



GOBIERNO REGIONAL  
**Cajamarca**



# Programas y Líneas de Investigación en Gestión de la Educación Región Cajamarca



Convenio entre  
el Gobierno  
Regional y la  
Universidad  
Nacional de  
Cajamarca

Abril – 2012

## TABLA DE CONTENIDO

| <b>Contenido</b>         | <b>Pág.</b> |
|--------------------------|-------------|
| <b>Presentación.....</b> | <b>4</b>    |
| <b>Introducción.....</b> | <b>5</b>    |

### CAPÍTULO I

|   |           |
|---|-----------|
| <b>NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....</b>            | <b>9</b>  |
| <b>1.1. Definición de investigación educativa .....</b>         | <b>9</b>  |
| <b>1.2. Justificación de la investigación educativa .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>1.3. Modalidades de investigación educativa .....</b>        | <b>12</b> |
| <b>1.4. Tendencias de la investigación educativa.....</b>       | <b>15</b> |
| <b>1.5. Paradigmas de investigación educativa .....</b>         | <b>17</b> |
| <b>1.6. Alternativas ante la diversidad paradigmática .....</b> | <b>22</b> |

### CAPÍTULO II

|  |           |
|--|-----------|
| <b>OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN<br/>EN GESTION EDUCATIVA PARA LA REGIÓN CAJAMARCA.....</b> | <b>24</b> |
| <b>2.1. Objetivo general .....</b>   | <b>25</b> |
| <b>2.2. Objetivos específicos .....</b>  | <b>25</b> |
| <b>2.3. Fundamentación teórica de la propuesta .....</b>   | <b>25</b> |
| <b>2.4. Definiciones conceptuales básicas .....</b>  | <b>27</b> |
| <b>2.5. Secuencia integral del proceso de organización de las líneas.....</b>                                      | <b>29</b> |

### CAPÍTULO III

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ESTRATEGIA DE ORGANIZACIÓN DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA.....</b> | <b>33</b> |
| <b>3.1. Fundamentos epistemológicos de la expresión “líneas de investigación”..</b>        | <b>34</b> |
| <b>3.2. Concepciones sobre la expresión “líneas de investigación”.....</b>                 | <b>36</b> |
| <b>3.3. Diagnóstico situacional de la investigación universitaria.....</b>                 | <b>39</b> |
| <b>3.4. Organización de las líneas de investigación educativa en la EPG-UNC...</b>         | <b>47</b> |

### CAPÍTULO IV

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PROGRAMAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN GESTION EDUCATIVA DE LA REGIÓN CAJAMARCA.....</b> | <b>52</b> |
| <b>4.1. PROGRAMA 1: Política educativa en la Región Cajamarca.....</b>                      | <b>53</b> |
| <b>4.2. PROGRAMA 2: Gestión escolar a nivel macro.....</b>                                  | <b>57</b> |
| <b>4.3. PROGRAMA 3: Gestión escolar a nivel micro.....</b>                                  | <b>59</b> |

## PRESENTACIÓN

La urgente necesidad de promover investigaciones educativas científicamente sólidas, pero sobre todo vinculadas al contexto de nuestra Región, han sido las razones vinculantes para que la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de Cajamarca en alianza estratégica con la Sección de Postgrado de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca, hayan tenido el compromiso de aunar esfuerzos a fin de definir las líneas de investigación en gestión educativa. La finalidad es proveer a los estudiantes de postgrado en Gestión de la Educación un abanico de temas y problemas educacionales posibles de abordar en los trabajos de investigación, ya sean científicos o tecnológicos, a nivel de tesis de maestría o de doctorado.

Consideramos que la definición de las “*líneas de Investigación Educativa en la Región Cajamarca*”, propuestas en el marco del Programa de Capacitación Docente iniciado por el Gobierno Regional de Cajamarca constituye un primer paso en el abordaje serio de organizar la investigación científica en el ámbito educativo y, por ende, la generación de respuestas oportunas a los problemas educativos más urgentes de la Región.

Sin lugar a dudas, el presente documento elaborado por tres experimentados académicos de la Sección de Postgrado en Educación: Dr. Oscar Silva Rojas, Dr. Corpus Cerna Cabrera y Dr. Alonzo Ramírez Alvarado, constituye el primer documento en su género y, por lo tanto, se establece como pionero dentro de esta Unidad Académica, razón por la cual agradecemos su aporte en bien la educación regional cajamarquina.

*Wilson Baca Altamirano*  
SUB GERENTE DE DESARROLLO SOCIAL  
DEL GOBIERNO REGIONAL DE  
CAJAMARCA

*Noemí López Chegne*  
DIRECTORA DE LA SECCION DE POST  
GRADO EN EDUCACION DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
CAJAMARCA

## INTRODUCCIÓN

No existe un acuerdo unánime y específico sobre la noción implícita en la expresión “*Líneas de Investigación*”. La consideración general es que se trata de una cierta interacción entre investigadores sobre la base de la atención a una misma área disciplinaria o problemática, pero la naturaleza, estructura y función de esa interacción se concibe de modo muy diferente entre los autores que han estudiado el tema. Estas diferencias están enraizadas en la cultura y práctica investigativas tanto personales como institucionales, y aun en enfoques epistemológicos distintos.

Las escuelas de postgrado en el Perú, y en gran parte de Latinoamérica, han difundido con profusión la expresión *Líneas de Investigación*, pero con serias inconsistencias y con poca preocupación por definirla con precisión. La mayor parte de las Universidades y Postgrados han asumido que se trata de ejes temáticos dirigidos por algún experto en el tema, con la esperanza de que los trabajos de investigación planteados y desarrollados por los docentes y estudiantes estuvieran adscritos a algunos de esos ejes temáticos.

En esa dirección, las universidades y los postgrados han dejado en libertad a sus investigadores para que se asocien tomando como único criterio el de la semejanza en los temas que desarrollan. Pero el problema está en cómo es o ha de ser la relación de interacción entre los miembros al interior de una línea de investigación y cómo es su estructura organizacional y funcional. Es esto lo que no se ha definido con precisión y ha sido dejado a la libre interpretación y juicio de cada institución de postgrado.

Son pocas las universidades en el mundo que han desarrollado y aplicado con fundamento el concepto de Líneas de Investigación, y, como consecuencia de ello, son las que hoy controlan la investigación científica en el mundo. La noción profunda y específica de “*líneas de investigación*” (o cualquier otra expresión parecida), en el contexto internacional y particularmente en el de estas universidades, se refiere a un tipo de *mecanismo organizacional programático* en el que interdependen los esfuerzos individuales en términos colaborativos y en función de metas a corto, mediano y largo plazos.

La Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca consciente de esta problemática y en el marco del Programa de Capacitación Docente emprendido por el Gobierno Regional de Cajamarca presenta, como un intento serio de organizar la investigación científica en el ámbito educativo, la presente propuesta “*líneas de Investigación en Gestión Educativa en la Región Cajamarca*”, la cual consta de cuatro capítulos:

En el primer capítulo se analiza brevemente la naturaleza de la *Investigación Educativa*, sus modalidades y sus tendencias principales. En el segundo capítulo se establecen los objetivos, la fundamentación teórica de la propuesta, las definiciones conceptuales básicas y se expone la secuencia integral del proceso de organización de las Líneas de investigación en gestión de la educación.

En el tercer capítulo se plantea las estrategias de organización de las líneas de investigación educativa, se exponen los fundamentos epistemológicos de las líneas de investigación, se analizan las concepciones más fundamentales acerca de la expresión “líneas de investigación,” se hace un breve diagnóstico situacional de la investigación universitaria, y se formula una estrategia de organización de las líneas de investigación educativa.

Finalmente, en el cuarto capítulo se proponen tres *programas* cada uno con sus correspondientes líneas y problemas principales sobre los que podría implementarse la investigación en gestión educativa.

Esta propuesta debe ser considerada como una guía para realizar investigación significativa tendente a entender y resolver los problemas más gravitantes de gestión educativa de la Región Cajamarca. Sin embargo, de ningún modo es un documento acabado ni mucho menos, por lo que se recomienda tanto al Gobierno Regional (GR) como a la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Cajamarca (EPG-UNC), que sigan enriqueciendo esta propuesta con un trabajo empírico de mayor profundidad producto de las investigaciones de tesis por parte de los maestrantes y docentes de la EPG. De este modo, dentro de poco tiempo, contaremos con un programa de investigación en gestión educativa cada vez más relevante y pertinente, que estudie el

---

sistema de problemas en gestión educativa y encuentre soluciones científicas y tecnológicas propuestas por los maestros y apropiadas para cada una de sus redes educativas.

Reconocemos sinceramente el apoyo decidido del Gobierno Regional de Cajamarca y de la Dirección de la sección Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, sin cuyo esfuerzo y decisión política no hubiese sido posible este producto.

*Dr. Oscar Silva Rojas*  
*Dr. Corpus Cerna Cabrera*  
*Dr. Monso Ramiro Alvarado*



# **CAPÍTULO I**

## **NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

- 1.1. Definición de investigación educativa**
  - 1.2. Justificación de la investigación educativa**
  - 1.3. Modalidades de investigación educativa**
  - 1.4. Tendencias de la investigación educativa**
  - 1.5. Paradigmas de investigación educativa**
  - 1.6. Alternativas ante la diversidad paradigmática**
-



## NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### 1.1. Definición de la investigación educativa

La investigación educativa se puede definir como un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la práctica científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre diferentes aspectos de la realidad educativa. Dicho de otro modo, aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para conocer, explicar y transformar la realidad educativa.

La investigación educativa tiene un doble propósito; por un lado, está orientada a la búsqueda sistemática de conocimientos básicos para la comprensión de los procesos educativos, y, por otro lado, sobre la base de estos conocimientos intentar la mejora de la educación. En el primer caso, la práctica científica se orienta a descubrir leyes objetivas y principios de los procesos educativos para establecer las bases teóricas de la gestión educativa. En el segundo, la práctica investigativa busca actuar en la realidad educativa para mejorar la calidad y el rendimiento de la enseñanza.

Existen numerosas definiciones de lo que es la investigación educativa; sin embargo, podemos destacar dos de ellas que son de mayor utilidad: La que hace el Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI – Centre for Educational Research and Innovation) que dice así:

Una búsqueda sistemática y original, asociada con el desarrollo de actividades con la finalidad de incrementar el caudal de conocimientos sobre la educación y el aprendizaje, y la utilización de ese conocimiento acumulado para promover nuevas aplicaciones o para mejorar el esfuerzo deliberado y sistemático en aras de transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes, habilidades y sensibilidades, y cualquier tipo de aprendizaje que resulte de este esfuerzo (CERI 1995, 37).

Por su parte la OCDE (1996) plantea otra definición más operativa:

La investigación y el desarrollo educativo es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las finalidades de la

---

educación; a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos; al trabajo de educadores; a los recursos y a los acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo; a las políticas y las estrategias para lograr los objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación.

## 1.2. Justificación de la investigación educativa

La investigación educativa tiene un amplio espectro de temas en las principales áreas de la realidad educativa; ya sea para investigar sobre la educación, investigar para la educación o investigar en educación (Forner, 2000). Todo ello para determinar objetos de estudio en función del tamaño (macro / micro estudios) y en función de la implicación de los agentes educativos (desde dentro / fuera de las instituciones y subsistemas educativos).

El mismo autor presenta una clasificación de los ámbitos de aplicación de la investigación educativa según la atención del objetivo en los principales agentes de la relación educativa: el alumnado, el currículo y el profesorado.

La investigación sobre el alumnado responde a la necesidad de conocer: ¿quiénes son, cómo aprenden, cuál es su entorno, qué expectativas tienen y cómo estas realidades afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La investigación sobre el currículo responde a la necesidad de conocer la adecuación y ordenación de los contenidos curriculares, su didáctica y su evaluación, este es un campo muy propio para las áreas de conocimientos curriculares, y también se ocupa del estudio de los ejes transversales, de los modelos organizativos de los centros, etc.

La investigación sobre el profesorado no sólo se ocupa de saber y conocer cómo es el profesorado, o cómo y por qué piensa y actúa de maneras determinadas, sino que también se ocupa por saber cómo se transforma el profesorado. De tal manera que este ámbito se encuentra indisolublemente ligado a la actividad formativa del propio profesorado: se forma porque se conoce mejor y se conoce mejor porque se forma (Forner 2000, 42-43)

Según Bisquerra (2009, 42) la relevancia de los problemas y, por lo tanto, el valor del conocimiento pedagógico aportado desde la investigación no pueden quedarse al margen de los desafíos pendientes que las demandas sociales y políticas plantean a la nueva empresa educativa. En este contexto, la Comisión

---

Europea (European Commissions, 1996, 52) apuntaba nuevas interrogantes para centrar el interés de la investigación en nuevos contextos: ¿Cómo la gente aprende a aprender en vez de simplemente recordar hechos?, ¿Cómo desarrollar métodos de formación que permitan a los analfabetos acceder a los servicios de la sociedad de la información?, ¿Cómo la gente aprende y cómo adquiere un sentido de identidad?, etc.

Según este mismo autor, los temas más frecuentes en la investigación educativa están relacionados con la formación del profesorado, la gestión y organización educativa, la eficacia de la práctica educativa, la política y la reforma educativa. Dentro de esta clasificación se puede destacar las siguientes líneas: desarrollo profesional permanente del profesorado, formación profesional, investigación sobre el currículo, educación inclusiva/integral, infancia y juventud en riesgo y educación urbana, educación abierta y a distancia, evaluación del alumnado, economía de la educación, calidad del proceso educativo, entre otras.

Las temáticas predominantes de investigación educativa en los últimos años han sido muy variadas: la política y el sistema educativo; programas y contenidos de enseñanza; medios pedagógicos; evaluación y rendimiento escolar; psicología y educación; educación especial; educación compensatoria e integración escolar; profesorado; sociología y educación; orientación y formación profesional y ocupacional.

Este amplio panorama se puede categorizar en tres bloques de estudio: investigaciones explicativas, normalmente de procesos “micros”, con una orientación psicológica o pedagógica; los estudios “macros” que buscan, mediante cuestionarios, realizar diagnósticos de algunos aspectos del sistema educativo (estados situacionales de los centros, rendimiento de los alumnos en materias escolares) y, por último, un emergente campo de estudio, vinculado a la tendencia etnográfica o al estudio de casos, en el que se investigan procesos de aprendizaje, pautas de socialización, o modos de actuación profesional situados en contextos particulares.

---

### 1.3. Modalidades de investigación educativa

La complejidad de la realidad educativa determina la existencia de múltiples perspectivas para conceptualizar y abordar científicamente su estudio. En la práctica, esto se concreta en una variedad de *modalidades de investigación*.

Bisquerra (2009, 43) afirma que el intento de sistematizar esta pluralidad metodológica se ha traducido en *tipologías reduccionistas* y las, ya clásicas, *dicotomías metodológicas*. Las posibles aproximaciones a la investigación educativa van desde la *lógica de la distinción*, que sostiene que sólo una de las metodologías es válida, a la *lógica de convivencia*, que valora igualmente las posibilidades de cada metodología respetando sus respectivas aportaciones.

A continuación se presenta algunos de los criterios de clasificación más significativos para sustentar las modalidades de investigación educativa existentes:

- *Según el criterio del propósito o finalidad de la investigación: Comprender o explicar*

La bipolaridad *explicación-comprensión* constituye una dicotomía ya clásica que contrapone los que piensan que el conocimiento científico sobre la educación debe ajustarse estrictamente a los cánones del *método científico*, es decir la explicación de los fenómenos educativos, formulada en términos de *leyes o generalizaciones* similares a las de las ciencias naturales, y los que consideran que lo más importante en la realidad educativa es lograr su *comprensión* para la mejora de la práctica y la resolución de los problemas.

Correspondientemente con cada una de estas visiones sobre la ciencia educativa se han originado dos enfoques de investigación que imprimen miradas particulares a los problemas educativos objeto de estudio.

Desde la *orientación explicativa*, la *realidad educativa es única* y nos viene *dada*, y por lo tanto los datos tienen que recolectarse y analizarse objetivamente.

---

Son característicos de este enfoque, la *medición rigurosa* de los fenómenos y la *objetividad* a lo largo de todo el proceso de investigación.

Para la *orientación comprensiva* la realidad educativa no se descubre sino que *se construye*, es decir, que viene dada por la aproximación desde la que se contempla y por los testimonios que la filtran a través de su propia *vivencia*. El interés prioritario es *comprenderla para transformarla* y esto requiere una *percepción holística* de la misma. Desde esta postura el conocimiento se construye mientras se trabaja y se interacciona con el contexto.

- *Según el grado de control de la investigación: Experimental, cuasi experimental, ex – post facto, naturalista*

Los enfoques investigativos presentados anteriormente ofrecen diversas posibilidades de abordar los objetos de estudio.

Muchas investigaciones requieren *cierto control de la realidad* cuya máxima expresión pasa por *manipular intencionalmente las condiciones normales* en las que se desarrollan los hechos educativos (*experimentación*). Los *métodos experimentales* y, en menor medida, los *cuasi experimentales*, los *pre experimentales* y los *ex – post facto* buscan y pretenden garantizar la explicación interviniendo y creando las condiciones de investigación más adecuadas a los intereses del investigador (Latorre et al., 1996).

Si por el contrario, el interés del investigador es *comprender e interpretar algo o a alguien* se buscará relatos personales, registro de sus vivencias en situaciones concretas que le permitan al investigador extraer conclusiones de los fenómenos tal y como se presentan, sin modificarlos ni actuar sobre ellos. En este sentido, los *métodos cualitativos*, como las *etnografías* y los *estudios de casos* se consideran una mejor alternativa metodológica.

- *Según la naturaleza de los datos: enfoques cualitativos vs enfoques cuantitativos*

---

Uno de los debates más comunes e inacabados ha sido contraponer la investigación cuantitativa a la cualitativa.

Las *investigaciones cuantitativas* en el ámbito educativo incluyen estudios que utilizan la técnica de *encuestas extensivas*, *experimentos de enseñanza y aprendizaje* y la utilización de *pruebas estandarizadas* para evaluar los efectos de los programas escolares, la intervención docente o el currículo. Tienden a fragmentar la realidad y trabajan con *variables* muy específicas que *se cuantifican* y se expresan en *valores numéricos*. Enfatizan la *contrastación empírica* y las *técnicas de muestreo* como criterios de objetividad, con la pretensión de *generalizar los resultados*, utilizando la *estadística* para el análisis de los datos.

Por su parte, *las investigaciones cualitativas* parten de una aproximación *holística* de la realidad e intentan *comprenderla en profundidad* y transformarla. Para lograr este propósito dan cobertura a la *subjetividad e implicación personal* del investigador en el contexto donde se desarrolla la investigación. Para recoger la información utilizan técnicas como la *observación*, la *entrevista* o el *análisis documental*. Estas técnicas proporcionan *datos cualitativos*, es decir, información expresada *en forma verbal y registrada como texto*, cuyo análisis consiste en *reducirla y organizarla en unidades conceptuales básicas (categorías)*. Las investigaciones cualitativas han incluido *estudios de caso*, *proyectos de investigación acción* y *estudios pormenorizados de procesos educativos* e interacciones de enseñanza y aprendizaje. Desde esta orientación no importa tanto la generalización como la *transferencia* de conocimientos adquiridos a escenarios o colectivos muy parecidos (Bisquerra, 2009, 46).

- *Según el criterio de relación y participación: investigación individual, investigación participativa e investigación colaborativa*

La distancia con los hechos objeto de interés y la implicación del investigador en el proceso de investigación, es otro de los criterios para orientar la generación de conocimiento sobre la realidad educativa.

---

De acuerdo a este criterio, se puede distinguir la *investigación individual*, caracterizada por una forma de trabajo individualista que exige el conocimiento de una serie de conocimientos y habilidades de gran complejidad técnica y que analiza los hechos a distancia, *sin implicarse los investigadores ni implicar a los actores* con la investigación. Los trabajos están orientados a *explicar* qué pasa (conocer al alumnado, analizar formas organizativas y modalidades curriculares, estudiar un modelo de intervención educativa, etc.), y generar un tipo de conocimiento teórico y científico, abstracto, general y conceptual (Colás 1997).

La otra alternativa es la *investigación participativa* y la *investigación colaborativa*, las cuales tienen una *dimensión colectiva* transindividual y se plantean como unos procesos planeados y ejecutados por los propios actores de la situación objeto de estudio. La respuesta a los problemas de investigación requiere *la implicación* de todo un equipo (investigadores y actores o sujetos) en un mismo proyecto, surgido del interés común y centrado no sólo en explicar qué pasa sino *qué se puede hacer para cambiar* a través del diálogo y la acción, generando un conocimiento de tipo *práctico*, concreto, particular, perceptual y relacionado con el contexto (Colás 1997).

#### **1.4. Tendencias de la Investigación Educativa**

Según Bisquerra (2009), se puede destacar las siguientes tendencias en el ámbito de la investigación educativa:

- *Mayor interés por la responsabilidad y el impacto social de la investigación*

Se nota una progresiva toma de conciencia de que la investigación educativa debe servir para mejorar la práctica educativa. Esta tendencia lleva implícita la necesidad de cambios en las técnicas y en los temas objeto de investigación.

- *Tendencia creciente en la aplicación de la metodología cualitativa*
-

El impulso de la metodología cualitativa constituye una de las tendencias más significativas en los últimos lustros, lo cual puede deberse a la incidencia y la responsabilidad social de la investigación en la mejora de la calidad de vida y en la resolución de problemas reales en los contextos educativos que afectan de manera directa a los receptores de la investigación. Esto, de ninguna manera, invalida la investigación cuantitativa.

- *La necesidad de superar el reduccionismo*

Persisten las visiones parciales de los objetos de estudio que no permiten dar cuenta de la complejidad y la naturaleza cambiante de los fenómenos educativos, lo que hace imperativo superar el predominio de la fragmentación a través de investigaciones complementarias par ofrecer un amplio espectro de los problemas.

Por su parte, Bartolomé y Cabrera (2000) en su discurso *Hacia donde va la investigación educativa* proyectan las siguientes dimensiones que definen la dirección más actual de la investigación educativa:

- *Nuevas preguntas suponen nuevas maneras de investigar*

Las nuevas interrogantes en el ámbito educativo plantean nuevos enfoques de investigación que articulan distintas metodologías de investigación.

- *Las pirámides de la investigación social pueden encontrarse*

Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación en algún momento pueden encontrarse.

- *Nuevos protagonistas plantean nuevos métodos y estrategias de investigación*

La utilización de grupos de discusión o de la entrevista en profundidad, como estrategias prioritarias para el recojo de la información, son evidencias de un cambio metodológico, igual que la creciente tendencia de la investigación evaluativa.

---



- *Los escenarios cambian*

Más allá de los contextos institucionales (escuela, aula) cada vez más hay una reivindicación de los escenarios cotidianos, de carácter más amplio y comunitario. Igualmente, la investigación comparada en el ámbito internacional también adquiere una progresiva importancia.

- *Lo que importa es el proceso*

Se reconoce la importancia del tiempo en la consolidación de los fenómenos educativos y ello reclama planteamientos mucho más longitudinales en los estudios.

- *Las nuevas tecnologías en la investigación educativa*

Igual que las nuevas tecnologías revolucionan toda la sociedad, afectan también a la investigación educativa. El internet se ha convertido en una herramienta poderosa para la búsqueda y recolección de la información.

### **1.5. Principales paradigmas en investigación educativa**

No existe un acuerdo unánime entre autores a la hora de definir la naturaleza del conocimiento científico sobre educación. Los investigadores educativos han adoptado numerosas formas de acercamiento a la realidad educativa, fruto de las diversas teorías, métodos de investigación y técnicas de análisis de datos que, en muchos casos, han venido prestados de la psicología, la sociología y la antropología.

El concepto de “*paradigma*” se utiliza ampliamente para referirse a las diversas aproximaciones a la investigación educativa. De Miguel (1988:66) es el que mejor ilustra el sentido de paradigma en el ámbito de la investigación educativa: “Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores,

---

postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales”.

Lincoln y Guba (1985) plantean que se pueden identificar distintos paradigmas que se caracterizan por un sistema de supuestos de partida diferentes en tres cuestiones básicas:

- a) *La manera de ver y entender la realidad educativa (dimensión ontológica):* ¿cuál es la naturaleza del objeto de estudio? ¿cuál es la naturaleza de la realidad social? ¿lo que se desea estudiar tiene un carácter objetivo, tiene una existencia propia o bien es el resultado de una interpretación individual?
- b) *El modelo de relación entre quien investiga y la realidad educativa (dimensión epistemológica):* ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido? ¿cómo se conoce la realidad educativa? ¿esta realidad se debe manipular de algún modo o sólo se la debe observar? ¿el investigador debe acercarse e implicarse en ella o de lo contrario adoptar una postura externa para conocerla?
- c) *El modo en que se puede obtener conocimiento de dicha realidad (dimensión metodológica):* ¿cómo debería proceder el investigador? ¿por qué se hacen las cosas de una determinada manera y no de otra?. Un paradigma tiene un carácter normativo respecto a los aspectos técnicos y metodológicos a utilizar.

La creencia de la comunidad investigadora respecto al modo de ver la realidad conlleva una postura coherente en las dimensiones epistemológica (en el modo de acercarnos a la realidad) y metodológica (en el modo de conocerla e interpretarla).

Existe un acuerdo más o menos generalizado en identificar tres paradigmas principales en la investigación educativa:

- *Empírico – analítico*, de base positivista-racionalista (paradigma racio-empirista) que conlleva preferentemente una metodología cuantitativa.
-

- *Humanístico – interpretativo*, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo) que conlleva una metodología preferentemente cualitativa.
- *Crítico*, basado en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma socio crítico), cuya metodología es preferentemente cualitativa.

Cada perspectiva expone una concepción básica de la realidad educativa y tiene su propia manera de entender los hechos educacionales a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes.

En el *enfoque racio-empirista* (mal llamado positivista) el interés de la investigación se centra en *explicar, predecir y controlar* los fenómenos objeto de estudio, identificando las regularidades sujetas a leyes que actúan en su configuración. Algunas asunciones sobre las que se sustenta este paradigma son las siguientes:

- La realidad es objetiva e independiente de las personas que intentan conocerla. Esta realidad está constituida por un conjunto de fenómenos que siguen un patrón de regularidad, el cual puede identificarse a través de la observación sistemática y la utilización de técnicas científicas adecuadas para explicar, predecir y controlar los eventos.
  - Existe una clara separación entre sujetos y objetos, entre hechos y valores. El investigador debe interesarse por los hechos intentando disminuir al máximo la subjetividad indesligable totalmente de su propia actuación.
  - El mundo social es similar al mundo natural; por lo tanto, existen regularidades en el mundo social explicables por relaciones funcionales o causales. Esto sustenta el objetivo común de las ciencias sociales y naturales, el de desarrollar leyes universales y generales que expliquen el mundo.
  - Existe un monismo metodológico, es decir, todas las ciencias comparten una lógica de justificación común y por lo tanto el mismo método de conocer el mundo.
-

Estos supuestos sustentan el *método científico -método hipotético deductivo-* como procedimiento ampliamente aceptado primero en las ciencias naturales y posteriormente en las ciencias socio-educativas, cuya principal característica es la *contrastación* rigurosa de enunciados proposicionales generales *-hipótesis-* a través de la observación empírica y el experimento en muestras representativas y desde una aproximación cuantitativa, con la finalidad de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos educativos.

Sin embargo, sobre este paradigma se han vertido algunas críticas como las siguientes:

- *El peligro del reduccionismo* pues sacrifica el estudio de dimensiones sustantivas del hecho educativo y no necesariamente observables como son los significados internos y las dimensiones ideológica, social, cultural e incluso política, muchas veces, determinantes en la práctica educativa.
- *La naturaleza de los hechos sociales es compleja y cambiante*, y está vinculada a contextos comunitarios y sociales, siempre singulares, que imposibilitan la pretendida objetividad en el proceso mismo de la investigación y las generalizaciones sobre la realidad educativa.
- *Hace poca incidencia en la mejora de la realidad educativa y la escasa relevancia y significación de sus resultados en la práctica diaria.*
- *Fomenta la separación teoría-práctica* al no acercar las posiciones entre quienes producen y detentan el conocimiento (investigadores) y quienes se supone que han de aplicarlo.

Es bueno anotar que ninguna de estas críticas ha servido para invalidar este paradigma, pues todas han sido rebatidas con argumentos sólidos desde la posición de sus defensores. Nadie puede negar que este paradigma haya contribuido al avance significativo de la investigación básica en el ámbito educativo.

---

Bajo la denominación de *paradigma interpretativo, comprensivo, cualitativo o naturalista* se agrupa una diversidad de escuelas filosóficas (la hermenéutica, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, entre otras) cuyos supuestos de entrada son los siguientes (Sandín 2003).

- La *naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica* de todos los procesos sociales, incluidos los de la investigación.
- El contexto o *escenario* como un factor constitutivo de los significados sociales.
- El objeto de la investigación es la *acción humana* (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones residen en el *significado* que les dan las personas que las realizan.
- El objeto de la elaboración teórica es la *comprensión teleológica* antes que la explicación causal.
- La objetividad se alcanza accediendo al *significado subjetivo* que tiene la acción para sus protagonistas.

Desde este enfoque, el estudio de la realidad educativa parte de su consideración en tanto que una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan. El énfasis está puesto en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas con un intento de obtener comprensiones en profundidad de casos particulares desde una perspectiva cultural e histórica.

Este paradigma es el que más cuestionamientos ha recibido. Desde el positivismo se ha criticado su incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas. Desde el enfoque sociocrítico se le ha reprochado su carácter conservador, pues si bien permite describir los significados de los actores sociales no sirve al propósito de criticar su condicionamiento al contexto social o político bajo el que se producen.

---

El tercer paradigma – *crítico o sociocrítico* – se fundamenta en la Teoría Crítica, una postura filosófica desarrollada dentro de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt. El supuesto básico de este paradigma es que la educación no es neutral y, por lo tanto, la investigación tampoco puede serlo. La finalidad última de la investigación debe ser contribuir a la transformación social de las prácticas educativas sensibilizando a todos los implicados en las mismas (la figura de profesor investigador).

Algunas tendencias de la investigación-acción, como la investigación participativa y cooperativa, son manifestaciones características de este paradigma.

#### **1.6. Alternativas ante la diversidad paradigmática**

Bisquerra (2009) manifiesta que ante la diversidad paradigmática en educación se han identificado tres posturas básicas:

- *Incompatibilidad entre paradigmas* que compiten de manera irreconciliable en la investigación.
- *Unidad epistemológica de la ciencia*, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas.
- *Complementariedad entre paradigmas* que, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación.

La primera tesis – *de incompatibilidad* - es defendida por autores que señalan la existencia de paradigmas epistemológicamente diversos e inconmensurables, pues parte de supuestos teóricos distintos. Por ello son mutuamente incompatibles y representan formas competitivas de investigar una realidad.

La segunda alternativa – *la tesis de la unidad* – rechaza la idea de que existen diversos métodos de investigación que pueden agruparse bajo paradigmas

---

inconmensurables, e incluso sostiene que el concepto mismo de paradigma es erróneo e incoherente. Aboga por la existencia de una unidad epistemológica en la investigación educativa derivada de los problemas prácticos a los que se dirige.

La tercera perspectiva – *de complementariedad* – admite la existencia de diversos paradigmas pero sostiene que son complementarios y no competitivos. Se trata de formas igualmente apropiadas de abordar los problemas de investigación y su uso conjunto, lejos de dificultar o empobrecer una investigación, la potencian de diversas maneras:

- a) Posibilitando la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.
  - b) Vigorizándose mutuamente, al brindar puntos de vista y percepciones distintas, más verdaderas y más enriquecedoras que no podrían ofrecerse desde una sola de estas formas de investigar por separado.
  - c) Contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados.
-

## **CAPÍTULO II**

# **OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA PARA LA REGIÓN CAJAMARCA**

- 2.1 Objetivo general**
  - 2.2 Objetivos específicos**
  - 2.3 Fundamentación teórica de la propuesta**
  - 2.4 Definiciones conceptuales básicas**
  - 2.5 Secuencia integral del proceso de organización  
de las líneas**
-



### **2.1. Objetivo general:**

Articular los procesos de producción de trabajos investigativos de la Maestría de Gestión Educativa de la EPG-UNC, mediante un sistema de *Gestión Programática* alrededor de *Redes de Problemas Científicos y Tecnológicos* derivados de las demandas del entorno social, desagregable en metas y logros a sucesivos plazos de tiempo, concordante con la misión, visión, filosofía y cultura organizacional de la Escuela y de la Universidad y ubicado transversalmente y por encima de los diseños curriculares de los cursos y demás actividades docentes.

### **2.2. Objetivos específicos:**

- Evaluar el concepto de Línea de Investigación en términos de sus posibilidades de funcionamiento como un sistema de gestión programática.
- Diseñar un sistema organizacional fundamentado en el concepto de Líneas de Investigación de Gestión Programática.
- Socializar la propuesta de organización de las líneas de investigación entre todos los actores involucrados: tesisistas, asesores, jurados, docentes y autoridades en general.
- Orientar los trabajos de investigación de los estudiantes de maestría y doctorado de la EPG-UNC y de otras Universidades.

### **2.3. Fundamentación teórica de la propuesta**

#### ***Base teórica***

La propuesta que se presenta se sustenta en una reconceptualización del constructo hipotético “*Líneas de investigación*”.

Tradicionalmente, el concepto de “Línea de investigación” ha tenido y tiene una definición temática o disciplinaria, según la cual los trabajos individuales sólo comparten una misma área de conocimiento académico, pero cada uno tiene sus

---

propios objetivos, que, a su vez, son independientes de los demás objetivos individuales.

Desde nuestra propuesta, el significado de “*Línea de investigación*” se refiere a la estrecha relación de complementariedad y secuencia entre trabajos individuales, en función de un programa global que se desarrolla a corto, mediano y largo plazos, de manera que el valor de cada trabajo individual está en la medida en que contribuya al avance de todo el programa y no en sí mismo.

El concepto de “*Línea de investigación*” tiene implícitos los conceptos de “*Red de problemas*” y “*Programa*” (o “*Agenda*”).

La explicación de esta trilogía conceptual es la siguiente:

1. Las sociedades, en cada uno de sus momentos históricos, plantean necesidades de conocimientos, las cuales pueden expresarse como problemas de investigación; dado que tales necesidades no son aisladas, sino interconectadas, también los problemas de investigación asociados pueden formularse a través de un diseño de interrelaciones jerarquizadas, el cual se concibe como **RED DE PROBLEMAS**.
2. Dada una determinada Red de Problemas, ésta se puede convertir en una Red de Soluciones, para lo cual es imprescindible asignarle tiempos, metas de logro, recursos, estrategias y procesos de gestión, esto es lo que se denomina **PROGRAMA (O AGENDA) DE INVESTIGACIÓN**.
3. Puede decirse que la **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN** es el recurso humano que completa el programa de investigación. Al agruparse, los investigadores lo hacen en atención a los alcances del programa y a la red de problemas asociada.

En suma, se puede decir que no puede haber *Línea* si no existe un *Programa* que aglutine a los investigadores y, a su vez, no puede haber un *Programa* si no hay el diseño de una *Red de Problemas*.

---

#### 2.4. Definiciones conceptuales básicas

- **Red de problemas:** Artificio lógico que intenta traducir las interconexiones que se dan dentro de un cierto conjunto de problemas de investigación, a un cierto nivel de segmentación conceptual, problemas que a su vez traducen las demandas de una sociedad en un cierto momento y en un determinado sector.
- **Programa de investigación:** Es un concepto operativo, de alcance netamente funcional. Parte de la idea de que la conversión de una Red de Problemas en una Red de Soluciones requiere definición de metas a distintos plazos temporales, diseño de pasos y estrategias de logro, identificación, localización y administración de recursos y, sobre todo, estimación de responsabilidades y tiempos de producción y entrega. Un Programa también se denomina Agenda.
- **Línea de investigación:** Remite al conjunto o grupo de investigadores en torno a un programa de investigación a su vez basado en el diseño de una red de objetivos-problemas científicos.

#### Corolarios

- El Programa o Agenda, concebido como una función que convierte una Red de Problemas en una Red de Soluciones, es el nexo entre los investigadores y las necesidades que éstos intentan satisfacer. Cuando se dice que la Línea es un grupo de investigadores Organizados, se quiere decir que el hecho de estar organizados ocurre en atención a un Programa, a una Agenda de Gestión que, a su vez, es aplicado a una Red de Problemas previamente diseñada.
  - Mientras la Red de Problemas se ubica en el nivel de la formulación de necesidades y definición de situaciones reales, el Programa se ubica en el nivel de las gestiones y de las decisiones estratégicas de acción. Por eso, el concepto de Programa tiene alcances específicamente gerenciales, pero no
-

exige sólo una visión administrativa, sino también, y sobre todo, una visión epistemológica.

- El Concepto de “Línea” atiende a la necesidad de organizar y gerenciar la investigación, pero no sólo en sus aspectos logísticos y administrativos, sino sobre todo en las relaciones lógicas, epistemológicas y metodológicas que puedan tener entre sí los problemas de investigación, en función de demandas sociales.
- La Línea es un concepto organizacional que orienta la producción en distintos plazos de tiempo y en atención a responsabilidades distribuidas y criterios compartidos.
- La Línea constituye el recurso humano que completa el Programa de Investigación. Queda entendido que, al agruparse, los investigadores lo hacen en atención a los objetivos, estrategias, procesos, recursos, etc., que están definidos en el Programa y, por supuesto, a la Red de Problemas asociada.
- Bajo esta concepción, es absolutamente indispensable que cada investigador sepa qué están investigando los demás.
- Finalmente, hay cuatro tipos elementales de relaciones que vinculan entre sí los trabajos individuales de investigación y en virtud de las cuales se pueden diseñar, analizar y evaluar Redes de Problemas/objetivos:

*Complementariedad o unión:* un trabajo se une con otro para generar una solución más abarcante que cada una de las soluciones parciales que obtienen los trabajos individuales.  $T_1 \cup T_2$

*Secuencia o condicionamiento:* un trabajo individual es pre-requisito o condición para la ejecución de otro trabajo individual, un trabajo anterior genera a otro trabajo subsiguiente.  $T_1 \rightarrow T_2$

---

*Inclusión o cobertura:* uno o más trabajos individuales están propiamente incluidos en otro trabajo de investigación más amplio.  $T_1 \subset T_2$

*Intersección o encabalgamiento:* Un trabajo individual cubre una parte de lo mismo que cubre otro trabajo.  $T_1 \cap T_2$

## 2.5. Secuencia integral del proceso de organización de las líneas

La hipótesis que se plantea es que la trayectoria de los procesos de investigación sigue una secuencia que comienza con las necesidades de conocimientos y tecnologías del entorno y termina allí mismo con la entrega de productos científicos y tecnológicos que coadyuven a la solución de esas necesidades. El proceso completo según Padrón (2005) podría comprender las siguientes fases:

1°.- *Identificación y análisis de las demandas de conocimientos y tecnologías del entorno:*

El supuesto básico es que en el entorno existen áreas que demandan y consumen conocimientos y tecnologías, con las cuales la investigación universitaria debería vincularse estrechamente.

2°.- *Sistematización de demandas:*

La institución y los investigadores deberían sistematizar y jerarquizar las necesidades del entorno en términos de prioridades, de magnitud de la demanda, de posibilidades de abordaje, etc. De ese modo la Escuela podría especializarse en ciertas áreas, en atención a su propia filosofía organizacional, a sus políticas y a sus propias disponibilidades.

3°.- *Diseño de Redes de Problemas de Investigación:*

El supuesto básico del que parte una “red de problemas” es que, partiendo de un problema aparentemente aislado siempre será posible hallar conexiones, tanto de complementariedad (inclusión sucesiva) como de secuencia en el tiempo, las que permitirán formular “Programas” y “Subprogramas” de investigación, es decir,

---

“agendas” de trabajo, cuya única intención será unir esfuerzos individuales en torno a logros amplios.

Las necesidades sistematizadas en la fase anterior constituyen el insumo para formular “redes de problemas”. Una *red de problemas* es un diseño de naturaleza lógica y convencional (además, hipotética, en el sentido de que se construye por intentos y acercamientos sucesivos, probándose y reajustándose) en que se formulan de modo interrelacionado los problemas de investigación atendiendo a los criterios de complementariedad (inclusión a distintos niveles) y secuencia, tal como se explicó arriba.

Por una parte, la red define distintas jerarquías de dimensión de los problemas de investigación, desde el “macro-problema” hasta los “micro-problemas”, ubicados en las aristas terminales de la estructura y correspondientes a los trabajos individuales de investigación, asignables cada uno a un investigador. Los puntos ubicados más arriba de las aristas terminales corresponden cada uno a una investigación semigrupal, de modo que el punto superior, el vértice de la estructura arbórea, representa toda la investigación grupal. Dado que cada trabajo de investigación suele generar nuevos problemas, las redes tienden a crecer por alguna de sus aristas, generando una red más extensa o nuevas redes derivadas, en caso de que se decida establecer cortes en la red matriz. También pueden crecer subordinando el vértice a otra estructura arbórea más amplia. En este sentido las redes son conceptualmente dinámicas.

Por otra parte, la red define relaciones de anterioridad y posterioridad entre las investigaciones (o de antecendencia y consecuencia), lo cual obliga a concebir secuencias y subsecuencias temporales y, por tanto, obliga también a definir plazos de gestión. Las relaciones tanto de complementariedad (o de inclusión sucesiva) como de secuencia son las que permiten formular “Programas” y “Sub Programas” de investigación, es decir, “agendas” de trabajo tanto en un nivel vertical (complementariedad) como en un nivel horizontal (secuencia).

---

4°.- *Oferta de trabajos de investigación en torno a líneas:*

Aquí se trata de asignar nombres de investigadores a los problemas ubicados en las aristas terminales de la red, asignar recursos, costos, equipos e instrumentos e interrelacionar a los investigadores; en suma, identificar una línea de investigación en función a una agenda.

Una vez diseñada una red de problemas y una vez que ese diseño ha probado ser relativamente adecuado (consistente, económico y eficiente con respecto a las demandas que pretende reflejar), entonces se pasa del diseño lógico al diseño organizacional.

En efecto, una vez que se asigna nombres de investigadores a los problemas ubicados en las aristas terminales de la red, una vez que se asigna recursos, costos, equipos e instrumentaciones, una vez que se han definido sustratos teóricos y orientaciones metodológicas globales y una vez que los investigadores adscritos comienzan a interrelacionarse, tendríamos ya una “*Línea de investigación*”. De acuerdo a esto, mientras la *Red de Problemas es un concepto lógico*, la *Línea es, en cambio, un concepto organizacional*: remite a un grupo de investigadores que comparten una misma intención global en el sentido de que aúnan sus esfuerzos individuales en pos de un logro amplio, que administran un mismo conjunto de recursos e instrumentaciones y que se desenvuelven según gestiones y programas compartidos.

5°.- *Ejecución gestionada y programática de investigaciones:*

Las ‘Agendas’ o ‘Programas’ de investigación definen el progreso de los trabajos de investigación de una Línea en relación con los tiempos previstos para cada objetivo, con las fases internas y externas de cada trabajo, con los recursos que van siendo utilizados y con las competencias y funciones dentro de la Línea. En una palabra, el ‘Programa’ remite a los compromisos de la ejecución a través del tiempo. Es de suponer que un Programa bien controlado genere los sistemas de conocimientos y tecnologías requeridos por las áreas de demanda y definidos antes en la sistematización de las necesidades y en la red de problemas.

---

*6°.- Difusión y colocación de investigaciones:*

Se trata de transferir, difundir y colocar los productos investigativos en los núcleos de la demanda social. Este elemento se refiere al destino de los productos investigativos, que ya no serían solamente las bibliotecas o las revistas académicas, sino los usuarios ubicados en el sector social. Implica el conocimiento de los perfiles de usuarios y sus preferencias en relación con los tipos de conocimientos y tecnologías que pueden ofrecerse. La noción de mercadeo de la investigación, junto a sus conceptos y técnicas, hasta ahora aplicada sólo a productos comerciales, podría ayudar a comprender y a planificar mejor este elemento.

---



## **CAPÍTULO III**

# **ESTRATEGIA DE ORGANIZACIÓN DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

- 3.1. Fundamentos epistemológicos de las líneas de investigación**
  - 3.2. Concepciones acerca de la expresión “líneas de investigación”**
  - 3.3. Diagnóstico situacional de la investigación universitaria**
  - 3.4. Estrategia de organización de las líneas de investigación educativa**
-

### 3.1. Fundamentos epistemológicos de la expresión “líneas de investigación”

La expresión *líneas de investigación* que se asume en esta propuesta descansa sobre dos fundamentos epistemológicos. Por un lado, está el hecho que la ciencia progresa mediante *Programas de Investigación Científica* (Lakatos 1989), las *Tradiciones de Investigación* (Laudan 1986), y por otro lado está lo que Bunge ha denominado *Sistemas de problemas formados por conjuntos de problemas lógicamente interrelacionados* (1998, 218; 2007,168). A continuación desarrollamos cada uno de esos enfoques:

Para Lakatos y Laudan la ciencia progresa de modo análogo a las estirpes o familias generacionales que se transmiten herencias, esto se puede explicar del siguiente modo: familias o grupos de investigadores se interesan en determinados problemas y producen determinados adelantos en su solución, pero al mismo tiempo, producen nuevos problemas, todo lo cual pasa por sucesión a otro grupo o familia descendiente. Esta larga cadena de transmisiones o sucesiones es la responsable de que las soluciones sean cada vez más refinadas y los problemas sean cada vez más desafiantes. Según Padrón (2002), a diferencia de la analogía de las herencias familiares, no es necesario que una familia muera para que surja la otra y, aunque sí se trata de una relación temporal, no tiene límites discretos. Padrón enfatiza que esta propuesta se ve reflejada en una frase que, palabras más, palabras menos, ha sido repetida desde Bernardo de Chartres (siglo XII), pasando por Newton (siglo XVII) hasta Einstein (siglo XX) y Stephen Hawking (siglo XXI): “mis éxitos científicos se deben a que me monté sobre hombros de gigantes y así pude ver más lejos”.

Lakatos llamó a estas familias “Programas de Investigación” y Laudan, más reciente, “Tradiciones de Investigación;” sin embargo, hay una leve pero importante diferencia de sentido si se analizan ambas expresiones: la segunda implica más ese sentido familiar, mientras que la primera implica un sentido de ordenamiento intencional y de planes a corto, mediano y largo plazos.

Lo importante de estos dos enfoques es que el desarrollo de las producciones científicas se concibe en términos de una relación de interacción entre

---

investigadores, la cual hace que unos interdependan con respecto a otros, que el trabajo de unos dependa del trabajo de otros. Pero es en la propuesta de Lakatos donde más fuertemente se plantea esa interdependencia, ya que se enfatiza el sentido de complementariedad entre los trabajos individuales, lo cual equivale a una interacción *colaborativa, cooperativa*.

Por su parte Bunge, plantea que los problemas científicos son miembros de *Sistemas de Problemas*, o sea, constituyen conjuntos de problemas lógicamente interrelacionados, bajo la forma de un *Programa* (Bunge 2007). Un sistema de problemas es un conjunto parcialmente ordenado de problemas. El descubrimiento y la modificación de esa ordenación parcial es una parte de la estrategia de la investigación; no podría ser de otro modo, puesto que la investigación consiste en manejar conjuntos (sistemas) parcialmente ordenados de problemas. La libertad de la investigación científica no consiste en una ausencia de orientación o programa, sino en la libertad de elegir sistemas problemáticos. La investigación no es libre cuando carece de plan, sino cuando son los mismos investigadores los que programan su trabajo y cambian el programa en respuesta a necesidades internas.

Según el mismo autor el progreso del conocimiento consiste en plantear, aclarar y resolver nuevos problemas. La selección del problema coincide con la selección de la *línea de investigación*, puesto que investigar es investigar problemas.

Son estas concepciones las que fundamenta la idea de líneas, ejes, áreas, proyectos o cualquier otro término por el estilo en las universidades que lideran la producción mundial de conocimiento científico. Son pocas, como es de suponer, pero son las que controlan la investigación científico-tecnológica en el mundo. Podría demostrarse fácilmente cómo la noción profunda y específica de “líneas de investigación” (o cualquier otra expresión del género), en el contexto internacional, se refiere a un tipo de mecanismo organizacional programático en el que interdependen los esfuerzos individuales en términos colaborativos y en función de metas a corto, mediano y largo plazos. Son sólo las universidades

---

subordinadas y dependientes, en particular nuestras universidades latinoamericanas, las que conciben las líneas de investigación en términos de simple coincidencia en ejes temáticos.

### **3.2. Concepciones sobre la expresión “líneas de investigación”**

No se pretende hacer un análisis exhaustivo de todas las concepciones que existen sobre la expresión líneas de investigación. Tomando como referencia las ideas centrales que están en los documentos fundacionales de LINEA-i (*Línea en Enseñanza / Aprendizaje de la Investigación*, disponibles en <http://www.lineai.org>), sólo se hará mención a tres concepciones: Línea como eje temático, línea como espacio de intercambio y reflexión y línea como agenda colectiva de producción de conocimientos científicos o tecnológicos.

#### **Línea como eje temático**

El sentido aquí es el de una categoría de trabajo que agrupa las investigaciones de modo parecido a como se organizan los libros de una biblioteca, por ejemplo, o las mercancías de un supermercado. Se supone aquí que lo que fundamenta a una Línea es el tema que cobija los trabajos individuales, pero sin considerar las relaciones entre éstos. No importa si el trabajo  $x$  debería ser anterior o posterior al trabajo  $w$  ni tampoco si el trabajo  $k$  está incluido o incluye al trabajo  $z$  ni tampoco si alguna parte de lo que se busca en el trabajo  $m$  ya está resuelto en el trabajo  $n$ . Lo que importa es que los trabajos de investigación se diferencian al modo de conjuntos temáticos y, en los casos más elaborados, en subconjuntos sucesivamente más específicos de tales conjuntos mayores. Es como cuando en el correo de g-mail o en los contactos de los celulares usamos etiquetas para agrupar, por ejemplo, los correos profesionales, por un lado, y los correos familiares por otro, o los contactos deseados y los indeseados, en categorías diferentes. Podríamos, en resumen, decir que este enfoque del concepto de Línea de Investigación es un concepto bibliotecario. Técnicamente hablando, siempre en el sentido de la lógica-matemática, se trata de un simple concepto conjuntista, dotado, cuando mucho, de relaciones de orden interno, pero sin relaciones entre conjuntos, o sea, sin relaciones de orden externo. Obviamente, ese tipo de

---

relaciones jamás conduce ni siquiera a una estructura empírica que puede servir de base a una estructura "funcional" matemática (o sea, a una explicación).

### **Línea como espacio de intercambio y reflexión**

Aquí el sentido es el de interacciones académicas libres, de base social y psicológica, entre los investigadores. Nótese que por debajo, en la práctica, está implícito el mismo sentido de la Línea como eje temático, ya que ¿sobre cuál base se establecen esos intercambios y esa reflexión? No pueden hacerse, académicamente hablando, intercambios ni reflexiones independientemente de conexiones temáticas. No pueden hacerse, intercambios ni reflexiones, por ejemplo, entre un ingeniero y un médico, a menos que sea estrictamente como personas, sin considerar los temas académicos, como si coincidieran en una fiesta de cumpleaños o en una boda, por decir algo. En ese sentido, esta segunda concepción es un adelanto con respecto a la primera, ya que, además de que los investigadores coinciden en un mismo eje temático, hablan y comparten acerca de lo que hacen, aunque, evidentemente, esto no garantiza la complementariedad de los trabajos ni conduce a ofertas programáticas. Las investigaciones siguen siendo individuales y, en algunos casos, las reuniones de línea están más cargadas de relaciones interpersonales (celebraciones, brindis, comidas, cafecitos, fiestecitas en el club, etc.) que de intercambio académico propiamente tal. La única ventaja con respecto al enfoque anterior es que, volviendo al ejemplo de g-mail y los celulares, los miembros de los contactos profesionales, por su parte, interactúan entre sí, pero sobre la base de cualquier cosa, no sobre la base de necesidades de interacción previamente definidas, mientras que los miembros de los contactos familiares, por otra parte, hacen lo mismo, etc.

### **Línea como agenda colectiva de producción de conocimientos científicos o tecnológicos.**

En este tercer sentido la línea se concibe como una organización de investigadores en torno a una red problemática previamente diseñada, asociada a una determinada red de necesidades, y en función de compromisos de producción de soluciones a corto, mediano y largo plazos. Los trabajos

---

individuales se hallan estrechamente conectados entre sí en virtud de su complementariedad. La imagen es la de un equipo de fútbol, por ejemplo, o la de los constructores de un edificio, etc., donde el vínculo entre los esfuerzos individuales es tan importante como cada uno de dichos esfuerzos.

Ahora bien, ¿cuál de esos tres enfoques resulta más productivo o más ventajoso? Necesitamos un criterio, una referencia, para poder responder esa pregunta. Si consideramos que el objetivo del conocimiento científico y tecnológico es el incremento de la calidad de las acciones humanas, es decir, si pensamos que la ciencia ha de estar en función de las necesidades sociales, entonces debemos inferir que el enfoque más ventajoso es aquel que lleve a una mayor eficiencia de la producción científica en relación con sus objetivos, con su propia función. ¿Y cuál trabajo, en general, resulta más eficiente, el trabajo organizado, distribuido y programado o el trabajo disperso, individualizado y espontáneo?

El concepto de “organización” nos enseña que el trabajo colectivo organizado es mucho más eficiente. Abundan los dichos populares: “una sola piedra no hace montaña”, “dos cabezas piensan mejor que una”, “en la unión está la fuerza”, “una mano lava a la otra”, etc. Si concebimos la producción de investigaciones como una empresa al servicio del progreso social, es obvio que debe estar organizada y toda organización parte de los vínculos entre los esfuerzos individuales, más que del esfuerzo individual en sí mismo.

Padrón (2004) hace referencia a un ejemplo bíblico que resulta interesante: “según el capítulo 11 del Génesis, un pueblo decidió una vez construir una torre tan alta que llegara hasta el cielo, la Torre de Babel. Yahvé, considerando esto un ofensivo desafío a su poder, decidió castigar a los constructores de la torre. ¿Cómo los castigó? Privándolos de un lenguaje común: cada quien hablaba en su propia jerga, nadie se entendía con nadie y no podían llegar a ningún acuerdo entre sí. ¿Y qué significa esto? Que Dios los “desorganizó”, rompió los vínculos existentes entre los esfuerzos individuales. Como resultado, la empresa resultó un total fracaso”.

---

Para el caso de la presente propuesta esta última será la concepción asumida, por considerar que está debidamente fundamentada y justificada, pero previamente explicaremos algunas debilidades del sistema investigativo imperante en nuestras universidades.

### **3.3. Diagnóstico situacional de la investigación universitaria**

Una de las características fundamentales de los Postgrados en el Perú, por lo menos declarada, es que los postgrados son programas principalmente investigativos. Esto sugiere, aunque sea sólo en teoría, supeditar las concepciones curriculares a las concepciones investigativas, lo cual significa que la función de los postgrados está mucho más en generar conocimientos y tecnologías que en profesionalizar y producir egresados.

No está en discusión si nuestras Universidades realizan investigación, ni la cantidad ni la calidad de ella, seguramente en algunas hay abundante investigación y que alguna parte de ella es de excelente calidad. El problema radica en la desarticulación de la investigación universitaria (IU) en distintos sentidos y a varios niveles.

Las insuficiencias epistemológicas y metodológicas de nuestros procesos investigativos resultan más bien pequeñas en comparación con el asunto organizacional de la investigación. La mayoría de nuestras instituciones no han definido sus propios intereses investigativos ni mucho menos se han articulado con el modelo de desarrollo del país y de la región. Esta doble desarticulación sumada a la ya existente entre investigadores, termina por configurar a la investigación universitaria como un hecho totalmente *individualizado*.

Los datos esenciales que llevan a describir la IU como un hecho individual son los siguientes: el investigador selecciona su tema particular, formula su propio problema de estudio, elabora su plan de trabajo, lo canaliza a través de ciertos mecanismos administrativos, lo ejecuta y, finalmente, consigna los resultados en un *artículo* publicable. Podemos decir que la máxima aspiración de un

---

investigador o el destino final de un trabajo de investigación están en la publicación del reporte en una revista indexada. Nada más.

Según esto, las investigaciones sólo sirven para acumular méritos académicos individuales a favor de quien las realiza. Esta característica queda parcialmente evidenciada en los famosos estímulos y premios académicos que siempre han sido individualistas. En efecto, hasta donde se sabe, no existen premios para grupos de investigadores, sino sólo para las personas, con lo cual se profundiza el sentido de competencia aislante y desvinculante.

Sintéticamente podríamos decir que la desarticulación de la investigación universitaria se da a tres niveles: entre investigaciones e investigadores, con respecto a los intereses institucionales y con respecto a las áreas de demanda social de conocimientos y tecnologías del entorno.

Pero la desarticulación de la investigación universitaria no pasa sólo por estos tres niveles, sino que además se da en otros sentidos, como por ejemplo, la desarticulación con otras funciones sustantivas de la academia, como son la docencia y la extensión. Es inocultable la tradicional orientación profesionalizante de nuestras universidades y su arraigada tendencia hacia una docencia transmisiva y escolarizada.

Esta desarticulación es mayor cuando se trata de juntar la investigación con la extensión; como quiera que la investigación está desconectada de las necesidades del entorno, la extensión hacia las áreas de demanda y consumo de conocimientos y tecnologías no tiene sentido.

Lo que está detrás de esta doble desarticulación es el tipo de estructura organizacional de la investigación, que en unos casos es predominantemente curricular y en otros, se orienta más al sentido de organización y gerencia de la investigación. Pero tanto el conjunto de investigadores y de académicos, así como la institución universitaria y el entorno social carecen de la más mínima idea acerca de las investigaciones que están siendo llevadas a cabo. Aparentemente, sólo el investigador sabe qué está investigando y cómo lo está

---



haciendo (incluso, para aspirar a uno de esos premios a la investigación, es el propio académico quien debe demostrar sus trabajos mediante constancias y papeles, lo cual podría entenderse como que la universidad no sabe lo que cada quien ha hecho).

Es obvia la desarticulación de la IU a esos tres niveles: desarticulada con respecto a otras investigaciones posiblemente contiguas, desarticulada con respecto a la propia universidad y desarticulada con respecto a las áreas de demanda social de conocimientos y tecnologías. Examinemos más de cerca esos tres niveles de desconexión.

### *Desarticulación con respecto a otras investigaciones*

Cada vez que nos hallamos frente a un inventario de las investigaciones producidas en una universidad durante un cierto lapso, resulta prácticamente imposible definir algún parentesco programático entre dos o más de los trabajos de investigación allí reseñados. Es como si cada trabajo constituyera un mundo aparte, totalmente independiente de los demás trabajos de investigación. Incluso dentro de una misma área disciplinaria, por muy especializada que ella sea (zootecnia, por ejemplo, o currículo), casi nunca se puede deducir una sintonía de esfuerzos parciales alrededor de algún programa colectivo.

Claro, los parentescos y las sintonías pueden detectarse en relación con programas de investigación ubicados en algún sector de la comunidad académica mundial (a veces bastante alejada), pero no en el seno de la misión institucional ni de la filosofía organizacional de la propia universidad. Por ejemplo, algunas investigaciones han estado dirigidas o inspiradas por algún académico o grupo de prestigio ubicado en una universidad del exterior (siempre, por su-puesto, de EUA o Europa, lo cual se pretende que constituya un valor agregado al mérito académico de la propia investigación), con lo cual quedaría definida la adscripción de esa investigación a una agenda colectiva. Pero, aparte el hecho de que el trabajo no se vincula a los demás trabajos locales, puede ocurrir que su aporte concreto a la agenda mundial tenga un carácter meramente servil, subordinado, acrítico y, a veces, insignificante.

---

Padrón (2002) menciona que últimamente se ha hablado bastante acerca de Líneas de Investigación y de Agendas de trabajo, pero en realidad tales conceptos suelen entenderse como agrupaciones temáticas, más no programáticas. Tal como puede verse en muchos documentos institucionales, la formulación de líneas y de agendas de investigación no pasa de ser un inventario por temas, muchas veces en correspondencia con las tradicionales áreas curriculares de la docencia: gerencia, sociología, educación, etc. Visto de ese modo, los trabajos individuales de investigación continúan desvinculados entre sí, aun cuando se adscriban a un mismo inventario temático.

Según el mismo autor no parece que sea ése el sentido más adecuado del concepto de “agenda” o “programa”. Más allá de una simple colección temática o inventario de trabajos, una “agenda” o “programa” trata más bien de un sistema de intenciones y logros a diferentes niveles de abarque y a distintos plazos de tiempo, en virtud del cual los esfuerzos individuales van complementándose entre sí a lo largo de una secuencia y, por tanto, muestran una marcada interdependencia programática. Los elementos de toda agenda se vinculan entre sí mediante las relaciones esenciales de complementariedad y de secuencia temporal, a modo de un conjunto internamente ordenado por esas dos relaciones.

Si los conceptos de agenda y línea remitieran sólo a coincidencias temáticas, entonces habría que admitir que, por ejemplo, una investigación sobre lingüística hecha en Hong-Kong estaría adscrita a la misma agenda de otra investigación sobre el mismo tema hecha en Maracaibo. Pero, en realidad, lo que aleja entre sí a esos dos trabajos no son simplemente las diferencias de lugar o de institución ni el hecho de que ambos investigadores no se conozcan entre sí. Es más bien el hecho de que no comparten una misma intención programática. De allí se deduce que, si compartieran una misma intención programática, entonces sí pertenecerían a una misma agenda, a pesar de las diferencias de lugar y aun si manejaran temas disciplinarios diferentes.

---

*Desarticulación con respecto a los intereses investigativos de la propia universidad*

En general, las universidades no han definido sus propias preferencias investigativas, sus temáticas o sus áreas problemáticas de interés. Carecen de orientaciones hacia las necesidades de producción de conocimientos y tecnologías, por lo cual los investigadores se ven obligados a hacerlo de modo individual. Bien podría decirse que nuestras universidades no investigan sobre áreas específicas, sino que, a lo sumo, es su personal académico quien lo hace y siempre, como se dijo antes, por iniciativa personal.

El hecho de que existan académicos con el cargo de investigadores y con la responsabilidad de investigar no significa por sí mismo que la universidad investigue a través de ellos o que lo haga mediante mecanismos de delegación. Ninguna empresa con un mínimo de sensatez contrataría a un personal de investigación para que éste decida a su libre juicio los problemas y los proyectos de investigación, con total independencia de lo que la empresa requiere que se investigue. En todos esos casos de empresas no universitarias que crean departamentos de investigación, primero se definen necesidades de búsqueda, debidamente priorizadas, y luego se contrata al personal de investigación, con competencias y destrezas correlativas, para que resuelva los problemas previamente definidos. Lo contrario no parece una idea muy rentable, así que nuestras universidades se comportan, en ese sentido, como una suerte de mecenas del siglo XXI (con la diferencia desfavorable de que los antiguos mecenas al menos ganaban con el intercambio y venta de las obras de arte y además sabían lo que hacían sus artistas).

Son las mismas universidades las que institucionalmente declaran su interés en la investigación y la necesidad de reforzar esa actividad, pero, curiosamente, no comienzan por definir sus intereses específicos. Mientras sólo se declare la necesidad de investigar, sin salir de ese marco de generalidades, pareciera que la insistencia es en investigar por investigar, con lo cual resulta dudosa la

---

sinceridad de las declaraciones o, al menos, la profundidad en que se conciben los alcances reales de los procesos de investigación.

Quizás todo ello se explique por la tradicional orientación profesionalizante de nuestras universidades y por su arraigada tendencia a una docencia transmisiva y escolarizada.<sup>1</sup>

En efecto, nuestras universidades no han logrado fusionar la docencia con la investigación ni, una vez hundidas en esa disyunción, tampoco pueden ocultar su preferencia por la primera de esas dos funciones. Es por eso por lo que para nuestros académicos resulta casi un cambio de personalidad el cumplir con la investigación y el cumplir con la docencia. Las tareas de un tipo deben interrumpirse cuando se abordan las tareas del otro tipo y viceversa, casi como un obstáculo.

La desproporcionada inclinación hacia un cierto tipo de docencia ha sido incluso la responsable de que muchas de las actividades investigativas hayan sido absorbidas por el currículo. El ejemplo más impresionante es el de los Trabajos de Tesis, los cuales son vistos como demostración de competencias curriculares, adscritas a un perfil de egreso, y no como posibles aportes a las agendas de investigación de la universidad.

Los Trabajos de Tesis son controlados por el departamento y por las cátedras de metodología, sin que los centros ni las líneas de investigación tengan injerencia alguna. Se pretende que los estudiantes aprendan a investigar en las aulas de las clases de metodología (frente a profesores que, salvo honrosas excepciones, no tienen experiencia en investigación) y no al lado de investigadores veteranos, en los mismos centros de investigación.

Padrón (2002) menciona que el acto de la “Defensa del Trabajo de Grado” revela esa misma cultura curricular de la investigación (si hay “defensa” es

---

<sup>1</sup>Para más detalles acerca de este tipo de orientación y acerca de la cultura organizacional implícita, siempre en relación con la investigación, consúltese (Padrón 2002).

---

porque hay “ataque”, de modo que bien podríamos sustituir aquella expresión por la de “Ataque al Trabajo de Grado”): en demasiadas oportunidades el jurado actúa como si no esperara nada nuevo de ese trabajo, sin la más mínima curiosidad académica, en una actitud prepotente, a veces irrespetuosa, en la que sólo tiene lugar el punto de vista del evaluador. El prejuicio de muchos miembros de jurado está en creer que su función básica es determinar hasta qué punto el tesista domina las habilidades y conocimientos previstos en los contenidos curriculares de metodología de la investigación, olvidando que las tesis podrían ser auténticas investigaciones y que por tanto, como de hecho ha ocurrido en numerosas oportunidades, las tesis podrían generar aportes nuevos de los que el mismo jurado podría aprender. Desafortunadamente, en lugar de esta positiva actitud de curiosidad investigativa, a menudo los jurados prefieren la actitud del docente que evalúa aprendizajes. Este es uno de los ejemplos más patéticos de cómo en muchos casos cierto tipo de docencia engulle a la investigación.

El hecho es que, con toda esa concepción curricular de los Trabajos de Tesis, se desperdicia un ingente potencial humano para los compromisos de las agendas de Investigación Universitaria. Cada semestre miles y miles de Tesis son desperdiciadas inútilmente en nuestras universidades, no sólo porque no son reconocidas como investigaciones sino, sobre todo, porque el esfuerzo de formular un problema relevante, de hacer un plan de trabajo y de ejecutarlo es desaprovechado por las líneas de investigación a favor de proyectos individuales. Es lastimoso ver cómo, al mismo tiempo, nuestros estudiantes andan de un lado a otro, de un profesor a otro, tras alguna información que les permita identificar un buen problema de tesis y tras algún asesor que los ayude. En este sentido, la IU aparece desligada del currículo y de la universidad, la cual por su parte privilegia al primero (Padrón 2002).

### ***Desarticulación con respecto al entorno social***

La evidencia de la desvinculación de la IU con la sociedad puede obtenerse si nos preguntamos adónde van a parar los productos investigativos. Antes dijimos

---

que el mejor destino final posible para la IU eran las revistas indexadas, con lo cual tenemos que la IU se halla ligada a las comunidades científicas, pero no a los entornos universitarios. Además de eso, consideremos la necesidad que tienen los núcleos de tomas de decisión en la sociedad en el sentido de minimizar riesgos fundamentando sus decisiones en conocimientos confiables y en tecnologías eficientes: muy raras veces las decisiones de nuestros gerentes en el nivel macro y meso social requieren de la IU. Exceptuando algunos casos, la gran mayoría de las decisiones se toman mediante consulta con profesionales del área, pero no mediante la IU. Ésta podría, por ejemplo, apoyar casi todos los procesos de adiestramiento empresarial, de consultoría y asesoría gerencial o de comunicación social, por sólo citar algunos. Sin embargo, esos sectores de demanda potencial no suelen acudir a la IU ni ésta, por su parte, suele plantear ofertas.

De hecho, si entendemos la investigación como ‘discurso’ notaremos que la IU es uno de los poquísimos casos en que el que escribe no tiene en mente un perfil de lector. El investigador no está muy seguro de a quién le escribe: no sabe con precisión si es al jurado o al Tutor en los casos de Tesis; si es al editor, a los árbitros o a la comunidad científica en el caso de las revistas; si es a los estudiantes o a los profesores en el caso de las ponencias, etc. Lo cierto es que al no tener en mente un perfil de lector típico, el investigador tampoco se imagina a unos usuarios de su producto investigativo, es decir, no considera el hecho de que su trabajo pudiera ser usado por alguien y que ese alguien pudiera estar en el entorno de su propia organización universitaria. El investigador no tiene a quién escribirle.

¿Dónde empiezan y dónde terminan los trabajos de investigación universitaria? nos parece una pregunta legítima. Los estudios de campo realizados revelan que la IU se inicia en la selección de un área problemática, con la correspondiente revisión bibliográfica. Pero ¿quién realiza el trabajo de detectar cuáles de esas áreas problemáticas resultan prioritarias o al menos significativas para el entorno social? Ciertamente, no es la universidad. El investigador podrá, en el mejor de los casos, hacerse algunas conjeturas acerca del grado de pertinencia y

---

relevancia de las demandas sociales, pero en todo caso no son conjeturas sistemáticamente fundadas en un trabajo previo de análisis del entorno. En realidad, el investigador no inicia su acción en un análisis de las áreas de demanda y consumo de conocimiento científico-tecnológico, sino más bien en la formulación de su problema y sus objetivos de trabajo, sin contar con un mecanismo institucional que le advierta de las necesidades o demandas de investigación, debidamente priorizadas.

En realidad, la desvinculación de la IU de las áreas de demanda de conocimientos y tecnologías ubicadas en el entorno social no sólo es observable directamente a través de los hechos aquí mencionados, sino que también se deduce de la individualidad que caracteriza la IU y de la falta de interés de las universidades en definir sus propios intereses particulares de investigación.

La conclusión que podemos colegir de toda esta problemática es que la investigación universitaria es un hecho totalmente *individualizado* y *desorganizado* y, por tanto, socialmente desarticulado.

### **3.4. Organización de las líneas de investigación educativa en la EPG-UNC**

#### **Problemática general**

La situación actual de la investigación en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca (EPG-UNC) puede caracterizarse por dos rasgos problemáticos centrales. El primer rasgo característico es la fragmentación y desarticulación de los trabajos investigativos, y el segundo es la escolarización y curricularización de sus programas académicos. A continuación se explican de manera resumida cada uno de ellos.

- *Fragmentación y desarticulación:*
    - Los trabajos investigativos, aunque mantienen entre sí una relación temática, carecen de una relación programática. Los trabajos carecen entre sí de cualquier vínculo de complementariedad, inclusión o secuencia. Cada investigación está encapsulada en un objetivo propio y
-

desconectado de otras investigaciones, desperdiciando el valor agregado que cada trabajo particular podría añadir a otros conjuntos de investigaciones, sin formar un cuerpo o campo de conocimiento ni de propuesta.

- Los trabajos investigativos aparecen desvinculados de cualquier perfil investigativo que pueda tener la Institución en relación con sus intereses investigativos. Los trabajos individuales no suelen considerar los elementos predefinidos en la misión, visión, filosofía y cultura Institucionales.
  - Las investigaciones planeadas no suelen considerar las necesidades de las áreas de demanda y consumo de conocimientos científicos y tecnológicos del entorno social al cual se presume que la EPG-UNC debe responder.
  - *Escolarización y Curricularización:*
    - Los trabajos de Tesis de Grado están supeditados al diseño curricular de cada programa de estudios y no a los programas de investigación previstos por la Institución.
    - Los trabajos de tesis de los estudiantes suelen acatar excluyentemente los lineamientos de los cursos de metodología de investigación y/o seminarios de tesis, pero no a las necesidades institucionales planteadas más allá de los cursos de postgrado. Esto quiere decir que la producción científica es un elemento intracurricular y no un elemento transversal y supracurricular.
    - Los trabajos de tesis, en general, son vistos como demostración de destrezas metodológicas, antes que como verdaderos productos de conocimiento científico y/o tecnológico, ante los cuales aun los asesores y jurados podrían aprender algo nuevo de modo que la propia Escuela de Post Grado avance en su proyección socio-académico-intelectual.
-



### **Fundamentación de la propuesta de organización de la investigación en líneas**

La propuesta aquí formulada sistematiza los conceptos de ‘Redes de Problemas’, ‘Líneas’, y ‘Programas’ o ‘Agendas’, brillantemente expuestos por Padrón (2002) en el *Problema de Organizar la Investigación Universitaria* (disponible en <http://padron.entretemas.com>). El hecho que la Investigación Universitaria del Postgrado sea hasta ahora individualizada, en la que cada quien investiga según sus propios intereses y según su libre iniciativa, nos lleva plantear la *organización de la investigación* como una alternativa mejor. Esta idea de organización, según Padrón, se basa en dos premisas importantes:

(a). *Los procesos de investigación se definen sustantivamente, entre otras cosas, por su carácter de “socialización”*. Es decir, se definen por su compromiso con los demás, por su referencia *intersubjetiva* (en el sentido de Kant y Popper, no en el sentido de Habermas<sup>2</sup> que reduce la intersubjetividad al entendimiento mutuo y a la noción de comunicación y acción).<sup>3</sup> Se definen por la medida en que respondan a circunstancias, aspiraciones y necesidades de las grandes colectividades, o como ya lo anticipaba Kant aun la necesidad práctica de actuar según el principio del deber no “no descansa en sentimientos, impulsos e inclinaciones, sino sólo en la relación de los seres racionales entre sí” (Kant 2007, 47); es decir, en relación a la comunidad más amplia que solo lo individual. Es más, Kant proponía que aun la buena voluntad de la especie

---

<sup>2</sup> Según la concepción de Habermas, en los procesos de entendimiento del mundo objetivo se parte del conocimiento de la comunidad de observadores, la cual es “un mundo intersubjetivamente compartido;” es decir, se presupone “un mundo idéntico para todos los observadores posibles o un mundo intersubjetivamente compartido por todos los miembros de un grupo” (Habermas 1998, 81).

<sup>3</sup> Popper afirma que la objetividad científica no resulta de los esfuerzos individuales del científico sino de la cooperación de muchos hombres de ciencia, y que el método científico usado por la ciencia tiene un carácter público. En efecto él dice: “Puede definirse la objetividad científica como la intersubjetividad del método científico” (Popper 2006, 312).

---

humana no se alcanzaría por el libre acuerdo de individuos sino dentro de una organización progresiva de los ciudadanos de la tierra (Kant 1991, 293).

Cuando decimos que la Investigación implica un compromiso con los demás, podemos preguntarnos algo así como *¿quiénes son los demás?* La idea es que ‘los demás’ no puede estar constituido por el propio investigador ni por su propia conciencia íntima, ya que ello significaría apropiarse indebidamente (y absurdamente) de algo que es de todos, igual que el arte o la lengua. Pero tampoco puede estar constituido por una comunidad académica cerrada, por un círculo científico que sólo vive a través de su propio lenguaje y que, en general, está supeditado a liderazgos científicos. Si asumimos el hecho de que la investigación científica se debe a las grandes colectividades, entonces deberíamos ubicarnos mucho más allá de la conciencia íntima y de los grupos científicos para mirar primero hacia nuestra propia gente y, luego, hacia la gente que aparece más allá de nuestras fronteras socioculturales. Al fin y al cabo, la Ciencia no es de los científicos sino de nuestros pueblos y de nuestras propias necesidades, siempre por consideración a las prioridades entre lo que está más cerca y lo que está más lejos. Según esto, la Investigación Universitaria (IU) debería orientarse primero a nuestras propias necesidades colectivas a progresivos niveles: local, regional, nacional, continental e Intercontinental.

Por otra parte, no debe olvidarse que los procesos de investigación pueden ser vistos a dos niveles: en cuanto trabajo realizado por un individuo (el investigador) y en cuanto programa llevado a cabo por grupos de individuos, a veces a lo largo de varias generaciones (agenda). En realidad, el trabajo individual carece de todo sentido cuando no se inserta en un programa.

(b). *Complementariedad y secuencia*: las posibilidades de articular entre sí dos o más trabajos individuales de investigación se fundamentan en dos relaciones estructurales: la complementariedad y la secuencia. En virtud de la relación de complementariedad, dos o más trabajos individuales se articulan entre sí por el hecho de que, sumados todos en un mismo momento, vienen a constituir un solo trabajo compacto en un nivel superior de análisis.

---

Evidentemente, esta relación de complementariedad supone diferentes niveles jerárquicos de generalidad (inclusiones sucesivas). Es la misma estructura representada en general por los diagramas arbóreos, donde los puntos terminales (inferiores) de las aristas representan trabajos individuales y los que aparecen por encima de ellos re-presentan uniones de dichos trabajos en niveles cada vez más amplios, hasta formar, en conjunto, una red de complementariedad (un solo programa articulado).

En virtud de la relación de secuencia, dos o más trabajos individuales se articulan entre sí en una trayectoria de tiempo, donde unos preceden a otros, es decir, donde un trabajo sucesor requiere de un trabajo precedente, a modo de insumo, y donde el trabajo precedente se orienta a proveer bases de entrada para el trabajo sucesor. Aplicando estas dos relaciones al caso de la IU, vemos que, precisamente, lo que define su situación actual es, hablando en general, la imposibilidad de definir alguna de estas dos relaciones sobre el conjunto de los trabajos de investigación producidos dentro de una universidad. Y, a la inversa, si las universidades replantearan su actividad investigativa sobre la base de estas dos relaciones, ya la IU dejaría de ser un hecho individualizado.

---

## **CAPÍTULO IV**

# **PROGRAMAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN GESTION EDUCATIVA DE LA REGIÓN CAJAMARCA**

**4.1. PROGRAMA 1: Política educativa en la Región Cajamarca**

**4.2. PROGRAMA 2: Gestión escolar a nivel macro**

**4.3. PROGRAMA 3: Gestión escolar a nivel micro**



#### 4.1. PROGRAMA 1: Política educativa en la Región Cajamarca

Aquí encontramos una red de problemas que pueden agruparse en problemas referidos a la calidad educativa, a la equidad, eficacia y cobertura educativa, al financiamiento de la educación, a las políticas y reformas educativas, a la gobernanza y gobernabilidad de los sistemas educativos y a la descentralización de la educación. Para investigar científicamente esta problemática se propone el siguiente programa con sus respectivas líneas, descripción y posibles problemas específicos de investigación.

| Líneas de investigación            | Descripción   | Problemas específicos de investigación   |
|------------------------------------|---|--|
| <p><b>1. Calidad educativa</b></p> | <p>Se analiza los factores determinantes de la calidad de la educación que brindan las instituciones educativas. El análisis de los paradigmas de la calidad permite que las organizaciones educativas clarifiquen su misión contextualizando los conceptos teóricos a su realidad.</p> <p>Los hallazgos en esta línea permiten la toma de decisiones en el momento de planificación de las políticas micro de la escuela sobre la base de los aportes de la investigación.</p> | <p><i>Condiciones facilitadoras de la calidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambiente físico/social.</li> <li>▪ Tiempo de permanencia del estudiante en la escuela.</li> <li>▪ Ausentismo/rendimiento escolar</li> <li>▪ Organización de las clases.</li> <li>▪ Expectativas hacia los estudiantes.</li> </ul> <p><i>Pertinencia de los Currículos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación currículo-demandas de desarrollo.</li> <li>▪ Currículo:-edad, desarrollo psicológico.</li> <li>▪ Currículo-paradigmas de calidad.</li> </ul> <p><i>Efectividad del Liderazgo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Liderazgo extramuros-seguidores</li> <li>▪ Nivel de visibilidad del líder (factores).</li> </ul> <p><i>Medición y aseguramiento de</i></p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p><i>la calidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modelos y estándares de medición de la calidad.</li> <li>▪ Sistemas y modelos de aseguramiento de la calidad.</li> </ul>  |
| <p><b>2. Equidad, eficacia y cobertura educativa</b></p> | <p>Estos estudios analizan el sistema y subsistemas educativos desde la perspectiva de quiénes y cuántos acceden y abandonan el sistema educativo. Asimismo analizan los ratios y factores de cobertura y eficacia educativa.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acceso a la educación: Edad, género y condición socioeconómica</li> <li>▪ Retención de matrícula, demanda y cobertura educativa en las redes</li> <li>▪ Eficacia de la educación rural en la red.</li> <li>▪ Interacción entre los factores mencionados.</li> </ul> |
| <p><b>3. Financiamiento de la educación</b></p>          | <p>La investigación en esta línea conduce al análisis de la magnitud de la inversión actual y aquella que se requiere para una educación de calidad. Se requiere en esta línea el análisis de la educación como un sistema interrelacionado a otros sistemas como el económico y social. Posibilita la discusión teórica de la educación como gasto y como inversión, que permite la fundamentación de la cobertura de las necesidades educativas para la transformación hacia la innovación y la calidad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación inversión y calidad de la educación y necesidades educativas.</li> <li>▪ Paradigmas en relación al financiamiento de la educación: inversión vs gasto en la región</li> <li>▪ Relación inversión e innovación de la calidad.</li> </ul>                    |
| <p><b>4. Políticas y reformas educativas</b></p>         | <p>Intenta dar respuestas a preguntas como ¿cuál es la mejor forma organizacional para administrar la educación pública? ¿Cuál es el más adecuado marco regulatorio, al interior del cual, debiesen conducirse los actores educacionales? ¿Cuánto el estado</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eficacia de las políticas y reformas educativas vigentes.</li> <li>▪ Estudio de la pertinencia del PER y PELs.</li> <li>▪ Participación del Estado en la Educación.</li> <li>▪ Participación de la empresa privada en la educación.</li> </ul>                      |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <p>y cuánto el mercado, debieran intervenir en la educación escolar?</p> <p>Objetivo: Colaborar para que las políticas, programas y la gestión educacional se basen en evidencia científica.</p>  |  |
| <p><b>5. Gobernanza y gobernabilidad de los sistemas educativos</b></p> | <p>El estudio de la gobernanza aborda el conjunto de instituciones -patrones, estructuras y reglas de juego- que condicionan y posibilitan la acción política y social. Este enfoque redefine los protagonistas relevantes, que pasan de ser no solamente los actores políticos y sociales estratégicos que actúan en el nivel nacional y sub nacional -poderes ejecutivo, legislativo y judicial, partidos políticos, sindicatos, movimientos- para incluir también ONGs, organismos internacionales, agrupaciones comunitarias, corporaciones privadas y diferentes redes de actores. De este modo, muy lejos de una estructura jerárquica, una variedad de participantes pueden obstaculizar o cooperar con la formulación e implementación de las políticas educativas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudios de la gobernabilidad/gobernanza del sistema educativo regional.</li> <li>▪ Estudios de la gobernabilidad/gobernanza de las organizaciones dentro de la escuela (CONEI, APAFA, etc.).</li> <li>▪ Relaciones entre la gestión educativa regional y las instituciones locales (partidos políticos, sindicatos, ONGs, empresas, gobiernos locales).</li> <li>▪ Relaciones entre la gestión educativa de la escuela y las instituciones locales (partidos políticos, sindicatos, ONGs, empresas, comités de vasos de leche, gobierno local).</li> </ul> |
| <p><b>6. Descentralización de la educación</b></p>                      | <p>Asociado al tema de la gobernanza está el tema de la descentralización educativa, como instrumento adecuado para aumentar la eficiencia del sistema educativo. Se aduce también que</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudio de la descentralización actual del sistema educativo en relación a la eficiencia del sistema educativo.</li> <li>▪ Relación entre descentralización y</li> </ul>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>las administraciones más pequeñas tendrían ventajas hacia la innovación, por su mayor permeabilidad a las señales y demandas de la sociedad.</p> <p>En este marco, el análisis apunta a detectar en qué medida pueden aplicarse estas concepciones en el sector educativo, y en qué grado se presentan los modelos ideales de descentralización del sector.</p> <p>Para ello se presentan los actores del sector educación, qué intereses defienden, con qué recursos cuentan, cuánto poder ejercen, qué rol les asigna el Estado y cuál es el que adoptan, y en lo posible, cuál es su grado de organización, especialización y autonomía. Sobre todo, permitirá entrever si comparten una definición de interés público o por el contrario, manipulan el proceso a favor de sus intereses particulares y si es posible lograr soluciones cuando los problemas económicos disminuyen los incentivos para alcanzar acuerdos que supongan sacrificios para los involucrados.</p> | <p>capacidad de cambio e innovación del sistema educativo regional y local</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepciones de los actores educativos micro-macro respecto a la descentralización.</li> <li>▪ Niveles de organización, especialización y autonomía en la gestión del sistema educativo regional y de la IE.</li> </ul> |
|--|--|---|





#### 4.2. PROGRAMA 2: Gestión escolar a nivel macro

Dentro de este programa, encontramos una red de problemas que pueden agruparse en problemas referidos a la organización del sistema educativo, a la gestión del conocimiento, a la gestión y desarrollo institucional, a la supervisión escolar, a los modelos de gestión escolar para la innovación, y al impacto social de la gestión escolar. Para investigar científicamente esta problemática se propone el siguiente programa con sus respectivas líneas, descripción y posibles problemas específicos de investigación.

| Líneas de Investigación                      | Descripción   | Problemas específicos de investigación   |
|--|---|--|
| <b>1. Organización del Sistema educativo</b> | Se analiza la organización del sistema y los subsistemas de la educación en el país, sus procesos e interfaces entre niveles educativos.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análisis de secuencias de interfaces del sistema educativo.</li> <li>▪ Pertinencia de niveles de organización del sistema educativo nacional, regional, local.</li> <li>▪ Procesos de coordinación y secuencia entre niveles educativos e instituciones educativas (organización de redes educativas).</li> </ul> |
| <b>2. Gestión del conocimiento</b>           | Estudia cómo gestionar el conocimiento a partir de modelos para crear el conocimiento acorde a las necesidades de la escuela.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudios de cómo se produce y gestiona el conocimiento por los docentes y personal directivo en diferentes instancias de la gestión educativa (regional, local).</li> </ul>   |
| <b>3. Gestión y desarrollo institucional</b> | Aborda el estudio de los factores institucionales que favorecen u obstaculizan la gestión educativa. Así mismo, se diseñan, desarrollan y analizan modelos y estrategias para la mejora de la gestión de las instituciones escolares. Impulsa la creación de centros educativos alternativos o complementarios a la | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudia los factores institucionales que favorecen u obstaculizan la gestión educativa en diferentes niveles de la gestión. Estudios experimentales o descriptivos acerca de las experiencias o modelos de mejora de la gestión del sistema educativo o de la gestión de</li> </ul>                               |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | escuela, que respondan a las necesidades de los estudiantes y la comunidad.   | instituciones educativas.   |
| <b>3. Supervisión escolar</b>                           | Esta línea analizará los resultados de la situación actual de la supervisión educativa, así como permitirá explicar los modelos, métodos, organización, gestión de la supervisión, así como los papeles y funciones de los supervisores. El objetivo es la caracterización y explicación de la supervisión actual y la formulación de propuestas creativas de una supervisión pertinente a las escuelas en Cajamarca.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Determinación de modelos de supervisión escolar a nivel del sistema educativo regional y de instituciones educativas, sus procesos, estrategias.</li> <li>▪ Identificación y explicación de paradigmas imperantes de supervisión escolar, de sus factores e implicancias.</li> <li>▪ Propuestas para mejorar la supervisión escolar en la Región.</li> </ul>   |
| <b>4. Modelos de gestión escolar para la innovación</b> | <p>Muchos modelos sumamente innovadores y teóricamente robustos no derivan en los resultados deseados por problemas originados por la gestión educativa tradicional. Para entender de manera más completa los efectos de la implantación de nuevos modelos educativos, es necesario generar mayor conocimiento sobre las formas más adecuadas de gestión en instituciones educativas.</p> <p>Esta línea de investigación pretende contribuir a aumentar las probabilidades de éxito de la implantación de modelos educativos valiosos en contextos organizacionales específicos, asegurando no sólo su pertinencia sino también su viabilidad y posibilidad de transferencia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descripción y explicación de modelos y prácticas de gestión educativa innovadores.</li> <li>▪ Identificación y explicación de factores determinantes de la innovación en instituciones educativas</li> <li>▪ Estudios experimentales o cuasi experimentales de modelos de gestión innovadores.</li> <li>▪ Analizar y desarrollar modelos organizacionales más alineados con el trabajo del profesor y las demandas de las comunidades específicas donde las instituciones educativas prestan servicio educativo.</li> <li>▪ Identificar nuevas prácticas administrativas que faciliten la operación de las instituciones educativas para aprovechar al máximo los recursos humanos y de conocimiento que tienen las escuelas.</li> </ul> |
|   | El conocimiento generado en el  | ▪ Análisis de impactos  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>5. Impacto social de la gestión escolar</b></p> | <p>estudio del impacto social de los modelos educativos, puede fortalecer la asimilación y apropiación de los cambios educativos en las personas, los grupos y las sociedades.<br/>                 A través de esta línea de investigación se pretende contribuir al conocimiento sobre los efectos a corto y mediano plazo de las innovaciones educativas en ámbitos externos a las escuelas, con el propósito de aportar ajustes de manera más oportuna y sobre todo entender este proceso en un contexto social.</p> | <p>socioeconómicos y políticos en el tiempo (corto, mediano y largo plazo) de educación. Implica estudios a nivel micro (impacto directo en las familias) como macro (impacto en la sociedad local y regional).</p> |
|---|--|---|

#### 4.3. PROGRAMA 3: Gestión escolar a nivel micro

Dentro de este programa, encontramos una red de problemas que pueden agruparse en problemas referidos a la dirección y liderazgo escolar, al clima y cultura escolar, a la gestión del conflicto, a la gestión del potencial humano tales como: Competencias y evaluación de Desempeño; a la planificación de instituciones escolares y a la gestión en relación a las nuevas tecnologías de información y comunicación. Para investigar científicamente esta problemática se propone el siguiente programa con sus respectivas líneas, descripción y posibles problemas específicos de investigación.



| Líneas de investigación  | Descripción   | Problemas específicos de investigación  |
|--|---|---|
| <p><b>1. Dirección y liderazgo escolar</b></p>   | <p>Esta línea de investigación se ocupa de la identificación de los tipos de dirección y liderazgo, así como de sus factores determinantes. Posibilita el análisis de la interrelación de estos elementos con una multiplicidad de variables tanto personales como sociales. El objetivo es contribuir al conocimiento de la situación de los líderes y directivos en las instituciones educativas de la región y establecer tipificaciones, aspectos clasificatorios y explicativos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación y explicación de las tipologías de liderazgos encontrados en las poblaciones estudiadas.</li> <li>▪ Estudios factoriales de las características de los líderes educacionales y/o con metodología participativa.</li> <li>▪ Estudios cuasi experimentales acerca de modelos de liderazgo para la innovación y el cambio educativo.</li> </ul>              |
| <p><b>2. Clima y cultura escolar, gestión del conflicto</b></p>                        | <p>La gestión se basa en personas; por lo tanto, el clima -calidad de las interacciones- y la cultura -la forma cómo encuentra una identidad en la escuela y cómo organizan aspectos distintivos de su trabajo- son elementos de fondo en el logro de la calidad por su alto contenido educativo.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudios descriptivos y cuasi experimentales acerca de la caracterización y tipificación del clima escolar en organizaciones educativas.</li> <li>▪ Estudios descriptivos y cuasi experimentales acerca de la caracterización de la cultura escolar en organizaciones educativas.</li> </ul>   |
| <p><b>3. Gestión del potencial humano: competencias y evaluación del desempeño</b></p> | <p>Aborda el estudio de la profesión docente, la naturaleza de su trabajo y oportunidades laborales, los factores que afectan la eficacia de sus prácticas de enseñanza.</p> <p>Estudia las condiciones en que se forma y desenvuelve la profesión docente en Perú, incluyendo sus oportunidades laborales. Esto se expresa en estudios amplios, sobre el modo cómo la profesión se</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudios del perfil docente y directivo en instituciones educativas.</li> <li>▪ Estudios factoriales acerca de la eficacia del desempeño docente y directivo.</li> <li>▪ Estudios descriptivos y explicativos acerca de las condiciones de la práctica docente en instituciones educativas.</li> <li>▪ Estudios acerca de las percepciones de la eficacia del</li> </ul> |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>percibe a sí misma, la valoración social de la profesión, cómo valora sus logros, oportunidades, su eficacia y también los factores que dificultan su trabajo.</p> <p>Analizan los requisitos de ingreso a la docencia, criterios de promoción y evaluación del desempeño.</p> | <p>directivo y del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigaciones sobre los factores de la eficacia de los directivos y docentes.</li> <li>▪ Análisis de los procesos de selección y evaluación del desempeño docente.</li> <li>▪ Análisis de experiencias acerca de la planificación de la carrera directiva y docente y su impacto en la eficacia de la gestión educativa.</li> </ul>  |
| <p><b>4. Planificación de instituciones escolares</b></p>                          | <p>Esta línea estudia las distintas formas y procesos de la planificación de sistemas e instituciones escolares, así como de los soportes (conocimientos) y supuestos sobre los cuales se apoya la planificación educativa.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análisis de los procesos y prácticas de la planificación de la gestión regional y en instituciones y redes educativas.</li> <li>▪ Investigaciones acerca de los paradigmas de la planificación educativa a nivel regional y en instituciones educativas.</li> <li>▪ Estudios longitudinales acerca de la eficacia de los planes y programas educativos a nivel regional y a nivel de instituciones y redes educativas.</li> </ul>  |
| <p><b>5. Gestión y nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC)</b></p> | <p>Esta línea implica la realización de estudios acerca de la forma en que el proceso educativo cambia o se transforma, con la inclusión en la planeación didáctica de diversos tipos de tecnología, así como para valorar los resultados dicha inclusión.</p>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigaciones descriptivas y experimentales en relación a la eficacia del uso de las NTIC en la gestión de la educación regional y de instituciones educativas.</li> <li>▪ Identificar el impacto de la tecnología en la calidad de la educación.</li> <li>▪ Determinar el impacto de los recursos y espacios digitales innovadores para el aprendizaje.</li> <li>▪ Describir la tecnología para el apoyo a la gestión y la administración de recursos académicos</li> <li>▪ Evaluar la tecnología educativa en los nuevos escenarios educativos</li> <li>▪ Analizar el impacto de la tecnología educativa en ambientes socioculturales diversos.</li> </ul> |

## LISTA DE REFERENCIAS

- Bartolomé, M., y Cabrera, F. 2000. *Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural*. Revista de Investigación Educativa, vol. 18, n°2, pp. 463-479.
- Bisquerra, R. 2009. *Metodología de la investigación educativa*. 2da. Edición. Madrid. Ed. La Muralla, S.A.
- Bunge, Mario Augusto. 1998. *Philosophy of science: Form problem to theory, Vol. 1*. Transaction Publishers: New Brunswick.
- \_\_\_\_\_. 2007. *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. 4a. ed. Madrid, España: Siglo XII Editores.
- CERI. 1995. *Educational research and development. Trends, issues and challenges*. Paris: OCDE.
- Colás, P. 1997. *La investigación en la práctica*. Revista de Investigación Educativa, vol. 15, n° 2, pp. 119-142.
- De Miguel. 1988. *Paradigmas de investigación educativa española*. En I. Dendaluze, Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.
- European Comission. 1996. *Building the European information society for us all*. Bruselas: Comisión Europea.
- Forner, A. 2000. *Investigación educativa y formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado.
- Habermas, Jürgen. 1981. *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* vol. 1. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- Kant, Immanuel. 1991. Immanuel Kant. *Antropología en sentido pragmático*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Trad. Manuel García Morente. Ed. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa. Primera Edición. San Juan, Puerto Rico.
-

- Lakatos, Imre. 1989. *La metodología de los programas de investigación científica, vol. 1: Ensayos filosóficos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Latorre, A. Del Rincón, D., y Arnal, J. 1996. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Laudan, Larry. 1986. El progreso y sus problemas. *Hacia una teoría del progreso científico*. Madrid, España: Ed. Encuentro.
- Lincoln, Y., y Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- OCDE. 1996. *Knowledge Bases for Educational Policies*. Paris: OCDE.
- Padrón, J. 2002. *El problema de organizar la investigación universitaria*. En *Diálogos universitarios de Postgrado*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Volumen 11: Investigación en Postgrado; Elementos para el Análisis y Propuestas. Noviembre - Diciembre. Pp. 9-33. Disponible: [http://www.josepadron.info/Organizar\\_IU.htm](http://www.josepadron.info/Organizar_IU.htm)
- \_\_\_\_\_. 2004. *Los 7 pecados capitales de la investigación universitaria tercermundista*. Publicado en Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XVIII. Año 2004, pp. 69-80. Disponible: <http://padron.entretemas.com/7PecCapInvUniv/7PecadosCapitalesInvUniv.htm>
- \_\_\_\_\_. 2005. *Proyecto para la organización de la investigación de Postgrado en torno a líneas de investigación*. Publicado por UNEFA en Julio de 2005. Disponible: <http://padron.entretemas.com/ProyectoUNEFA.pdf>
- Popper, Karl R. 2006. *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona, España: Paidós.
- Sandín, M. 2003. *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
-