

LIMITACIONES EN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN PSICOLOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES DEL PERÚ

Data de aceite: 02/05/2024

Luis Alberto Yarlequé Chocas

Universidad Nacional del Centro del Perú
orcid.org/0000-0001-6028-578X

Leda Javier Alva

Universidad Continental
orcid.org/0000-0002-9793-1033

Edith Rocío Nuñez LLacuachaqui

Universidad Nacional Intercultural de la
Selva Central Juan Santos Atahualpa
<https://orcid.org/0000-0002-6219-0036>

RESUMEN: En el Perú, a partir de la ley universitaria 30220 que pone énfasis en el desarrollo de la investigación, ha cobrado especial importancia la investigación formativa que se desarrolla en las aulas de pregrado. No obstante, ello también supuso la necesidad de un gran número de docentes investigadores, con los que no se contaba, que puedan propiciar el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, pero esta tiene aún serias limitaciones que son evidentes. En este contexto surgió el estudio con el objetivo de analizar las dificultades que presenta la investigación formativa que se viene desarrollando en la Carrera de Psicología de

las universidades peruanas, a través de las tesis sustentadas en los últimos 5 años. Se empleó el método análisis de contenido, se examinó 100 tesis tomadas aleatoriamente de 10 universidades a cuyos repositorios se podía acceder. Se empleó una lista de cotejo y una rúbrica desarrolladas para la investigación. Los resultados revelaron una serie de dificultades en diversos aspectos de las tesis. La principal conclusión a la que se arribo fue que las tesis de pregrado que se desarrollan en la carrera de psicología de las universidades del Perú tienen muchos errores que expresan las limitaciones en la formación investigativa de los estudiantes y de una buena parte de los docentes que tienen a su cargo las asignaturas correspondientes.

PALABRAS-CLAVE: investigación formativa, universidades peruanas, psicología, método de investigación, discusión de resultados, instrumentos.

LIMITATIONS IN FORMATIVE RESEARCH IN PSYCHOLOGY IN THE UNIVERSITIES OF PERU

ABSTRACT: In Peru, since university law 30220, which places emphasis on the development of research, formative research carried out in undergraduate classrooms has gained special importance. However, this also meant the need for a large number of research teachers, who were not available, who could promote the development of research skills in students, but this still has serious limitations that are evident. In this context, the study arose with the objective of analyzing the difficulties presented by the formative research that has been developed in the Psychology Major of Peruvian universities, through the theses supported in the last 5 years. The content analysis method was used, 100 theses taken randomly from 10 universities whose repositories could be accessed were examined. A checklist and rubric developed for the research were used. The results revealed a series of difficulties in various aspects of the theses. The main conclusion reached was that the undergraduate theses that are developed in the psychology career of the universities of Peru have many errors that express the limitations in the research training of the students and a good part of the teachers who they are in charge of the corresponding subjects.

KEYWORDS: formative research, Peruvian universities, psychology, research method, discussion of results, instruments.

INTRODUCCIÓN

La universidad peruana se debate desde hace varias décadas en una crisis que fue acicateada con la dación del Decreto Legislativo N°882 con el que se autoriza la creación de instituciones educativas en todos los niveles y modalidades, con fines de lucro. A partir de este momento, proliferaron instituciones del nivel inicial, primaria, secundaria y superior que, salvo honrosas excepciones, trataron de maximizar sus ganancias en desmedro de la calidad educativa. En efecto, antes de 1996 existían 28 universidades estatales y 24 privadas, pero, para el 2004 el número de universidades privadas se había duplicado y para el 2014, año en que se promulga la actual ley universitaria, había ya 93 universidades privadas frente a 49 públicas. Es decir, que se había más que triplicado el número de universidades privadas en solo 18 años según los datos del Ministerio de Educación (MINEDU,2023).

La situación de pérdida de la calidad académica llegó a tal punto que la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) actualmente solo ha licenciado a 46 de las 93 universidades privadas, es decir a menos de la mitad; y a 47 de las 49 estatales (MINEDU,2023).

Por otra parte, la ley universitaria N°30220 promulgada el 2014, pone énfasis entre otras cosas, en el hecho de que en la universidad se debe desarrollar la investigación formativa a lo largo de los estudios de pregrado.

Ahora bien, aunque el concepto de investigación formativa tiene por lo menos 3 acepciones (Restrepo, 2003): como investigación exploratoria, como investigación acción y como formación del estudiante para investigar, al parecer es esta última a la que se refiere la ley.

En otras palabras, la investigación formativa a la que se alude está referida a todas las actividades que el estudiante desarrolla que incluye su participación en proyectos, pero también otras, que aunque no están directamente ligadas con la investigación lo van dotando de habilidades que contribuyen a su formación como futuro investigador, la investigación formativa, así concebida incluye la tesis de pregrado (Restrepo, 2003). En este sentido, hay quienes distinguen la investigación formativa como desarrollo de habilidades para la investigación de la formación para la investigación que supone aprender a investigar, investigando (Parra, 2004 citado por Miyahira 2009).

Esto por supuesto condujo entre otras cosas a la modificación de los planes de estudio en todas las carreras universitarias. Lo cual incluyó a la psicología. No obstante, ello también supuso la necesidad de un gran número de docentes investigadores, con los que no se contaba, que puedan propiciar el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes.

Sin embargo, una debilidad como esa en la docencia universitaria, no se supera tan rápidamente y aún hoy a 8 años de iniciado el proceso de licenciamiento de las universidades puede observarse las limitaciones que presentan las tesis de pregrado que realizan los egresantes y que son indicadores tanto de las limitaciones en el logro de las competencias investigativas en estos como de las limitaciones de los docentes que tienen a cargo las correspondientes asignaturas. Además, los incentivos económicos y otros que ofreció el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Concytec) para los docentes universitarios que hicieran investigaciones y las publicasen en cierto tipo de revistas acicateó la incursión de un gran número de estos en la investigación. En ese contexto se comenzaron a elaborar plantillas para desarrollar proyectos de investigación y gran parte de esta actividad que es por su naturaleza intelectual, se convirtió en algorítmica. Y esos algoritmos se fueron trasladando a las aulas en las asignaturas de investigación que daban recetas para elaborar proyectos e informes de investigación se convirtieron en los más buscados y los estudiantes antes que aprender a razonar, problematizar, hipotetizar, elegir los métodos y herramientas para poner a prueba sus hipótesis, hacer inferencias a partir de los datos obtenidos, discutir sus resultados a la luz de la teoría de otras investigaciones y formular conclusiones lógicas, aprendieron a usar plantillas y algoritmos que daban la impresión de un buen trabajo pero que en la realidad se quedaban vagando en la superficie de los fenómenos que se suponía estudiar.

En este panorama los psicólogos, no siempre pudimos sustraernos a lo que ocurría en muchas de las otras carreras y por consiguiente la investigación formativa en psicología también ha venido presentando serias limitaciones que se expresan en el informe de tesis de pregrado y también en la defensa que sus autores hacen de ella. Así, autores como: Alarcón (2008) Sierra (1994) Fox (1981), Kerlinger (1992) Ardilla (1974) Arnau (1986) Briones (1995) Tamayo (1996) Travers (1971) entre otros dejaron de ser leídos para ser reemplazados por uno o dos autores que con poca o ninguna experiencia en investigación pero con buen

aparato publicitario y de marketing, difundieron sus libros que se han convertido en una suerte de biblia para muchos de los jóvenes e inexpertos investigadores. Esto ocurrió no solo en los aspectos metodológicos de la investigación sino también en estadística. De modo que autores como Smith (1971) Levin, J. y Levin, W. (1999) Gonzales et al. (2014) son prácticamente desconocidos y ese desconocimiento conduce a errores en el tratamiento de los datos, de las pruebas estadísticas que se eligen y por supuesto de las inferencias que se hacen.

Ahora bien, acerca de la investigación formativa hay una serie de artículos en los que se la analiza conceptualmente como el de Hernández (2003) quién plantea la necesidad de distinguir entre la investigación, la investigación pedagógica y la investigación formativa. Por su parte, Lara (2006) propone desarrollar una visión integral en la investigación formativa para los profesionales de ciencias de la salud. Polo (2015) destaca la importancia de la investigación formativa como experiencia significativa en la cultura académica. De otro lado, Salguero y Pérez (2023) hacen una aproximación teórica y metodológica para la gestión de la investigación formativa. En Perú, Gonzales (2020) ha estudiado, el significado que dan los docentes a la investigación formativa. También, se han ocupado del tema desde una perspectiva teórica Ruíz (2013) y Clavijo (2014) entre otros.

No obstante, son muy pocos los trabajos empíricos que se han realizado al respecto, probablemente es en Colombia donde más se ha abordado el tema. En efecto, Bernal et al (2021) ha investigado las percepciones del uso de base de datos en la investigación formativa en la carrera de odontología. Por su parte, Pardo et al (2022) también en Colombia analizaron la formación investigativa en la carrera de administración de empresas. En el mismo país, Rodelo et al. (2021) han estudiado la formación en competencias investigativas en universitarios de la carrera de contaduría pública, en Cuba Hernandez et al (2020) estudiaron la percepción que tienen de la investigación formativa en estudiantes de enfermería. En psicología, también en Colombia, Gravini y Durán (2005) han explorado los métodos de enseñanza en las asignaturas del programa de psicología orientados a desarrollar la investigación formativa.

Como se puede apreciar la investigación sobre investigación formativa en psicología es incipiente y es en ese contexto que se propuso: analizar las dificultades que presenta la investigación formativa que se viene desarrollando en la Carrera de Psicología de las universidades peruanas, a través de las tesis sustentadas en los últimos 5 años.

La importancia del trabajo cae por su propio peso, ya que en primer término contribuye a llenar un enorme vacío en el conocimiento de lo que está ocurriendo en la formación del psicólogo de las universidades peruanas en su formación investigativa. En segundo lugar, es importante porque los hallazgos que aquí se presentan, más allá de las limitaciones propias del estudio, dan a los decanos, directores de escuela, jefes de departamento y directores de institutos de investigación insumos para diseñar e implementar estrategias y medidas tendientes a superar las dificultades que aquí se reportan en la investigación formativa en la carrera de psicología.

MÉTODO

El trabajo que se presenta se enmarca dentro del paradigma sociocrítico, en tanto que se emplean técnicas cuanti-cualitativas para el recojo, análisis e interpretación de los datos. Se trata de un estudio de nivel descriptivo (Sánchez y Reyes, 2021) ya que se recoge información, se analiza y reporta los productos de esas observaciones. Por consiguiente, se empleó el método descriptivo y el método análisis de contenido.

Diseño: Se utilizó el diseño paralelo convergente ya que se recogen simultáneamente los datos cuantitativos y cualitativos y a ambos tipos de datos se les valora por igual.

Unidades de análisis: Se trabajó con 100 tesis de pregrado en psicología, de universidades nacionales y particulares del Perú, presentadas en los últimos 5 años tomadas aleatoriamente y en función de la accesibilidad ya que hay universidades en cuyos repositorios no figuran las tesis de pregrado y otras que tienen repositorios a los que no se puede acceder. Todas las tesis fueron examinadas a la luz de una lista de cotejo que abordaba los aspectos principales de la metodología y una rúbrica para observar la discusión de resultados y las conclusiones.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos del examen de 100 tesis:

Es más extenso de lo que exigen las normas y contiene información innecesaria. El 60% de los títulos examinados contiene más de 15 palabras (42% 16 a 20 y 18% de 20 a más).

Figura 1. Del título

El error más frecuente en la formulación del problema se encuentra en su redacción, el 67% tiene errores gramaticales y el 58% está redactado de modo que es difícil formular una hipótesis que le corresponda directamente.

Figura 2. De la formulación del problema

El 48% de los objetivos apuntan a las submetas de la investigación y el 37% de los objetivos generales no señalizan la meta de la misma, además se observa un empleo profuso del verbo "determinar".

Figura 3. De los objetivos:

En muchos de los casos señalan cosas que no puede dar la investigación.

El error más frecuente al presentar antecedentes de investigación radica en tomar trozos textuales del resumen de cada una de ellas sin procesar ni parafrasear la información. De modo que el lector se percata de que el texto viene de la escritura del autor del antecedente y no del trabajo que se presenta

El error más frecuente en esta parte consiste en compilar información acerca de la o las variables y presentarla en forma inconexa a modo de marco teórico.

Figura 4. De la justificación, antecedentes y fundamentación teórica

En el 31% de los casos la hipótesis no responde al problema ya sea porque el problema está mal formulado y no lo permite o porque la hipótesis misma lo está. Ambas suman el 37%.

Figura 5. De las hipótesis:

El 21% de los casos tipifica incorrectamente a la investigación.

Figura 6. De la tipificación de la investigación:

En el 75% de casos los errores más frecuentes (cuando se trata de una investigación clásica) radica en señalar como método: “método científico” “método no experimental” “método cuantitativo”, pero solo el 9%, indica con claridad y corrección el método empleado en la investigación en cuestión.

Figura 7. Del método:

El error más frecuente (79%) al tipificar el diseño consiste en: señalar como diseño: “diseño no experimental”.

Figura 8. Del diseño:

El más frecuente de los errores, en lo concerniente a la muestra, alcanza el 22%, consiste en no caracterizarla adecuadamente.

Figura 9. De la muestra:

	Porcentaje
a) Falta de relación lógica entre la teoría que presentan y los resultados obtenidos	76%
b) Interpretación incorrecta de los resultados estadísticos	21%
c) Confusión en el uso de términos.	12%
d) Falsas generalizaciones	36%
e) Conclusiones	28%

Nota: Puede observarse que en la discusión de resultados el error de falta de relación lógica en la teoría y los resultados se presenta en 76%. También se observa que la interpretación incorrecta de los resultados se presenta en un 21%, la confusión de términos en un 12%, Las falsas generalizaciones en un 36% y los problemas de conclusiones están presentes en un 28%.

Figura 10. Errores encontrados en la discusión de resultados y conclusiones en las tesis de pregrado de la carrera de Psicología

DISCUSIÓN

El examen practicado a 100 tesis de pregrado en Psicología de universidades estatales y privadas del Perú ha permitido detectar algunos de los errores más frecuentes que desde nuestro punto de vista expresan las limitaciones en la formación de investigadores en psicología y probablemente también las de algunos de los docentes que tienen a cargo las asignaturas de investigación.

Veamos, se encontró que el 60% de los títulos en las tesis contienen 16 o más palabras (figura 1). Ahora bien, si se considera que el manual de estilo de redacción (APA, 2020) sugiere que los títulos deben contener 12 palabras y que la mayoría de las revistas indexadas en bases de datos serias admite hasta quince, entonces puede decirse que, en más de la mitad de los casos no se está preparando al estudiante de psicología para formular títulos que se ajusten a las exigencias de la comunidad psicológica internacional.

En lo que concierne a la formulación del problema, se ha encontrado que en la mayoría de los casos los estudiantes si detectan un problema a investigar, sin embargo, sus mayores dificultades radican en la formulación del mismo que suele tener errores

gramaticales o están formulados de tal manera que luego les es difícil formular la hipótesis correspondiente (Figuras 2 y 5). Por ejemplo, se formulan problemas como: ¿cuál es el grado de influencia de x sobre Y? (X y Y son nuestras y reemplazan las variables que aparecen realmente en las tesis). Cuando se formula el problema en esos términos luego es difícil formular una hipótesis que responda directamente al problema y por supuesto responderlo también a través de la investigación ya que resultaría ilógico decir al final del trabajo que una variable influye sobre la otra en primer grado o en tercer grado o tiene 30 grados de influencia. Esa errónea formulación del problema conduce a la formulación de hipótesis que fuerzan la respuesta al problema, así terminan presentándose hipótesis como: “X influye sobre Y significativamente” pero “significativamente” no expresa grados de influencia. En estadística se emplea para hacer notar que las diferencias entre dos o más mediciones no son aleatorias, sino que existen realmente en la población o poblaciones en estudio (Levin y Levin, 1999; Briones, 1996). Otro tanto ocurre cuando preguntan cosas como ¿en qué medida influye X sobre Y? y la hipótesis resultante es “influye significativamente” pero como se ha dicho significativamente no es grado ni medida. Dicho en otros términos se ignora que “ las hipótesis contienen implicaciones claras para probar las relaciones enunciadas” (Kerlinger y Lee, 1992).

Con respecto a los objetivos de una investigación, en primer término, debe aclararse que el objetivo de una investigación es “resolver el problema, o dicho en otros términos darle respuesta. Cuando el investigador ha alcanzado la solución al problema que se formuló al inicio, puede decirse que ha logrado su objetivo. En términos prácticos esto significa que formular el objetivo general significa señalar la meta de la investigación y formular los objetivos específicos implica formular las submetas de la misma. Ahora bien, el error más frecuente en las tesis examinadas radica en que en el 37% de los casos el objetivo general no señala la meta de la investigación, y solo el 48% de los objetivos específicos señala las submetas (Figura 3). En efecto, en muchos de los casos, los objetivos específicos apuntan más a las acciones a realizar que a las submetas a alcanzar, por ejemplo: “aplicar el instrumento a la muestra”, “medir la variable X en la muestra”. Por otra parte se observa un empleo profuso del verbo determinar en la formulación del objetivo general y en muchos casos también de los específicos, esto denota cierta falta de formación y reflexión epistemológica y es que hacen ya muchos años se dividía las ciencias en exactas e inexactas y se creía que ciencias como las matemáticas o la física eran entre otras ciencias exactas, no obstante el análisis que hace Hawking en su Historia del tiempo (2020), acerca de la física cuántica, nos debe llevar por lo menos a reflexionar en el sentido de que aunque en ciencia todo es discutible, al parecer los hechos en el universo son mas bien probabilísticos. Y en ese sentido, el estudiante de psicología debe aprender que aún los hallazgos de los científicos más reputados no constituyen algo determinante sino más bien un conocimiento que más adelante puede revelarse por lo menos inexacto cuando no erróneo.

Los acápites correspondientes a justificación del estudio, la presentación de antecedentes de investigación y el marco teórico de los trabajos, han merecido un análisis de contenido especial. El cual ha puesto de manifiesto cosas como: que en la justificación, se ofrece cosas que la investigación no puede dar (figura 4), por ejemplo, aunque el trabajo en cuestión es de carácter descriptivo, su autor o autores señalan que la importancia del trabajo radica en que proporcionará solución a los problemas descritos. A este respecto, hay que recordar que los estudios descriptivos como su nombre lo indica describen la realidad pero no la transforman ni experimentan posibles soluciones (Alarcón, 2008; Briones, 1996). Es necesario que el estudiante aprenda que cuando justifica su trabajo debe enfatizar en por qué es importante dicho trabajo y como servirán sus resultados a la ciencia, a la sociedad o a una parte de esta.

En cuanto a la presentación de antecedentes se ha encontrado que una tendencia de los jóvenes tesisistas es tomar el resumen de las investigaciones que guardan relación con la suya y pegarlos en su texto con solo algunos recortes, lo cual refleja en primer término que el tesisista no ha comprendido la importancia y el papel que tienen los antecedentes en su investigación, pero además delata su tendencia a no redactar, la cual probablemente viene siendo acicateada por el acceso a la tecnología que permite cortar y pegar textos. Esto mismo ocurre, con el marco teórico en general, en donde no solo se encuentran errores de redacción, sino que también se tiende a cortar y pegar textos a veces inconexos, hecho que se analiza con detenimiento más adelante al referirnos a la discusión. No obstante, es pertinente resaltar que lo descrito refleja entre otras cosas que el joven tesisista no ha comprendido la importancia de la revisión bibliográfica en su proyecto e informe de investigación. Esta revisión bibliográfica es lo que en realidad da fundamento lógico a lo que Sierra (1994) denomina proceso de teorización. En efecto, la revisión bibliográfica que conduce a la elaboración del marco teórico no solo nos permite tener una idea clara del estado del arte, sino que además fundamenta las hipótesis y la discusión de los resultados. De ahí, su enorme importancia en la elaboración del marco teórico y en general de la investigación (Canales, 1996)

Al examinar los aspectos del método se ha encontrado que, el 21% de los tesisistas tipifica mal a su investigación (figura 6). Esto significa que el 79% lo hace bien, pero una quinta parte de la muestra que lo hace inadecuadamente es también preocupante, más aún porque la intención de este estudio es detectar las debilidades que se tiene para poderlas corregir, antes que regocijarnos por lo que hacemos bien. En este sentido, se ha encontrado que hay tesisistas que, realizando un estudio correlacional, descriptivo simple o descriptivo comparativo lo califica como investigación básica. Probablemente, es que algunos docentes de la asignatura que leen poco han inferido que, como en el Perú el primer nivel de la educación formal es denominado educación básica, en los estudios de otras lenguas, los primeros ciclos corresponden al nivel básico, entonces las investigaciones más sencillas son también básicas y eso es lo que probablemente le enseñan a sus estudiantes por

lo cual ellos lo expresan en sus trabajos .A este respecto, es pertinente recordar que, las investigaciones básicas surgen, en primera instancia de las ciencias básicas y estas, no son tales por su simplicidad, por su elementalidad o sencillez, sino más bien porque ponen las bases para las demás formas del conocimiento científico, de allí que algunas de las ciencias básicas son: la física, la matemática, la química y la biología cuyas teorías corrientemente tienen un carácter generalizador con hipótesis potentes y de eso se sigue que las investigaciones básicas son aquellas que contribuyen al desarrollo de las teorías científicas, el descubrimiento de leyes y principios (Sánchez y Reyes, 2021)

Ocupémonos ahora brevemente de lo que al método se refiere, a este respecto solo el 9% indica con claridad el o los métodos que ha empleado en su trabajo (figura 7). En cambio, es frecuente que, se señalen simplemente que han empleado el método científico que termina siendo una generalidad poco ilustrativa más aun cuando en este momento en epistemología se discute sobre la vigencia de un método científico. En realidad el joven investigador tiene que aprender a señalar con precisión el o los métodos que ha empleado y no quedarse en la superficialidad de decir que empleó el método científico, por otra parte hay quienes simplemente señalan que utilizaron el método no experimental, sin embargo, una breve revisión de la bibliografía especializada muestra que existen varios y no solo un método que no es experimental, en efecto, todos los métodos denominado cualitativos caen en esta categoría (Taylor y Bobgan,1994) pero también el método descriptivo mismo, el histórico, entre muchos otros. Algo análogo ocurre en la identificación del diseño, en la mayoría de los casos cuando se trata de un estudio de nivel descriptivo, estudio de casos u otro se limitan a decir que han empleado un diseño no experimental (figura 8) soslayándose que si bien existen no uno sino varios métodos científicos existen muchos más diseños, aunque no son experimentales. De modo que eso no aclara al lector sobre el diseño que el investigador empleó en su trabajo.

En lo que concierne a los sujetos o a la muestra, el error más frecuente radica en no hacer una buena caracterización de ella (figura 9). Al no caracterizar correctamente la muestra y la población del estudio, en primer término, el lector no puede saber si la muestra realmente tiene las principales cualidades de la población a la que pretende representar. Por otra parte, cada técnica de muestreo tiene sus propias ventajas y desventajas que el investigador debe conocer porque de hecho influyen en la validez interna de su trabajo (Briones,1996 y Sierra, 1994)

Finalmente nos ocuparemos de la discusión de resultados y conclusiones.La sección de discusión y conclusiones en las diversas fuentes de investigación es poco desarrollada, si no es nula, posiblemente de ello devienen sus dificultades. Algunos autores tales como: Aceituno et al. (2021), Vara (2010), han tocado el tema. El primero resalta la importancia de la revisión de diferentes fuentes bibliográficas que brinden los conocimientos teóricos para el análisis y discusión de resultados. Vara (2010) indica que, en el Perú, para el grado de Bachiller, el graduando debe demostrar la capacidad analítica, de argumentación,

aplicación y solvencia. Hay que aclarar que probablemente Vara (2010) alude al hecho de que la ley universitaria 30220 pone como requisito para optar el grado de bachiller la sustentación de una tesis. Aunque el autor no precisa que tales procesos se pongan solo de manifiesto en la discusión de resultados, se entiende que es principalmente en esta sección en la que el investigador, teniendo como premisa los resultados, requiere del concurso de dichas capacidades. Por su parte Fox (1981) indica que la discusión, conclusiones y sugerencias deberían ser las secciones más creativas del informe y que en ellas se demuestre su capacidad para elaborar ideas de investigación, para conjugar los datos con investigaciones anteriores, los planteamientos actuales y el sentido completo de las limitaciones del estudio. Ahora bien, la discusión de resultados de la tesis es la sección en la que él o los autores analizan sus resultados relacionándolos con la teoría, con los antecedentes tomando una posición respecto a la interpretación de los datos con el concurso del pensamiento crítico; lo cual demanda el razonamiento lógico, la evaluación, autoevaluación y la flexibilidad para asumir el cambio.

Levados estos conceptos al análisis de los hallazgos, encontramos los errores que a continuación se detalla: A) Falta de relación lógica entre la teoría que presentan y los resultados obtenidos. B) Interpretación incorrecta de los resultados. C) Confusión en el uso de términos. F) Falsas generalizaciones (Figura 10).

Con respecto a la falta de relación lógica, ocurre cuando presentan citas y no enlazan el contenido de éstas con sus resultados y se presenta en un 76%. Ejemplo: en un estudio sobre la autoestima en adolescentes en la discusión se indica:

“La autoestima significa valorar el propio valor e importancia y la capacidad de asumir la responsabilidad de las acciones propias y ajenas. En cambio, la personalidad en este estudio se considera como una estructura dinámica que posee una persona en particular que consta de características psicológicas, conductuales, emocionales y sociales, (Sseelbach 2012)”. En este caso aparece la cita suelta, sin hacer referencia a ningún resultado, por lo que no se aprecia el enlace del resultado con la teoría que serían las premisas para argumentar o concluir acerca de el o los resultados que está presentando. Otro ejemplo se encuentra por una tesis de funcionalidad familiar y agresividad en la que en su discusión se puede leer el siguiente párrafo:

“Minuchín, Yung y Simón (1998) refieren que la familia es un vínculo natural que en el transcurso del tiempo ha elaborado pautas de interacción, creando lineamientos para que cada integrante de la familia pueda interactuar de manera asertiva dentro de un sistema, facilitando su interacción y comportamiento. El mismo autor hace hincapié en que las familias se modifican según la sociedad”. Como puede apreciarse, no se está discutiendo ningún dato, simplemente se ponen párrafos sueltos que en muchos casos están redactados incoherentemente y que además se repiten porque están ya contenidos en la sección teórica del informe de tesis. En ambos casos, si bien es cierto, hay cita, que nos indica la revisión de fuentes teóricas cumpliéndose la indicación de Aceituno et al.

(2021) no se encuentran los razonamientos, ni el análisis de resultados (Vara, 2010) porque no se hace referencia a ninguno de ellos. De estos casos se encontró el 76% que constituye la mayoría de las tesis de pregrado de la muestra, lo cual es un testimonio de la poca importancia que los docentes, los asesores y revisores de tesis dan a la sección de discusión de resultados que como indica Fox (1981) debería ser una de las más creativas del informe en la que el investigador demuestra su capacidad para elaborar ideas de investigación. Sin embargo, no se está cumpliendo en la mayoría de las tesis de la carrera de Psicología del Perú de acuerdo con los datos que proporcionó la muestra en este trabajo.

Un análisis aparte merece la Interpretación incorrecta de los resultados; se produce cuando, el autor o autores, del trabajo no interpretan los resultados estadísticos o los interpretan incorrectamente. El 21% de las tesis revisadas presentan este tipo de error (Figura 10). De allí la importancia de que sea tomado en cuenta, veamos algunos ejemplos, en una investigación cuyas variables son tecnoestrés y satisfacción laboral, se dice lo siguiente:

“Se encontró una correlación inversa entre la dimensión de tecnoestrés cognitivo con la dimensión diseño de trabajo demostrando que las personas al generar creencias negativas ante el uso de herramientas tecnológicas (Salanova,2010), tienen una visión negativa sobre un adecuado puesto de trabajo y la forma en cómo se desarrollan dentro de la empresa”. En este caso se habla de una relación inversa entre las variables, afirmando ideas negativas ante el uso de herramientas tecnológicas y una visión negativa acerca de un adecuado puesto de trabajo. En ambas variables se informa de resultados negativos, por tanto, no se trata de una relación inversa. De acuerdo a Levin (1979) la correlación negativa o inversa se produce cuando se obtienen puntajes altos en la variable “X” y los puntajes de la variable “Y” tienden a ser bajos o viceversa . Una correlación es positiva o directa cuando los puntajes son altos en una variable también son altos en la otra variable. Así mismo, cuando los puntajes son bajos en una variable, también son bajos en la otra variable. En el caso expuesto, en ambas variables existe una visión negativa tanto en el uso de herramientas tecnológicas como en el puesto de trabajo. Por tanto, se trata de una relación directa. Ahora bien, la inadecuada interpretación estadística también afecta las conclusiones. De allí la importancia de que los autores sepan interpretar correctamente los resultados estadísticos.

Otro caso, en el que se observa errores en la interpretación estadística es un estudio de relación entre las variables clima familiar y tolerancia al celular y dice lo siguiente: “La relación entre el clima familiar y la tolerancia al celular es inversa y significativa en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular, Lima, 2022. ¿qué significa este resultado inverso? Que a mejor clima familiar menor tolerancia al celular. Este resultado indicaría que el buen clima familiar favorece a que los miembros de la familia no hayan desarrollado tolerancia cuando les falta el celular y continúan los autores indicando que: “Hay significativa asociación en un moderado grado, teniendo un coeficiente de operación estadístico inverso;

es decir, la mitad (adolescentes) relataron tener dificultades, donde su nivel familiar no es el más adecuado”. En primer lugar, usa el término operación por correlación y, en segundo lugar, la redacción es confusa, parece atribuir que, siendo la correlación inversa y moderada, la mitad de los adolescentes tienen problemas familiares o se trata un dato que encontró en la investigación que le lleva a afirmar que la mitad relató no tener dificultades familiares. En todo caso no queda clara la interpretación estadística de los autores.

Otra tesis menciona en su discusión de resultados: “Queda comprobado que existe correlación entre los tipos de apego y los estilos de relación amorosa en los estudiantes de Psicología de una universidad del Perú. Existe correlación entre las variables de estudio por el índice del Rho = 0,00 menor a 0,05”. En este caso confunde el coeficiente de Rho de Spearman con el nivel de significancia que si debe ser menor o igual a 0.05 porque es el máximo error que queremos cometer en una estimación o contraste (Javier, F y Sanjuán, 2019), mientras que el coeficiente de correlación brinda información sobre la asociación entre dos variables numéricas mostrando una tendencia creciente o decreciente (Ferrero, 2020).

También se consideró como interpretación incorrecta de los resultados al uso de la palabra nivel por grado. Por ejemplo, dice:

“Evidenció asociación (significativa) entre la variable x i y, aunque en bajo grado de relación”. Es importante aclarar que las correlaciones no miden grados y esta disquisición es importante porque en estadística existen medidas para grados y proporciones de allí que no es pertinente el uso indiscriminado de los términos.

Con respecto a la confusión en el uso de términos; ocurre cuando se usan palabras que no son adecuadas para el contexto que se está redactando y distorsionan el mensaje que se quiere transmitir. Ejemplo: “Los adolescentes mostraron falencias en sus relaciones intrafamiliares”, “las falencias son excesivas en la comunicación entre los miembros de la familia” y la palabra falencia, en el diccionario Panhispánico (2023) hace referencia al error que se comete al afirmar o asegurar ciertas cosas, de modo que no corresponde al uso que el autor le da, al referirse a los problemas familiares. Otro ejemplo, lo constituye el uso del término ostenta en una investigación acerca de la violencia en el varón en la que dice: “se evidenció un bajo nivel de violencia; en este sentido se ostenta que la muestra evaluada es víctima de violencia (Violencia sexual; económica; física e intimidación; psicológica y control)”. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (2023) el término ostenta significa: hacer gala de grandeza, lucimiento, alardear, jactarse, vanagloriarse, pavonearse, lucirse, presumir. También se usa cuando se tiene un título, o se ocupa un cargo de prestigio y renombre, de modo que su uso para referirse al hecho de ser víctima de violencia no es correcto. Casos como estos se encontraron en un 12% en el presente estudio. Sin embargo, es importante tomarlos en cuenta, dado que interfieren la comprensión de las ideas que el o los autores de las tesis quieren transmitir en la discusión de sus resultados

Detengámonos ahora, en las falsas generalizaciones que se hacen en la discusión; estas ocurren cuando se plantea hipótesis de correlación o asociación con una variable nominal y la otra ordinal y se toma a la variable nominal como única. Ejemplo: en un trabajo de investigación cuyas variables son: apego (variable medida en el nivel nominal) y dependencia emocional (variable medida en el nivel ordinal), el autor concluye: que, el apego se relaciona significativamente con la dependencia emocional en estudiantes de psicología. Sin tener en cuenta que las formas de apego son muy distintas y es difícil su generalización. Por ejemplo, el apego seguro, en el que la persona se siente amada y es capaz de dar amor es totalmente distinto del apego evitativo en el que el individuo expresa rencor y resentimiento con la figura de apego, mientras que en el apego preocupado la persona siente ansiedad de separación y teme enfrentar el mundo sin la figura de apego (Lacasa y Muela, 2014), de modo que no se pueden generalizar estos tipos de apego afirmando que se relacionan con la dependencia emocional, porque estaríamos diciendo que el apego seguro se relaciona con la dependencia emocional de la misma forma que el apego evitativo y el apego preocupado, lo cual nos lleva a una falsa generalización o “falacia de generalización precipitada, en la que un principio que es verdadero para un caso particular, se aplica por descuido o deliberadamente al grueso de los casos” (Copi y Cohen, 2013, p. 179). Posiblemente este error que se repite cuando se toma la variable nominal como única, sin considerar sus particularidades y se relaciona con las dimensiones de la otra variable, tenga que ver con el uso de plantillas y algoritmos a los que nos hemos referido antes. Lo que ocurre es que las plantillas no funcionan en todos los casos y se aplican sin razonamiento alguno. Este error se ha observado no solo con los estilos de apego, sino con muchas de las variables nominales tomadas como una unidad dígame; estilos parentales, de crianza, liderazgo, funcionalidad familiar, entre otras y se presenta en un 36% de las tesis estudiadas, por lo que debe ser tomado en cuenta cuando el o los tesisistas seleccionen variables nominales en su investigación.

Finalmente, en lo concerniente a las conclusiones:

Hay que recordar que, estas, son productos del razonamiento inductivo o deductivo (Copi, y Cohen, 2013); es decir, requieren de ciertas premisas que dan pie a la conclusión y por consiguiente se apoyan en la lógica. Se encontró que el 28% de los trabajos revisados presenta errores en las conclusiones (figura 10).

Uno de los más comunes es confundir las conclusiones con resultados. Ejemplo: “Entre las dimensiones de la variable personalidad y autoestima se ha encontrado que existe relación positiva baja aceptando la hipótesis alterna y rechazando la hipótesis nula”, “Se concluye respecto a la variable personalidad y sus dimensiones que, el 44,1% de los estudiantes presenta rasgos asociados a la personalidad extrovertida, el 29,7% de estudiantes presentan rasgos asociados al neuroticismo. Como puede apreciarse en los casos presentados no existe conclusión, es una repetición de los resultados. Debe tomarse en cuenta que, los resultados, solo constituyen las premisas y a ellos les debe seguir el

razonamiento que se desprende de ellas, para que pueda ser considerada una conclusión. Otro error encontrado está relacionado con el resultado, sobre todo con la interpretación estadística errónea como se ha descrito líneas anteriores. Ahora bien, si la inferencia se apoya en premisas falsas (resultados erróneos) entonces la conclusión también lo será.

Así pues, hay una serie de errores que se vienen cometiendo en las tesis de pregrado en psicología y que son expresión de las limitaciones de los estudiantes y de las debilidades que aún tiene la investigación formativa, pero también y esto no puede soslayarse expresan, aunque de modo indirecto las limitaciones de los docentes que tienen a su cargo las asignaturas de investigación en muchas de las universidades en que se forma psicólogos. Ahora bien, aunque los hallazgos aquí expuestos no reflejan lo que ocurre en todas las universidades en que se forma psicólogos en el Perú si muestran lo que ocurre por lo menos en una buena parte de ellas, por consiguiente, estos hallazgos pueden servir para implementar mejoras en la investigación formativa y en la formación de psicólogos para la investigación.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que, el hecho de que la ley universitaria 30220 al enfatizar en la importancia de las investigaciones para la obtención de grados y títulos profesionales, ha generado la necesidad de modificar las estructuras curriculares y obligado a muchos psicólogos a que incursionen en el campo de la investigación, lo cual es positivo, no es menos cierto que hay aun muchas limitaciones en las tesis de pregrado que se vienen realizando lo cual indica que estas limitaciones están también en sus autores y de alguna manera probablemente en algunos de los psicólogos que tienen a su cargo las asignaturas de investigación y por consiguiente su identificación tiene que ser parte de los insumos para el examen de la situación y tomar medidas correctivas al respecto.

Así puede decirse que, existe limitaciones en el plano formal y en el contenido de los trabajos: con respecto al primero y no poco importante es preocupante que haya tesis que tengan serias dificultades en la comunicación de los resultados de su investigación, ya sea por mal manejo de conceptos o por limitaciones en el manejo del lenguaje que se expresan en errores gramaticales. Esto significa, entre otras cosas, que hay que fortalecer las asignaturas de lo que en Perú se denomina Estudios Generales.

En términos de contenido, podemos señalar que es necesario fortalecer la revisión bibliográfica de los estudiantes de psicología, tanto de la especialidad como de investigación y epistemología pero además hacerlos reflexionar y discutirla a fin de que aprendan a discriminar la literatura que les hace concebir la investigación como un proceso inteligente de aquella que le da recetas y plantillas que reducen al máximo, sino evitan el trabajo intelectual y es que los errores aquí analizados, muestran entre otras cosas que el estudiante de psicología no está leyendo lo suficiente y eso tiene su expresión en muchos

de los errores aquí descritos. Por otra parte, la lectura de autores que son investigadores y no solo compiladores de información, así como de literatura clásica acerca de investigación puede dar a los jóvenes psicólogos criterios sustentados y lógicos acerca de la formulación de problemas, objetivos, hipótesis así como de los métodos y diseños con los que pueden alcanzar sus objetivos y probar sus hipótesis, por lo demás la revisión de artículos de investigación, ha de contribuir muy activamente en mostrarle la manera en que se debe desarrollar la discusión y conclusiones en los informes de investigación.

REFERENCIAS

Aceituno Huacani, C., Alosilla Robles, W. y, & Moscoso Paricoto, I. (2021).

Investigación; Metodología; Innovación científica [Repositorio CONCYTEC]. <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2256>

Alarcón, Reynaldo (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria URP. Segunda Edición.

Ardila, Ruben (1974). *Psicología Experimental: manual de laboratorio*. México: Ed. Trillas.

Amazonía (2021-2028), Caquetá-Colombia. *Revista de investigación, desarrollo e innovación* 12(1) http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-83062022000100045&lang=es

Arnau Grass, Jaime (1986) *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Ed. Trillas 2° ed., 2 vols.

Bernal-Cepeda, L., Tobar-Sanchez, J. y Misas-Avella, M. (2022). Percepciones sobre el uso de bases de datos en investigación formativa en odontología. <http://www.scielo.org.co/pdf/ceso/v34n2/0120-971X-ceso-34-02-76.pdf>

Briones, G. (1996) *Métodos y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas. <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>

Clavijo Gallego, MC, (2014). Introspección desde la formación para la investigación y la investigación formativa. *Praxis y Sabre*, 5 (10), 93-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247214006>

Copi, Irving y Cohen, C. (2013). *Introducción a la Lógica* (G. N. Editores (ed.); 2da Edició). https://logicaformalunah.files.wordpress.com/2017/01/irving_m_copi_carl_cohen_introduccion_a_la_log.pdf

Ferrero, R. (2020). *El análisis de correlación es el primer paso para construir modelos explicativos y predictivos más complejos*. <https://www.maximaformacion.es/blog-dat/que-es-la-correlacion-estadistica-y-como-interpretarla/#:~:text=La correlación es un tipo,información acerca de la otra.>

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación* (E. U. de Navarra (ed.)).

Gonzales-Betanzos, F., Escoto-Ponce de León, M. y Chavez-Lopez, J. (2014). *Estadística aplicada en Psicología y Ciencias de la Salud*. Manual Moderno

Hawking, Stephen (2020) *Historia del tiempo*. Editorial Booket ISBN 9789584245182

Hernández-Díaz, AA, Illesca-Pretty, ME, Hein-Campana, KV, & Godoy-Pozo, J. (2020). Percepción del estudiante de enfermería sobre investigación formativa. *Archivo Médico de Camagüey*, 24 (6), . <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211166537002>

Javier, F y Sanjuán, M. (2019). *Nivel de confianza* <https://economipedia.com/definiciones/nivel-de-confianza.html>

Kerlinger, Fred. (1992) *Investigación del comportamiento : técnicas y métodos*. México: Ed. Interamericana/McGraw-Hill

Lara Rodríguez, G., (2006). Investigación formativa. Una visión integral para profesiones de la salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 161-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209918>

Lacasa, F y Muela, A. (2014). *Guía para la aplicación e interpretación del cuestionario de apego CaMir-R*. *Psicopatol. salud ment.* <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Lacasa-Fernando-24.pdf>

Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en la investigación social* (Harla (ed.); 2da ed.).

Levin, Jack y Levin, William (1999) *Fundamentos de estadística en la investigación*

Ministerio de Educación (2023) *La universidad en cifras*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9077/La%20Universidad%20en%20Cifras.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mlyahira Arakaki, Juan (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Med Hered* 20(3) <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>

Panhispanico, D. (2023). *Falencia*. Real Academia Española. <https://dpej.rae.es/lema/falencia#:~:text=Equivocación%2C error%2C inexactitud.,Mentira o falsedad>.

Pardo-Pozo, Y., Andrade-Adaime, M. y Correa-Cruz, L. (2022). *Hacia una formación investigativa en el programa de administración de empresas de la universidad*

Polo de Lobatón, G., (2015). Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica. *Opción*, 31 (4), 717-736. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045569043>

Restrepo Gomez, Bernardo (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad*. Universidad Central, Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>

Ruiz-Perez, A. (2013). *Gestión de la investigación formativa y desarrollo de habilidades científicas investigativas*. *Revista de investigación y cultura* 2(2) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752181011>

Rodelo-Sehuanes, M., Chamorro-Gonzales, C. y Archibold-Barrios, W. (2021). *Formación (en competencias) investigativa(s) en los estudiantes de contaduría pública: caso Universidad del Atlántico, Colombia, 2025-2019*. *Revista de la facultad de ciencias económicas* 29(2), http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052021000200067&lang=es

Salguero-Rosero, JR, & Pérez, O. (2023). APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA. CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES , (19), 217-235. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=571775123013>

Sierra-Bravo, R. (1994) Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Editorial Paraninfo 9na. edic. <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2018/11/sierra-bravo-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>

Smith, G. Milton (1971). Estadística simplificada para psicólogos y educadores. México: Manual Moderno.

Taylor, S. y Bobdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Tamayo, M (1996) Metodología Formal de la investigación Científica. México: Limusa S.A.

Travers, Robert M. (1971) Introducción a la investigación educacional. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Vara Horna, A. A. (2010). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* (Fondo editorial de la Universidad San Martín de Porres (UMSP) (ed.)).