

## CONTRIBUCIÓN AL CONOCIMIENTO DE LOS TRABAJOS DE GRADO DE MAESTRÍA

**Eva Pasek de Pinto**

[evalidpasek@gmail.com](mailto:evalidpasek@gmail.com)

*Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*  
Núcleo Valera, Venezuela

**Teresita Villasmil de Vásquez**

[teresitavillamil@hotmail.com](mailto:teresitavillamil@hotmail.com)

*Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*  
Núcleo Valera, Venezuela

**Recibido:** 25/01/2018 **Aceptado:** 25/01/2018

### Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la contribución al conocimiento sobre educación que realizan los trabajos de grado de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera. La investigación, analítica con diseño documental, tuvo como población 55 TG elaborados entre 2009 y 2015; la muestra, intencional, fue de 22 considerando diferentes metodologías y temáticas. La técnica utilizada fue el análisis de contenido y el instrumento, una matriz de análisis, válida y confiable. Los resultados abarcan dos categorías: tipo de conocimiento generado y aportes a la teoría: el 39,1% de los TG aportó conocimiento para la acción y el 60,9%, conocimiento aplicable. El 40,9% de los TG contribuyó a la teoría en aspectos relacionados con las hipótesis y el 95% generó evidencias empíricas. Se concluyó que todos los TG analizados contribuyeron al conocimiento del área educativa. Sin embargo, la mayoría de esos conocimientos no son devueltos al contexto de origen sumado a que la contribución se desvanece en el análisis pues no se presenta como aporte teórico en ninguno de los acápites de las investigaciones. Se sugiere mejorar y ampliar los resúmenes y las conclusiones de los TG explicitando su contribución al conocimiento.

**Palabras clave:** contribución al conocimiento, conocimiento para la acción, trabajos de grado de maestría.

### CONTRIBUTION TO THE KNOWLEDGE OF THE WORKS OF MASTER'S DEGREE

#### Abstract

The objective of the study was analyze the contribution to the knowledge on education that made them works of master's degree in Sciences of the education of the University National Experimental Simon Rodriguez, core Valera. Research, analytical design documentary, had the population 55 elaborate TG between 2009 and 2015; the statistics sample, intentional, was of 22 whereas different methodologies and thematic. The technique used was the content analysis, the instrument, a matrix analysis, valid and reliable. The results include two categories: type of generated knowledge and contributions to the theory: 39.1% of the TG provided knowledge for action and 60.9%, applicable knowledge. 40.9% of the TG contributed to the theory in aspects related to the hypothesis and 95% generated empirical evidence. We concluded that all the analyzed TG contributed to the knowledge of the educational area. However, most of these skills are not returned to the original context added that contribution vanishes in the analysis therefore does not arise as a theoretical contribution in any of the areas of

research. Us suggest improve and expand them summaries and the conclusions of the TG specifying its contribution to the knowledge.

**Key words:** contribution to knowledge, knowledge for action, master's degree work.

## **Introducción**

En la era de las tecnologías de la información, el conocimiento es crucial para la productividad, el éxito y la permanencia de las empresas y organizaciones en el futuro. La universidad, como organización basada en el conocimiento, tiene por misión generar/crear, gestionar, transmitir y difundir conocimiento. Tal misión la realiza mediante sus tres funciones: la investigación para la generación o creación y gestión del conocimiento, la docencia para la transmisión del conocimiento y la extensión se encarga de la difusión o diseminación del conocimiento. Esto es especialmente importante considerando que desde 2007, con la reforma educativa, en Venezuela se estableció el sistema educativo bolivariano (MPPE, 2007), asumiendo como paradigma del quehacer social, educativo e investigativo el socio-crítico desde el cual, mediante la investigación acción, se pretende la formación de un ciudadano participativo y la construcción de un conocimiento pertinente y contextualizado que conduzca a la transformación social.

Es relevante, entonces, el papel de la universidad y de la investigación. Es en las universidades donde constantemente se produce y usa conocimiento dado que docentes y estudiantes son seres humanos y el hombre, ser curioso por naturaleza, hace preguntas y busca respuestas, produciendo conocimiento. De modo que se debe acudir a la universidad para obtener la información sobre el conocimiento científico que se construye y gestiona en ella, qué le aporta a la sociedad y cómo se efectúa su difusión.

La gestión del conocimiento involucra la captura y creación de nuevo conocimiento en la institución mediante un conjunto de procesos y sistemas. El proceso busca, por una parte, que su capital intelectual aumente de forma significativa y, por la otra, favorecer la valoración y el control públicos por parte de los ciudadanos sobre el desarrollo tecno-científico. De esta forma, se genera información necesaria y pertinente para fomentar la participación social, así como, para crear mecanismos institucionales que posibiliten la participación del ciudadano y la solución de los problemas del entorno.

En este punto, es importante señalar que, tal como afirman Nonaka y Takeuchi (1999) y Senge (2004), el conocimiento es la información tratada con un propósito y está indivisiblemente unido a las personas, quienes solo pueden expresar parte de lo que conocen pues siempre queda un resto difícil

de transmitir o explicitar, denominado conocimiento tácito. Así tenemos dos tipos de conocimiento: el explícito (expresado o soportado en documentos accesibles) y el tácito (el que poseen las personas, interiorizado). En la investigación se encuentran ambos tipos de conocimiento, pues el investigador posee un cierto conocimiento sobre el tema que estudia y luego produce algún documento (informe, reporte, trabajo de grado) que permite el acceso al nuevo conocimiento generado.

Cabe destacar que la investigación en la universidad es realizada por los docentes, generalmente adscritos a líneas de investigación y por estudiantes de pregrado, maestría y doctorado, estudios que exigen un trabajo de indagación como requisito de grado. En la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera se inició la Maestría en Ciencias de la Educación en 2004 y hasta el año 2015 existen en la biblioteca 96 trabajos de grado (TG). Cada trabajo tiene una justificación que expone la importancia de la realización de la investigación en función de los resultados que pretende lograr. Tales justificaciones generalmente expresan ciertos aportes teóricos, sociales, prácticos y metodológicos, los cuales deben ser evidentes en los resultados de cada una.

En esta investigación se parte de la premisa que toda investigación, así como todo trabajo de grado en tanto producto de investigación, origina conocimiento. Sin embargo, existe la falsa idea y percepción común que los TG de maestría no contribuyen al conocimiento, especialmente los descriptivos. Esta noción llega a tal extremo que sólo se aceptan estudios descriptivos como TG de maestría si ofrecen algún aporte adicional como lineamientos, orientaciones prácticas, sugerencias, estrategias, entre otros. Como consecuencia de lo anterior, se privilegian este tipo de investigaciones descriptivas y las que se realizan con la modalidad de proyecto factible, caracterizadas por generar una propuesta. En conjunto, las indagaciones descriptivas con aporte y los proyectos factibles representan el 77% de los TG que reposan en la biblioteca. El restante 23% incluye algunos estudios cuasi-experimentales (4,1%), de investigación acción (7,4%), evaluativos (2,1%), analíticos (1%), fenomenológicos y/o etnográficos (4,1%), historia de vida o biográficos (1%), de investigación histórica (2,1%) y explicativos (1%).

Por lo antes expuesto, después del tiempo transcurrido (2004 al 2015) y considerando que hay 96 TG realizados por los estudiantes de la maestría, existe la inquietud sobre la contribución de estas producciones al conocimiento y sobre su utilidad o posibilidad de aplicación social, tomando en cuenta su inmersión en el cambio de paradigma educativo e investigativo. Por consiguiente, el objetivo general del estudio consistió en analizar la contribución al conocimiento sobre educación que realizan

los trabajos de grado de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera.

En ese orden de ideas, diferentes autores como Pruzzo (2004); Leal (2009); Hernández y Maiz (2011); López y Farfán (2006); Baffa, Colombo, Barsi, Guillarón y Hernández (2014) indican la relevancia de la investigación para el cambio educativo, la formación docente, resolución de problemas sociales y la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación. Luego, se entiende que, si bien la creación de conocimiento debe incrementarse, éste no debe quedar represado en las universidades, sino que debe trasladarse al entorno para ser utilizado y ejercer el impacto social previsto. Es decir, “la Universidad debe preocuparse no tanto por la búsqueda del conocimiento en sí mismo, sino que debe tratar de encontrarle una aplicación práctica.” (Romero, 2001, p.147). De esta manera, el conocimiento sería aplicado y validado en la realidad de dónde surgió y posteriormente retornaría a las líneas de investigación para ser redimensionado o reformulado.

## **Fundamentación Teórica**

### **Paradigmas de Investigación**

Partiendo de las posturas de Padrón (1994, 1998) y de Mardones (1991), Pasek y Matos (2006) derivaron y clasificaron cinco enfoques epistemológicos que se denominan: el racionalista deductivo, el empírico inductivo, el fenomenológico vivencial, el reflexivo crítico y el holístico –complejo. Tomando en cuenta que ninguno de los trabajos de grado (TG) analizados se realizó dentro de los enfoques racionalista deductivo y holístico–complejo, se describen brevemente los tres relevantes para este estudio. En el paradigma **empírico inductivo o positivista** se concibe la realidad, hombre y sociedad como cosas que se pueden conocer objetivamente, observando y experimentando con un objeto a la vez. El conocimiento producido es instrumental, se fundamenta en el control. Su base metodológica se apoya en la probabilidad estadística.

En el paradigma **fenomenológico vivencial** el mundo es concebido como una construcción del hombre. El conocimiento está enmarcado en lo cotidiano, en el lenguaje, en la trama de la vida y tiene significado en ese mundo; así la ciencia es producto histórico de las acciones del hombre. El método es la comprensión sustentada en un proceso de consenso entre investigador y participantes, proceso que incluye valores e intereses de los diferentes actores. En el paradigma **reflexivo crítico** se concibe la realidad dinámica y cambiante, constantemente transformada por las actividades del

hombre; el conocimiento se genera en el contexto de las acciones del hombre. El método más usado es la investigación acción participante, cuyo propósito es la transformación.

### **El Conocimiento**

El conocimiento tiene gran preeminencia en la sociedad de nuestro tiempo, llegando a la afirmación de que aquella empresa que gestione de forma eficiente su conocimiento podrá disfrutar de una mayor ventaja competitiva en el mercado. Según Nonaka y Takeuchi (1999), Nonaka (2007), sólo alcanzarán el éxito las empresas que creen nuevo conocimiento, lo difundan en su interior y lo incorporen a nuevas tecnologías y productos.

Este conocimiento humano depende de la práctica social, de la actividad de producción material, a través de la cual el sujeto va comprendiendo los fenómenos de la naturaleza, sus propiedades, sus leyes así como las relaciones de este hombre con esa naturaleza. En pocas palabras, el conocimiento es un conjunto de conceptos y juicios acerca de los hechos del mundo físico que son asimilados y reflexionados por el hombre. Por lo tanto, implica un proceso continuo de organización de datos que le permite al ser humano la comprensión de su realidad para establecer una relación directa con el mundo que lo rodea. Para Nonaka y Takeuchi (1999), el ser humano posee dos tipos de conocimiento: el conocimiento tácito y el explícito. A éstos, Belly (2015) agrega el implícito, entendido como aquel conocimiento que sabemos que poseemos y lo ponemos en práctica de una manera habitual, pero no nos damos cuenta que lo estamos utilizando.

**El Conocimiento Tácito.** Consiste en conocimientos prácticos subjetivos, discernimientos e intuiciones que residen en una persona por haber estado inmersa en una actividad durante un largo periodo. Para Barceló (2001) es el conocimiento que poseen las personas en forma de habilidades, experiencia, intuiciones y creencias; es un conocimiento personal difícil de formalizar y comunicar. Ampliando la noción, Belly (2015) indica que es el tipo de conocimiento que permanece en un nivel "inconsciente" aunque se puede explicitar y transmitir, para lo cual se requieren otros procesos como la observación, la imitación y la asimilación. En el plano organizacional, el conocimiento tácito es difícil de extraer, es el más valioso ya que provee un estilo único y muy difícil de igualar por otros. Visto así, la tarea de las instituciones es hacer explícito este conocimiento tácito.

**El Conocimiento Explícito.** Nonaka y Takeuchi (1999, p.9) exponen que “es el conocimiento formal, fácil de transmitir entre individuos y grupos. Con frecuencia se codifica en la forma de fórmulas matemáticas, reglas, procedimientos, especificaciones, etc. Es conocimiento que ha sido formulado y formalizado”. Es el que normalmente se encuentra en libros, documentos, manuales o

presentaciones, facilitando su transmisión. Según Belly (2015, p. s/n) “el conocimiento explícito es el que sabemos que tenemos y somos plenamente conscientes cuando lo ejecutamos, es el más fácil de compartir con los demás, ya que se encuentra estructurado y muchas veces esquematizado para facilitar su difusión”.

La creación de conocimiento, según Nonaka y Takeuchi (1999), se logra cuando la organización diseña procesos que facilitan la conversión del tácito en explícito. El proceso constituye una espiral donde se convierte conocimiento tácito en conocimiento explícito y de nuevo a la inversa, lo que ocurre en cuatro pasos: socialización, exteriorización, combinación e interiorización.

**La Socialización.** Implica la transformación de conocimiento tácito en conocimiento tácito al compartir experiencias. La socialización comienza con la creación de un equipo cuyos miembros comunican sus expectativas y modelos mentales mediante diálogos significativos, donde unos aprenden de los otros por medio de la observación, la imitación, la práctica y la capacitación. En el contexto universitario existen al menos dos grupos donde ocurren diálogos: las clases y las líneas de investigación. En ambas se dan lecturas, se realizan comparaciones y/o analogías, sesiones de diálogo y de reflexión; se comparten experiencias, pueden ejecutarse prácticas y entrenamientos en lo que a docencia e investigación se refiere.

**La Exteriorización.** Se trata de convertir conocimiento tácito en explícito y es la actividad esencial en la creación del conocimiento. El conocimiento tácito se expresa en palabras, números o fórmulas, o “metáforas, analogías y modelos” (Nonaka, 2007, pp.6-7), para compartirlo de manera formal y sistemática. Es un conocimiento conceptual, original y creativo, producido por los participantes; se puede representar en mapas conceptuales que pueden pasar a formar parte de la memoria colectiva.

Al interior de los espacios universitarios, la exteriorización del conocimiento se realiza por medio de ponencias en eventos de investigación, exposiciones de docentes y estudiantes durante las clases, foros, asesorías individuales, la elaboración y presentación de TG. El conocimiento generado se encuentra soportado en tesis, TG, memorias de eventos científicos, revistas científicas, libros, producciones informativas o divulgativas.

**La Combinación.** Es el proceso de crear conocimiento explícito al reunir conocimiento explícito proveniente de otras fuentes; es la conversión más conocida. Ocurre cuando los individuos intercambian y combinan su conocimiento explícito mediante reuniones, memorándums, documentos, sistemas electrónicos, etc. La información, existente en bases de datos computarizados y/o

documentos, se puede categorizar, confrontar y clasificar de diferentes modos para producir nuevos conocimientos explícitos.

En el ámbito universitario, es la operación utilizada en una investigación o consulta bibliográfica donde se relacionan temas diferentes con un resultado novedoso. Asimismo, tiene lugar durante las discusiones grupales, reuniones, chats, teleconferencias, en la redacción de proyectos y en las notas tomadas durante las clases.

**La Interiorización.** Es el proceso de convertir conocimiento explícito en conocimiento tácito, interiorizando las experiencias en la forma de modelos mentales compartidos o prácticas de trabajo. La persona relaciona los conceptos nuevos con los que posee de manera experimental como conocimiento tácito.

Dado que se trata de aprendizaje, la interiorización se facilita si el conocimiento queda capturado en documentos o se transmite en forma de anécdotas, de modo que los individuos puedan volver a experimentar indirectamente la experiencia de otros. Al respecto, Argyris (1999) dice que para saber que hubo aprendizaje se debe saber aplicar; por eso, esta interiorización o aprendizaje de la persona se evidencia en las producciones que elabora, tales como conclusiones y/o resúmenes de lecturas, de análisis de experiencias, o, en las orientaciones que sugiere, entre otras. Desde aquí la producción de conocimiento se recicla y posibilita un nuevo comienzo que terminará por ser otro punto de partida para nuevos conocimientos más eficaces.

El conocimiento construido reposa en las instituciones en espacios específicos como las bibliotecas para facilitar su acceso a quienes lo requieran, pues, toma la forma de conocimiento explícito. Por esa razón, bajo la forma de diversos documentos, conforma el acervo cognoscitivo de la institución u organización y contiene la contribución que se ha realizado al conocimiento.

### **Contribución al Conocimiento**

La contribución al conocimiento de los TG de un postgrado en educación se concibe como los aportes a la transformación y mejora de la educación en general. López y Farfán (2006) señalan que los aportes más concretos de la investigación en educación pueden darse en la formación de docentes, en cambiar a los alumnos en agentes activos de su propia formación, en promover la investigación educativa en diferentes direcciones y en la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo. En consecuencia, la contribución de las personas e instituciones al conocimiento se puede visualizar desde dos perspectivas. Por una parte, aquél que acrecienta la ciencia o área de una ciencia; y por la otra, el conocimiento que enriquece tanto la ciencia como la práctica. Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert,

(2005, p.36) explican que la contribución al conocimiento acumulado en un área constituye “un aporte a la teoría a partir de inferencias descriptivas de nuevos conceptos, postulación de nuevas explicaciones causales, redefinición de procesos, etc.”

Para ampliar esta perspectiva, se considera los postulados de Argyris y Schön (en Picón, 1994), quienes señalan que los productos de investigación son aquellas consecuencias o recursos que permiten generar un tipo de conocimiento útil tanto para comprender y explicar los procesos en estudio (generar teoría) como para resolver problemas de la praxis cotidiana (generación de conocimientos aplicables con fines prácticos). En ese sentido, Argyris (1999, p.18) habla del conocimiento para la acción, definiendo la acción como la implementación de las ideas o políticas generadas en la investigación y la evaluación de la efectividad de esa implementación. Se trata de que las acciones “logren el resultado deseado de reducir los problemas”.

El autor distingue entre conocimiento aplicable y conocimiento para la acción. El conocimiento aplicable no especifica las acciones que producirán las consecuencias o resultados previstos. Por el contrario, el conocimiento para la acción, o sea, conocimiento que se puede llevar a la práctica, describe en detalle cada acción, precisa las capacidades necesarias para producirlo y las condiciones para mantenerlo. Se entiende que la investigación debe contribuir tanto a la generación de conocimiento científico en un área como a la resolución práctica de problemas de la vida cotidiana. Por eso, indica Argyris (1999, p.19), que independientemente de su contenido, el conocimiento para la acción contiene afirmaciones causales. En palabras del autor, este conocimiento:

Dice que si usted actúa de tal o cual manera es probable que ocurra determinada cosa. Esto significa que el conocimiento para la acción se produce en la forma de propuestas del tipo si-entonces, que pueden ser almacenadas en y recuperadas de la conciencia del actor en las condiciones de la vida cotidiana.

De esta forma, se combina o complementa la investigación dedicada a la resolución de problemas con la contribución a la teoría básica. De manera coincidente, Colom (2002) expone que todo aporte al conocimiento sobre la educación tiene que incidir en la práctica de la educación. Si esto no es así, nos quedaríamos en el campo de la Filosofía de la Educación. Quizás es por eso que las más recientes exigencias en los trabajos de grado se refieren al impacto social o educativo del producto. Al respecto, autores como Pruzzo (2004), Leal (2009), Hernández y Maiz (2011) enfatizan el aporte al conocimiento y la pertinencia de la investigación acción, cuyo carácter reflexivo lleva al cambio y transformación de la práctica educativa.

Desde otra perspectiva, Baffa, Colombo, Barsi, Guallarón y Hernández (2014) reportaron una experiencia de investigación con la ejecución de Proyectos de Actividad de Investigación Científica (PAICs) realizados por estudiantes de enseñanza media de escuelas públicas. Sus resultados indican cambios relacionados con lo cognitivo y lo actitudinal experimentados por los estudiantes.

En consecuencia, como producto de la investigación es posible generar conocimientos aplicables, conocimiento para la acción y conocimientos en forma de aportes teóricos. Así las ideas aplicables se quedarían en propuestas que no especifican las acciones para el cambio; el conocimiento para la acción constituye propuestas que se pueden ejecutar y ofrecen soluciones concretas, reales a los problemas cotidianos y del contexto, especificando todas las acciones que se debe ejecutar para ello. En el campo de la teoría, existen diferentes construcciones teóricas posibles de crear; entre otras: Conceptos, comprobación de teorías, verificación de hipótesis, construcción de nuevas hipótesis, reformulación de procedimientos, ampliación de una teoría, generación de nuevos significados, proposiciones, modelos, leyes y/o teorías.

Los productos teóricos, de acuerdo con Sautu (2005), pueden consistir en teorías de diferentes niveles de abstracción; así tenemos que la teoría general está compuesta por un conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos. Este marco conceptual implica una visión de la sociedad, del lugar que las personas ocupan en ella y las características que asumen las relaciones entre el todo y las partes. En ese sentido, ofrece descripciones, explicaciones y predicciones sobre la actuación de las personas en una sociedad. En un nivel de abstracción menor se encuentra la teoría sustantiva que está conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad social que se pretende estudiar. Estas proposiciones, igualmente, deben describir, explicar y predecir las acciones; o bien, contribuir con conocimiento para la acción en vista a la solución de problemas en el contexto donde se realizó el estudio.

## **Metodología**

La investigación fue de naturaleza analítica con un diseño documental. Para Arias (2006, p. 27):

La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos.

Para dar respuesta al objetivo del estudio consistente en analizar la contribución al conocimiento sobre educación de los trabajos de grado de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera, se tomó como base a Hurtado de Barrera (2010, p.104), quien prescribe seis pasos para una investigación analítica, los cuales se realizaron como sigue:

1. *Evento o eventos a analizar.* La variable en estudio fue la contribución al conocimiento sobre educación.
2. *Definición de los eventos.* Se definió la variable contribución al conocimiento de manera amplia como la construcción de conocimiento tanto aplicable como para la acción o conocimiento que se puede llevar a la práctica y el aporte al conocimiento acumulado en un área o teoría básica, sustentada en autores como: Sautu y otros, (2005); Argyris, (1999); Picón, (1994). Igualmente se tomó en cuenta autores como Sautu y otros (2005); Martínez (1996), para obtener posibles construcciones teóricas y posibles variaciones sobre un tema de estudio.
3. *Elaboración de criterios de análisis.* Como criterios de análisis se establecieron los siguientes conceptos: método de investigación, tipo de conocimiento generado por los TG, posibles construcciones teóricas (entre otras: Conceptos, comprobación de teorías, verificación de hipótesis, construcción de nuevas hipótesis, evidencia empírica, regularidades empíricas, relaciones causales, reformulación de procedimientos, generación de nuevos significados, proposiciones, modelos, leyes y/o teorías); y, posibles variaciones sobre un tema de investigación (tales como: ampliar un tema, profundizar un tema, contextualizarlo, analizar aplicaciones, generar fundamentos, examinar un tema).
4. *Construcción de la matriz de análisis.* Sobre la base de los criterios previamente establecidos se elaboró una matriz de análisis que permitió hallar las posibles contribuciones al conocimiento en los trabajos de grado de la maestría en Ciencias de la Educación seleccionados. La validez se realizó mediante el método juicio de expertos y la fiabilidad entre observadores fue de 0,99.
5. *Aplicación de la matriz de análisis.* Para aplicar la matriz de análisis se seleccionaron intencionalmente 22 TG (40%) de una población de 55 TG elaborados entre 2009 y 2015. Como criterios de selección se atendió, en primer lugar, a metodologías diferentes pues implican paradigmas diferentes: Proyecto Factible (7TG), Cuasi-Experimental (3TG),

Descriptiva (6TG), IAP (3TG), Analítica (1TG), Evaluativa (1TG) y Etnográfica (1TG); en segundo lugar, se consideró temáticas distintas de tal forma que cada TG representa un tema. Con el fin de proceder al análisis, en un primer momento, se leyeron los TG para familiarizarse con ellos, haciendo énfasis en la lectura del resumen, los objetivos, el marco teórico, los resultados y las conclusiones. Esta primera lectura permitió ajustar la matriz de análisis a la realidad hallada en los trabajos. En un segundo momento, se leyeron nuevamente los TG tomando nota de los aspectos relevantes al objetivo del estudio, aplicando simultáneamente la matriz elaborada con el propósito de precisar y recoger las contribuciones al conocimiento y el tipo de contribución de que se trate.

6. Análisis y conclusiones. Se realizó el análisis y se establecieron las conclusiones.

A continuación, se presentan los resultados hallados.

## **Resultados**

Como resultados se presenta la contribución al conocimiento sobre educación que se encontró en los trabajos de grado analizados. Esta contribución, para facilitar su análisis y comprensión, se agrupó en dos grandes categorías: tipo de conocimiento generado y aportes a la teoría.

**I.- Tipo de conocimiento generado.** En los trabajos de grado se halló un total de 23 aportes al conocimiento, tomando en consideración tanto los conocimientos para la acción como los conocimientos aplicables. En este punto es importante destacar que un TG en la modalidad de proyecto factible generó tanto conocimiento para la acción como aplicable; en consecuencia, si bien los TG analizados fueron 22, existen 23 productos. A continuación, en el Cuadro 1, se analiza el conocimiento para la acción generado y aplicado según paradigma y método.

**Cuadro 1.- Conocimiento para la Acción generado y aplicado según paradigma y método.**

PRODUCTOS		Paradigma Positivista					Parad Reflex- Crítico	Parad Fenom
		Métodos						
		PF	C-E	Des	Anl	Evl	IAP	Etno
Conoci- miento para la acción aplicado	Planes de capacitación						3	
	Actividades para desarrollar habilidades de pensamiento		1					
	Actividades remediales		1					
	Actividades de laboratorio	1						
	Actividades heurísticas		1					
<b>TOTAL</b>		<b>7 PRODUCTOS</b>					<b>30,4%</b>	

**Fuente:** Pasek de Pinto, y Villasmil de V. (2015) con datos recabados.

**Leyenda:** PF: Proyecto factible; C-E: Cuasi-experimental; Des: Descriptiva; Anl: Analítica; Evl: Evaluativa; IAP: Investigación Acción Participativa; Etno: Etnográfica.

El cuadro N° 1 muestra que, de acuerdo con el paradigma en que se inserta la investigación, 4 (17,4%) de los 23 productos que generaron los trabajos de grado (TG) de Maestría en Ciencias de la Educación analizados que generaron conocimiento para la acción corresponden al paradigma positivista: 1 proyecto factible y 3 con diseño cuasi-experimental; y, 3 (13%), al paradigma reflexivo crítico bajo el método de investigación acción participativa (IAP). Aunado a esto, en total representan el 30,4% del conocimiento para la acción producido y aplicado en el contexto de la investigación. En este punto es importante señalar que, en tanto y cuanto el conocimiento para la acción, según Argyris (1999, p.322) tiene que ver con “la competencia, la autoestima y la eficacia humana”, debe especificar la conducta con el fin de favorecer el vínculo entre teoría y acción. En consecuencia, debe reunir tres requisitos:

Debe ser utilizable para describir y comprender la realidad, para inventar nuevas soluciones a los problemas y para indicar las acciones a tomar, cómo se las debe implementar y cómo se deberá evaluar el resultado de la implementación.

A la luz de tales requisitos es importante hacer ciertas precisiones sobre los hallazgos en este aspecto. Así, se tiene que las actividades ejecutadas durante las investigaciones cuasi-experimentales y el proyecto factible describen de manera pormenorizada las condiciones para su realización, las competencias requeridas y las esperadas, las acciones a realizar tanto por el estudiante como por el docente y, la evaluación del resultado obtenido. De esta forma, cumplen con los requisitos indicados por el autor citado, por lo que permitieron solucionar los problemas y evaluar la eficacia de las acciones.

Sin embargo, los planes elaborados y aplicados durante la intervención con IAP no describen las condiciones de ejecución, no detallan las acciones a realizar, no muestran las competencias requeridas ni precisan los criterios para la evaluación de logros. En la sistematización de la ejecución de cada plan se encuentran brevemente descritas las acciones cumplidas, sin especificaciones. La evaluación tuvo lugar por medio de la participación, no se evidenció como proceso reflexivo y sólo en uno de los TG se realizó una comparación entre el antes de la intervención y el después, mediante una lluvia de ideas. Esta imprecisión aleja los beneficios y aportes que, de acuerdo con Pruzzo (2004), Leal (2009), Hernández y Maiz (2011) puede ofrecer la IAP, considerando que su carácter reflexivo debe llevar al cambio y transformación de la práctica educativa.

En síntesis, se tiene entonces, que tal como fue realizada la ejecución de las investigaciones analizadas, se puede afirmar que se produjo más conocimiento para la acción desde los métodos del paradigma positivista que desde la IAP, la que, si bien es la más apropiada, fue mal diseñada (planes incompletos) y ofrece una descripción parcial de lo ejecutado. Por otra parte, la descripción de las actividades presentes en los trabajos de grado cuasi-experimentales y proyecto factible aplicadas en el contexto de las acciones de la investigación ofrece la posibilidad de aplicarlo nuevamente en otras instituciones y/o situaciones. Por el contrario, la forma de elaboración de los planes de acción en los trabajos de IAP, no lo permite dada su ambigüedad y generalización.

Es importante resaltar otro hallazgo relacionado con el conocimiento para la acción, el cual, en este caso fue generado en la investigación pero no fue aplicado durante su ejecución. Los resultados se presentan en el Cuadro 2.

**Cuadro 2.- Conocimiento para la Acción generado pero no aplicado según paradigma y método.**

PRODUCTOS		Paradigma Positivista					Parad Reflex	Parad fenome
		Métodos					Crítico	
		PF	C-E	Des	Anl	Evl	IAP	Etno
Conocimiento para la acción no aplicado	Procedimiento para articular			1				
	Manual de laboratorio	1						
<b>TOTAL</b>		<b>2 PRODUCTOS</b>					<b>8,7%</b>	

**Fuente:** Pasek de Pinto, y Villasmil de V. (2015) con datos recabados.

**Leyenda:** PF: Proyecto factible; C-E: Cuasi-experimental; Des: Descriptiva; Anl Analítica; Evl: Evaluativa; IAP: Investigación Acción Participativa; Etno: Etnográfica

En este cuadro N° 2 se presentan como hallazgo dos productos de los 23 logrados, ambos dentro del paradigma positivista y representan el 8,7% del total. Se clasificaron como conocimiento para la acción debido a que ambos, el procedimiento para articular la educación inicial con el primer grado de primaria y el manual de laboratorio, cumplen los requisitos señalados por Argyris (1999). Sin embargo, a diferencia de los productos del cuadro anterior, sólo se presentan como una propuesta y ninguno fue aplicado en el decurso de las acciones de la investigación. Cabe señalar que ambos productos evidencian una fuerte relación teoría-práctica, lo cual es (o debería ser) característico de la IAP.

Por otra parte, se encontró la construcción de un conocimiento que se puede aplicar aunque no reúne los requisitos para considerarlo conocimiento para la acción. Se analiza en el Cuadro 3.

**Cuadro 3.- Conocimiento Aplicable generado según paradigma y método.**

PRODUCTOS		Paradigma Positivista					Parad	Parad
		Métodos					Reflex	Fenom
		PF	C-E	Des	Anl	Evl	IAP	Etno
Conocimiento aplicable	Planes	1						
	Programas	2						
	Software educativo	1						
	Cuentos	1						
	Actividades de formación			1				
	Guía metodológica			2				
	Orientaciones			2	1	1		1
	Lineamientos teórico-prácticos	1						
<b>TOTAL</b>		<b>14 PRODUCTOS</b>					<b>60,9%</b>	

**Fuente:** Pasek de Pinto, y Villasmil de V. (2015) con datos recabados.

**Leyenda:** PF: Proyecto factible; C-E: Cuasi-experimental; Des: Descriptiva; Anl: Analítica; Evl: Evaluativa; IAP: Investigación Acción Participativa; Etno: Etnográfica

En el cuadro N° 3 se puede notar que muchos de los TG analizados también ofrecen conocimiento aplicable además de conocimiento para la acción (Cuadros 1 y 2). Este conocimiento aplicable representa el 60,9% de los 23 productos generados por los TG y en su mayoría (13 de ellos, o sea, 56,5%) corresponden al paradigma positivista y 1 (4,4%) al fenomenológico. Este conocimiento es entregado bajo la forma de una propuesta para acciones futuras, propuestas que incluyen planes, programas, nuevos procedimientos, recursos como cuentos, software educativo, entre otros.

Generalmente, estas formulaciones se ofrecen como respuesta o solución más bien teórica a las necesidades y/o problemas detectados en la realidad mediante un diagnóstico o una descripción

detallada de la realidad. En ese orden de ideas, se clasificaron como conocimiento aplicable y no como conocimiento para la acción porque no especifican las acciones que producirán las consecuencias (soluciones) para las cuales fueron elaborados. Porque, como dice Argyris (1999, p.22): “los profesionales no pueden lograr lo que quieren sin conocer las especificaciones de conducta apropiadas y sin tener la capacidad para producirlas.”

Resumiendo lo referido a los tipos de conocimiento que producen, se puede observar que los TG, desde diferentes paradigmas y metodologías, aportaron conocimiento aplicable y conocimiento para la acción, independientemente de que los hayan aplicado o no. Sin embargo, considerando que se trata de conocimiento generado en la investigación, estas producciones no son reportadas en los TG como contribuciones al conocimiento.

**Los aportes a la teoría.** Consisten en una contribución al conocimiento acumulado del área específica a la cual corresponde el trabajo de grado. Sautu (2005) expresa que tal contribución puede consistir en inferencias descriptivas de nuevos conceptos, postulación de nuevas explicaciones causales, redefinición de procesos, comprobación de hipótesis, entre otros. Aunado a estos aportes, se halló evidencias empíricas del problema en estudio o sus aspectos. Estas evidencias se analizan por separado para resaltar su importancia en la investigación. Así, el Cuadro 4 ofrece los aportes a la teoría.

**Cuadro 4.- Aportes a la Teoría**

CONTRIBUCIONES	Paradigma Positivista										Parad Reflex Crítico	Parad Feno		
	Métodos													
	PF		C-E		Des		Anl		Evl		IAP	Etnog		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Comprobación de hipótesis			3	13,6										
Regularidades empíricas	1	4,5	3	13,6	1	4,5								
Establece relaciones							1	4,5						
Explicaciones causales (Implícitas)			3	13,6	1	4,5				1	4,5			
Explicaciones causales (Explícitas)	1	4,5												
Procedimientos					1	4,5								
Variaciones sobre un tema									-	-				
<b>TOTAL</b>	<b>9 TG</b>										<b>40,9%</b>			

**Fuente:** Pasek de Pinto, y Villasmil de V. (2015) con datos recabados.

**Leyenda:** PF: Proyecto factible; C-E: Cuasi-experimental; Des: Descriptiva; Anl: Analítica; Evl: Evaluativa; IAP: Investigación Acción Participativa; Etno: Etnográfica

En el Cuadro 4 se puede observar que de los 22 TG analizados, 9 (40,9%) aportaron a la teoría del área diferentes contribuciones: las vinculadas con las hipótesis y los procedimientos. Las relacionadas con las hipótesis fueron: comprobación de hipótesis, regularidades empíricas y explicaciones causales (aunque implícitas) en los 3 TG cuasi-experimentales; explicación causal explícita en 1 proyecto factible; regularidades empíricas en 1 TG descriptivo y en el mismo proyecto factible; explicaciones causales en 1 de los TG descriptivos y 1 de IAP; el establecer relaciones en 1 TG analítico. Por otra parte, un nuevo procedimiento lo generó 1 TG descriptivo. Desde los otros métodos: evaluativo y etnográfico, los TG no entregaron este tipo de producto o contribución. Ninguno de los TG presentó variaciones sobre el tema de investigación.

**Contribuciones relacionadas con hipótesis.** Para demostrar la relación de los aportes a la teoría con las hipótesis se considera su definición para luego pasar al análisis de los aportes. Kerlinger y Lee (2002, p.14) las definen como “una declaración conjetural, una proposición tentativa acerca de la relación entre dos o más fenómenos o variables.” Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.92) expresan que las hipótesis “Son las guías para una investigación o estudio. Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado; deben ser formuladas a manera de proposiciones”. Veamos, entonces, la relación de las contribuciones con las hipótesis.

**a) Comprobación de hipótesis.** Consiste en someter a prueba empírica una hipótesis para determinar o argumentar si los datos de la realidad recabados por el investigador la apoyan o refutan; pero no podemos probar que es verdadera o falsa (Hernández y otros, 2010). Considerando que las hipótesis se derivan de las teorías, se convierten en una forma de probar la teoría cuando la evidencia recogida la apoya.

En el caso que nos ocupa, en todos los TG cuasi-experimentales la evidencia apoyó la teoría y cada cuasi-experimento culminó en el aprendizaje previsto alcanzado o las habilidades desarrolladas. Es decir, la evidencia apoyó la teoría, lo que le concede mayor credibilidad, pues una de las funciones de las hipótesis es, justamente, probar teorías (Hernández y otros, 2010)

**b) Regularidades Empíricas.** Por definición, una regularidad empírica “expresa una relación entre variables con un alto contenido observacional (menos abstracto). Puede formar parte del marco teórico o ser un hallazgo a partir del análisis de los datos.” (Sautu y otros, 2005, p.42). Notemos el vínculo entre las regularidades empíricas y las hipótesis, pues éstas también expresan una relación entre variables, de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002).

A lo anterior, Sautu y otros (2005, p.42) agregan: “A su vez las regularidades resultantes de nuestra propia investigación pueden formar parte del sustento teórico de futuros trabajos. Uno de los atributos principales de las regularidades es el testeado reiterado de éstas con los datos cuantitativos” En este sentido, las regularidades empíricas se constituyen en la hipótesis de trabajo en las investigaciones y, por lo general, se encuentran en estudios explicativos, experimentales y/o cuasi-experimentales.

En los TG analizados, aunque no estaban explícitas, se pudieron inferir las siguientes regularidades empíricas: “A mayor práctica de estrategias heurísticas, mejor aprendizaje en ciencias naturales” (un TG cuasi-experimental); A menor uso de laboratorio, menor aprendizaje de la física (TG con modalidad de proyecto factible); “A mayor ejercitación de la comparación y la clasificación, mejores las habilidades de pensamiento” (segundo TG cuasi-experimental); “A mayor ejercitación de la resolución de problemas, mejor transferencia de conocimientos en química” y “La transferencia del conocimiento es mayor en los alumnos después que se le aplican las actividades remediales de Matemática” (ambas en el tercer TG cuasi-experimental).

Cabe destacar dos aspectos con relación a ellas. En primer lugar, se encontraron bajo la forma de análisis y argumentos en el contexto teórico de los TG señalados y sirvieron de base para formular las hipótesis de investigación. En segundo lugar, no se reportaron como regularidades que surgieron de los marcos teóricos respectivos ni se resaltaron como un aporte a la teoría en ninguno de los apartados de los TG.

**c) Establecer relaciones.** Consiste en formular enunciados que expresan conexiones o vínculos entre ideas, fenómenos y/o variables y la manera en que se manifiestan. Para Kerlinger y Lee (2002), las relaciones son la esencia del conocimiento y pueden tomar la forma de comparaciones como por ejemplo: “mayor que” y “menor que”; de correlación cuando dos variables o fenómenos aparecen siempre juntos; o bien, de causalidad cuando una es causa de la otra, es decir, una (causa) provoca la aparición de la otra (efecto).

En los trabajos de grado analizados, las regularidades empíricas inferidas y antes señaladas también contienen una relación que involucra comparaciones. No obstante, en ninguno de los respectivos TG se resaltó la presencia de relaciones como aporte a la teoría.

**d) Explicaciones Causales.** Las explicaciones causales consisten en argumentos que responden a preguntas de ¿por qué? y surgen de manera intuitiva cuando intentamos explicar lo que sucede a nuestro alrededor mediante un esquema lógico que nos permite relacionar unos eventos, fenómenos o variables utilizando las conexiones necesarias. Configuran las hipótesis que establecen

una relación de causalidad, la cual, según Hernández y otros (2010, p.100), además de afirmar “la o las relaciones entre dos o más variables y la manera en que se manifiestan, propone un “sentido de entendimiento” de las relaciones.” En este orden de ideas, implica la existencia de evidencia empírica sobre el hecho de que las mismas circunstancias (causas) producirán el mismo efecto.

En los 22 TG objeto de estudio sólo se encontraron 3 explicaciones causales, dos de ellas estaban implícitas, es decir, los autores las escribieron pero no las precisaron como explicaciones causales dentro de la investigación. La primera: “el desconocimiento de un procedimiento para articular contenidos impide realizar tal articulación”, corresponde a un estudio descriptivo y la explicación resultó un hallazgo que surgió en el proceso de la investigación; sin embargo, no se destacó como tal.

La segunda: “La falta de voluntad, ausencia de trabajo en equipo y escasa participación de todos los actores educativos se ven como causa de la falta de agua en tanto necesidad insatisfecha apremiante y de larga data en la institución”, se encontró en un estudio de IAP donde surgió como producto del análisis en colectivo del problema seleccionado. Cabe señalar que, por lo general, en IAP se utiliza el diagrama causa-efecto o de Ishikawa para analizar el problema elegido en sus causas y efectos; sin embargo, no se considera un aporte a la teoría como una explicación causal y, por tanto, no se le concede la importancia que amerita. Los otros TG que utilizaron el método de IAP aplicaron la matriz FODA o una categorización, por lo que no llegaron a la explicación.

La tercera explicación causal, esta vez explícita: “La ausencia de laboratorio y de un manual de laboratorio de Física ocasiona limitaciones en el aprendizaje y la transferencia de conocimientos a otras áreas y a la vida cotidiana”, se encontró en un estudio con la modalidad de proyecto factible. Aunque no se resaltó bajo la denominación de explicación causal, se enfatizó en los resultados y en las conclusiones y sirvió de base a la propuesta.

Resumiendo, como aportes a la teoría del área del tema de investigación se encontró diferentes modos de relación entre variables que representan distintas formas de hipótesis. Tales aportes fueron la comprobación de hipótesis, el hallazgo de regularidades empíricas, de relaciones y de explicaciones causales; se caracterizaron porque muchos de ellos están implícitos en los TG, por lo que pierden visibilidad en tanto contribuciones al conocimiento del área. Es decir, estas contribuciones al conocimiento pueden surgir de diferentes tipos y modalidades de investigación, son adecuadas para el nivel de maestría; sin embargo, si no se destacan y presentan como tales, se anulan en el marco del

análisis que se realice. En consecuencia, se presta a la concepción de que los TG de maestría no generan aportes al conocimiento.

**Procedimientos.** Éstos merecen una mención aparte. Un procedimiento es una serie de pasos sucesivos que se efectúan para lograr un objetivo. Desarrollar un procedimiento nuevo es un aporte importante, especialmente cuando no lo había. Este aporte se encontró en un estudio descriptivo, en el cual como resultado se elaboró un procedimiento para articular interdisciplinariamente los contenidos académicos de los docentes de aula y de los especialistas. Esta contribución, que va un poco más allá de lo que exige una maestría, se hizo evidente pues se indicó en el resumen y en las conclusiones.

**Evidencias Empíricas.** Como aporte al área de estudio, las evidencias empíricas constituyen, generalmente, datos numéricos o estadísticos, aunque también puede ser información descriptiva, que demuestran la existencia de un problema, una necesidad, una solución. Casi todas las investigaciones analizadas aportaron evidencia empírica, como se puede observar en el cuadro 5.

**Cuadro 5.- Evidencias Empíricas**

CONTRIBUCIONES	Paradigma Positivista Métodos					Parad Reflex- Crítico	Parad Fenom
	PF	C-E	Des	Anl	Evl	IAP	Etno
Desconocimientos y necesidades de capacitación y/o gestión	4	1			1	3	
Actividades de estudiantes	1						
Ausencia de uso o aplicación de recursos y/o estrategias.	2	1	5				
Sentimiento de rechazo hacia las TICs			1				
Escasas habilidades de pensamiento de los estudiantes.		1					
Práctica de valores y antivalores en las interacciones entre Docente-Estudiante y Estudiante- Estudiante.							1

**Fuente:** Pasek de Pinto, y Villasmil de V. (2015) con datos recabados

**Leyenda:** PF: Proyecto factible, C-E: Cuasi-experimental; Des: descriptiva; Anl: analítica; Evl: evaluativa; IAP: Investigación acción participativa; Etno: etnográfica

En el cuadro 5 se puede notar que casi todos los TG que conformaron el estudio aportaron evidencias empíricas al área de investigación; se exceptúa la investigación analítica pues en tanto documental, no incluyó un trabajo de campo. La mayor parte de las evidencias se obtuvo como

producto de diagnósticos, los cuales sirven de base para posteriores propuestas de solución como planes, programas de capacitación, nuevas actividades, entre otros.

Es importante destacar este aspecto por varias razones. En primer lugar, describen una realidad tal como se encontró en el tiempo y lugar del estudio, por lo que la información puede ser útil para comparaciones posteriores. En segundo lugar, las evidencias forman parte del estado del arte de las investigaciones sobre el área de conocimiento de que se trate. En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, asumen el papel de evidencias de algún problema, necesidad, desconocimiento, ausencia similar en otro contexto y permiten un planteamiento de problema sobre bases científicas, sin juicios de valor. Es decir, se constituyen en el acervo de los estudios previos sobre el área temática del caso.

Sin embargo, en todos los TG analizados sólo se consideraron como soporte para la propuesta de solución posterior a su hallazgo y en ninguno de los trabajos se mencionan o resaltan como evidencias de problemas, causas, efectos, entre otros, para sustentar nuevas investigaciones.

## **Conclusiones**

La investigación tiene la finalidad de producir conocimiento a la par de resolver problemas de la sociedad. Los trabajos de grado de maestría en educación, como investigaciones, deben contribuir al conocimiento del área y a resolver los problemas prácticos que tienen lugar en la realidad educativa del país. En ese sentido, hablamos de dos tipos de conocimiento: el de la ciencia o teórico y el de la práctica educativa o conocimiento para la acción. Al tomar como punto de partida la idea que los TG de maestría poco conocimiento aportan, sea éste teórico o práctico, se formuló como objetivo de investigación analizar la contribución al conocimiento sobre educación que producen los trabajos de grado de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera. Luego del análisis realizado, se llegó a las siguientes conclusiones.

El paradigma predominante en este grupo de TG fue el positivista. Esto ocurrió no obstante el cambio de paradigma educativo preceptuado en el sistema educativo bolivariano y aún a pesar de que los estudios se desarrollaron en el contexto de la educación preescolar, primaria, básica y media general, ámbitos principales de la reforma.

Todos los trabajos de grado, con independencia del paradigma que los arroja y de los métodos empleados, aportaron distintos tipos de conocimiento y realizaron contribución a la teoría del área objeto de estudio. Con respecto al saber generado, es importante resaltar el hallazgo de conocimiento para la acción cuya principal característica es la especificación de las acciones que se debe realizar

para lograr las conductas, objetivos, consecuencias, resultados esperados, representa un tercio del conocimiento producido. Igualmente, es de hacer notar que, considerando la definición, se encontró más conocimiento para la acción en los TG realizados dentro de los métodos del paradigma positivista que desde la IAP, apreciada como la más apropiada para ello. De igual manera, debido a que las actividades presentes en los trabajos de grado cuasi-experimentales y un proyecto factible por su descripción detallada, favorecen la posibilidad de aplicarlo en otros contextos similares.

El conocimiento aplicable como aporte al conocimiento representa dos tercios del generado en los TG. Es conocimiento aplicable porque, a diferencia del conocimiento para la acción, no se especifican las acciones que producirán las consecuencias (soluciones) para las cuales fueron elaborados. En consecuencia, no es útil para la acción.

El conocimiento para la acción y/o aplicable generado en la investigación no se asume ni reporta como contribución al conocimiento ya que no se menciona en los resúmenes, no se considera como aporte teórico en la justificación ni se destaca en las conclusiones.

El aporte al conocimiento acumulado en un área o teoría básica estuvo relacionado con las hipótesis bajo la forma de comprobación de hipótesis, regularidades empíricas, relaciones y explicaciones causales; además de la formulación de un procedimiento. Otras construcciones como conceptos, nuevas hipótesis, generación de nuevos significados, proposiciones, modelos, leyes y/o teorías no tuvieron presencia en los TG analizados. Con relación a las posibles variaciones sobre un tema de investigación, entre otras: ampliación de una teoría, profundizar en un tema, contextualizar un tema, analizar aplicaciones, generar fundamentos, examinar un tema, tal vez por ser más propias de tesis doctorales, no se encontraron en los trabajos de grado de maestría que conformaron la investigación.

En los TG, la evidencia empírica resultante de un diagnóstico o descripción de la realidad, las regularidades empíricas de partida o halladas, las hipótesis comprobadas, las relaciones establecidas y las relaciones causales quedan implícitas, se desvanecen en los análisis y no se presentan como aporte teórico en ninguno de los acápites de las investigaciones. Posiblemente esto se debe a que no se entienden como contribuciones teóricas de la investigación. Asimismo, es tal vez a este hecho que se genera la afirmación/idea de que los TG de Maestría no realizan aportes al conocimiento. Sin embargo, cabe afirmar que todos los TG aportaron conocimiento a la educación y a su práctica de diferentes formas, aunque no fue reflejado como tal contribución.

Los resultados obtenidos constituyen el principal aporte al conocimiento de este estudio, pues evidencia la existencia de nuevos problemas que ameritan ser estudiados. En este orden nocional, es relevante indagar la concepción sobre el término contribución al conocimiento de la investigación que poseen docentes universitarios y estudiantes de postgrado; también, la causa o causas que originan la idea de que los TG de Maestría no realizan aportes al conocimiento. Otro estudio importante puede consistir en analizar las justificaciones, conclusiones y resúmenes. Un análisis de la justificación y las conclusiones permitirá detectar la correspondencia entre los aportes ofrecidos y los concretados. Finalmente, en razón de los resultados se sugiere mejorar y ampliar los resúmenes y las conclusiones de los TG explicitando su contribución al conocimiento.

## Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ª edición. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Baffa, Colombo, Barsi, Guallarón y Hernández (2014). Actividad de Investigación Científica en ambiente universitario: un estudio de sus contribuciones para estudiantes de la Enseñanza Media. *Latin American Journal of Physics Education*, 8(1), pp. 22-30. Recuperado de [http://www.lajpe.org/march14/03\\_LAJPE\\_833\\_Ariane\\_Baffa.pdf](http://www.lajpe.org/march14/03_LAJPE_833_Ariane_Baffa.pdf)
- Belly, P. (2015). ¿Qué es el Conocimiento Tácito, Implícito y Explícito? Artículo publicado en *Columnistas*. Jueves, 11 de junio de 2015. Recuperado de <http://www.managementjournal.net/item/5505-que-es-el-conocimiento-tacito-implicito-y-explicito>
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero Jiménez, T. C. (2011). *La generación de conocimiento científico en relación con sus efectos en la sociedad: análisis comparativo de la situación en España y México*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/tesis/ciencia%20y%20sociedad.pdf>
- Hernández, A. y Maiz F. (2011). Pertinencia de la investigación acción en la formación y práctica del docente. CONHISREMI, *Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico*, N° 71, pp. 52-67. Recuperado de <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000114.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2010). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. 6ª edición. Caracas: Ediciones Quirón.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill.
- Leal, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica en permanente movimiento. *Revista de Investigación*, 33(67), pp. 13-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ri/v33n67/art02.pdf>

- López, A. y Farfán, C. (2009). *La investigación educativa como base de la nueva educación*. Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos, 4 al 5 de diciembre. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20como%20base%20de%20la%20nueva%20educaci%C3%B3n%20LOPEZ%20Y%20FARFAN.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Autor.
- Morles, V. (2007). *Ciencia vs. Técnica y sus modos de producción*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- Muñoz Arroyo, Ana (2002). *Implicación de Gestión Conocimiento*. Documento en línea, disponible: <http://www.unamosapuntos.com/documentosmuñoz.html>
- Nonaka, I. (1991): “The knowledge-creating company”, *Harvard Business Review*, November-December, pp. 96-104.
- Nonaka, I. (2007). La empresa creadora de conocimiento. *Harvard Business Review*. Copyright 2007 Harvard Business School Publishing Corporation. Reimpresión R0707N-E. pp. 1-10. Recuperado de [www.academia.edu/.../HBR\\_La\\_empresa\\_creadora\\_de\\_conocimiento\\_Ik...](http://www.academia.edu/.../HBR_La_empresa_creadora_de_conocimiento_Ik...)
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La Organización Creadora del Conocimiento*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pasek de Pinto Eva y Matos de Rojas Yuraima. Cinco paradigmas para abordar lo real. *Revista Telos*. Volumen 8, N° 1, pp. 106-121. Enero–Junio 2006. <http://www.urbe.edu/publicaciones/telos/>
- Picón Medina, Gilberto. (1994). *El proceso de convertirse en universidad. Aprendizaje organizacional en la universidad venezolana*. Caracas: FEDUPEL.
- Pruzzo, V. (2004). Un tema abierto a la polémica: Los aportes de la investigación a la práctica educativa. *Revista Praxis Educativa*, Vol. 8, pp. 24-33. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n08a04pruzzo.pdf>
- Romero, A. (2001). Universidad y Globalización. *Revista de Ciencias Sociales*. 7 (1), 141-151.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. CLACSO. Argentina. Disponible en la red de bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO. <http://www.clacso.org.ar/bibliotecas>
- Senge, P. (2004). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.

**Autoras**

**Eva Pasek de Pinto**

[evalidpasek@gmail.com](mailto:evalidpasek@gmail.com)

*Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*  
Núcleo Valera, Venezuela

**Teresita Villasmil de Vásquez**

[teresitavillamil@hotmail.com](mailto:teresitavillamil@hotmail.com)

*Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*  
Núcleo Valera, Venezuela