Brasil* [dissertação de mestrado, Universidade Estadual da Campinas].
- Megid, J. (1999). *Tenências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental* [teses de doutorado, Universidade Estadual da Campinas].
- Mejía, Ch., Inga Berrospi, F., & Mayta Tristán, P. (2014). Titulación por tesis en escuelas de medicina de Lima, 2011: características, motivaciones y percepciones. *Revista Peruana Médica Experimental Salud Publica*, 31(3), 509-514.
- Méndez, C. (2001). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación* (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Mendoza, P. (2000). Los Grados Académicos: Surgimiento y Evolución. *Anales de la Facultad de Medicina*, 61(4), 278-284.
- Merlino, A. (2012). *Investigación cualitativa y el análisis del discurso*. Biblos.

- Merlino, A. (2012). Análisis del discurso y de datos cualitativos, perspectivas plurales. En M. Arroyo e I. Sádaba (coords.). *Metodología de la investigación social* pp. 19-48. Síntesis.
- Meza, P., & Sabaj, O. (2016). Funciones Discursivas de Consenso y Disenso en Tesis de Lingüística. *Onomázein*, 33, 385-411.
- Miguel-Alonso, A. (2003). Los estudios de doctorado y el inicio de la tesis doctoral en España. 1847-1900. En J. R. Cruz-Mundet (ed.), *Archivos universitarios e historia de las universidades* (pp. 197-217). Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad.
- Montoya-Zuluaga, P. A., & Castaño-Torres, E. (2018). Reflexiones sobre el problema de investigación desde la perspectiva empírico analítica e histórico hermenéutico. En P. A. Montoya Zuluaga y S. N. Cogollo Ospina (comps.), *situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica* (pp. 44-61). Universidad Católica Luis Amigo.
- Moreno-Bayardo, M. G. (2014). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. En L. Sime y D. Revilla (comps.), *Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrados en educación* (pp. 13-35). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2016). Análisis bibliométrico de las tesis doctorales españolas indexadas con el descriptor “Sector de la educación” (1976/2014). *Revista Española de Documentación Científica*, 39(3), 1-14.
- Moreno, M., & Hochman, E. (2005). *Investigación documental. Técnicas y procedimientos*. Panapo.
- Morrou, A. (2006). *Historia de la Facultad de Educación*. UNMSM.
- Mostacero, R. (2004). La construcción de la escritura propia a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 8(15), 63-79.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2.ª ed.). Pearson Educación.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Síntesis.
- Navas, M.ª J. (Coord.) (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Nina Condori, M. (2019). Tesis psicoeducativas en la Escuela Profesional de Psicología, UNSA: 1993-2018 [tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
- Ochoa-Vigo, K., Bello, C., Villanueva, M. E., Ruiz, M. I., & Manrique, M. A. (2016). Percepción y actitud del universitario de enfermería sobre su formación en investigación. *Revista médica herediana*, 27, 204-215.

- Ochoa-Vigo, K., Ruiz Garay, M., Parodi Carro, A. (2016). Evaluación de tesis de pregrado en una escuela de enfermería: relato de experiencia. *Revista enfermería Herediana*, 9(1):62-67.
- Oleivera, G. S. (2017). *Estado da arte da leitura no Brasil: 2010 a 2015* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás].
- Pacheco, T., & Díaz-Barriga, Á. (2009). Prólogo. En T. Pacheco y Á. Díaz-Barriga (Coords.), *El posgrado en Educación en México* (9-16). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pacheco-Moros, V., Martínez, O., & Enrique, F. (2018). Análisis de los Trabajos de Grado de la Maestría en Educación Matemática de la Universidad de Carabobo: 2005-2014. *Revista iberoamericana de educación matemática*, 53, 159-180. <http://www.revistaunion.org>
- Parella, S., & Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FUDEPEL.
- Palmira, M. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1-7.
- Paravic, T., & Burgos, M. (2009). Evaluación de calidad de resúmenes de tesis de un programa de magíster en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 15(3), 55-68.
- Pari, F. (2020). *Estudio bibliométrico de la investigación universitaria de los estudiantes de educación física del Perú* [tesis de licenciatura, UNSA].
- Pavón-Romero, A., Blasco-Gil, Y., & Aragón-Mijangos, L. E. (2013). Cambio académico. Los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonómicos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), 62-81.
- Peña-Morelo, D. J. (2012). Tendencias de investigación en el Postgrado de Orientación de la Universidad Central de Venezuela. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 13(1), 37-47.
- Pérez, F. (2007). Prólogo. En M. F. Barreda Morales, *Técnicas de investigación* (pp. 5-8). Sypal.
- Pérez, V., Zárate, M., Gonzalez, R., Chamané, E. (2008). Caracterización de las tesis de pregrado de la Facultad de Enfermería de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. *Revista de enfermería Herediana*, 1(1), 48-56.
- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 238–253.
- Pinedo, T. N. (2017). *Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado: 45 anos de produção em leitura no brasil (1965-2010)* [dissertação de mestrado, Universidade Estadual da Campinas].

- Pisconte, J., & Soto, S. (2013). Calidad de los trabajos para optar el título profesional de enfermería en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica en el periodo 2008-2013. *Revista Enfermería a la vanguardia*, 1(1), 3-8.
- Quintana-Peña, A. (2006). Análisis neo-bibliométrico de las investigaciones de Tesis en la escuela académico-profesional de Psicología UNMSM. *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 81-99.
- Quipuscoa, M. (2012). Consistencia epistémica del discurso científico de informes de tesis de egresados del instituto “Indoamérica” de Trujillo-Perú. *Ciencia y Tecnología, Escuela de Postgrado –UNT*, 155-172.
- Rama, C. (2007). *Los postgrados en América Latina en la sociedad del conocimiento*. Apisme.
- Ramos, C. (2007). *Cómo hacer una tesis de derecho y no envejecer en el intento* (4.^a ed.). Gaceta Jurídica.
- Ramos-Pardo, F. J., & Sánchez-Antolín, P. (2017). Production of educational theory doctoral theses in Spain (2001–2015). *Scientometrics*, 112, 1615-1630.
- Rampléy, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Raquero, E. (2012). De la intuición a los procedimientos en el análisis cualitativo. En M. Arroyo e I. Sádaba (coords.). *Metodología de la investigación social* (pp. 61-76). Síntesis.
- Reluz, F., Cervera, M., & Rodríguez, H. (2020). Tendencias TIC e investigación en posgrados peruanos de educación: retos emergentes desde la experiencia docente. *Revista Tzhoecoen*, 11(3), 39-45.
<http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1221>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303.
- Rivero, J. A. (1876). *Anales universitarios del Perú. Tomo IX*. UNMSM.
- Rodríguez-Alanya, M. (2019). *Cumplimiento de las normas APA en la redacción de los resúmenes de tesis de licenciatura en educación en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco* [tesis de licenciatura, UNSAAC].
- Rodríguez-Cruz, Á (2003). La escuela de Salamanca y el sistema de educación universitaria en Iberoamérica. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 30, 407-416.
- Rodríguez-Rivas, M. A. (2007). *Proceso de la ciencia. Operaciones básicas: problema e hipótesis*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Rodríguez, W. (2014). Problematización de la zona de desarrollo próximo: una tarea pendiente en la formación en psicología y educación. En A. Sulle y R. Bur (comp.), *Vigotsky, psicólogo* (pp. 53-67). Letra Viva.

- Sabaj, O., & Landea, D. (2012). Descripción de las formas de justificación de los objetivos en artículos de investigación en español de seis áreas científicas. *Onomázein*, 25, 315-344.
- Sabino, C. (1998). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos* (2.ª ed.). Panapo.
- Sabino, C. (2002). *Proceso de investigación*. Panapo.
- Salas, C. (1995). Evaluación de la tesis de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (1992-1994) [tesis de maestría, UNSAAC].
- Salazar-Álvarez, G. (2013). *Características bibliointegrativas de las tesis del área clínica de la facultad de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal* [tesis de licenciatura, UNFV].
- Salazar-Legua, M. (2007). *Calidad de los trabajos de investigación que se realizan para optar el título de especialista en Medicina Humana de la U.N.M.S.M. en el periodo 2000-2004* [Tesis de maestría, UNMSM].
- Salgado-Orellana, N., Ferrada, C., Puraivan, E., Parraguez, R. (2018). Un estudio cuantitativo sobre las tesis doctorales españolas en acción tutorial (1980-2016), *Revista General de Información y Documentación*. 28(2), 415-434.
- Salinas, P., & Cárdenas, M. (2009). *Métodos de investigación social*. INTIYAN.
- Salmerón, A., & Suarez de la Torre, L. (2013). *¿Cómo formular un proyecto de tesis? : guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la historia*. Trillas.
- Sanabria, H., Tarqui, C., & Zárate, E. (2011). Calidad de las tesis de maestría en temas de salud pública. Estudio en una universidad pública de Lima, Perú. *Educación médica*, 14(4), 215-220.
- Sanabria, H. y Bullón, L. (2000). Exploración de la calidad de las tesis de enfermería de la Facultad de Medicina de san Fernando. *Universidades*, 20-32.
- Sánchez-Carlessi, H., & Reyes Meza, C. (2017). *Metodología y Diseño en la Investigación Científica* (5.ª ed.). Business Support Aneth.
- Sánchez-Gamboa, S. A. (1987). *Epistemología da pesquisa em educação. Estrutura lógicas e tendências metodológicas* [teses de doutorado, Universidade Estadual da Campinas].
- Sánchez-Jiménez, D. (2011). *Las funciones retóricas de la citación en la escritura académica universitaria. Estudio comparado del género de memorias de máster en nativos españoles y estudiantes filipinos de ELE* [tesis doctoral, Universidad Nebrija].

- Sánchez-Jiménez, D. (2012a). El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(12), 137-172.
- Sánchez-Jiménez, D. (2012b). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-12.
- Sánchez-Jiménez, D. (2018). Estudio contrastivo intercultural de las funciones retóricas de las citas: la producción de textos académicos en el nivel de posgrado escritos en español e inglés. *Pragmalingüística*, 26, 373-392.
- Sánchez-Upegui, A. (2016). *El género artículo científico: estructura y análisis desde la alfabetización académica y retórica funcional*. Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Sánchez, L. A. (1961). *La universidad no es una isla...* Ediciones Perú.
- Sautu, R., Bonilio, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología de investigación*. CLACSO.
- Savio, K. (2010). Tradición y transformación en un rito académico: la defensa de tesis. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(10), 79-100.
- Sierra-Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Paraninfo.
- Sime, L., & Díaz-Bazo, C. (2019). *Los doctorados en educación: tendencias y retos para la formación de investigadores*. Fondo Editorial PUCP.
- Soodmand, H., Doosti, M., & Movassagh, H. (2018). Genre Analysis of the Introduction Section of Applied Linguistics and Chemistry Research Articles. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 21(1). 163-214.
- Suárez Lantarón, B., & López Medialdea, A. (2018). Investigación en Educación Inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 151-174.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitario. (2020). Estadísticas de universidades. www.sunedu.gob.pe/sibe/
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Metodología formal de la investigación científica* (2.^a ed.). Limusa.
- Tapia, M., Rivera, M. C., Lujan, S., & Barros, C.I. (2017). Análisis de la calidad de los resúmenes de tesis de grado de las universidades del Ecuador respecto a normas internacionales. *Ciencia de la Documentación*, 3(1), 40-51.
- Thompson, P. (2001). Looking at citations: using corpora in English for academic purposes. *Language Learning & Technology*, 5(3), 91-105.

- Toro, I. D., & Parra, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cuantitativa y cualitativa*. Universidad AEFIT.
- Torrallbo, M., Vallejo-Ruiz, M., Fernández-Cano, A. y Rico-Romero, L. (2004). Análisis metodológico de la producción española de tesis doctorales en educación matemática (1976-1998). *RELIEVE*, 10(1), 41-59.
http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_3.htm
- Torres, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 2(34), 1-15.
- Torres-Bardales, C. (1998). *Orientaciones básicas de metodología de la investigación científica*. El autor.
- Tünnermann, C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*. Universidad de los Andes.
- Turpo-Gebera, O., & Hurtado-Mazeira, A. (2019). Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias. *Ediciones de la Universidad Salamanca*, 10, 1-19.
[https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20192019Reluz et al., 2019](https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20192019Reluz%20et%20al.,%202019)
- Úbeda, A. M. (2015). Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en educación emocional (1992-2013) [tesis de maestría, Universidad de Granada].
- Utrilla, D., Chavez, W., Sito, L., Vargas, G., Medina, A., Rivera-Castillo, M., & Vilchez, A. (2020). Análisis de la producción científica latinoamericana sobre rendimiento académico (2015-2018). *Propósitos y Representaciones*, 8(1).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.452>
- Universidad Nacional de San Marcos. (1938). *Constituciones de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima. Época de coloniaje*. UNMSM.
- Valarino, E., Yáber, G., & Cemborian, M. (2010). *Metodología de la investigación: paso a paso*. Trillas.
- Valcárcel, C. D. (2001). *San Marcos, Universidad Decana de América*. Universidad Nacional de San Marcos.
- Valderrama, S. (2007). *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica*. San Marcos.
- Valle, R., & Salvador, E. (2009). Análisis bibliométrico de las tesis de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(1), 11-18.

- Vallejo, M. (2005). Estudio longitudinal de la producción española de tesis doctorales en educación matemática (1975-2002) [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Vara-Horna, A. (2010). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales? Criterios teóricos y metodológicos aplicados a la educación*. Universidad de San Martín de Porres.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación.
- Vázquez-Cruz, M. del A., Mesa, M., & Cordero, G. (2011). Una década de investigación en el instituto de investigación y desarrollo educativo: análisis bibliométrico de las tesis de maestría en ciencias educativas (1998-2008) [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Concejo Nacional de Investigación Educativa.
- Velázquez, A., & Rey, N. (2003). *Metodología de la investigación científica*. San Marcos.
- Vélez, O. L., & Galeano, M.^a E. (2002). *Investigación cualitativa. Estado de arte*. Universidad de Antioquia.
- Villanueva, H. (1987). *Fundación de la Universidad Nacional de San Abad*.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Cengage Learning.
- Yuni, J. A., & Ariel, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de los proyectos de investigación* (2.^a ed.). Brujas.
- Zafra, J. H., & Castillo, S. (2016). Barreras percibidas por los estudiantes de Medicina Humana para la titulación por tesis en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 2015. *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2):143-146.
- Zavaleta, C. (2013). *Calidad de las tesis de grado en la facultad de medicina* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Trujillo].
- Zavaleta, C., & Tresierra, M. (2016). Calidad metodológica del trabajo de grado de bachiller en una facultad de medicina. *Educación médica*, 90, 1-9.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El colegio de México.
- Zemelman, H. (1995). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El colegio de México.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. El colegio de México.
- Zorrilla, S., & Torres, M. (1992). *Guía para elaborar la tesis*. McGraw-Hill.

Anexos

ANEXO 1

Trabajos sobre tesis de educación en el Perú

	Artículo/tesis	Año	País	Síntesis	Tipo de investigación
01	Salas. C. Evaluación de la tesis de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (1992-1994)	1995	Perú	Resultados: los temas no son novedosos ni originales, temas repetitivos; los problemas no se fundamentan en los antecedentes, solo en cuestiones empíricas, pocas descripciones de los puntos de conflicto; con objetivos más prácticos que teóricos; en los antecedentes, están sólo el acopio de conclusiones, no hay revisión de la metodología empleada; el marco teórico conceptual, no hay nuevos enfoques teóricos, la mayoría son copia o transcripción de teorías presentadas en otras tesis; todos son investigaciones descriptivas, no está fundamentado el diseño de investigación adoptado, la muestra es no probabilística; la validez de los instrumentos es cuestionable; las conclusiones no están orientados a la confirmación de hipótesis, son simples descripciones porcentuales no apoyadas en el marco teórico; en la redacción hay uso indistinto de primera y tercera persona, con faltas ortográficas y gramaticales; mientras que en referencias bibliográficas no son muy recientes.	Descriptivo-evaluativo
02	Calderón Infantes, U. <i>Modelo de Evaluación para valorar la Calidad de los Informes de Tesis Elaborados por los Maestristas en Educación de la escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo</i> (tesis doctoral)	2006	Perú	Propone un instrumento de evaluación de la calidad de las tesis. También describe algunas deficiencias en el contenido de las tesis.	Descriptivo
03	Cruz, L., Toledo, E., Mendoza, A., & Jáuregui, A. Análisis metodológico de las tesis de doctorado de la Universidad Nacional de	2010	Perú	Análisis bibliométrico de las fuentes utilizadas en las tesis (2004-2009). Relación entre <i>enfoque metodológico</i> empleado, los indicadores bibliométricos, y descriptores temáticos. Resultados: el tema más investigado, 50%, enseñanza-aprendizaje. El 25% rendimiento escolar. Ninguno indica el paradigma de investigación. La mayoría no indica la	Descriptivo

	Educación Enrique Guzmán y Valle			contribución de los antecedentes. El 80% son experimentales. La mayoría de las citas solo en el marco teórico. No hay autocitas. El 50% usa correctamente APA. 7% usa inglés.	
04	Quipuscoa Silvestre, M. Consistencia epistémica del discurso científico de informes de tesis de egresados del instituto “Indoamérica” de Trujillo-Perú. <i>Revista ciencia y tecnología, Escuela de posgrado – UNT</i> , 155-172.	2012	Perú	Nivel bajo. Cuasiexperimentales 78%, correlacionales 16%, descriptivo 6%. Abordan problemas aislados, no con línea de investigación.	Evaluativo
05	Bustanza Choque, A. La productividad científica de las tesis doctorales en ciencias de la educación, sustentadas en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, periodo 2000-2010 (tesis doctoral).	2014	Perú	Hallazgos: uso de información no actualizada, poco uso de fuentes en inglés. En los metodológico, buenos planteamientos de la problemática, explicitación del método y técnicas estadísticas.	Descriptivo
06	Díaz Bazo, C. Un perfil descriptivo de las tesis de licenciatura y maestría en educación. <i>Blanco y Negro</i> , 6(1), 1-20.	2015	Perú	Análisis descriptivo sobre las temáticas investigadas, los métodos, fuentes, diferencias entre tesis de pregrado y maestría. Hallazgos: temas dispersos, predominio de trabajos exploratorios y descriptivos, no explicitan los paradigmas adoptados, ni la validación de los instrumentos.	Descriptivo
07	Alarcón, M., Alarcón, H., & Venturo, C. Obstáculos epistemológicos que se evidencian a	2015	Perú	Las tesis de 2014. Hay obstáculos epistemológicos. Predominio de las investigaciones cuantitativas. Ausencia de críticas a los discursos. Falsas creencias acerca de la riqueza teórica de la tesis.	Cualitativo

	través de las tesis doctorales sustentadas en la Universidad Nacional de Educación.				
08	Díaz Bazo, C., & Sime Poma, L. Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo	2016	Perú	Revisión de tesis doctorales de 13 universidades. Prevalencia de estudios cuantitativos. Escasa citación de artículos, escasa visibilización e impacto. Las tesis responden más a la profesionalización que a la investigación científica.	Descriptivo
09	Tesis doctorales en educación universidades públicas de la región central del Perú 2010-2015 (tesis doctoral)	2017	Perú	Análisis de tesis de tres universidades (Huánuco, Cerro de Pasco, Huancayo). Valoración de la calidad. El 51% son deficientes. 36%, suficiente. 13%, bueno. El 66% tiene pertinencia científica de nivel bueno. Discusión, deficiente (45%). Impacto teórico y práctico, deficiente (51%).	Descriptivo
10	Chambi Mescoco, E. Nivel de rigor científico de las tesis de maestría en Educación de la UNMSM desde el año 2012 al 2014 (tesis de maestría)	2017	Perú	En este trabajo se hace un análisis minucioso de 44 aspectos de las tesis. Concluye que cerca del 50% de los trabajos son de mediana calidad. Presentan insuficiencia en la argumentación del problema de investigación.	Evaluativo
11	Hernández, R., Arias, D., Flores, W., Arévalo, J., Antón, P', Yépez, L., & Videla, J. Indicadores de evaluación de citas y referencias en tesis de maestría en educación: una muestra peruana. <i>Revista de Investigación Apuntes Universitarios</i> , 9(3), 67-84.	2019	Perú	Nivel suficiente. Antecedentes y marco teórico deficientes. Inclusión de citas textuales y parafraseo, excelente. Errores de redacción, nivel deficiente. La relevancia, excelente.	Evaluativo

12	Rodríguez Alanya, M. Cumplimiento de las normas APA en la redacción de los resúmenes de tesis de licenciatura en educación en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (tesis de pregrado)	2019	Perú	De las tesis de 2001 al 2018. Grado de cumplimiento bajo.	Evaluativo
13	Arias, D., Ocaña, Y., & Valenzuela, J. Organización retórica del apartado del resumen de tesis peruanas de maestría en Educación. <i>Revista EDUSER</i> , 7(1), 1-17.	2020	Perú	252 resúmenes de tesis de maestría en Educación de 11 universidades peruanas. Existencia de alta variabilidad en la estructura y contenido.	Descriptivo
14	Reluz, F., Cervera, M., & Rodríguez, H. Tendencias TIC e investigación en posgrados peruanos de educación: retos emergentes desde la experiencia docente.	2019	Perú	La investigación de las TIC se encuentra en etapa inicial. Hay pocas investigaciones sobre TIC e innovación educativa.	Descriptivo
15	Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias	2019	Perú	Tesis de los últimos 12 años. Aumento de estudios sobre BL en posgrado, la mayoría en Lima. Se prioriza lo cognitivo sobre lo procedimental y actitudinal.	Descriptivo
16		2020	Perú	Tesis de educación física, Arequipa	Descriptivo

Otros

01	Análisis de la calidad de las tesis de pregrado de la facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro	2015	<i>En Cencia Crispin</i>
02	Arévalo, G. Un ejemplo de Evaluación de Tesis de Magister y Doctor en Educación.	1999	En Revista Educación Superior UPG Facultad de Educación de San Marcos <i>En Chambi Mescco</i>

Anexo 2

Tesis de maestría de educación superior

Nº	Tema de la investigación		Tipo de investigación	Unidad de estudio	Técnica/ instrumento	Año
01	Actividades política-culturales turísticas	Sentimiento nacionalista	<i>Descriptivo</i>	Estudiantes de Educación de la UNSAAC	Encuesta (alumnos)	2008
02	Estrategia ACRA	Rendimiento académico	Pre experimental	Estudiantes de la especialidad Matemática e Informática de educación de la UNAMBA	Escala ACRA (adquisición, codificación, recuperación y apoyo): estudiantes	2010
03	Técnica de tándem	Enseñanza aprendizaje de textos informativos	Pre experimental	Estudiantes de PATREP de Educación de la UNSAAC	Encuesta (docentes y estudiantes)	2010
04	Prestigio institucional	Demanda educativa	<i>Descriptivo</i>	Institutos tecnológicos públicos de Cusco	Encuesta (docentes, directivos, estudiantes, egresados)	2010
05	Modelos mentales	Resolución de problemas matemáticos	Correlacional	Estudiantes de la especialidad Matemática e Informática de Educación de la UNSAAC	Encuesta para los modelos mentales: estudiantes	2010
06	Inteligencia emocional	Relaciones interpersonales	<i>Descriptivo</i>	Docentes y administrativos de Educación de la UNSAAC	Encuesta (docentes y administrativos)	2011
07	Situación de los egresados y profesionales (egresados titulados)		Descriptivo	Egresados y titulados del Instituto de Música Público Leandro Alviña Miranda	Encuesta (egresados, titulados, docentes del Instituto)	2011
08	Programa de formación en servicio (PFS)	Calidad del proceso pedagógico	Descriptivo <i>evaluativo</i>	Docentes de II EE públicas de San Sebastián	Encuesta (docentes y directores)	2011
09	Entorno virtual	Rendimiento académico	Pre experimental	Estudiantes del curso de Métodos y Técnicas de Aprendizaje Universitario de la UNSAAC. 18 carreras	Encuesta (estudiantes) Registro de notas	2011
10	Conocimiento de las técnicas de foto lenguaje		Descriptivo	Estudiantes de la especialidad Educación Primaria de Educación de la UNSAAC	Encuesta (docentes y estudiantes)	2012
11	Salidas de campo	Memoria visual	Pre experimental	Estudiantes de la especialidad Educación Primaria de Educación de la UNSAAC	Examen de memoria visual (estudiantes)	2012
12	Conocimiento de la lengua quechua	Calidad de formación profesional	Correlacional	Estudiantes de Educación de la UNSAAC	Encuesta (estudiantes y docentes)	2012
13	Uso del blog	Producción de textos	Pre experimental	Estudiantes del Instituto Público de Educación La Salle de Urubamba	Encuesta (estudiantes de un curso)	2012
14	Material didáctico	Rendimiento académico	Correlacional	Estudiantes del curso de Fisiología Humana de Enfermería de UTEA-Cusco	Encuesta (estudiantes)	2012
15	Uso de módulos auto instructivos	Rendimiento académico	Pre experimental	Estudiantes del curso de Física de Ingeniería de la UAC	Encuesta (estudiantes) Registro de notas	2012

16	Personalidad del docente	Formación profesional	Descriptivo	Estudiantes de Educación de la UNSAAC	Encuesta (estudiantes y docentes)	2012
17	Resiliencia frente a amenazas geoclimáticas y sociales		Descriptivo	Estudiantes y docentes de secundaria de Pomacanchi	Encuesta (docentes y estudiantes)	2012
18	Programa de movilización nacional docente para la comprensión lectora		Descriptivo	Estudiantes del 3er grado de secundaria de la I. E. Ciencias y de I. E. Educandas	Encuesta (docentes y estudiantes) Prueba de comprensión lectora (estudiantes) Registro de notas	2013
19	Formación profesional (planificación, ejecución y evaluación curricular)	Desempeño docente	Correlacional	Escuela Superior de la PNP, Cusco	Encuesta (estudiantes docentes)	2013
20	Evaluación de la calidad del servicio educativo		Descriptivo Evaluativo	Especialidad de Educación Primaria de Educación de la UNSAAC	Observación Entrevista (docentes, estudiantes, egresados, administrativos, público, empresarios, directivos)	2013
21	Actitud ante el laptop XO	Uso del laptop	Correlacional	Docentes de secundaria de II EE del distrito de Urubamba	Encuesta (docentes y estudiantes)	2013
22	Movimiento estudiantil de 1909 en el Cusco y los cambios en la universidad peruana		Histórico-análisis documental	Leyes y decretos supremos	Análisis documental: 27 normas	2014
23	Migración estudiantil	Continuidad y culminación de estudios	<i>Correlacional</i>	Estudiantes de Educación, Enfermería y Antropología de la UNSAAC	Encuesta (estudiantes)	2014
24	Comprensión lectora	Hábitos de estudio	Correlacional	Estudiantes del primer año de Educación y Ciencias Sociales de la UNSAAC	Test de comprensión lectora de González Moreyra Test de hábitos de estudio (Pozar): estudiantes	2014
25	Estilos de aprendizaje	Hábitos de estudio	Correlacional	Estudiantes de Psicología de la UNSAAC	Inventario CASM-8 Test de estilos de aprendizaje (VAK): estudiantes	2014
26	Inteligencia emocional	Cultura organizacional	Correlacional	Docentes del CEPRO Inca Garcilaso de la Vega	Cuestionario de cultura organizacional Test ICE-Baron: estudiantes	2014
27	Plan de estudio, nivel profesional docente, tecnología-sistemas de información, contexto académico-administrativo	Formación profesional	Correlacional	Estudiantes de Farmacia de la UNSAAC	Prueba de conocimiento, encuesta (plan, nivel, tecnología, contexto) de Calderón (2002): estudiantes	2014
28	Conocimiento del perfil profesional y plan de estudio	Competencias de emprendimiento	Correlacional	Estudiantes de los últimos años de Educación Primaria de la UNSAAC	Encuesta de la Universidad Politécnica de Cartagena Plan de estudios, perfil: estudiantes	2016
29	Motivación	Consumo de sustancias alcohólicas	Correlacional	Estudiantes del primer año de UAC y UNSAAC	Encuestas (estudiantes)	2016
30	Tipos caracterológicos	Estilo de aprendizaje	Correlacional	Estudiantes del primer año de UAC	Cuestionario caracterológico de Gastón Berger Inventario de estilos de aprendizaje: estudiantes	2016
31	Factores motivacionales	Desempeño profesional	Correlacional	Docentes contratados de la UNSAAC	Encuesta (docentes)	2016
32	Oratoria pedagógica	Capacidades comunicativas	Pre experimental	Estudiantes de Educación de la Educación Primaria y E. Inicial de la UNSAAC - Canas	Ficha de observación de las capacidades comunicativas: estudiantes	2016

33	Motivación	Rendimiento académico	Correlacional	Estudiantes del Instituto Público Santa Rosa	Encuesta (estudiantes) Registro de notas	2016
34	Técnicas de estudio	Rendimiento académico	Correlacional	Estudiantes de la UAC-Sicuani	Encuesta	2017
35	Compromiso organizacional	Satisfacción laboral	Correlacional	Docentes, administrativos y directivos de la I.E. de San Martín de Porres	Cuestionario de satisfacción laboral de Minnesota. Cuestionario de compromiso organizacional de Allen y Meyer	2017
36	Taller de tutoría educativa	Embarazo y aborto	<i>Correlacional</i>	Estudiantes de Educación y Ciencias de la Comunicación de la UNSAAC	Encuesta (docentes y estudiantes)	2017
37	Valoración de los recursos naturales y culturales		Descriptivo	Estudiantes del Instituto Público José María Arguedas de Chalhuanca	Encuesta (estudiantes)	2017
38	Inteligencia emocional	Estilo de aprendizaje	Correlación	Estudiantes de Psicología de la UNSAAC	Test de inteligencia emocional Test de estilos de aprendizaje: estudiantes	2017
39	Liderazgo transaccional	Clima institucional	Correlacional	Educación de la UNAMAD	Encuesta (docentes)	2017
40	Estilos de aprendizaje	Discalculia	Correlacional	Estudiantes del VI ciclo de la I.E. José Andrés Rázuri Estévez	Estilos de aprendizaje de Kolb: estudiantes	2017
41	Hechos sociohistóricos locales	Memoria colectiva	<i>Correlacional</i>	Estudiantes de Historia de la UNSAAC	Encuesta (estudiantes)	2018
42	Factores socioeconómicos en deserción temporal o definitiva		Descriptivo	Estudiantes de Educación de la UNSAAC	Encuesta (estudiantes)	2018
43	Seminario de valoración sociohistórica de la identidad nacional		Preexperimental	Estudiantes del primer año de la Universidad Austral	Escala de percepción (estudiantes)	2018
44	Estrategias de aprendizaje	Rendimiento académico	Correlacional	Estudiantes de Historia de la UNSAAC	Test de ACRA (estudiantes) Registro de notas	2018
45	Percepción de la conservación del medio ambiente		Descriptivo	Estudiantes del Centro de Idiomas de la UNSAAC	Actitudes de conservación del medio ambiente de Yarlequé Chocas (2004): estudiantes	2018
46	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Rendimiento académico	Correlacional	Estudiantes de Historia de la UNSAAC	Encuesta (estudiantes de una asignatura) Registro de notas	2018
47	Uso de pizarra digital	Aprendizaje de inglés	Correlacional	Estudiantes de nivel básico en el Centro de Idiomas de la UNSAAC	Encuestas (docentes y estudiantes)	2018
48	Liderazgo directivo	Calidad de servicios educativos	Correlacional	Docentes del CEPRU de la UNSAAC	Test de escala valorativa sobre el Liderazgo Directivo. Encuesta FALTA	2018
49	Clima laboral en docentes		Descriptivo	Docentes nombrados de Educación, Ciencias, Derecho y Ciencias Sociales, y Ciencias de la Comunicación de la UNSAAC	Escala de Clima Laboral de Sonia Palma Carrillo	2019
50	Estrategia de pensamiento visual	Alfabetización visual	Pre experimental	Estudiantes de Dibujo y Pintura de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito		2019

51	Educación de la mujer	Defensa de sus derechos	Histórico – análisis documental	Demandas de divorcio y nulidad matrimonial, Cusco, segunda mitad del siglo XVII	Demandas de divorcio y nulidad matrimonial	2019
52	Estrategias cognitivas	Estilos de aprendizaje	Correlacional	Estudiantes de maestría en Educación Superior de la UNSAAC		2019
53	Formación en inglés	Competencia lingüística	Correlacional	Estudiantes de 5to de secundaria y docentes	Encuesta Prueba de competencia lingüística	2019
54	Competencias digitales	Conocimiento del software ArcGIS	Correlacional	Docentes de ciencias sociales de secundaria, Paruro		2019
55	Vocación profesional	Rendimiento académico	Correlacional	Estudiantes de Educación de la UNSAAC		2019
56	Uso de portafolio	Aprendizaje significativo	Pre experimental	Estudiantes de Formación Ciudadana y Cívica de secundario de I.E. Galileo		2019
57	Formación especializada del docente	Educación inclusiva	Correlacional	Docentes de la I.E. Domingo Savio		2019
58	Evaluación de la pertinencia curricular de Matemática y Física		Descriptivo evaluativo	Currículo de la especialidad Matemática y Física de Educación de la UNSAAC-Espinar	Encuesta Análisis documental	2019
59	Planificación curricular	Desempeño profesional	Correlacional	Egresados de Educación de la UNSAAC	Encuesta a egresados y estudiantes del último año	2019
60	Liderazgo docente	Autoestima	Correlacional	Estudiantes del Instituto Público Pomacanchi	Encuesta (estudiantes)	2019
61	Competencias del TUNING latinoamericano	Plan de estudios y perfil profesional del 2005	Descriptivo evaluativo	Plan de estudios de la especialidad de Ciencias Naturales de Educación de la UNSAAC	Encuesta a egresados, estudiantes, docentes, empleadores Análisis documental: documentos	2019
62	Pertinencia curricular	Formación profesional	Correlacional	Estudiantes, docentes y administrativos de Educación de la UNSAAC-Canas	Encuesta (estudiantes, docentes y administrativos)	2019
63	Autoestima	Rendimiento académico	Correlacional	Estudiantes del primer año de Educación de la UNSAAC	Inventario de autoestima de Shavelson (estudiantes) Registro de notas	2019
64	Actitud hacia la investigación	Rendimiento académico	Correlacional	Estudiantes de Ciencias Naturales Educación de la UNSAAC	Test de actitudes Acta de notas	2019
65	Método de análisis formal	Lectura de las cualidades plásticas de las obras de arte pictóricas	Pre experimental	Estudiantes del curso de Historia del Arte de Universidad Nacional Diego Quispe		2020
66	Conocimiento de la alimentación	Anemia infantil	Correlación	Estudiantes de I. E. inicial de Chimpahuaylla	Encuesta a padres de familia	2020
67	Síndrome de Burnout	Desempeño directivo	Correlación	Directores de II. EE. del distrito de Wanchaq	Encuesta a directivos	2020
68	Clima institucional	Rendimiento académico	Correlación	Estudiantes del ISMP "Leandro Alviña Miranda" del Cusco	Encuesta a estudiantes	2020
69	Club de periodismo	Comprensión lectora	Cuasi experimental	Estudiantes de la I. E. Bolivariano	Prueba de comprensión de lectora	2020
70	Método Ipler	Comprensión lectora	Cuasi experimental	Estudiantes de contabilidad del Instituto de Educación Superior Khipu		2020

71	Empatía	Relaciones interpersonales	Correlacional	Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, Especialidad Ciencias Sociales	Test de empatía de Laura Panzano Berot Test- Escala de habilidades sociales de Cesar Ruiz Alba	2021
72	Competencia investigativa	Formación profesional	Correlacional	Estudiantes de la Facultad de Arte de la Especialidad de Dibujo y Pintura de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito Docentes	Encuesta	2021
73	Perfil profesional	Formación axiológica	Correlacional	Estudiante de pre grado de la escuela profesional de educación de la UNSAAC	Cuestionario-Encuesta	2021
74	Actitud investigativa	Formación profesional	Correlacional	Estudiantes de Educación Secundaria de la Escuela Profesional de Educación UNSAAC	Cuestionario-Encuestas	2021
75	Liderazgo directivo	Desempeño docente	Correlacional	Directivos y docentes del Instituto Superior Tecnológico Público "Túpac Amaru"	Cuestionario-encuestas	2021
76	Cumplimiento de secuencia didáctica	Razonamiento verbal y matemático	Correlacional	Estudiantes CEPRU-UNSAAC	Cuestionarios-encuestas	2021
77	Calidad de servicios en posgrado	Continuidad de estudios	Correlacional	Estudiantes de las Maestrías de Derecho, Economía y Educación de la UNSAAC	Cuestionario	2021

Crecimiento por años

Año	Cantidad
2008	1
2010	4
2011	4
2012	8
2013	4
2014	6
2016	6
2017	7
2018	8
2019	16
2020	6
2021	7
Total	77

Anexo 3

Instrumentos

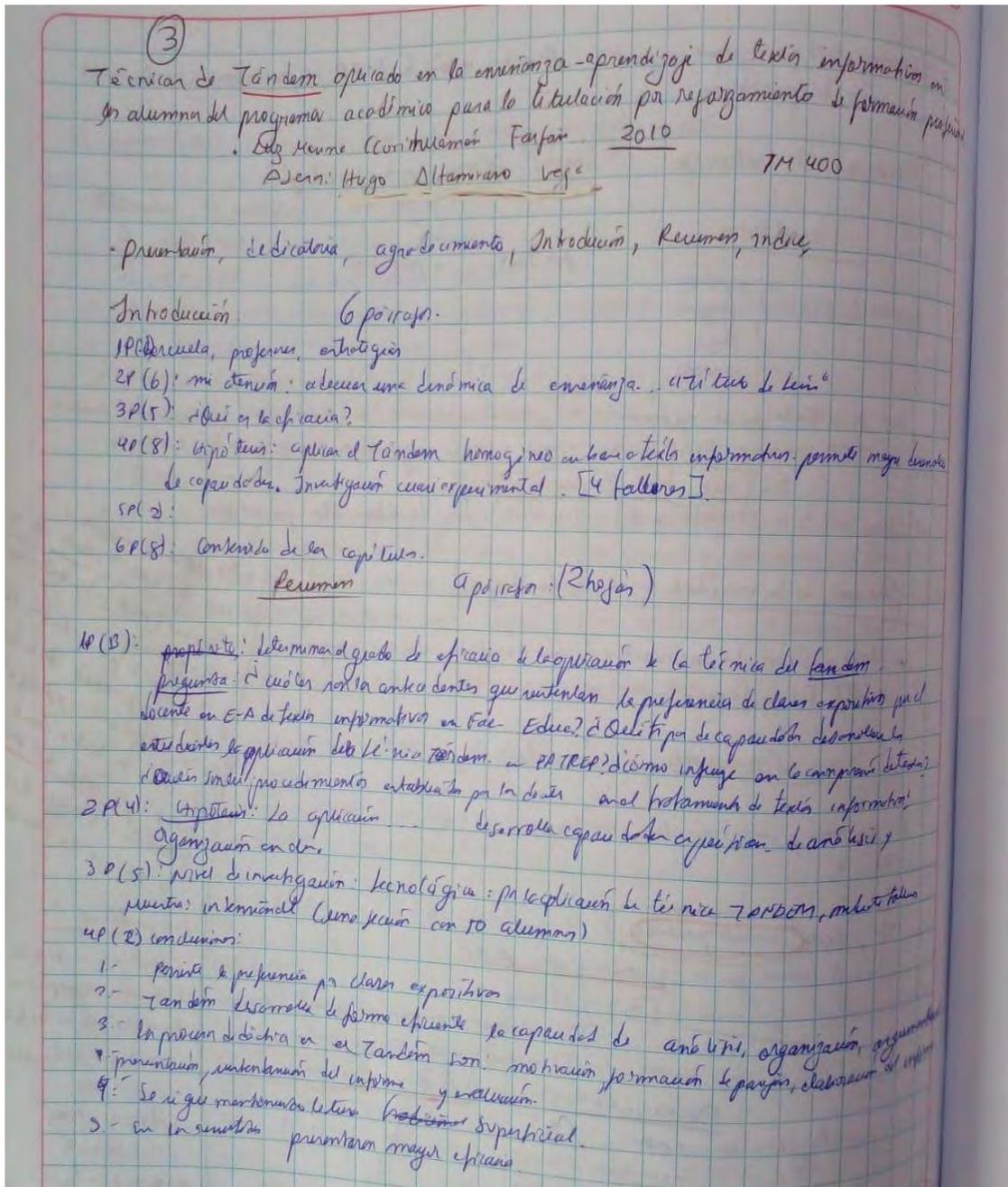
Ficha de registro de la tesis

Este instrumento sirve para para realizar descripción general de las tesis.

Título:	
Tema de estudio:	
Resumen	
Introducción	
Planteamiento del problema	
Problema	
Objetivos	
Justificación	
Método	
Técnicas de recojo de información	
Instrumentos de recojo de información	
Población/sujetos	
Muestreo	
Resultados	
Colusiones	
Referencias	

Este tipo de informaciones fueron registrados en un cuaderno de apuntes. De cada tesis se extrajeron estas informaciones.

A modo de ilustración se presenta la imagen de un fragmento de resumen.



Capítulo 3

2) Planteamiento del problema

1. ámbito de investigación. Tandem: requiere la participación en expresión oral del tema; formulación de preguntas en forma de diálogo.

→ área: Educativo - Técnico pedagógico.

2- Descripción del problema (2 hojas)

1P(3): Sistema de evaluación en Educación

2P(10): PAREEP: ¿Qué es? en 4 meses, no visto con buena opinión por la efectividad, escuchando que no fortalecen la capacidad de investigación.

3P(6): tiempo y número de alumnos matriculados.

4P(4): Se ha observado en forma directa que el docente no siempre hace uso de técnicas e instrumentos más claros e explícitos

5P(6): Alumno con participación pasiva.

6P(4): textos

7P(10): la teoría informacional se debe estructurar de acuerdo a objetivos, métodos.

8P(8): falta de preparación de material y recursos de docentes. poca cantidad del personal en cargo de hacer clase experimentales con el consentimiento de los docentes.

3. Problema

G: ¿Qué grado de eficacia alcanza la técnica del Tandem?

Es: ¿Cuáles son los antecedentes que nos

dan al introducción

Objetivo

G: Determinar el grado de eficacia de la aplicación

Es) Establecer los antecedentes

• Identificar el tipo de capacitaciones

• Determinar la evidencia de la presencia de técnicas metodológicas de Tandem

• Establecer procesos sugeridos por el docente

• Determinar las capacidades desarrolladas.

5) Justificación

1. metodológica: Aplicación del Tandem debe conducir al aprendizaje significativo y aplicación práctica de conocimientos.

2. técnico pedagógica: En su momento se introducen técnicas que desarrollan la creatividad y convivencia social

3. institucional: La Universidad debe ser el más genuino del avance en la aplicación de técnicas pedagógicas innovadoras

Limitaciones

- muestra no homogénea; la circunstancia

Marco teórico

1) Bien ligados

2) Antecedentes Hay poca atención.

1) Aplicación del método instruccional de Carl Rogers en conferencia UNSAAC para (objetivo general, hipótesis, variables, y conclusiones). son un listado

2) Modelo instruccional de grupo de debate en E-A. UNSAAC. objetivo; hipótesis, variables, conclusiones

El campo: para que no copien lo otro lugar.

Hay autores como que no están en lo he buscado, que demuestra la plagio

→ pie de página → 36 pie de página

Hipótesis

V.I. Tandem

VD Enseñanza- aprendizaje
textos informativos

V.Iat: Eficacia, en general
Contenido del tema
motivación

tiempo

Capítulo III

metodología de trabajo de campo.

1- tipo de inv: Cuantitativa y cualitativa - Estudio experimental

2- Nivel de investigación: Tecnológica aplicada

3- Diseño:

Diseño cualitativo:

$$P \begin{cases} O_1 \\ O_2 \\ O_3 \end{cases} \rightarrow R$$

Diseño cuantitativo

Alta experimental

De ser en un solo grupo, 50 alumnos

3 asignaturas

de O_1 x_0 x_1 O_2 x_0

y

periodo de observación

4- Universo: Facultad de Educación

5- Población: PATFEP

6- Muestra: Intencional (50)

7- Técnicas e instrumentos:

• Técnica de fichas

• Observación

• Encuesta

• Programa experimental. Estadística

8. Tratamiento de información. Uso de estadística descriptiva y análisis de varianzas:

Resultados

- sesiones: 20
- horas: $\frac{30}{50}$

• Encuesta ^{antes de entrar} de 10 preguntas: } control. 5 alumnos
 • Encuesta ^{después} de 25 items
 • texto informativo

25 ítems
 • Análisis de la 4 ítems cada uno en una hoja.

Conclusiones

Incremento de promedio por ítems: de 16,28 → 16,9 17,42 17,59

Recomendaciones

Bibliografía: 37 libros / folletos 1 libro en inglés:
 2 páginas web. 18 después de 2000 →

- formar grupos para repartición, no de trabajo.
- tener la baldosa con división de 3 horas.

	1	4	II	IV
Ítem: motivación	16,1	16,7	17,1	17,2
formación lengua propia	16,6	17,5	17,4	17,4
elaboración de informes personales	16,6	17,2	17,4	17,58
presentación y sustentación de informe	16,77	17,1	17,6	17,8
total	16,5	16,48	.	18,14

Toda evaluación de forma favorable

• Se logra mayor autonomía

• ficha de observación de la clase repartida: (3 clases)

- donde se note en el tiempo
- si ocurren resultados positivos del aula

Ficha de análisis de contenido

Consta de dos partes principales: contenido y análisis. En la primera parte se transcriben los textos (introducción, justificación, antecedentes, marco teórico, resultados, discusiones). En la segunda parte se incluyen resúmenes, categorías, conjeturas, preguntas, reflexiones y comentarios.

Contenido/texto transcrito	Análisis

Parte de este tipo de tratamiento de información se puede visualizar en el Anexo 6.

Anexo 4

Referencias y citas

	Referencias coincidentes con lo que está en el cuerpo de tesis (los verdaderos)	Referencias en el planteamiento del problema e introducción	Referencias en los antecedentes	Referencias en el marco teórico	En las definiciones	Referencias en el marco metodológico	En discusión (solo se contabiliza lo nuevo)
Tesis 1	8	0	3	4	0	1	0
Tesis 2	11	0	9	1	0	1	0
Tesis 3	34	1	6	17	0	8	0
Tesis 4	13	2	7	3	0	1	0
Tesis 5	13	1	5	7	0	0	0
Tesis 6	8	3	0	1	3	1	0
Tesis 7	10	0	1	7	0	2	0
Tesis 8	16	0	1	9	0	4	2
Promedio	13.85	1	4.43	5.25	0.37	2.25	0.25

No se consigna las que se repiten por segunda vez en alguna parte del trabajo, se contabiliza la primera aparición

Anexo 5

Unidad/objeto de estudio

Estudiantes	Cantidad
Estudiantes de secundaria	4
Estudiantes de Ed. Superior no universitaria	7
Estudiantes universitarios pregrado	43
Estudiantes de posgrado	1
Egresados de formación superior	1
Estudiantes de nivel inicial	1

Docentes	Cantidad
Docentes de educación básica, directivos	5
Docentes de educación superior	4
Otros	1

Documentos	Cantidad
Documentos institucionales	2
Archivos históricos	2

Otros	Cantidad
Institución	1
Padres de familia	1

Temas de investigación

Temas que han sido estudiados: autoestima, educación inclusiva, vocación profesional, derechos de la mujer, conservación del medio ambiente, memoria colectiva, problemas específicos de aprendizaje, tutoría, embarazo, consumo de sustancias, oratoria, caracterología, emprendimiento, migración estudiantil, movimientos estudiantiles, resiliencia, personalidad del docente, formación académica, campo laboral, procesos mentales, demanda educativa, imagen institucional, empatía, desempeño docente, secuencia didáctica, servicio de posgrado, razonamiento verbal/matemático, continuidad de estudios.

Deserción, desempeño profesional, comprensión lectora, relaciones interpersonales, investigación,

Identidad cultural, inteligencia emocional, programas de formación docente, calidad educativa, idiomas, competencias comunicativas, hábitos de estudio, motivación, liderazgo.

Clima/satisfacción laboral, formación académica/profesional.

Estilos de aprendizaje.

Planes de estudio.

Recursos educativos - entorno virtual.

Estrategias y métodos de enseñanza.

Desempeño académico / rendimiento académico.

Estos a su vez se pueden agrupar en otras categorías. Temas psicológicos y orientación educativa, temas sociales, temas organizacionales.

Anexo 6

Contenido de las tesis

La introducción

	Afirmaciones
Tesis 1	<ul style="list-style-type: none">• Es una entidad que funciona y depende de la universidad, es un centro de producción.• La universidad es una institución de formación profesional, requiere como prioridad el ingreso de estudiantes a su preparatoria (centro de producción).• Los que están en E tienen la ventaja de presentarse a través de distintas modalidades de ingreso. Hay el ciclo intensivo y el regular.• Objetivo: Este estudio busca analizar la relación entre las dos variables.• Tiene por objeto ser modalidad de ingreso a la universidad, ser un ciclo de nivelación, y que tengan los postulantes nivel cognoscitivo para la admisión. Lo cual es una forma de garantizar la calidad y competitividad del estudiante.• E tiene necesariamente que distinguirse de las academias preuniversitarias, debe ofrecer enseñanza de calidad y de categoría superior, conforme a la realidad científica y tecnológica.
Tesis 2	<ul style="list-style-type: none">• Este estudio es importante, pues es el punto de partida para hacer los cambios, frente a la enseñanza tradicional, por otros como son los tecnológicos como la pizarra digital que promueve la participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje.• En este trabajo se recurre a diferentes fuentes, artículos de revistas, manuales y distintos trabajos de investigación expertos en la materia, quienes aportan sobre las funciones y aplicaciones de la pizarra digital, para la mejora de la enseñanza y aprendizaje.
Tesis 3	<ul style="list-style-type: none">• Una planificación adecuada de acuerdo a las necesidades de formación de profesionales de acuerdo al perfil de profesional. Planear es sinónimo de seleccionar y estructurar objetivos o competencias que respondan a la filosofía y política de la entidad.• En este trabajo se aborda un problema complejo de suma importancia para la vida académica de los estudiantes, estos son la planificación curricular y el desempeño profesional. El docente universitario no debe limitarse a enseñar el uso de medios e instrumentos, sino formar profesionales competitivos, con responsabilidad social y liderazgo en el avance de la investigación; haciendo que sean productores de cambio, que aporten al desarrollo sostenible, que transformen la realidad, y consigan realización plena. Esto se logrará cuando aprendan a leer, redactar e investigar con el apoyo de ciertas estrategias didácticas. Los docentes están en la obligación de proporcionarles todo los soportes científicos, técnicos y humanísticos para que triunfen en la vida y tengan buen desempeño profesional.
Tesis 4	<ul style="list-style-type: none">• Su propósito principal es conocer la relación entre las dos variables.

	<ul style="list-style-type: none"> • Es de tipo no experimental, pues procura examinar los fenómenos en su estado natural. De alcance descriptivo correlacional y transaccional.
Tesis 5	<ul style="list-style-type: none"> • El Estado peruano ha iniciado la reforma universitaria para que los jóvenes puedan acceder a la educación universitaria de calidad. Para que atender las demandas del mercado.
Tesis 6	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene por objeto determinar la pertinencia curricular de E, de esta manera mejorar la formación de futuros profesionales en educación, por otra parte, potenciar los equipos de trabajo sobre la gestión curricular. Es decir, si hay mayor participación de los docentes de E en la pertinencia curricular, la formación profesional será más pertinente.
Tesis 7	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario prestar atención al rendimiento académico (RA), en el proceso de formación profesional, en respuesta al clamor social por la formación de calidad e integral, desarrollando las competencias, profesionales, físicas, mentales, actitudinales y procedimentales, para el desenvolvimiento productivo y protagónico en la sociedad con vertiginoso cambio científico y tecnológico. Por ello, las teorías de los factores intrínsecos en los aprendizajes toman protagonismo para comprender el problema de bajo RA, particularmente vinculado con la autoestima. El agente importante es el estudiante. • Autor: la autoestima es el punto de partida para el aprendizaje; por tanto del RA. • Las competencias solo se dinamizan cuando las condiciones personales favorecen su desarrollo. Si la autoestima es positiva, su influencia también es positiva; y si es negativa también es de esta forma. Entonces, la calidad de la autoestima predispone positiva o negativamente para las actividades académicas. De allí la trascendencia de la autoestima en el desarrollo de las personas, sobre todo en las relaciones interpersonales. • Objetivo. • Cómo la autoestima trasciende en el RA, definiendo las posibilidades de desarrollo integral y armonioso de las capacidades humanas. se logra si el estudiante desarrolla autoestima positiva, lo que no sucede en gran porcentaje de estudiantes. Pues, una buena autoestima permite afrontar adversidades. No necesita competir, compararse envidiar, justificar sus actos. Estos aspectos se tratan en la investigación.

Justificaciones

	Otro	Teórica	Práctica	Metodológica	Pedagógica
Tesis 1	<p>Definición: implica conducción del equipo hacia objetivos y metas para mejorar la calidad de aprendizaje.</p> <p>Objetivo: permitirá mostrar métodos técnicos e instrumentos usados en esta investigación, una</p>		<p>La entidad provee renta a la Universidad. Es entidad al servicio a la colectividad. Funciona permanentemente. Sus modalidades.</p> <p>Se justifica, ya que en estos momentos debe tener una organización administrativa</p>		<p>Un buen liderazgo directivo, para la enseñanza y aprendizaje. Los docentes que implementan su metodología y técnicas didácticas para el mejor aprendizaje en X.</p> <p>Necesidad metodológica de contribuir a la</p>

	vez demostrado su validez y confiabilidad.		correcta, bajo la dirección y gobierno de un liderazgo directivo altamente cualificado.		solución de los problemas académicos, administrativos y de organización.
Tesis 2	<p>Aprender el idioma inglés pasó a ser una necesidad. Se intenta mejorar esto con el uso de Y, como herramienta motivadora.</p> <p>Objetivo. Sirva para fortalecer la enseñanza del idioma inglés y el uso de Y para una enseñanza de calidad.</p>		<p>Es importante, pues es el punto de partida para hacer cambios frente a la enseñanza tradicional y en mejora el aprendizaje de los estudiantes en X. ya que en ella se está trabajando de forma clásica, sin la participación y motivación del estudiante.</p> <p>El docente se limita dicta, los estudiantes copian y trabajan en el texto.</p> <p>Se propone el uso de Y para incentivar el cambio de actitud en el docente, para que con ese recurso tecnológico genere participación.</p>		
Tesis 3			<p>Conocer los factores del desempeño profesional es crucial para la formulación de planes curriculares en las universidades. Y si esta planeación responde al mercado laboral peruano.</p> <p>Establecer los niveles de correlación puede determinar los aspectos</p>	Después del análisis de la relación entre planeación curricular y el desempeño profesional de los egresados, se infiere que hay necesidad de elaborar planes curriculares que respondan al mercado laboral, que son necesarias para mejorar la	Considerar distintos factores para la formación profesional, en la enseñanza de pregrado, de los que estarán involucrados con la formación en EBR. Por eso la necesidad de lograr buenos profesionales que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes y los retos de la sociedad del conocimiento.

			<p>fundamentales en la formación profesional desde la administración del currículo.</p> <p>En lo aplicativo. A partir de sus resultados los docentes tomarán conciencia sobre la importancia de brindar una buena formación profesional, para que los estudiantes desarrollen sus capacidades, competencias, habilidades y destrezas, gracias a la planeación curricular adecuada.</p>	<p>educación universitaria.</p> <p>Permite orientar otros trabajos de investigación básicas sustantivas, descriptivas y explicativas. Así, la recolección de datos también se hará en otras investigaciones.</p>	<p>Esta investigación será fuente de consulta, en el medio, para conocer las características de los jóvenes universitarios, que deben desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas y metacognitivas.</p> <p>Es un aporte valioso, pues responde a la necesidad pedagógica exigida por el contexto. Optimizará la autogestión del aprendizaje del estudiante.</p>
Tesis 4		<p>De la revisión de la literatura sobre la variable X e Y, se evidencia que hay problemas en la actividad educativa, en la forma en que se administran las instituciones educativas. La problemática está en el accionar de los docentes, reflejado por el liderazgo docente. La función del líder es fundamental para el éxito institucional, por eso debe ser una persona que inspire confianza y respecto, con don de mando y capacidad de persuasión, para que le sigan por convencimiento. Eso también</p>	<p>Identificar los aspectos que determinan el liderazgo y la autoestima que están directamente relacionados con los estudiantes en E. también permitirá identificar si la autoestima depende del liderazgo docente. Esos resultados apoyarán en la consecución de fines educativos locales y nacionales.</p>	<p>Esta investigación permite al investigador construir, validar, aplicar el instrumento para mediar X e Y, así como identificar las dimensiones necesarias para determinar la relación entre ambas variables.</p>	

		incide en mantener una buena autoestima de los estudiantes.			
Tesis 5	Permite identificar la correspondencia entre X e Y. se toma en cuenta que los estándares son la respuesta a las demandas sociales.	Está basado en el marco teórico de la actualidad en el mundo académico, sobre todo en la universidad E que busca el licenciamiento, luego la acreditación. Por eso, en el informe se sintetizan teorías sobre la construcción de perfiles profesionales pertinentes a nuestro tiempo.	A partir de los resultados, se plantea la propuesta del perfil profesional de egreso en E, en base a los estándares nacionales e internacionales. Lo cual será el referente para optimizar el perfil profesional de egreso, y a su vez coadyuvar al licenciamiento y acreditación.	Se busca con esta investigación seguir un procedimiento de análisis particular con las variables de estudio. Brinda instrumentos de recojo de datos sobre las competencias del perfil de egreso.	
Tesis 6		Importancia en estudiar la pertinencia curricular en E, y su repercusión en la formación académica, y así de su éxito profesional. Esta institución superior ofrece la posibilidad de adquirir conocimientos e instrumentos nuevos, tengan una visión comprensiva de la sociedad. Mediante ese dar a conocer la preparación que tienen los estudiantes, y su enfrentamiento a un mundo competitivo en lo laboral. Por	Se aporta una propuesta curricular con contenidos que responden a la realidad de los estudiantes, emanado de la aplicación del instrumento de evaluación de la pertinencia curricular (asignaturas), y la formulación y evaluación de estrategia promocionales. Esto con la finalidad de brindar una mejor orientación de acuerdo a la realidad de la institución y sus diferentes oportunidades.		

		eso identificamos que el instrumento preponderante es el currículo. De este depende la calidad y el éxito de los estudiantes.			
Tesis 7	La formación profesional, como fenómeno social, pertenece a la vida humana, para ello es importante fijar la atención en la teoría del cambio sino evaluar la autoestima, como punto de apoyo para la nueva actitud humana, la libertad, el respeto y la solidaridad. Posibilitar una formación coherente con las necesidades y particularidades de cada sociedad y de los futuros profesionales, como fuerza de influencia decisiva en la configuración espiritual, cognitiva y procedimental; sobretodo definida por la autoestima positiva en la formación.		Este aspecto de trata en esta investigación para garantizar el rendimiento académico. De otro lado el cambio de actitud de los docentes sobre la el tratamiento de la autoestima, evitando ahondar o acrecentar los problemas de autoestima ya desarrolladas, que limiten mejor desenvolvimiento académico. Esta situación justifica la necesidad de conocer los problemas del proceso de formación profesional en educación, y sugerir alternativas de solución para garantizar una mejor formación profesional.		

X, Y son variables.

Antecedentes

T1: liderazgo directivo y calidad del servicio

Estructura	Contenido
Internacional (3)	Liderazgo directivo y calidad de la educación universitaria, educación básica.

	<p>Estudio del perfil de los directores Resultados: Los directivos de X reciben alta valoración en liderazgo. Las mujeres alcanzan valoraciones más altas.</p> <p>Es una copia literal del resumen. A excepción de la primera parte.</p> <p>Estudio cuantitativo cualitativo Liderazgo directivo de educación secundaria. La muestra. Método. Resultados. El rol directivo es rol complicado determinado por múltiples condiciones. El cambio organizacional de la IE es fundamental para el ejercicio del liderazgo</p> <p>Todo es una copia del antecedente de otra tesis. Tesis de Lima.</p> <p>Efectividad del liderazgo en instituciones superiores Contraste entre las percepciones de directivos, administrativos, alumnos Métodos Resultados. El liderazgo es fundamental para la autoevaluación y el mantenimiento de una organización óptima.</p> <p>Todo es una copia de una tesis de Arequipa. Tesis de Lima. Se copió de tesis de Lima. De Arequipa también.</p>
Nacional (6)	<p>Estilo de liderazgo directivo y calidad del servicio educativo en EBR Estilos: autoritario, democrático, carismático, transaccional. Tipo de estudio. Correlacional. Muestra, instrumento, procesamiento de datos. Resultados. Ausencia de relación directa. Palabras clave</p> <p>Copia total de resumen de la tesis de Lima de Orellana</p> <p>Liderazgo directivo y calidad del servicio educativo en EBR Estudio correlacional Muestra, encuesta. Resultado. Correlación moderada (0.55).</p> <p>Copia total de resumen de la tesis de Lima de Rueda y rueda</p> <p>Influencia de la estructura curricular, liderazgo directivo, nivel profesional; en la gestión de la calidad educativa de un Facultad de la Universidad. Estudio correlacional. Muestra, técnica. Resultados. Existe influencia significativa de las tres variables.</p> <p>Todo es una copia del antecedente de otra tesis. de Lima, que ya está identificada arriba. Tesis de Arequipa</p> <p>Estilos gerenciales y satisfacción laboral del personal de la universidad Estudio correlacional Muestra Resultados. El estilo participativo y consultivo tiene alta relación con la satisfacción</p>

	<p>Todo es una copia del antecedente de otra tesis. la misma de la anterior. Tesis de Arequipa</p> <p>Influencia del estilo directivo, liderazgo estratégico y gestión escolar; en el RA de alumnos de secundaria de EBR. Resultado. El director democrático con alto liderazgo estratégico influye positivamente en RA</p> <p>Todo es una copia del antecedente de otra tesis. la misma de la anterior Tesis de Arequipa</p> <p>Liderazgo directivo y desempeño de los docentes. Resultados. El liderazgo autoritario se corresponde con desempeño docente bajo, además se presentan distintos problemas: ruptura de relaciones, formación de grupos, y decisiones directivos que no corresponden con la necesidad de los estudiantes.</p> <p>Todo es una copia del antecedente de otra tesis. la misma de la anterior. Tesis de Arequipa</p>
Local (4)	<p>Liderazgo de los directivos y la comunicación laboral con los docentes de una I.E. Resultados. Influencia directa. Los directivos de la I.E. no presentan todas las características del líder por excelencia. Prevalece el liderazgo autoritario</p> <p><i>Debe ser copia del resumen de la tesis de Cusco. Tesis de Quillawaman</i></p> <p>Liderazgo y calidad educativa en una I.E. Resultados. Prevalencia del liderazgo autoritario, que limita la calidad educativa, y la comunicación con los estudiantes. Según la opinión de los docentes. Tesis de Quillawaman</p> <p>Liderazgo y gestión administrativa en un I. E. Resultado. No existe comunicación entre la institución y la población</p> <p>Docente líder y la conducta de los educandos de una I.E. Resultados. Los estudiantes se subordinan al mandato de los docentes y del director. Tesis de Quillawaman</p>

Sospecha de plagio. Es decir, copia literal del resumen del trabajo. Estaría en el primer estudio. Los demás estudios de las que se tomó estos antecedentes también a su vez toman de otros trabajos.

T2: Pizarra digital

Estructura	Contenido
Internacional (4)	<p>Uso de la pizarra interactiva en una I.E. de primaria Título. Mención a obtener con la tesis. Pregunta. Objetivo. Método cualitativo etnográfico. Correlacional también. Resultados. Docentes y estudiantes tienen actitud positiva al uso. Consideran que les motiva y llama la atención de los estudiantes. Se usa de forma pasiva, no activa e interactiva. Semejante a la educación tradicional El uso tiene efectos positivos en la educación.</p> <p>copia del resumen de una tesis de maestría</p> <p>Competencia oral en segunda lengua apoyada en el uso de TIC, en un Instituto.</p>

	<p>Título. Mención a obtener con la tesis. Diseño cuasi experimental. Instrumentos. Resultados. Mejora en la competencia oral después de 12 semanas.</p> <p>Copia del resumen de una tesis de maestría</p> <p>Uso de la pizarra interactiva en la enseñanza de inglés. Título. La revista en la que se publicó. Objetivo. Resultado. La pizarra y las TIC generan innovaciones educativas. Ejercen influencia directa en el aprendizaje significativo</p> <p>Copia del resumen del artículo</p> <p>Uso de la pizarra interactiva y aprendizaje de la escritura de inglés. Título. Mención a obtener con la tesis. Instrumento. Encuesta a docentes y estudiantes. El uso de la pizarra en casi nulo. La pizarra sería de gran ayuda para la escritura</p> <p>Copia del resumen de una tesis de maestría</p>
Nacional (4)	<p>Uso de la pizarra digital y la influencia en el desempeño docente Título. Mención a obtener con la tesis. Objetivo. Instrumento. Población y muestra. Correlacional. Resultado. Ha permitido hacer una propuesta de usar la pizarra, para elevar el nivel educativo</p> <p>Copia del resumen de una tesis de maestría</p> <p>Uso de recursos abiertos y el desarrollo de habilidades comunicativa de inglés en una universidad. Título. Mención a obtener con la tesis. Objetivo. Resultado. Su uso incrementa el desarrollo de la producción oral, y comprensión auditiva.</p> <p>Copia de una parte del resumen de tesis de maestría</p> <p>Uso del TIC y comunicación en italiano, en una universidad Título. Mención a obtener con la tesis. Problema. Objetivo. Hipótesis. Correlacional. Muestra. Instrumento. Resultados. Existe correlación positiva fuerte.</p> <p>Copia de una parte del resumen de tesis de maestría</p> <p>Uso del TIC y la influencia en la enseñanza-aprendizaje del inglés, en una universidad. Título. Mención a obtener con la tesis. Problema. Objetivo. Correlacional. Resultado. Existe correlación.</p>
	Copia de una parte de la introducción de una de tesis de maestría
Regional (1)	<p>Uso del TIC por los estudiantes de un instituto. Título. Mención a obtener con la tesis. Objetivo. Descriptivo. Muestra Resultados. La mayoría hace uso de su celular, otros sus computadoras. Los estudiantes usan de forma adecuada</p>

La mayoría son estudios en educación básica

T3: Planificación curricular

Estructura	Contenido
Internacional (3)	<p>Diseño curricular por competencias y calidad de educación superior. CINDA Realizado por una Organización académica Título. Cualitativo. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo por competencias como una nueva orientación • Ed. basado en competencias permitió la revisión y reactualización del currículo • La organización institucional se convierte en orientador del diseño curricular • La articulación de distintas instancias • La calidad aglutina el quehacer de la organización • La formación por competencias se asienta en el pensamiento complejo <p>Copia literal de las conclusiones trabajadas en un capítulo, de tres autores. evidentemente no sabe el tesista que ellos son los autores que debe destacar</p> <p>Argumentos teóricos sobre los cambios curriculares La mención a optar con el trabajo. Título. Descriptivo. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Logro de los objetivos y contenidos mínimos • Evaluación continua • Indagación a profundidad de las prácticas pedagógicas cotidianas <p>Conclusiones copiadas de la tesis doctoral. El doctorando hizo conclusiones teóricas y conclusiones prácticas. El tesista solo toma la parte práctica.</p> <p>Estrategias de superación del desempeño pedagógico La mención a optar con el trabajo. Título. Descriptivo. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La superación personal, proceso aislado, no institucional • Propuesta. Concepción de la superación sistemática • La estrategia de superación basado en el enfoque dialéctico <p>Estrategia de superación como constatación en la práctica y validación teórica</p> <p>Conclusiones copiadas de la tesis doctoral.</p> <p>Diseño curricular por competencias y calidad de educación superior Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo por competencias como una nueva orientación • Ed. basado en competencias permitió la revisión y reactualización del currículo • La organización institucional se convierte en orientador del diseño curricular • La articulación de distintas instancias • La calidad aglutina el quehacer de la organización <p>La formación por competencias se asienta en el pensamiento complejo</p>
Nacional	Ejecución curricular y desempeño docente, en una universidad

(3)	La mención a optar con el trabajo. Título. Correlacional Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones moderadas entre el desempeño docente con motivación, explicitación de los objetivos, selección de contenidos, metodología de E-A, uso de medios educativos, evaluación. Baja relación del desempeño con la forma de organización de la clase
	Copia de una parte del resumen de tesis de maestría
	Plan curricular y desempeño académico, de estudiantes de los últimos años La mención a optar con el trabajo. Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre plan curricular por competencias con el desempeño académico conceptual, procedimental y actitudinal • Correlación fuerte
Copia de una parte del resumen de tesis de doctorado	
Evaluación de los planes curriculares de C. P. Ed. Inicial La mención a optar con el trabajo. Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Hay diferencias en los planes de universidades públicas y privadas • En privadas el perfil está diseñada por competencias, en pública: general, especializada • La malla curricular. 2 años para la formación general, el resto formación especializada • En ambos se incluyó la enseñanza de Inglés • En ambas, las prácticas profesionales son desde tercer año • En la pública la evaluación no contempla en enfoque por competencias, en la privada, sí. 	
Copia de una parte del resumen de tesis de maestría	

T4: liderazgo docente

Estructura	Contenido
internacional (3)	Perfil de liderazgo docente en el siglo XXI, primaria La mención a optar con el trabajo. Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Docente es figura principal para las reformas • El docente debe aceptar su misión de líder • El docente debe visibilizar un guatemalteco competitivo • La mayoría de los docentes están de acuerdo con la propuesta presentada
	Copia literal de las conclusiones de una tesis de pregrado. Refiere que se hizo esta investigación para la universidad. Es decir, donde se presenta la tesis. Pero su objeto de estudio son los maestros de primaria.
	Liderazgo del director y el desempeño docente, Instituto La mención a optar con el trabajo. Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Los directores recibieron el calificativo de eficiente • Existe vinculación lineal directa entre el liderazgo y desempeño • Los directores destacan en el fomento de ambiente de respeto y confianza, puntúan bajo en los demás.

	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes valoran alto el desempeño de los docentes: fomento de aprendizaje cooperativo, usos de diversos recursos, atención a las necesidades de aprendizaje y motivación.
	Copia literal de las conclusiones de una tesis de pregrado
	Autoestima de estudiantes de una CP Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Presentan autoestima alta La autoestima en la dimensión social es baja
	Copia literal de las conclusiones de una tesis de pregrado
Nacional (3)	Liderazgo directivo y desempeño docente, EBR La mención a optar con el trabajo. Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Relación débil (0.1) No existe relación entre liderazgo directivo y desempeño docente en las dimensiones: personal, social.
	Copia literal de las conclusiones de una tesis de maestría
	Clima social familiar y autoestima en estudiantes de I.E. La mención a optar con el trabajo. Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Correlación baja Es baja la relación y clima familiar en su dimensión relaciones, ya que los estudiantes manifiestan que hay poca comunicación. Es baja también con la dimensión de desarrollo, estabilidad.
	Copia literal de las conclusiones de una tesis de maestría
	Autoestima, motivación y rendimiento académico, en estudiantes de un I.E. La mención a optar con el trabajo. Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Alta autoestima y motivación, así como de rendimiento académico
	Copia literal de las conclusiones de una tesis de doctorado
Local (1)	Liderazgo transaccional y desempeño docente, de una I.E. Título. Objetivo general, objetivos específicos. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Existe asociación débil. Relación débil la planificación del trabajo pedagógico con las dimensiones carisma, inspiración motivacional, estimulación intelectual y tolerancia psicológica de los directores.

A partir de este trabajo surge la necesidad de averiguar qué tipo de fuentes toman como antecedentes

T5: Tuning

Estructura	Contenido
Internacional (2)	Enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras. Título. Objetivo Resultados. Existe relación entre las modalidades de enseñanza en las aulas y el perfil profesional
	No se encuentra este fragmento de texto en el artículo
	Fundamentos y perfil profesional, Universidad Título. Objetivo Resultados. Existe íntima relación entre el perfil profesional, plan de estudios con los desempeños profesionales.

	Parte extraída del resumen de la tesis de maestría
Nacional (2)	Perfil profesional, plan de estudios y el desempeño docente, Huánuco La mención a optar con el trabajo. Título. Objetivo Resultados. Existe relación. De acuerdo a los encuestados. El plan curricular debe ser elaborado en base a las características de los estudiantes.
	Parte extraída de las conclusiones de la tesis de maestría y otra de las recomendaciones
	Plan de estudios y perfil profesional en la especialidad de Literatura Título. Objetivo Resultados. Existe relación moderada. No obstante ciertos aspectos se pueden mejorar, en el plan y el perfil
Local (1)	Perfil profesional y el plan de estudios Objetivo. Título Resultados. Existe relación moderada. Estos repercuten directamente en el desempeño profesional

Los antecedentes internacionales han sido plagiados de una tesis. Esa tesis no lo toma como antecedente obviamente. Un antecedente nacional también.

En los antecedentes nacionales. Hace una integración de los dos estudios en un solo párrafo destacando sus semejanzas

T6: currículo

Estructura	Contenido
Internacional (4)	Pertenencia social y pertinencia académica del currículo del programa de arte. Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i> <ul style="list-style-type: none"> • La institución da respuesta a la identidad e interculturalidad • Tiene fortalezas en el saber específico y en el saber pedagógico • Tienen dificultades en la formación en evaluación • Debe gestar el pensamiento crítico y creativo • Cumple con los requisitos de un currículo pertinente
	Las conclusiones son del artículo, son idénticos. Llama tesis
	Pertenencia de la formación. Análisis curricular y opinión de los graduados de Biología Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i> <ul style="list-style-type: none"> • Los cambios en la enseñanza tienen estrecha relación con los cambios en el área del conocimiento • Falta de integración curricular a la inserción laboral. Al egresar tienen visiones micro-especializados. • Se tendría que transformar el currículo para que promueva las competencias • Continuar con los estudios

	<p>Las reflexiones finales se han tomado como conclusiones de una tesis de maestría</p> <p>Rediseño curricular basado en competencias en CP de Admiración. Cuba Título.</p> <p>Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay insuficiencias en la formación causado por vacíos epistemológicos y preferente abordaje empírico • El rediseño condiciona la transformación del currículo • El estudio de caso corrobora la pertinencia y factibilidad del nuevo modelo
	<p>Las conclusiones son del artículo, son idénticos. Lo llama tesis</p> <p>Currículo por competencias y sus implicancias en la docencia universitaria. Un estudio de caso. Educación. Católica de Chile. Título.</p> <p>Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujeta más a iniciativas personales • Pregrado como parte de un la formación continua.
	<p>El autor lo hace pasar a la asesora, de una tesis de maestría. Hace pasar por conclusiones la síntesis que hacer del análisis de los resultados. Las conclusiones son más extensas. Esas no las toma en cuenta.</p>
Nacional (3)	<p>Ejecución curricular y perfil del egresado, de Informática. Título.</p> <p>Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe correlación positiva media entre ejecución y perfil de egresado • Correlación media entre planificación curricular y perfil • Correlación débil entre equipamiento e infraestructura y perfil • Correlación media entre el desempeño docente y perfil
	<p>Conclusiones copiadas de la tesis de pregrado</p> <p>Ejecución del currículo por competencias y ejercicio profesional. Trabajador Social Título. De una encuesta.</p> <p>Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Influye en el aprendizaje de las capacidades. Tiene efectos en el ejercicio profesional a nivel metodológico y deontológico • Sus efectos a nivel teórico, en el saber hacer, con el saber ser
	<p>Conclusiones copiadas de la tesis de doctorado</p> <p>Análisis de la formación profesional de los docentes de los CEPROS Título.</p> <p>Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solo 4 docentes tienen la especialidad, 10 por docentes no calificados • Sus conocimientos no son las requeridas • Sus docentes no están dentro de la nueva escala magisterial • Propuesta. Curso de especialización
	<p>Conclusiones copiadas de la tesis de maestría</p>
Regional (4)	<p>Factores motivacionales y desempeño del docente contratado en la universidad Título.</p> <p>Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Existe influencia de los factores motivacionales. Tienen regular desempeño. • Existe influencia de los factores motivacionales extrínsecos, extrínsecos.
	Estrategia de aprendizaje universitario y RA, de Historia Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación
	Satisfacción de la formación inicial docente y logro de competencias, Instituto Santa Rosa Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación (0.7) con la competencia oral, escrita, verbales en las prácticas pre-profesionales,
	Estrategias de aprendizaje y RA, Ing. Civil Título. Resultados (Conclusiones). <i>lista de las conclusiones</i> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación

T7: autoestima

Estructura	Contenido
Internacional (2)	Autoestima y nivel socioeconómico, de una Universidad Mención a optar con la tesis. Título. Objetivo. Muestra. Instrumento. Resultados. La mayoría es de condición socioeconómica baja, lo que influye en el rendimiento y abandono de los estudios.
	Autor sería la asesora, de la tesis doctoral. Esta información no aparece en forma directa. Se sospecha que resumió. Pero eso parece muy raro.
	Estilos de aprendizaje, estilos meta cognitivos y rendimiento académico, en una I. E. Mención a optar con la tesis. Título. Objetivo. Muestra. Instrumento. Resultados. No existe relación entre estilos de aprendizaje y los procesos meta cognitivos. No hay, entre estilos y rendimiento. Si existe relación entre procesos metacognitivos y rendimiento.
	Sería un resumen de la tesis doctoral. Esta información no aparece en forma directa. Se sospecha que resumió. Pero eso parece muy raro.
Nacional (3)	Autoestima y RA, en una I.E. Mención a optar con la tesis. Título. Objetivo. Objetivo específico. Resultados. Existe relación directa
	Sería un resumen de la tesis maestría. Esta información no aparece en forma directa. Se sospecha que resumió. Pero eso parece muy raro.
	Hábitos de estudio, autoestima y rendimiento académico.

	Mención a optar con la tesis. Título. Pregunta. Objetivo. Objetivo específico. Resultados. Los hábitos de estilo influyen en la calidad del rendimiento
	Sería un resumen de la tesis maestría. Esta información no aparece en forma directa. Se sospecha que resumió. Pero eso parece muy raro.
	Autoestima y rendimiento académico, en Ed. Primaria Mención a optar con la tesis. Título. Objetivo. Muestra. Instrumento.
	Sería un resumen de la tesis maestría. Esta información no aparece en forma directa. Se sospecha que resumió. Pero eso parece muy raro.

Discusión

	Estructura
Tesis 1	Objetivo, instrumento, resultados, diferencia y semejanza. La mayor parte dedicado a los resultados
Tesis 2	Presentación, resultados, semejanzas, los fines
Tesis 3	Antecedentes, semejanza, definición, resultados
Tesis 4	Definición, antecedente, resultados
Tesis 5	Resultados, antecedentes, resumen, diferencia, método, aporte
Tesis 6	Presentación, resultado, conclusiones, antecedente, resultado, antecedente, resultado, semejanza, aspectos metodológicos, resultado, semejanza, resultado, semejanza.
Tesis 7	Introducción, resultado, semejanza, definiciones, resultado. Predominan las definiciones.

Interpretaciones

T1: liderazgo directivo y calidad del servicio

Cantidad de páginas	12 páginas
	Digresión de la encuesta
Cuadro 1	Percepción de los docentes sobre el liderazgo directivo. Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Bajo (46%), medio (44%) <i>Interpretación:</i> falta liderazgo para influir en la motivación y habilidades docentes; se produzcan mejoras en los estudiantes
	Dimensiones del liderazgo directivo (pedagógico, administrativo, institucional). Medición: alto, medio y bajo
Cuadro 2	Dimensión pedagógica Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Alto 11%. Predominio del bajo y medio. Son bajo, medio y alto. <i>Interpretación:</i> hay falta de liderazgo pedagógico, para la ayuda en la mejora de la enseñanza y aprendizaje; así como articular y lograr metas.
Cuadro 3	Dimensión administrativa

	Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Alto 11%. Predominio del bajo y medio.
	<i>Interpretación:</i> hay falta de liderazgo administrativo, es el responsable de planificar, coordinar, dirigir y evaluar todas las actividades, para mejorar la organización, implementar planes, hacia el logro de la misión, visión y objetivos institucionales.
Cuadro 4	Dimensión institucional Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Alto 3%. Predominio del bajo y medio.
	<i>Interpretación:</i> Hay falta de liderazgo, que impulse al personal a trabajar por un objetivo común. Se debe incluir una amplia reforma.
Cuadro 5	Calidad del servicio (excelente, regular, buena, media)
	50% entre regular y mala. Buena 36%, excelente 12%
	Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras
	<i>Interpretación:</i> las percepciones son subjetivas y dependen de los intereses personales de los estudiantes.
	Dimensiones de la calidad (tangibilidad, fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad, empatía)
Cuadro 6	Tangibilidad. Instalaciones físicas, equipos, personal, materiales.
	Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Buena 46%. Excelente (5%)
	<i>Interpretación:</i> no hay interpretación
Cuadro 7	Fiabilidad. Eficacia del servicio
	Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Buena 36%. Excelente (13%)
	<i>Interpretación:</i> hay buena habilidad para ejecutar el servicio en forma fable y cuidadosa.
Cuadro 8	Capacidad de respuesta. Disposición o voluntad del personal para ayudar al estudiante
	Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Buena 36%. Excelente (12%)
	<i>Interpretación:</i>
Cuadro 9	Seguridad. En conocimiento y habilidad por el personal
	Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Buena 33%. Excelente (16%)
	<i>Interpretación:</i>
Cuadro 10	Empatía. Atención a los estudiantes
	Tabla, descripción de la tabla. Gráficos de barras Buena 34%. Excelente (12%)
	<i>Interpretación:</i>
Cuadro 11	Relación entre liderazgo y calidad de servicio
	Tabla de doble entrada, para ambas variables. Hipótesis. nivel de significancia, p valor

	Resultado. Existe relación significativa. Bajo está asociado con malo, en 61%. El alto con excelente en 62%. El grado de relación es del 67%.
--	---

Se dejan de lado los marcos normativos

Solo centrada en las bases teóricas

T2: Pizarra digital

Cantidad de páginas	10 páginas
	Uso de la pizarra digital Cuestionario validado por expertos. Se aplicó la encuesta en las aulas. Se aplicó a 30 docentes
Cuadro 1	Uso de la pizarra (malo, regular, bueno, excelente) Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras. Regular 23%, bueno 56%, excelente 20% <i>Interpretación:</i> El uso de la pizarra tiene valoración positiva, recurso perfecto para los docentes que desean innovar.
	Dimensiones del uso de la pizarra (recursos educativos tecnológicos, herramientas didácticas, utilidades, dominio uso y satisfacción). Medición: alto, medio y bajo
Cuadro 2	Recursos educativos tecnológicos Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras. Regular 26%, bueno 53%, excelente 20% <i>Interpretación:</i> la mayoría de los docentes tiene valoración muy positiva, confían en sus amplias posibilidades para la mejora del aprendizaje
Cuadro 3	Herramientas didácticas Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras. Regular 36%, bueno 43%, excelente 20% <i>Interpretación:</i> muchos docentes consideran bueno usar, pues crea un ambiente propicio para el aprendizaje, e incrementa la predisposición.
Cuadro 4	Utilidades Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras. Malo 3%, regular 20%, bueno 33%, excelente 43% <i>Interpretación:</i> la mayoría utiliza para realizar clases más dinámicas, vistosas, y audiovisuales.
Cuadro 5	Dominio, uso y satisfacción Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras. Malo 3%, regular 20%, bueno 33%, excelente 43% <i>Interpretación:</i> la mayoría se siente satisfecha usando la pizarra, pues genera efecto motivador, enriquece sus clases, es interesante para conseguir que entiendan.
	Enseñanza aprendizaje del inglés (oral, escrito) encuesta a los estudiantes
Cuadro 6	Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras. regular 40%, bueno 36%, excelente 23% <i>Interpretación:</i> la pizarra consigue mejorar el nivel de logro de los aprendizajes. Se sienten más motivados y con ganas
Cuadro 7	Oral Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras.

	Regular 43%, bueno 27%, excelente 30%
	<i>Interpretación:</i> ven como regular, por eso los docentes deberían utilizar la pizarra, para que sean más didácticos e interesantes.
Cuadro 8	Escrito Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras. Malo 3%, regular 36%, bueno 36%, excelente 23%
	<i>Interpretación:</i> los estudiantes consideran que las clases son mejores y más ricas en materiales.
Cuadro 11	Relación entre uso y la enseñanza
	Prueba de hipótesis, aplicación del Chi y Tau B Tabla de doble entrada Hipótesis, nivel de confianza, p valor
	Resultado. La enseñanza aprendizaje depende del uso de la pizarra en un 43%. Regular uso se relaciona con regular aprendizaje en 85%, el bueno con el bueno en 52%, excelente con el excelente en 50%. La relación entre ambas variables es directa.

T3: Planificación curricular

Cantidad de páginas	35 páginas
	Objetivo primero. Describir por estadística no inferencial. Evidenciar las diferencias de las medias muestrales. V1 tiene 28 ítems (escala de 5 niveles: acuerdo/desacuerdo). La v2 tiene 23 ítems (escala de 5 niveles: nunca/siempre)
	Condición del encuestado (últimos semestres: 29 estudiantes, egresante 26, egresado 50)
	planificación curricular
	Tabla, figura estadística (diagrama de cajas). TODAS LLEVAN LA FIGURA ESTADÍSTICA DE LA DISTRIBUCION. LOS TRES GRUPOS, EN TODOS SE DIFERENCIAN En todas compara las medias, la distribución del diagrama de cajas y bigotes; así como las errores estándar de la media.
Cuadro 1	Los estudiantes de los últimos semestres presentan opiniones similares sobre la planificación curricular: los objetivos del plan de estudio, la planificación, la enseñanza y la evaluación responde positivamente con lo planeado. De los egresados, sus respuestas no son tan positivas: la planificación no responde a la realidad que están enfrentando. Los egresantes expresan opiniones divididas, tienen mayor diversidad de opiniones: la planificación no responde a la articulación entre la práctica y la teoría. Los egresados, los que están en el campo laboral, tienden a ser más realistas sobre la implementación de la planificación.

	<i>Interpretación:</i> Lo de arriba es la interpretación.
Cuadro 2	Objetivos del plan de estudios
	Los egresados muestran mayor diversidad de opiniones sobre la claridad de los objetivos, cualidades esperadas de los estudiantes, y la satisfacción con los objetivos. En los egresantes se muestra que ha poca precisión en las respuestas, pues están en el periodo de transición entre lo académico y lo laboral.
Cuadro 3	Planificación de la enseñanza
	Egresantes tienen respuestas menos homogéneas sobre la planificación de la enseñanza: desarrollo del plan de estudios, implementación del sílabo, planificación de las asignaturas. Para los egresados esta planificación no responde a las necesidades del desempeño profesional.
Cuadro 4	Desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes.
	Los egresados califican con mayor criterio de experiencia. Los egresantes muestran diferencias en su capacidad de precisión de sus respuestas. Los egresados tienen mayor capacidad de precisión de sus respuestas, pues diferencian entre el desarrollo, metodología, evaluación y la satisfacción por la enseñanza recibida.
Cuadro 5	Desempeño profesional
	Los egresados tienen mayor diversidad de opiniones sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas reflexivas, relaciones con los miembros de la comunidad educativa, apoyo a los estudiantes en su formación, relaciones con los padres y la autonomía profesional. Los egresantes muestran mayor disconformidad. Los egresados evalúan mejor su formación profesional, a diferencia de los estudiantes de los últimos semestres.
Cuadro 6	Prácticas pedagógicas reflexivas.
	Los egresados muestran mayor diversidad de opiniones, a través de la creatividad en las diferentes situaciones.
Cuadro 7	Relaciones profesionales con los miembros de la comunidad educativa
	Los egresantes no se preocupan por mejorar las relaciones interpersonales.
Cuadro 8	Apoyo a los estudiantes en su desarrollo personal
	Los egresantes presentan mayor variabilidad: uso de la creatividad, elaboración de proyectos y propuestas que favorecen la creatividad. Los egresados dan respuestas más consistentes y confiables.
Cuadro 9	Relación con los padres de familia
	Los egresantes y egresados por el contacto que mantienen con los padres de familia deben mejorar la relación. Pero, lo aprendido en la universidad no favorece a mejorar la relación Los egresados presentan problemas para poder establecer relaciones comprometidas con los padres de familia.
Cuadro 10	Autonomía profesional
	Los aún estudiantes mencionan que la universidad contribuyó en su autonomía.

	<p>Prueba de hipótesis. correlación entre la planificación curricular y desempeño profesional</p> <p>Diagrama de dispersión lineal. P valor, r de Pearson</p> <p>$r=0.84$</p> <p>correlación fuerte.</p> <p>Valor predictivo $r^2 = 0.71$</p> <p>En el 71% de los egresados, el desempeño depende de la planificación.</p>
	Se compara cada dimensión con el desempeño profesional
	<p>Plan de estudios y DP: 0.68</p> <p>Planificación de la enseñanza y DP: 0.75</p> <p>Desarrollo de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes y DP: 0.72</p>
	<p>Análisis de la varianza entre la planificación curricular y DP</p> <p>Planificación curricular (inadecuado, poco adecuado, adecuado)</p> <p>ANOVA</p>

T4: liderazgo docente

Cantidad de páginas	30 páginas
	Cuestionario de 50 ítems, cuestionario de 58 ítems
	Liderazgo docente (eficiente, regular, ineficiente). Dimensiones: habilidad personal, habilidad profesional
	<p>Eficiente: cuenta con habilidades personales y profesionales, logrando que desarrollen su autoestima.</p> <p>Regular: No suficientes habilidades.</p> <p>Ineficiente: problemas en el desempeño</p>
	Autoestima (alto, medio, bajo). Dimensiones: autoestima general, social, del aprendizaje, del hogar.
	<p>Alto: sensación permanente de valía y capacidad.</p> <p>Medio: tienen confianza en ellos mismos, pero ésta a veces cede.</p> <p>Baja. Se hace la víctima ante sí mismo, y ante los demás.</p>
Cuadro 1	<p>Liderazgo docente. Encuesta a los estudiantes.</p> <p>Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla</p> <p>Ineficiente 36%, regular 53%</p> <p>La mayoría percibe el liderazgo docente como regular. Ello implica deficiencias personales y profesionales.</p>
Cuadro 2	<p>Habilidades personales</p> <p>Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla</p> <p>Ineficiente 41%, regular 40%</p> <p>Perciben sus habilidades como ineficientes, lo que repercute en la formación, tanto en el aprendizaje como en lo psicológico.</p>
Cuadro 3	<p>Habilidades profesionales</p> <p>Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla</p>

	<p>Ineficiente 46%, regular 43%</p> <p>Perciben sus habilidades como ineficientes, manifestado en bajo nivel de aprendizaje, falta de capacidad para el trabajo con los niños.</p>
Cuadro 4	<p>Autoestima</p> <p>Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla</p> <p>Bajo 51%, medio 31%</p> <p>Muestran autoestima baja. Sentirse víctima, no merecedora, no creer en sí mismas, miedo al fracaso, o volver a intentar, no reconocen sus habilidades; se traduce en el desinterés por el estudio.</p>
Cuadro 5	<p>Autoestima general</p> <p>Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla</p> <p>Bajo 41%, medio 50%</p> <p>Falta de seguridad, de confianza, falta de responsabilidad en sus acciones, se derrumban fácilmente.</p>
Cuadro 6	<p>Autoestima social</p> <p>Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla</p> <p>Bajo 38%, medio 53%</p> <p>Medio, para relacionarse con las demás personas, ese miedo a relacionarse con los demás repercutirá en su actividad profesional.</p>
Cuadro 7	<p>Autoestima del aprendizaje</p> <p>Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla</p> <p>Bajo 50%, medio 35%</p> <p>Bajo grado de satisfacción con los estudios, tareas académicas, no toman en cuenta sus propios logros, no se plantean metas superiores.</p>
Cuadro 8	<p>Autoestima en el hogar</p> <p>Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla</p> <p>Bajo 41%, medio 50%</p> <p>La mayoría al no haber sido aceptados en sus hogares, secuelas de la infancia por maltratos físicos, psicológicos, adjetivos negativos, desinterés de los padres,</p>
Cuadro 9	<p>Relación entre liderazgo docente y autoestima</p> <p>Hipótesis, nivel de significancia, prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov</p> <p>Resultados: tiene distribución normal el liderazgo, pero no la autoestima. Hay relación positiva, ambas aumentan o disminuyen. Hay asociación entre ambas.</p> <p>LD y desarrollo de la autoestima, $r = 0.46$ correlación moderada</p> <p>Habilidad personal y autoestima general. $r = 0.43$ correlación moderada</p> <p>Habilidad personal y autoestima social. $r = 0.2$ correlación baja</p> <p>Habilidad personal y autoestima para el aprendizaje. $r = -0.03$. no existe correlación</p> <p>Habilidad personal y autoestima en el hogar. $r = 0.04$. correlación muy baja</p> <p>Habilidad profesional y autoestima general. $r = 0.45$ correlación moderada</p> <p>Habilidad profesional y autoestima social. $r = 0.41$ correlación moderada</p> <p>Habilidad profesional y autoestima para el aprendizaje. $r = 0.41$. correlación moderada</p>

	Habilidad profesional y autoestima en el hogar. $r = 0.45$. correlación moderada
--	---

T5: Tuning

Cantidad de páginas	24 páginas
	Análisis comparativo del perfil profesional del egresado del plan curricular de 2005 con los estándares del Tuning latinoamericano
	Correspondencia (ninguna, mínima, parcial, completa)
Cuadro 1	Perfil profesional del egresado de la especialidad de ciencias naturales. 27 criterios
	Tabla comparativo 9 de 27 corresponden. Mínima 4, parcial 5. Deficiencias para formar en un contexto global
Cuadro 2	Competencias específicas del egresado de la especialidad de ciencias naturales. 27 criterios
	Tabla comparativo 8 de 27 corresponden., parcial 5, completa 3 Las competencias específicas no responden a las demandas del contexto mundial
Cuadro 3	Nivel de suficiencia de las asignaturas del plan de estudios de ciencias naturales.
	Alta, media, baja 27 criterios
	Tabla comparativo Suficientes o alta 5, media 12. No son suficientes el número de asignaturas.
Cuadro 4	Percepción sobre el perfil profesional de egreso sobre la formación científica y didácticas: deficiente, regular, bueno, muy bueno. Percepción de estudiantes, egresado, profesores, y empleadores
	Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla Estudiantes (deficiente 25%, regular 45%, bueno 28%, muy bueno 2%) Egresados (deficiente 30%, regular 56%, bueno 10%, muy bueno 3%) Profesores (deficiente 0%, regular 33%, bueno 50%, muy bueno 16%) Empleadores (deficiente 25%, regular 56%, bueno 18%, muy bueno 0%) No tienen buen nivel de competencias, ello dificulta generar innovaciones, capacidad regular para analizar críticamente políticas educativas.
Cuadro 5	Capacitación técnica pedagógica: deficiente, regular, bueno, muy bueno.
	Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla Estudiantes (deficiente 15%, regular 52%, bueno 30%, muy bueno 2%) Egresados (deficiente 26%, regular 50%, bueno 20%, muy bueno 3%) Profesores (deficiente 0%, regular 25%, bueno 58%, muy bueno 16%)

	Empleadores (deficiente 18%, regular 50%, bueno 25%, muy bueno 6%) Los profesores perciben que los egresados tienen dominio de la teoría y metodología curricular, desarrollan acciones pedagógicas en forma interdisciplinar,
Cuadro 6	Estrategias y materiales educativos: deficiente, regular, bueno, muy bueno. Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla Estudiantes (deficiente 2%, regular 37%, bueno 55%, muy bueno 5%) Egresados (deficiente 10%, regular 55%, bueno 33%, muy bueno 3%) Profesores (deficiente 0%, regular 16%, bueno 58%, muy bueno 25%) Empleadores (deficiente 6%, regular 43%, bueno 37%, muy bueno 12%) La percepción de los estudiantes y profesores es distinta a los de los egresados y empleadores.
Cuadro 7	Evaluación y responsabilidad en el aprendizaje: deficiente, regular, bueno, muy bueno. Tabla y gráfico de barras, descripción de la tabla Estudiantes (deficiente 2%, regular 45%, bueno 47%, muy bueno 5%) Egresados (deficiente 13%, regular 66%, bueno 16%, muy bueno 3%) Profesores (deficiente 8%, regular 33%, bueno 50%, muy bueno 8%) Empleadores (deficiente 6%, regular 56%, bueno 31%, muy bueno 6%) Todavía hay falta de compromiso para la mejora de los aprendizajes, a pesar que los profesores y estudiantes indican que hay buena evaluación.

T6: currículo

Cantidad de páginas	30 páginas
	Los resultados son confiables para la verificación de las hipótesis
	Pertinencia curricular. Dimensiones: académica, laboral, metodológica, investigativa, extensión comunitaria Escala: 4, nunca-siempre
	Formación curricular. Dimensiones: formación profesional, formación pedagógica, formación curricular, actualización docente, calidad académica. Escala: excelente, buena, regular, mala
Cuadro 1	Académica Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras Dicen que casi siempre la actividad académica no responde a los objetivos institucionales. No se prioriza la autoevaluación y acreditación curricular, a pesar de existir una flexibilidad académica.
Cuadro 2	Laboral Tabla, descripción de la tabla, gráfico de barras Casi siempre se centran en la actividad laboral.
Cuadro 3	Metodológica Casi siempre aplican metodología adecuadas a la formación profesional. Algunos mencionan que no siempre no emplean metodología adecuada.
Cuadro 4	Investigativa

	Casi siempre investigan para brindar una formación profesional
Cuadro 5	Extensión comunitaria
	Casi siempre realizan la extensión comunitaria. “por otro lado, los mismos encuestados que señalan que algunas veces hacen extensión, otros dicen siempre lo hacen” en todas las anteriores hace este tipo de interpretación.
Cuadro 6	Pertinencia curricular
	Manifiestan que es de suma importancia para la formación profesional. están muy identificados con la visión y misión institucional
Cuadro 7	Formación profesional
	La mayoría dice que se les brinda una buena formación profesional, tomando las necesidades de la sociedad y la población.
Cuadro 8	Formación pedagógica
	La mayoría manifiesta que es buena.
Cuadro 9	Formación curricular
	La mayoría manifiesta que es buena
Cuadro 10	Actualización docente
	La mayoría manifiesta que es buena
Cuadro 11	Calidad académica
	La mayoría manifiesta que es buena
Cuadro 12	Formación profesional
	La mayoría manifiesta que es buena
	Prueba de hipótesis
Cuadro 13	Pertinencia curricular y formación profesional, $r=0.8$. si se relaciona Pertinencia curricular y formación pedagógica, $r=0.9$. si se relaciona Pertinencia curricular y formación curricular, $r=0.8$. si se relaciona Pertinencia curricular y actualización docente, $r=0.8$. si se relaciona Pertinencia curricular y calidad académica, $r=0.7$. si se relaciona

T7: autoestima

Cantidad de páginas	43 páginas
	Llamar la atención sobre los rendimientos para mejorar la calidad académica. De las actas y registros de los docentes. de 5 asignaturas.
	Aprobado (14-20), desaprobado (9-12), reprobado (0-9)
Cuadro 1	Promedios finales. De un curso tomado al azar.
	Tabla, descripción de la tabla Aprobado 74% Considerable cantidad de aprobados.
Cuadro 2	Promedios parciales. De un curso tomado al azar.
	Tabla, descripción de la tabla Aprobados, en tres momentos: 43%, 87% y 82%.

	Se incrementan los reprobados del primer al tercer periodo. Los desaprobados disminuyen. Los aprobados suben y bajan, merece más investigación. JAJAJAJAJAAJA
Cuadro 3	Pruebas escritas. De un curso tomado al azar.
	Tabla, descripción de la tabla Aumentan los aprobados, pero bajan los reprobados y desaprobados
Cuadro 4	Rendimiento académico cualitativo (deficiente, malo, regular, bueno, excelente). Promedios finales
	Tabla, descripción de la tabla Regular: 69%
	El problema del rendimiento académico se debe resolver científicamente
Cuadro 5	Rendimiento académico cualitativo (deficiente, malo, regular, bueno, excelente). Promedios parciales
	Tabla, descripción de la tabla
Cuadro 6	Rendimiento académico cualitativo (deficiente, malo, regular, bueno, excelente). Prueba escrita
	Tabla, descripción de la tabla
	Autoestima: inventario de Shavelson 5 dimensiones (física, general, intelectual académica, emocional, relaciones con otro, escala de autocrítica)
Cuadro 7	General
	Tabla, descripción de la tabla, los ítems. Baja 71%, media 28%
	Baja autoestima. Lo que definitivamente bloquea el aprendizaje, poniendo en riesgo la calidad de la formación profesional. Definición de la autoestima.
Cuadro 8	Las dimensiones de la autoestima
	Tabla, descripción de la tabla, Más de 72% tiene autoestima baja. Definición de la autoestima. Manifiestan temor, inseguridad, pasivos, receptivos
	Desarrolla cada dimensión Tabla, descripción de la tabla, interpretación
	Análisis de las dimensiones por ítems. Los 31 ítems Tabla, gráfico circular, descripción de la tabla, interpretación.
	Análisis de las notas, frecuencia de las notas de 0 a 16. En los tres periodos Tabla, gráfico de barras, descripción de la tabla, interpretación.
Cuadro 10	Correlación
	Hipótesis, nivel de significancia, p valor, niveles de correlación (tabla teórica) $r=0.71$. Existe que hay correlación. $r^2 = 0.57$, entonces hay varianza compartida en 57%.