

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Rosa Tafur Puente (Coordinadora)
Carmen Díaz Bazo
Elizabeth Salcedo Lobatón
Iván Montes Iturrizaga

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Rosa Tafur Puente (Coordinadora)
Carmen Diaz Bazo
Elizabeth Salcedo Lobatón
Iván Montes Iturrizaga

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/188053>

Primera edición digital, diciembre 2022

Coordinación y edición: Rosa Tafur Puente

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Corrección de estilo: Rafael Cánepa Alvarez

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Marco de la investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-13199

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48934-6-9

COMITÉ CIENTÍFICO DE REVISORES

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Brasil

María Elena Villegas
Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

Mónica E. Llaña Mena
Universidad de Chile

Índice

PRÓLOGO	9
PREFÁCIO	11
INTRODUCCIÓN	13
Capítulo 1 El marco conceptual en la tesis de Maestría en Educación	15
Capítulo 2 El marco contextual en la tesis de Maestría en Educación	31
Capítulo 3 El marco metodológico en la tesis de Maestría en Educación	47

PRÓLOGO

«Es necesario tener esperanza, pero tener esperanza del verbo esperar; porque hay personas que tienen esperanza del verbo esperar. Y la esperanza del verbo esperar no es esperanza, es esperar. "¡Ah! Espero que te mejores, que funcione, que se resuelva". Por otro lado, esperar es ir detrás, esperar es reunirse, esperar es no rendirse. Es ser capaz de rechazar todo lo que corrompe nuestra capacidad de integridad y nuestra fe activa en las obras. La esperanza es la capacidad de ver y reaccionar ante aquello que parece que no tiene solución. Por lo tanto, es muy diferente a esperar. ¡Lo que tenemos que hacer es esperar!»

Paulo Freire

En tiempos (post) pandémicos (o mejor dicho, de post-vacunas) y de las olas conservadoras que han afligido a América Latina en los últimos tiempos, resulta necesario y urgente que las respetadas universidades puedan colocar en sus agendas institucionales el compromiso con la formación (inicial y continuada) de profesionales de la educación con base en el «pensamiento crítico»¹, comprometidos con la «diversidad» (de personas y de culturas) y con la «democracia», garantizando la posibilidad de ESPERANZA (del verbo esperar) en el sentido presentado (al inicio de este texto) por Paulo Freire en su libro «Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido».

De esta manera, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se asienta en dicho empeño y promueve la formación calificada de profesionales de la educación en su programa de maestría, así como de intelectuales/investigadoras(es) críticos², con una mirada problematizadora de la realidad educativa que trascienda una lógica instrumental; educadoras(es) insurgentes: críticos, creativos y con la esperanza de una transformación social. Dicha perspectiva se corrobora con la maestría en educación de la PUCP que tiene por objetivo «promover la educación como motor de cambio y

1 Que considera as relações hegemônicas da(s) sociedade(s) estruturada(s) por classe(s) – premissa central do capitalismo.

2 Me remeto ao pensamento de Henry Giroux em seu livro "Os Professores Como Intelectuais - Rumo a uma Pedagogia Crítica".

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

desarrollo de una sociedad, formando profesionales competentes que contribuyan con la gestión de la educación y del currículo con propuestas alternativas, creativas y pertinentes»³.

El libro «Marco de la Investigación para la Elaboración de las Tesis de Maestría en Educación» de los investigadores Rosa Tafur (Coordinadora), Carmen Díaz, Elizabeth Salcedo e Iván Montes fue elaborado con el propósito de evidenciar y, consecuentemente, «colocar las estacas» en los principales hitos que pueden/deben nutrir las investigaciones de la maestría en educación de la PUCP.

Por lo tanto, los autores organizaron la obra en tres capítulos. El primer capítulo discute sobre el marco conceptual que debe explicitarse en una tesis, y que evidencie la decisión del alumno de postgrado de asumir su posición conceptual (coherente con el objeto de estudio a ser investigado). El segundo capítulo trata del marco contextual de las tesis y revela su importancia para la investigación educativa del análisis del contexto en el que ocurren los problemas estudiados, delimitando lo que se entiende por encuadre contextual y cómo desarrollarlo. El tercer y último capítulo discute sobre el marco metodológico de las tesis, mediador entre el «problema de investigación» y los «resultados (y su discusión)», modos o formas de cómo se realizarán las aproximaciones del investigador con sujetos investigados, contextos institucionales y/o comunidades para la producción de los datos que serán analizados.

Finalmente, la lectura de este libro resulta esencial para aquellas(os) que disponen de vínculos institucionales con la PUCP y/o pretenden conocer el *design* y las potencialidades de las investigaciones que se conducen en el programa de maestría en educación de esta renombrada institución latinoamericana.

Primavera de 2022.

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Profesor Asociado de la Universidade
Estadual Paulista (UNESP)
[Ilha Solteira / Sao Paulo / Brasil]

Referencia

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

³ Disponível em: <https://estudiaposgrado.pucp.edu.pe/posgrados/maestria-en-educacion-mencion-en-curriculo-o-gestion-de-la-educacion>. acesso em: 12 dez. 2022.

PREFÁCIO

“É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar!”

Paulo Freire

Em tempos (pós-)pandêmicos [ou, melhor, de pós-vacina] e das ondas conservadoras que têm afligido a América Latina nos últimos tempos, torna-se necessário e urgente que as respeitadas universidades possam pautar em sua agenda institucional o compromisso com a formação [inicial e continuada] de profissionais de educação alicerçada com o “pensamento crítico”¹ – comprometido com a “diversidade” [de pessoas e de culturas] e com a “democracia”, garantindo a possibilidade de ESPERANÇA [de esperar] no sentido [supra-]apresentado de Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido”.

Assim, em tal empenho a Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se assenta... promovendo a formação qualificada de profissionais de educação no seu mestrado – enquanto intelectuais/investigadoras(es) críticos² com um olhar problematizador da realidade educacional que transcenda uma lógica instrumental; educadoras(es) insurgentes: críticos, criativos e esperançosos com transformação social. Tal perspectiva é corroborada pelo mestrado em educação da PUCP que visa “promover a educação como motor de mudança e desenvolvimento de uma

1 Que considera as relações hegemônicas da(s) sociedade(s) estruturada(s) por classe(s) – premissa central do capitalismo.

2 Me remeto ao pensamento de Henry Giroux em seu livro “Os Professores Como Intelectuais - Rumo a uma Pedagogia Crítica”.

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

sociedade, formando profissionais competentes que contribuam para a gestão da educação e do currículo com propostas alternativas, criativas e pertinentes”³.

O livro “Marco de la Investigación para la Elaboración de las Tesis de Maestría en Educación” dos investigadores Rosa Tafur (Coordinadora), Carmen Diaz, Elizabeth Salcedo e Iván Montes foi construído com o intuito de evidenciar e, conseqüentemente, “fincar estacas” nos principais marcos podem/devem substanciam as investigações do mestrado em educação da PUCP.

Para tanto, os autores organizaram a obra em três capítulos. O primeiro capítulo discute sobre o marco conceitual que deve ser explicitado em uma tese, evidenciando a decisão do pós-graduando em assumir sua posição conceitual [coerente com a o objeto de estudo a ser investigado]. O segundo capítulo trata do marco contextual das teses; revelando a importância para a investigação educacional da análise do contexto em que ocorrem os problemas estudados, delimitando o que se entende por enquadramento contextual e como desenvolvê-lo. O terceiro e último capítulo discute sobre o marco metodológico das teses, mediador entre o “problema de pesquisa” e os “resultados (e sua discussão)” – modos ou formas como serão feitas as aproximações do investigador com sujeitos investigados, contextos institucionais e/ou comunidades para a produção dos dados a serem analisados.

Por fim, a leitura deste livro torna-se essencial para aquelas/es que dispõe de vínculos institucionais com a PUCP e/ou pretendem conhecer o design e as potencialidades das investigações que são conduzidas no/pelo mestrado em educação desta conceituada instituição latino-americana.

Primavera de 2022.

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Professor Associado da Universidade
Estadual Paulista (UNESP)
[Ilha Solteira / São Paulo / Brasil]

Referência

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

3 Disponível em: <https://estudiaposgrado.pucp.edu.pe/posgrados/maestria-en-educacion-mencion-en-curriculo-o-gestion-de-la-educacion>. acesso em: 12 dez. 2022.

INTRODUCCIÓN

Rosa María Tafur Puente⁴

En el Plan de Estudios de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se plantean competencias de investigación y competencias profesionales cuyo desarrollo contribuye al logro del perfil del egresado. En esta línea, las competencias de investigación apuntan a la optimización de las capacidades investigativas de los estudiantes que les permitan liderar procesos de búsqueda de respuestas en favor del desarrollo de sus trabajos de investigación, especialmente en la elaboración de su tesis de grado, y que cuenten con la motivación y herramientas necesarias para continuar investigando una vez graduados. Con este propósito la Maestría en Educación ha elaborado un conjunto de libros dedicados a brindar insumos académicos a los estudiantes de la PUCP en el desarrollo de sus tesis de grado, así como a hacerlos extensivos, como referentes, a la comunidad universitaria en su conjunto. El presente libro, de título "Marco de la investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación", constituye el cuarto número de la serie.

El libro ofrece un panorama del marco de referencia o marco de la investigación en temas de ciencias de la educación, que puede ser empleado como punto de partida para profundizaciones posteriores de manera individual o en el curso Seminario de Investigación que brinda la Maestría en Educación en su plan de estudios. De igual manera, puede constituirse como una herramienta de análisis y reflexión durante las asesorías a los estudiantes sobre aspectos teóricos de las tesis. Asimismo, las referencias bibliográficas que se proporcionan en los capítulos que lo conforman pueden servir de base para indagaciones sobre estudios educativos análogos. Además, la estructura ágil de los capítulos y su lenguaje sencillo facilita la comprensión y la aplicación de los conceptos a situaciones investigativas diversas.

El presente libro tiene tres capítulos desde cada uno de los cuales se puede situar el desarrollo de la investigación según la naturaleza de su estudio. Estos son el marco conceptual, el marco contextual o normativo y el marco metodológico.

4 Profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia-España).
Miembro del comité directivo de la Maestría en Educación.

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

El primer capítulo denominado "El marco conceptual en la tesis de maestría en educación", elaborado por la Dra. Carmen Díaz Bazo, parte del concepto de marco conceptual como el conjunto de atributos ordenados de manera sistemática, consistente, relacionados entre sí, que sirven para explicar un fenómeno real y que forman un marco teórico. Desarrolla la relación existente entre el marco conceptual, el marco teórico y la revisión de la literatura. Explica los niveles de la teoría, el alcance e importancia del marco conceptual, las etapas en su construcción y la evaluación de su calidad. Destacan los ejemplos que presenta sobre los alcances del marco conceptual, sobre diversas fuentes para su elaboración, ejemplos de su estructura y los criterios para evaluar su calidad.

En el segundo capítulo, "El Marco contextual en la tesis de maestría en educación", la Dra. Elizabeth Salcedo Lobatón define el marco contextual de una investigación educativa, explica su importancia y brinda orientaciones generales para elaborarlo, cumpliendo pasos como la identificación de los primeros elementos del contexto, la delimitación del entorno del objeto de estudio, la selección de las fuentes de información, los posibles formatos de desarrollo y la identificación de las relaciones existentes entre ellos. Culmina el capítulo explicando la utilidad y las aplicaciones del marco contextual en las investigaciones cuantitativas y cualitativas, así como los criterios de rigor contemplados en las investigaciones cualitativas. Destacan los gráficos que ilustran muy claramente las relaciones existentes entre los distintos tipos de contexto.

En el tercer capítulo el Dr. Iván Montes Iturrizaga explica, de manera detallada, la naturaleza e importancia del marco metodológico y su función en una investigación. Destaca la relación que se establece entre la metodología con cada uno de los componentes que forman un trabajo de investigación: con el objeto de estudio, con el marco conceptual y teórico, con los resultados y la discusión de estos. Explica el diálogo que debe existir entre las distintas partes de la metodología; presenta algunos problemas en el rigor de una investigación que podrían ir en contra de su calidad, tanto en los estudios cuantitativos y cualitativos, como mixtos; y termina mostrando estructuras básicas que pueden ser empleadas en estos tres tipos de investigación.

Esperamos que este libro suscite en los lectores interés por continuar investigando temas educativos y que constituya un aporte significativo en el proceso de elaboración de su tesis de grado.

Rosa María Tafur Puente
Maestría en Educación-PUCP

CAPÍTULO 1

EL MARCO CONCEPTUAL EN LA TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Carmen Diaz Bazo⁵

Las tesis a nivel de maestría en educación consideran un marco referencial que -de acuerdo con la naturaleza del estudio- permite situar el desarrollo del trabajo de investigación en un marco conceptual reconocido, un marco contextual o normativo y un marco metodológico. Este capítulo se centrará en el marco conceptual que debe ser explicitado en la tesis y que muestra la decisión del tesista por asumir una postura conceptual coherente con la que se examinará el objeto de estudio.

1.1. El marco conceptual y su relación con el marco teórico y la revisión de la literatura

Según Sautu *et al.* (2005), el marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender (explicar o comprender) la realidad. En ese sentido, una teoría está basada en categorías o conceptos, es decir, atributos que se usan para organizar el mundo; los cuales están ordenados sistemática y consistentemente. Cabe resaltar, entonces, que el marco conceptual no es un listado de conceptos inconexos; sino relacionados para explicar o comprender un hecho, situación o fenómeno de la realidad (Gallego, 2018).

“Los conceptos del marco conceptual no se organizan solos, sino que alguien los organiza guiado por finalidades o intereses. (...) En realidad, lo que el científico está haciendo no es una inocente reunión arbitraria de conceptos, sino la creación de un marco teórico inicial” (Daros, 2002, p.84).

El marco conceptual es consistente con una o varias teorías, es decir, no puede haber contradicciones entre los conceptos usados. El tesista define y se adhiere

5 Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Lovaina - La Nueva, Bélgica).

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

a un marco conceptual teniendo claros los supuestos teóricos y epistemológicos que están detrás de los conceptos (Gallego, 2018). Esta selección obedece a los propios paradigmas, a la formación en una determinada disciplina o corriente de pensamiento, a las tendencias teóricas halladas en la revisión de la literatura, o a otros factores que hacen que el tesista, consciente y deliberadamente, decida el marco conceptual que orientará su estudio.

Todo trabajo de investigación se inscribe en un continuum y se sitúa en corrientes de pensamiento que le preceden e influyen (Adams y Buetow, 2014; Quivy y Van Campenhout, 1995). Es así que la construcción del marco conceptual necesita de la revisión sistemática de la literatura para explorar el avance del conocimiento respecto a un tema de estudio, determinar las perspectivas y tendencias teóricas y metodológicas usadas por investigadores en un determinado período de tiempo y situar claramente el trabajo en los marcos conceptuales reconocidos.

La relación entre el marco teórico y el marco conceptual se puede observar en los ejemplos presentados en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

Ejemplo de conceptos claves sobre la organización educativa según la teoría de las organizaciones

Teoría	Cómo se entiende a la Organización Educativa	Conceptos Claves
Teoría funcionalista de las organizaciones	La organización educativa es una entidad (real y observable) encaminada al logro de determinadas metas	división de tareas – funciones coordinación especialización metas entre otros
Teoría cultural de las organizaciones	La organización educativa es una construcción cultural con normas, prácticas y significados compartidos	tradición historia normas prácticas rituales mitos entre otros
Teoría socio – crítica (micropolítica) de las organizaciones	La organización educativa es un campo de lucha dividido por conflictos entre sus miembros	poder influencia conflictos grupos de interés negociación entre otros

Fuente: elaboración propia

Nota. La tabla presenta un ejemplo no exhaustivo de las posibles teorías con las que se puede estudiar a las organizaciones educativas. En este caso se presentan tres teorías desde la sociología de las organizaciones.

Tabla 2

Ejemplo de conceptos claves sobre el currículo según las teorías curriculares

Teoría	Cómo se entiende el Currículo	Conceptos Claves
Teoría cultural, interpretativa	El currículo es práctica que se construye en la deliberación con los distintos actores	práctica deliberación valores y creencias curriculares flexibilidad entre otros
Teoría socio – crítica Pedagogía crítica	El currículo como un agente de control social o de reproducción social o cultural	poder emancipación cambio y transformación entre otros

Fuente: elaboración propia

Nota: La tabla es un ejemplo no exhaustivo de las posibles teorías con las que se puede estudiar el currículo. En este caso se presentan dos teorías curriculares.

Como se muestra en las tablas 1 y 2, el objeto de estudio puede ser enfocado desde cualquier perspectiva. El marco conceptual desarrolla los conceptos que deliberadamente se eligen, por tanto, no se trata de dar a conocer todo lo leído, hacer listados de conceptos o de dar cuenta de todo lo escrito sobre el tema, sino de tomar una postura, fundamentarla y desarrollarla (Gallego, 2018; Maletta, 2009; Sautu, 2015). Incluso mostrando convergencias, discrepancias, tensiones o superposiciones entre los conceptos asumidos (Ravitch, et al., 2021).

En síntesis, el marco conceptual no hace referencia a lo contextual, lo histórico, las políticas o las prácticas, ni a lo normativo; tampoco es una revisión sistemática de la literatura, un estado del arte o una sistematización bibliográfica. El marco conceptual reúne conceptos coherentemente organizados que orientan el trabajo de investigación, entendiendo que los conceptos varían según las perspectivas teóricas que se asuman para su explicación o comprensión.

1.2. Niveles de la teoría: gran teoría, teoría general y teoría sustantiva

Desde una perspectiva sociológica de la ciencia, existen niveles de teorías según su grado de formalización, extensión y capacidad explicativa (Gallego, 2018; Adams y Buetow, 2014; Sautu, 2005; Sautu, et al., 2005; Goetz y LeCompte, 1988). Las teorías se clasifican en teorías generales o grandes teorías, teorías formales o de rango medio y teorías sustantivas.

1. *Gran teoría o modelos teóricos*: Las grandes teorías son sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican, exhaustivamente, grandes categorías de fenómenos, generalmente propuestas por grandes teóricos o pensadores del pasado. Los modelos teóricos tienen en común con el nivel de la gran teoría, que son conjuntos de supuestos, conceptos y proposiciones interrelacionados que configuran una visión del mundo o una manera de ver la realidad. Adams y Buetow (2014) consideran, por ejemplo, en la psicología, a Freud (teoría psicoanalítica), Watson (teoría conductista) y Piaget (teoría del desarrollo cognitivo), o, en la sociología, a Marx (teoría marxista), Durkheim (teoría sociológica de la acción) y Weber (teoría burocrática), como grandes teóricos.
2. *Teorías formales, generales o de rango intermedio*: Son conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar una clase abstracta de fenómenos (situaciones, comportamientos, entre otros). Su alcance es más limitado que el de la gran teoría.
3. *Teorías sustantivas*: Son proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos. Esto quiere decir que se limitan a las características de poblaciones, escenarios o tiempos identificables en su concreción.

Se espera que, para la tesis a nivel de maestría, el marco conceptual haga uso principalmente de teorías sustantivas, o eventualmente, intermedias.

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

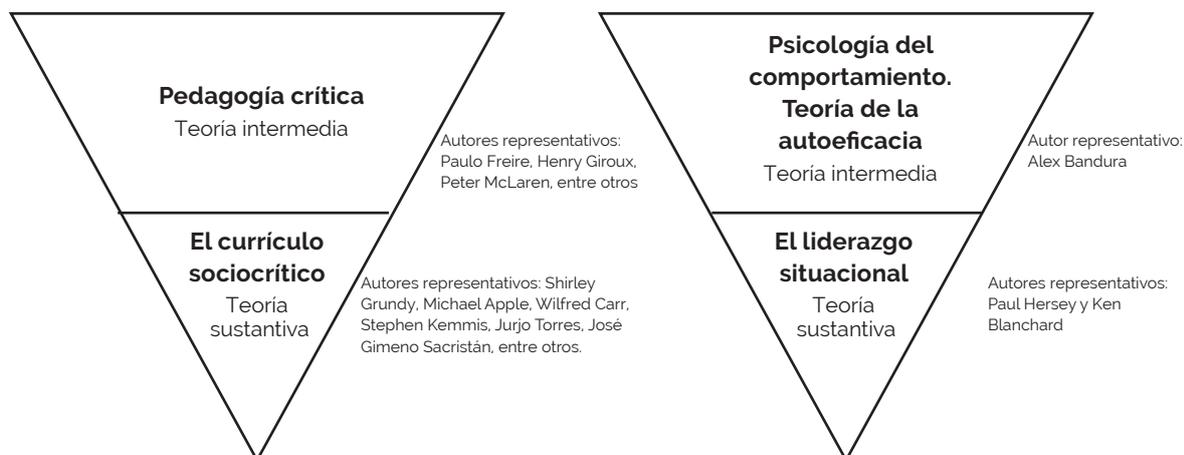


Figura 1

Ejemplos de teorías intermedias y sustantivas

Fuente: elaboración propia

1.3. Alcance e importancia del marco conceptual

El marco conceptual orienta y guía el desarrollo de la investigación y su alcance dependerá de su naturaleza. En general, orienta la justificación y delimitación del problema, la selección del marco metodológico, y especialmente, proporciona un marco para el análisis e interpretación de los resultados. Su alcance y profundidad dependerá del tipo de investigación o tesis que se ha de desarrollar⁶.

Si la tesis es una investigación que se inscribe en un paradigma positivista y usa una metodología cuantitativa, como es el caso del método de encuesta, requiere de un marco conceptual muy claro, preciso y profundo del cual se desprende la definición de las variables y las hipótesis que se desarrollarán. El marco conceptual se presenta como un modelo deductivo construido a través de proposiciones extraídas del marco teórico de referencia y que buscará verificarse o explicarse desde la realidad.

En cambio, si la tesis se desarrolla desde un paradigma interpretativo y usa una metodología cualitativa, como es el caso del método fenomenológico o

6 Para ampliar información sobre los tipos de investigación o tesis que propone la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, puede revisar: Sánchez, A. (coord.) (2020). Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación. PUCP - Facultad de Educación. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

el estudio de casos, o si se ha optado por realizar una revisión sistemática de la literatura o una sistematización, el marco conceptual recogerá conceptos básicos de modo general y orientador. Investigadores cualitativos como Norman Denzin (2010) o Michael Quinn Patton (2015) lo llaman conceptos sensibilizadores que motivan las preguntas iniciales, guían el recojo de los datos y su interpretación (Sautu et al., 2005; Freidin y Najmias, 2011). El marco conceptual es preliminar y se irá configurando a medida que se avanza en la investigación, y especialmente en el análisis e interpretación de los datos, cuando se integren los conceptos emergentes.

El término "concepto sensibilizador" fue acuñado por Blumer (1982 [1969]) para indicar que en las investigaciones cualitativas los conceptos teóricos que orientan el estudio no son tratados operacionalmente (como "variables") sino que constituyen guías de referencia que sensibilizan al investigador en el planteo de las preguntas de investigación, la búsqueda de información y la interpretación de los datos (Freidin y Najmias, 2011, p. 54).

Tabla 3

Alcance del marco conceptual y ejemplos según tipo de tesis

Tipo de tesis		Alcance marco conceptual	Ejemplos
Documental	Revisión de la literatura	Conceptos básicos que brindan una perspectiva del tema que se está estudiando. No se necesita la profundización conceptual en cuanto se espera que la revisión de la literatura explore los marcos conceptuales usados por los autores incluidos en la revisión.	Huamán, M. (2021). <i>La práctica reflexiva en la formación inicial docente en el contexto iberoamericano, una revisión de la literatura</i> . [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis y trabajos de investigación. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19747
	Estudio en base a documentos	Conceptos trabajados en profundidad, pues serán los que definen operacionalmente las variables e indicadores del estudio.	Sanabria, M. (2020). <i>Análisis de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo</i> . [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis y trabajos de investigación. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15826

**MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA
ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Tipo de tesis		Alcance marco conceptual	Ejemplos
Empírica	Cuantitativa (Encuesta)	Conceptos trabajados en profundidad, pues serán los que definen operacionalmente las variables e indicadores del estudio.	Paján, J. (2018). La valoración del profesorado sobre la estructura organizacional de una institución educativa particular de educación básica regular del distrito de San Miguel. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis y trabajos de investigación. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12382
	Cualitativa (Estudio de casos, fenomenología)	Conceptos sensibilizadores que sirven de referencia y orientación. No determinan el trabajo de campo ya que se espera el recojo de categorías emergentes.	Micalay, T. (2021). <i>La satisfacción laboral en los docentes universitarios. Un estudio de caso de docentes de Ingeniería con dedicación de tiempo completo de una universidad privada de Lima.</i> [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis y trabajos de investigación. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19659
Sistematización		Conceptos básicos que brindan una perspectiva del tema que se está estudiando. No se necesita la profundización conceptual en cuanto a través de la sistematización se reconstruye la experiencia la que debe ser leída desde las conceptualizaciones de los sujetos.	Nieto, L. (2021). <i>Sistematización de un Modelo de Intervención Pedagógica frente a la violencia escolar, en Instituciones Educativas Públicas de Lima Sur.</i> [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis y trabajos de investigación. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20498

Fuente: elaboración propia

1.4. Etapas en la construcción del marco conceptual

La pregunta que debe guiar la construcción del marco conceptual de la tesis es: ¿desde qué perspectiva conceptual se desarrollará el problema de investigación? Construir el marco conceptual exige tiempo y un trabajo de búsqueda bibliográfica, lectura crítica y de escritura reflexionada. La organización es clave para concluir con éxito esta parte importante de la tesis. Este proceso incluye las siguientes etapas que no son lineales, sino dinámicas y reflexivas, con idas y vueltas:

a. La lectura

Generalmente, el estudiante que está enfrentando un trabajo de tesis tiene poco tiempo para abordar la lectura de todas las fuentes que se encuentran sobre un determinado tema, más aún hoy con la enorme producción académica y bases de datos que existen. Por ello, es importante que se seleccione muy cuidadosamente a los autores y lecturas fundantes, y organizarse para sacar el máximo provecho de ellas.

Una vez seleccionado el tema de la tesis se pueden identificar tres momentos de lectura. Una primera exploratoria, referida a la revisión de la literatura que recoge estudios empíricos que han estudiado el objeto de investigación. Esta selección y lectura se hace con criterios de inclusión y exclusión, y su objetivo es dar cuenta de problemas estudiados, marcos teóricos y conceptuales usados, diseños metodológicos y resultados obtenidos. Es decir, analizar qué es lo que se está o se ha investigado sobre el objeto de estudio en los últimos años. Esta revisión permite precisar, delimitar e, incluso, justificar el problema de estudio. Además de poder identificar marcos teóricos o conceptuales, permite identificar a sus autores.

Un segundo momento de lectura es también exploratorio, pero no sobre estudios empíricos; sino sobre las teorías y conceptos que se seleccionan para construir el marco conceptual. Al respecto, se necesita identificar la postura conceptual que se seguirá y a los autores de las teorías sustantivas. Esta lectura más exploratoria permite seleccionar los textos que se leerán en profundidad.

Tabla 4

Ejemplo de fuentes para el marco conceptual sobre investigación – acción

Fuentes de revisión de la literatura	Fuentes para el marco conceptual
<p>Casals, Albert; Vilar, Mercè & Ayats, Jaume (2008). La investigación-acción colaborativa. Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. <i>Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical</i>, 5 (4), 1-16. http://pendiente.demigracion.ucm.es/info/reciem/v5n4.pdf</p>	<p>Elliott, John (1993). <i>El cambio educativo desde la investigación-acción</i>. Madrid, La Coruña: Ediciones Morata, Fundación Paideia.</p> <p>Herr, Kathryn & Anderson, Gary L. (2015). <i>The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty</i>. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.</p> <p>Restrepo-Gómez, Bernardo (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. <i>Educación y Educadores</i>, 7, 45- 55. http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf</p>

Fuente: elaboración propia

Nota: En este ejemplo no se podría conceptualizar la investigación – acción desde fuentes de revisión de la literatura, sino desde autores fundantes que han estudiado el tema y que han desarrollado una línea de investigación al respecto.

Luego de dicha selección, el tercer momento de lectura, es la que se realiza en profundidad, de modo crítico y reflexivo.

Distintos autores (Quivy y Van Campenhout, 1995; Maletta, 2009; Sautu, et al., 2005) sugieren algunos criterios a tener en cuenta para seleccionar las lecturas:

- No perder de vista la pregunta de investigación. Todo trabajo tiene un hilo conductor, y éste se define en el problema de investigación. Ello permitirá focalizar la selección de lecturas.
- Es preferible leer de modo profundo y crítico algunos textos bien escogidos de autores referentes (citados frecuentemente en la literatura) que leer superficialmente miles de páginas.
- No solo leer sobre los autores referentes o representativos; sino también a los que siguen esa línea de pensamiento o a sus críticos para confrontar ideas.
- No se necesita revisar antecedentes remotos ni las grandes teorías o los orígenes de una teoría (eso se puede dejar para tesis doctorales si es que lo requieren).

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

- Revisar siempre la bibliografía usada por investigadores actuales; esto permite identificar a los autores representativos y leer las fuentes de primera mano.
- Cuando se identifica a un autor representativo y sus textos, se puede buscar otras obras del mismo autor o autores que lo estudien.
- Solicitar las lecturas claves a especialistas que conocen bien el campo y objeto de estudio.
- Buscar y seleccionar fuentes en sitios académicos confiables.
- No es siempre indispensable leer completamente un texto. Conviene leer el índice, el resumen o la introducción para decidir si se realiza la lectura en profundidad. También se puede leer solo los capítulos o acápite que interesen.
- Tomar espacios de tiempo regulares para la reflexión personal y para el intercambio de puntos de vista con colegas o personas con experiencia en el tema.

1. La estructura del marco conceptual

Junto con la lectura exploratoria de autores y textos que ayuden a definir el marco conceptual, se va teniendo una idea del esquema con los temas principales que se deberá abordar. Como se señaló antes, el marco conceptual tiene una estructura ordenada sistemática y consistente con la o las teorías seleccionadas. Incluye supuestos de carácter general, los conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar y se organiza en capítulos, subcapítulos y acápite de modo jerárquico (aunque algunos autores como Ravitch et al., 2020; Aurini et al., 2016, sugieren el uso de mapas conceptuales para establecer las relaciones entre los conceptos usados). La estructura siempre será tentativa pues se irá enriqueciendo a medida que se lea y se escriba.

El esquema general que se propone para una tesis de maestría es de no más de tres niveles de jerarquía en el capítulo que corresponde al marco conceptual. Nótese que, si se abre una subdivisión, debe estar compuesta por mínimo dos títulos. No tiene sentido pasar a otro nivel si no hay subdivisión que realizar.

Capítulo 1: Título (corresponde al marco conceptual)

1.1 Título (nivel 1)

1.1.1 Nivel 2

1.1.2 Nivel 2

a. Nivel 3

b. Nivel 3

1.2 Título (nivel 1)

1.2.1 Nivel 2

a. Nivel 3

b. Nivel 3

c. Nivel 3

1.2.2 Nivel 2

A continuación, se presenta algunos ejemplos de cómo la estructura del marco conceptual muestra identidad, establece relaciones e integra conceptos, y es precisa y orientada al objeto de estudio

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAestrÍA EN EDUCACIÓN

Tabla 5

Ejemplos de estructura del marco conceptual

Ejemplo de tres estructuras que NO muestran integración, dominio y apropiación conceptual	Estructura que muestra la lectura y selección de conceptos desde la teoría. Muestra dominio y apropiación conceptual
<p>Estructura sin identidad. No muestra apropiación conceptual para explicar o comprender el objeto de estudio</p> <p>Capítulo 1. El conflicto en la escuela</p> <p>1.1 Concepto de conflicto</p> <p>1.2 Tipos de conflicto</p> <p>1. 2.1 conflicto entre directivos y profesores</p> <p>1. 2.2 conflicto entre profesores</p> <p>1.3 Causas del conflicto</p> <p>1.4 Modos para solucionar el conflicto</p>	<p>Capítulo 1. El conflicto en la escuela desde una perspectiva micropolítica</p> <p>1.1 La escuela como campos de lucha</p> <p>1.2 El conflicto inherente a las organizaciones</p> <p>1.3 Causas del conflicto</p> <p>1.3.1 Ideológicas</p> <p>1.3.2 Relacionadas con el poder</p> <p>1.3.3 Relacionadas con la estructura</p> <p>1.4 Estrategias para el enfrentamiento del conflicto</p> <p>1.4.1 Estrategias de negociación</p> <p>1.4.2 Estrategias de participación democrática en la toma de decisiones</p> <p>1.4.3 Estrategias de mediación</p> <p>etc.....</p>
<p>Estructura sin integrar conceptos. Cada subcapítulo es un compartimento estanco.</p> <p>Capítulo 1: El conflicto en la escuela</p> <p>1.1 La organización escolar</p> <p>1.1.1 ¿Qué es una escuela?</p> <p>1.1.2 El lugar del conflicto en la escuela</p> <p>1.2 El conflicto en las organizaciones</p> <p>1.2.1 Concepto</p> <p>1.2.2 Causas</p> <p>1.3 El conflicto en las organizaciones educativas</p>	
<p>Estructura dispersa y no centrada en el objeto de estudio. No aborda directamente el objeto de estudio</p> <p>Capítulo 1: El conflicto en la escuela</p> <p>1.1 La micropolítica en las organizaciones</p> <p>1.1.1 ¿Qué es la micropolítica?</p> <p>1.1.2 El poder en las organizaciones</p> <p>1.1.3 El liderazgo en la micropolítica</p> <p>1.2 El conflicto en la micropolítica</p> <p>1.2.1. Agentes de conflicto</p> <p>1.2.2 Causas del conflicto</p>	

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 5, la estructura del marco conceptual refleja que el tesista ha tomado una postura usando la teoría micropolítica y trabajando el conflicto desde los conceptos básicos de dicha teoría: poder, ideología, negociación. Llegar a ese esquema final será posible en la medida en que se profundice en las lecturas y se tomen decisiones. Generalmente, se suele iniciar con un esquema preliminar que se irá nutriendo a medida que se realice la lectura en profundidad.

b. Planificación y organización

Antes de iniciar la redacción del marco conceptual se espera que el tesista planifique y organice la información (citas, apuntes, notas) que ha recogido en sus lecturas a profundidad, y seleccione las ideas principales y secundarias que desarrollará en cada uno de los subcapítulos o subdivisiones. Para ello, se recomienda el uso de una matriz como organizador del trabajo.

Tabla 6

Matriz de planeamiento del marco conceptual

ESTRUCTURA DEL MARCO CONCEPTUAL (esquema inicial)	CONTENIDO (resumen de las ideas de cada uno de los puntos presentados en el esquema)	NÚMERO DE PÁGINAS	BIBLIOGRAFÍA Para cada uno de los puntos presentados en el esquema
	¿Cuáles son las ideas más importantes que se espera desarrollar?	¿Cuántas páginas se espera dedicar para cada punto?	¿Qué fuentes se utilizarán?

Fuente: Adaptado de "Planificación del Marco Teórico", Sime, L., 2016, <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2009/03/23/planificacion-del-marco-teorico/>

Esta matriz sirve para:

- Resumir las ideas que se desarrollarán en cada punto, observar repeticiones u omisiones, de tal modo que se incluyan, eliminen o precisen los temas propuestos en el esquema inicial.
- Prever el número de páginas que se escribirán en cada punto; esto para valorar un equilibrio en su desarrollo. Por ejemplo, si un punto tiene solo 3 párrafos, y otro, tiene 5 páginas, deberá evaluarse la pertinencia de abrir una subdivisión para tan poco contenido o subdividir el contenido de las 5 páginas. Se espera que el capítulo del marco conceptual en una tesis de maestría tenga alrededor de 30 páginas.

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

- Prever la bibliografía que se usará para trabajar cada acápite. Con ello se ajustará si hay vacíos de fuentes en puntos específicos y, por tanto, se sabrá si es necesaria más bibliografía; si la bibliografía se concentra en pocos autores o si se cuenta con bibliografía suficiente en otro idioma.

c. Redacción y revisión

Finalmente, está la etapa de redacción y revisión del marco conceptual. El estilo de redacción es un escrito académico que "expone una argumentación, es decir, una exposición razonada de ciertas ideas donde se aducen las razones por las que el autor considera que esas ideas son válidas (o que las ideas contrarias son erróneas)" (Maletta, 2009, p. 201).

En base a las características propuestas por Maletta (2009, pp 258 – 262) para la escritura de un texto científico, se sugiere lo siguiente en la redacción de una tesis del nivel de maestría:

- **Carácter expositivo:** El marco conceptual expone de modo ordenado y lógico las principales líneas argumentativas.
- **Rigurosidad teórica:** Se utilizan conceptos claramente definidos, coherentes con la o las teorías seleccionadas.
- **Originalidad:** Ir más allá del resumen de ideas; esto es, mostrar una nueva forma de integrar o sistematizar los conceptos planteados, en el marco de la o las teorías seleccionadas.
- **Coherencia argumentativa:** Los conceptos son coherentes entre sí y con la o las teorías seleccionadas.
- **Respeto por las convenciones de la comunidad científica:** La redacción del marco conceptual hace uso de normas para el citado y referencias de fuentes bibliográficas.
- **Bibliografía actualizada y pertinente al objeto de estudio.**
- **Lenguaje adecuado:** La escritura académica exige un lenguaje impersonal y "objetivo"; sin embargo, cada vez más, los enfoques cualitativos permiten la narración y la reflexividad, esto es, que el autor haga explícita su situación (epistemológica, social, cultural, académica, laboral, etc.) desde donde analiza el objeto de estudio.

Respeto a los principios éticos de la investigación, en particular el principio de Integridad científica. "Este principio demanda la acción honesta y veraz en la obtención, uso y conservación de los datos que sirven de base a una investigación, así como en el análisis y comunicación de sus resultados" (Reglamento Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, artículo 10).

Escribir es un proceso reflexivo de integración de ideas que exige varias revisiones y reescrituras para observar la claridad de las ideas (eliminar repeticiones o completar

vacíos) y la postura conceptual del autor; además, de repasar si se puede decir lo mismo con menos palabras, si las referencias están bien citadas o si hay un estilo de redacción propio y coherente. Esto toma un tiempo, por lo que es importante preverlo antes de la entrega formal del marco conceptual de la tesis o el cierre del informe de la tesis.

1.5. La evaluación de la calidad del marco conceptual

La calidad del marco conceptual se evalúa en relación a tres criterios: coherencia conceptual, claridad argumentativa y pertinencia y actualidad de las fuentes. En la tabla se presentan algunas preguntas para autoevaluar el marco conceptual.

Tabla 7

Criterios para evaluar la calidad del marco conceptual

Criterios	Preguntas
Coherencia conceptual	¿Los conceptos trabajados son coherentes entre sí y con la o las teorías asumidas? ¿Se muestran las relaciones entre los temas trabajados en la estructura del marco conceptual? ¿Los conceptos se desarrollan de manera suficiente y en profundidad?
Claridad argumentativa	¿Se justifica la selección del marco conceptual que guiará el trabajo de tesis? ¿Se definen con claridad los principales conceptos que articulan el trabajo de tesis? ¿Se adopta una posición personal? ¿se observa la "voz del tesista" en la forma como ha organizado la estructura del marco conceptual y el desarrollo de las ideas?
Pertinencia y actualidad de las fuentes	¿Las fuentes usadas son las adecuadas al marco conceptual asumido? ¿Se presenta a autores representativos o referentes de los conceptos o teorías asumidas? ¿Se usan fuentes variadas y con una antigüedad no mayor de 10 años?

Fuente: elaboración propia.

Es importante que se tome un tiempo para realizar la autoevaluación de la calidad del marco conceptual y, de ser necesario, hacer los ajustes pertinentes. Como se señaló antes, construir el marco conceptual es un espacio de lectura, reflexión, decisiones conceptuales y escritura académica que orientará el diseño metodológico y, especialmente, el análisis e interpretación de los resultados.

Referencias

- Adams, P. y Buetow, S. (2014). The place of theory in assembling the central argument for a thesis or dissertation, *Theory & Psychology*, 24(1) 93–110. DOI: 10.1177/0959354313517523
- Aurini, J.; Heath, M. y Howells, S. (2016). *The How To of Qualitative Research*. Sage publications.
- Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 14(1), 73-112.
- Denzin, N. (2000). Un punto de vista interpretativo. En C. Denman & J.A. Haro (comp.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 147 – 206). El Colegio de Sonora. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Por_los_rincones-DENMAN_HARO.pdf#page=143
- Freidin, B. y Najmias, C. (2011). Flexibilidad e interactividad en la construcción del marco teórico de dos investigaciones cualitativas, *Espacio Abierto*, 20(1), pp. 51-70.
- Gallego Ramos, J.R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación *Cadernos de Pesquisa*, 48 (169), pp. 830-854. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6712761>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. CIES-CEPES-CIUP
- Marshall, C. y Rossman, G. (2015). *Designing Qualitative Research*. Sage publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4a. ed.). SAGE.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (s.a.) *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación*. Lima: PUCP. <https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Ravitch, S. y Carl, M. (2020). *Qualitative Research. Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological* (2da ed.). Sage publications.
- Quivy, R. y Van Campenhoundt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 2da ed. Dunod.
- Sautu, Ruth (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

CAPÍTULO 2

EL MARCO CONTEXTUAL EN LA TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Elizabeth Salcedo Lobatón⁷

Gran parte de los temas y problemas de investigación que convocan el interés de los maestristas requieren no solo de una adecuada estructuración teórica y claridad conceptual, sino que exigen considerar en su análisis la relación del objeto de análisis con su medio o su entorno natural. En este capítulo queremos situar la importancia que tiene para una investigación educativa el análisis del contexto en el que ocurren los problemas que estudia, delimitar qué entendemos por marco contextual y qué comprende su desarrollo, así como alcanzar algunas breves orientaciones para su construcción y aplicación en el trabajo de tesis.

1. Importancia del contexto en el proceso de investigación educativa

El contexto o entorno del hecho educativo real ocupa el centro de múltiples y complejas interacciones (Sánchez Ávila, Núñez y Molero, 2005, p. 136) que pocas veces las investigaciones educativas recuperan con suficiencia, limitando la explicación de una realidad multidimensional que enfrenta complejidades y diferencias según el lugar de referencia, el tiempo histórico, la cultura y otros factores vivenciales. De acuerdo con Morin, estamos viviendo “bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y abstracción, que nos conducen al paradigma de la simplificación” (Morin, 2003, citado por Uribe Sánchez, 2009, p. 230), aceptando un saber genérico y olvidando que cada hecho educativo, objeto de conocimiento, forma parte de un sistema más amplio de relaciones e interacciones que aportan a su comprensión holística. Estos elementos constituyen el **contexto** que nos acerca a la posibilidad de reconocer particularidades de una realidad que siempre es diferenciada.

⁷ Profesora en la Maestría de Educación de la PUCP. Doctora en Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia-España)

En la literatura sobre metodologías de investigación, en las orientaciones para la elaboración de los marcos que encuadran el objeto de estudio, se ha dado escasa atención a la construcción del marco contextual.

Es importante para el investigador educativo ser absolutamente consciente desde qué lugar y con qué lente observa la realidad y a su objeto de estudio, así como reconocer el lugar y ubicación del fenómeno de estudio en su contexto real de referencia, pues esta información le permitirá no solo una mejor comprensión del objeto y sus relaciones, sino también delimitar el alcance del conocimiento que puede ofrecer desde su investigación.

Reconocer y explicitar el contexto histórico, político, normativo, institucional, real de un objeto de estudio aporta una comprensión global de la situación problema, y suma significados que el marco teórico-conceptual no alcanza a precisar. No obstante, es claro que no toda investigación educativa precisa de un desarrollo amplio del marco contextual. La mayor o menor presencia y utilidad de información del entorno en las investigaciones educativas está en directa relación con la naturaleza del problema y su carácter más teórico o general, o su naturaleza más localizada y aplicada. En la medida que el problema de estudio sea más concreto y busque un conocimiento aplicado a la resolución de problemas de currículo, de gestión o de política educativa, la importancia del análisis contextual cobra valor y relevancia, no solo como marco general sino como criterio de rigor para la investigación.

2. ¿Cómo definimos el “marco contextual” de una investigación?

Contextualizar es “situar algo en un determinado contexto” (RAE), ubicar un hecho o acción en el lugar o entorno físico, en el tiempo, situación o circunstancia social, cultural, política, económica, normativa, histórica o de cualquier índole.

Al referirnos al marco contextual en una investigación, aludimos al entorno en el que se inscribe un objeto de estudio y que, generalmente, está constituido por un conjunto de factores, que, al ser descritos como parte del marco de la investigación, aportan más información sobre la localización, antecedentes y circunstancias en la que ocurre el fenómeno de estudio.

El marco contextual contribuye a la caracterización del objeto de estudio y responde también a la intención del investigador de dar a conocer rasgos, características y/o cualidades propias de las entidades, organizaciones educativas y sujetos que se investigan. El contexto clarifica y da sentido a la comprensión del objeto de estudio y aporta elementos para un análisis más riguroso de su naturaleza e interacciones espacio-temporales.

Sautu (2003), señala que la descripción del contexto socio-histórico -en algunos estudios- es un paso necesario para la formulación del objetivo de investigación, ya

que esta descripción situacional permite definir con mayor claridad el “cómo, dónde y cuándo tiene lugar el proceso, en qué consiste y quiénes están involucrados” (Sautu, 2003, citado por Dalle, Boniolo, Sautu y Elbert, 2005, p. 143). Es también un elemento que aporta singularidad a la investigación, ya que al situar el objeto de análisis en el marco de otros factores del entorno con los que interactúa, se produce una configuración particular que le asigna características propias al fenómeno de estudio. Así se trate de investigaciones sobre el mismo tema o problema de estudio, con un mismo marco teórico y marco metodológico, sufrirá algunas variaciones en sus resultados dependiendo de la configuración de su marco contextual.

3. ¿Qué comprende el contexto, en una investigación educativa?

La necesidad de incluir información del contexto en una investigación está determinada, ante todo, por la naturaleza del objeto de estudio. En la medida que el tema o problema de conocimiento tenga mayor nivel de concreción, y este referido a personas, procesos educativos, instituciones y relaciones e interacciones en la sociedad, mayor será la necesidad de enmarcar el análisis del problema en su contexto real, no solo para definirlo o delimitarlo en su espacio y tiempo, sino para advertir las posibles relaciones o interacciones influyentes en los resultados. Veámoslo a través de un ejemplo:

Si una investigación se propone conocer el *rendimiento estudiantil en las áreas de matemática y lectura de los y las estudiantes de quinto y sexto grado de diez escuelas primarias rurales de la provincia de Quispicanchis*, será importante preguntarse ¿cuál es el contexto en que ocurre este hecho educativo? Para responder esta pregunta será importante identificar y localizar en primer lugar, en qué nivel del **contexto institucional y normativo**, ocurre el hecho educativo, para luego identificar los factores del entorno que lo pueden condicionar.

Observamos en el gráfico 1, que el objeto de estudio es parte del programa curricular, lo que nos indica la necesidad de revisar con cierta atención los elementos que se encuentran en su entorno, tales como la “institución educativa”, “la política educativa” y el “sistema educativo peruano”.

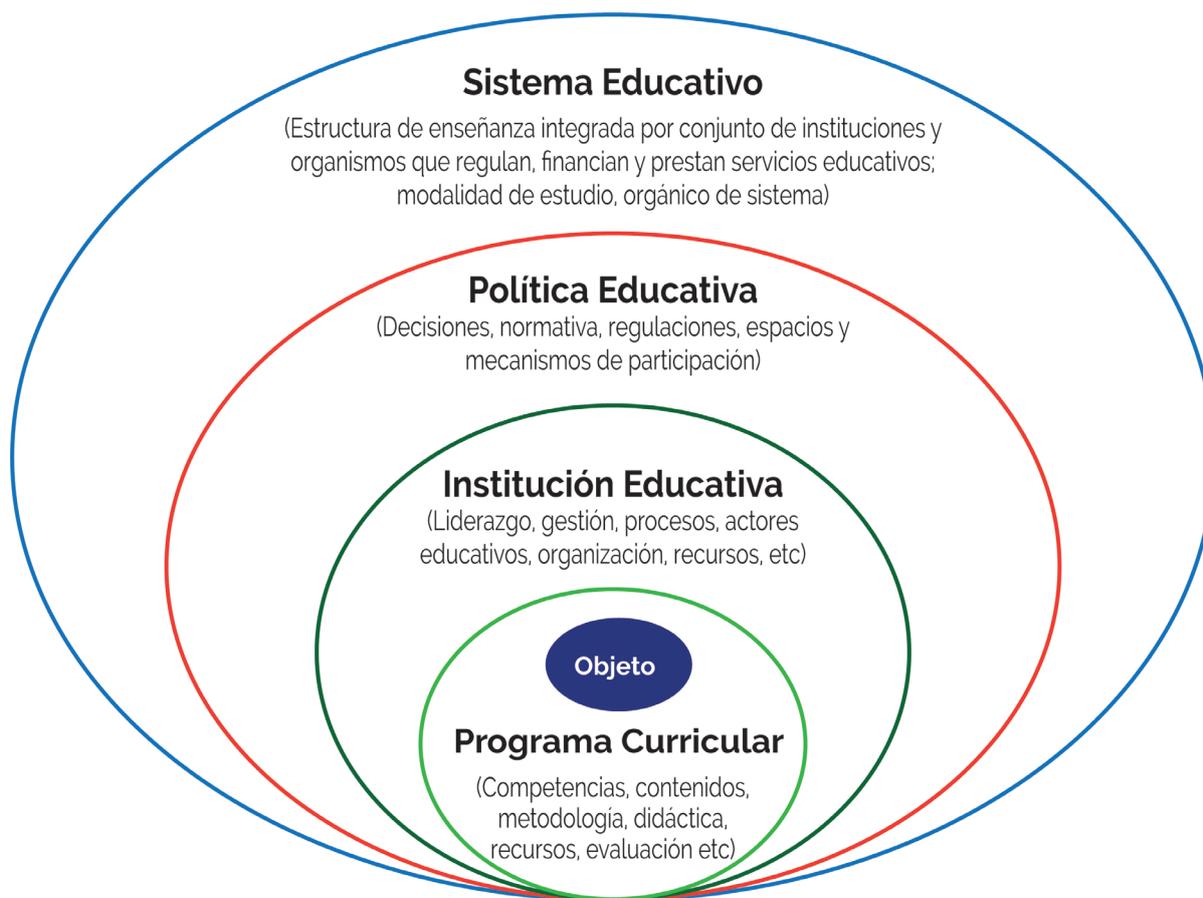


Figura 1

Elementos del contexto institucional y normativo

Fuente: elaboración propia

Será importante revisar algunos factores como el *marco normativo* y el *marco de las políticas* que define el currículo y la evaluación de las asignaturas: matemáticas y la comunicación; quizá también alguna *regulación referida a las escuelas rurales*, e indagar finalmente si algún *aspecto de la gestión institucional* de las escuelas elegidas puede estar condicionando la situación de rendimiento o ser de interés para el análisis de la problemática, aportando alguna relación útil en el análisis e interpretación. Asimismo, tratándose de un problema que ocurre en un escenario rural del país, en el que identificamos una clara situación de desventaja social en aspectos de infraestructura y servicios, así como condiciones de pobreza y vulnerabilidad, sea necesario también advertir que pueden existir *otros factores* condicionantes necesarios de situar en esta investigación.

Con la ayuda del Gráfico N° 2 podemos identificar que además del *contexto institucional*, **existe un contexto histórico-político** en donde ubicamos el tiempo, la historia y algunos hitos relevantes que pueden ayudar a explicar momentos importantes para

entender los procesos educativos⁸; en algunas investigaciones, puede ser también relevante revisar aspectos del **contexto territorial**, donde la identificación del lugar, la geografía, el clima, la cultura, la identidad y todos los aspectos sociales y económicos vinculados a la población, pueden ser de alta importancia para comprender mejor la problemática.



Figura 2

Contexto Histórico y Territorial

Fuente: elaboración propia

El contexto de un objeto de investigación educativa puede incorporar diversos aspectos de tipo institucional o vinculados a condiciones históricas, políticas, y territoriales, para analizar un hecho educativo. Una situación educativa observará diferencias relevantes si se realizó en Huancayo o en Chumbivilcas. Una situación de aprendizaje puede variar si se realiza con niños bien nutridos o con población que enfrenta anemia y desnutrición crónica. Una investigación sobre competencias digitales del docente deberá advertir cómo el acceso a internet y a la electricidad, puede ser un factor influyente que deba ser considerado con fines de análisis. No todos los elementos aquí mencionados tendrán la misma relevancia en una investigación. La selección de los factores a desarrollar dependerá de la naturaleza del objeto de estudio y de la manera como se acerque al problema de investigación.

⁸ Un hito relevante por ejemplo ha significado en la historia reciente la etapa de aislamiento e inmovilización social en contexto de pandemia (año 2020). Cualquier proceso educativo analizado en este tiempo, tendrá que preguntarse si este dato de contexto resulta relevante para su investigación.

4. ¿Cuándo y cómo elaborar el marco contextual?

Identificar, describir y utilizar la información contextual en una investigación, no es un proceso lineal, ni observa un patrón único. Reconociendo algunos momentos del proceso investigativo, alcanzamos algunas orientaciones.

4.1. Identificar los primeros elementos del contexto.

Delimitar el problema o tema de conocimiento es el primer paso en un proceso de investigación que Henríquez y Barriga (2005) denomina "el proceso analítico en la construcción del objeto" (p. 163). En esta fase el investigador avanza en el planteamiento general de un tema, por ejemplo, para responder a *¿De qué manera las comunidades de aprendizaje de maestros aportan a su desarrollo profesional?* Habrá que preguntarse: ¿desarrollo profesional de quién? ¿de todos los docentes? ¿de qué comunidades? ¿De qué Instituciones educativas? ¿De qué lugares? ¿desarrollo profesional logrado, en proceso?, etc. En este sencillo ejemplo, se avanza en la delimitación de su objeto de estudio y de manera indirecta en la construcción de los primeros datos del contexto institucional y del contexto histórico temporal, que comúnmente son aspectos que se requieren explicitar desde la identificación del problema.

Las preguntas ¿en dónde y con quienes realizare la investigación? exigirá al investigador definir un tipo de participantes (población de estudio), un lugar (geográficamente identificable) una institución o instituciones de referencia.

En algunos casos esta información puede ser suficiente para situar el estudio, en otros casos no. Por ejemplo:

En un estudio que busca conocer *los estilos de liderazgo de los directivos*, la elaboración del marco contextual se iniciará cuando el investigador logre responder a: ¿Qué tipo de directivos? ¿Escuelas de que tipo? ¿Escuelas de dónde? Al identificar que serán Directivos de Escuelas de educación básica, de escuelas rurales y de 2 países Perú y Colombia, tendrá una primera aproximación a su contexto de referencia. Sin embargo, en este caso, al ser escuelas de 2 países diferentes con condiciones normativas diferentes, historias y territorios diferentes. El investigador deberá evaluar que otra información contextual amerita para delimitar su estudio.

4.2. Delimitar el entorno del objeto de estudio.

La mayor parte de objetos de estudio referidos a programas curriculares y gestión educativa son de carácter multicausal y multidimensional. Esto debe llevar a los maestristas investigadores a identificar el alcance de su objeto de estudio, delimitar luego en que consiste su entorno y evaluar con mayor certeza los factores que

podrán integrar luego el marco contextual. Los gráficos 2 y 3 antes analizados, pueden contribuir a este ejercicio de delimitación.

En ocasiones el descubrimiento de la influencia temprana de relaciones entre factores del contexto y el objeto de estudio puede llevar al investigador a incluir en su diseño el conocimiento de algún factor considerado relevante - como parte del objeto de conocimiento-. En otros casos descubrirá la importancia de dedicar una sección, capítulo o subcapítulo a la recuperación descriptiva de estos factores del entorno.

4.3. Seleccionar las fuentes de información

Identificados los factores del entorno y su relevancia para la comprensión del problema de estudio, es momento de seleccionar las fuentes más adecuadas y pertinentes para su revisión, selección y sistematización. La Tabla N.º 1 detalla las fuentes más usadas en la construcción de marcos contextuales.

Tabla 1

Fuentes para la construcción de marcos contextuales

Factores Contextuales	Fuentes de Información recomendadas
Factores Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos oficiales institucionales (PEI, POI, ROF TUPA, MAPRO, PIA, PIM,) en Instituciones publicas - Estudios e investigaciones publicadas - Evaluaciones - Informes de Defensoría - Planes e Informes de Gestión (instituciones privadas)
Marco Normativo	<ul style="list-style-type: none"> - Publicación de normas en diarios oficiales - Directivas y publicaciones en páginas institucionales - Políticas Institucionales
Historia/ tiempos/ hitos	<ul style="list-style-type: none"> - Leyes - Actas - Artículos de prensa - Discursos - Informes institucionales - Sistematizaciones - Historia oral entregadas por informantes claves - Publicaciones
Factores Territoriales	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnósticos y planes territoriales - Informes INEI - Informes defensoriales - Informes sectoriales

Fuente: elaboración propia

4.4. Proponer el formato de desarrollo

No hay un formato estándar para la construcción del marco contextual. Cada estudio tiene sus propias características y necesidades surgidas de postura epistemológica y la comprensión de su objeto de estudio. Sin embargo, en la práctica observamos diversos escenarios posibles en los cuales el formato de la información contextual puede variar.

Escenario 1: Trabajos de investigación con tema/problema de estudio teórico o estudios de enfoque positivista⁹. En estos casos la delimitación del problema generalmente no alude al contexto situacional. Si se trata de un estudio cuantitativo que demanda precisar al menos el marco institucional puede optar por uno o dos párrafos descriptivos incluidos en el capítulo inicial de identificación del problema o bien en la metodología.

En el ejemplo siguiente, extraído de una investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva; cuyo objetivo es "conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la PUCP" (Gutiérrez Azabache, 2016, p. 69); la autora ha incluido un párrafo corto para la contextualización institucional, dentro del capítulo de metodología de estudio.

"...la Pontificia Universidad Católica del Perú (s/f), se concibe como una comunidad académica inspirada en principios éticos y valores católicos, creadora y difusora de cultura, saber y conocimiento, y promotora del cambio, dedicada a la formación integral de la persona para que ella haga del estudio un instrumento de su propia realización y se capacite para asumir y resolver problemas fundamentales inherentes al ser humano y la sociedad. En este sentido, su visión es la de liderar la formación universitaria en el país y ser reconocida internacionalmente como espacio promotor y generador de desarrollo. Esta se encuentra ubicada en la Av. Universitaria 1801, distrito de San Miguel, provincia de Lima. Está conformada por más de 15 000 estudiantes y 2 352 profesores. En la actualidad, cuenta con 10 facultades, con sus respectivos departamentos académicos y una escuela de graduados que ofrece 71 diplomados, 53 maestrías y 10 doctorados.

Además, la PUCP y sus Estudios Generales (Ciencias y Letras) poseen recursos informáticos acordes con las necesidades de los docentes y estos han sabido adaptarse a ellos y utilizarlos; sin embargo, es preciso mencionar que los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias el curso de Redacción y Comunicación poseen mayores facilidades de acceso a estos recursos que los docentes que dictan en Estudios Generales Letras, ya que, en esta última facultad, por lo general, es

⁹ Ampliamos este tema en el ítem 5 "Aplicaciones del marco contextual"

más difícil encontrar computadoras disponibles. (Gutiérrez Azabache, 2016, p. 72)

Escenario 2: Investigaciones cualitativas, de naturaleza aplicada, estudios de caso y otros, interesados en particularizar su objeto de estudio, en el marco de las relaciones con uno o más subsistemas de variables del entorno. En este escenario se reconoce de manera explícita el entorno que rodea el objeto de estudio, para denotar su singularidad y precisar estos elementos con fines de análisis de los hallazgos identificados. En este escenario el marco contextual amerita un capítulo o subcapítulo en el marco de la investigación y deberá construir una estructura de contenido funcional al tipo de análisis que espera realizar.

A manera de ejemplo, presentamos la estructura de la tesis "El desarrollo del talento humano en la Universidad Corporativa Intercorp", cuyo objetivo fue "analizar las opiniones del docente-empleado de Interbank en el bienio 2013-2014 referentes a la gestión del talento humano en la Universidad Corporativa de Intercorp (UCIC)" (Tinoco Escalante, 2017, p. 54). Este estudio cualitativo dedicó un capítulo para contextualizar su análisis en un marco histórico, político e institucional:

Marco contextual: las universidades corporativas y su importancia en las organizaciones empresariales

I. La evolución y el contexto histórico de la Universidad Corporativa

- Fundamentos de la Universidad Corporativa
- Organización y bases de las Universidades Corporativas
- Organización de las Universidad Corporativa
- Pilares básicos de la Universidad Corporativa
- Estilos de gestión

II. La Universidad Corporativa en el Perú y su relación con la educación

- La Universidad Corporativa Intercorp (UCIC)
- La Universidad Corporativa Cosapi (UCC)
- La Universidad Andino Investment Holding (Tinoco Escalante, 2017, p. ii)

Escenario 3: Investigaciones cualitativas que, en el proceso de delimitación del problema, encuentran que las relaciones del tema o problema de estudio con los factores del contexto son medulares para el objetivo de conocimiento. En este caso el contexto no solo es un marco fundamental de la investigación, sino que puede convertirse en una categoría de estudio o bien desarrollarse como un capítulo de hallazgos. Este escenario puede presentarse en algunas sistematizaciones y estudios de caso.

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Veamos el ejemplo una Sistematización, cuyo objetivo es "sistematizar la experiencia de la intervención pedagógica de una Estrategia Nacional, frente a la violencia escolar, en instituciones educativas públicas focalizadas de Lima Sur, durante el primer año de ejecución, 2013-2014" (Nieto Cabello, 2021, p. 39). En este caso hay un capítulo dedicado al marco contextual donde se aborda un marco social territorializado y un marco político normativo:

Capítulo II: Marco Contextual: programas de intervención en contextos de violencia escolar

2.1 Situación de la violencia escolar en el contexto peruano

2.2 Marco normativo peruano contra la violencia escolar

2.3 Principales experiencias de intervención en las escuelas

Capítulo IV: Sistematización de la experiencia: intervención pedagógica contra la violencia escolar

4.1 Contextualización de la experiencia

- Marco del proceso de reforma en educación
- Componentes y organización del programa
- Funciones del personal (Nieto Cabello, 2021, p. iv)

Hay otros escenarios como el estudio de caso, en el que algunos investigadores prefieren abordar las características del contexto en el diseño metodológico de la investigación como parte de su delimitación. Sin embargo, el peso del contexto en el marco de la investigación deberá estar asociado a la necesidad de comprensión del objeto de estudio.

4.5. Describir el contexto e identificar relaciones

En cada uno de los escenarios propuestos, está presente la tarea de organizar la información recuperada y producir una descripción coherente y pertinente a los fines del estudio.

El escenario menos exigente será vincular la descripción del contexto a la *formulación inicial del problema* de estudio. La data de ubicación física, el marco normativo e institucional y algún otro factor relevante para el estudio, se adecuará a la estructura de presentación de esta sección. El marco contextual puede iniciar la presentación de este capítulo, para progresivamente ir situando el problema de estudio que luego es analizado teórica y conceptualmente, o bien puede ocupar un lugar secundario, cuando el modelo de presentación inicia con la formulación teórica y conceptual del objeto de estudio, y el contexto se utiliza como información complementaria para comunicar las características de dicho objeto.

En el segundo escenario, el marco contextual cobra mayor atención en la investigación, ya que persigue el propósito de comunicar con mayor detalle la complejidad del entorno en que se sitúa el problema, y dar cuenta de las múltiples relaciones e interacciones que los diversos subsistemas tienen en relación con el objeto de análisis. En este caso se recomienda organizar un capítulo o subcapítulo como parte del *marco de la investigación*, anterior al diseño metodológico, que ayude al investigador a situar el lugar y las relaciones del entorno con el problema de estudio y a caracterizar la situación problema. Este proceso es fundamental para entender luego la propuesta metodológica.

En sistematizaciones o estudios de caso (tercer escenario) la descripción del contexto será más exigente aún. Puede formar parte del "marco de la investigación", y a la vez ser parte de los hallazgos centrales. Esto en razón que el contexto se convierte en un factor explicativo fundamental, con el cual dialogan las categorías de análisis. La profundidad de interpretación es clave para la comprensión del objeto de estudio.

Sin embargo, como todo "marco" en la investigación, la presentación de este capítulo no agota la función de la data contextual. Será importante en el capítulo de resultados, que el investigador pueda hacer dialogar los hallazgos de investigación con el marco referido, ofreciendo un análisis más dinámico del hecho educativo.

5. Utilidad y aplicaciones del marco contextual

Las problemáticas educativas en tanto hechos sociales ameritan casi siempre contextualizarse para su mejor comprensión. Sin embargo, la elaboración del marco contextual como sección o capítulo en el marco de la Tesis de investigación, observa variaciones según el tipo de estudio y paradigma adoptado por el investigador o maestría. Explícita o implícitamente todo investigador asume una posición paradigmática frente a la investigación (Kuhn, 1962, 1977, citado por Montoya y Castaño, 2018) lo cual define la forma como estructura su proceso de conocimiento, como se relaciona con el problema y lo delimita, como define su estrategia metodológica y herramientas, y por ende como asume o no el contexto del objeto de estudio. En la investigación empírica existe una gran diferencia entre el paradigma de investigación cuantitativa y cualitativa, enfoque que se evidencia de alguna forma en la estructuración del problema y la recuperación de su complejidad.

5.1. Aplicaciones en investigaciones cuantitativas

Desde la perspectiva cuantitativa, el problema de estudio se identifica y estructura en un esquema deductivo y guiado por una teoría que muchas veces resulta suficiente para sustentar la hipótesis. La alusión al contexto es poco frecuente y muy limitada. En ocasiones, dado que se confía en la experimentación y los análisis de

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

causa-efecto, es posible que se incluya algún factor del contexto, como una variable controlada y un patrón predecible y estructurado en atención a ciertas decisiones críticas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En otros casos, datos del contexto aparecerán en la justificación del problema cuando el investigador "precise de manera analítica los efectos positivos que tendrán los resultados no solo en el fenómeno de estudio sino también en los contextos con los que se relaciona" (Montoya y Castaño, 2018, p.49). En los estudios mediante encuestas, el contexto histórico, geográfico o cultural, podrá ser incluido como criterio de delimitación del universo de estudio, población o muestra; de ser así, estos factores podrán considerarse también como criterio de validez externa, según el nivel de generalización de los resultados que alcance la investigación.

5.2. Aplicaciones en investigaciones cualitativas

La investigación educativa se realiza mayormente desde los paradigmas cualitativos, y aunque hay varias perspectivas epistemológicas¹⁰, casi todas reconocen el valor del análisis del contexto con fines de interpretación y de recuperación de la particularidad.

Según los diversos métodos de investigación cualitativa, podemos también diferenciar el papel que cumple la información contextual (ver tabla siguiente).

Tabla 2

El marco contextual según métodos de investigación cualitativa

Método	Función que cumple el contexto	Lugar del contexto en el proceso e informe de investigación
Estudio Documental	El reconocimiento contextual en estudios documentales tiene un carácter más instrumental que analítico. Puede limitarse a "la contextualización del propio documento (histórico, social, cultural, entre otros)". (Díaz y Sime, 2009, citado por Sánchez 2020, p. 12), y a la consideración de ciertos criterios de temporalidad, lugar u otra característica significativa-	No amerita la elaboración de una sección específica en el marco de la investigación. La contextualización general del documento puede comunicarse desde la introducción y formulación del tema o problema; y los aspectos contextuales que operarán como criterios de selección de las fuentes a utilizarse, son definidas en la metodología del estudio.

¹⁰ No hay acuerdo unánime sobre criterios de clasificación y tipos de investigación cualitativa. Tesch (1990) identifica 26 tipos de investigación cualitativa y sus bases epistemológicas son diversas.

**MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA
ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Método fenomenológico	<p>El tratamiento del contexto es limitado. La mirada del investigador se centra en el discurso subjetivo del informante.</p> <p>La contextualización de las experiencias recogidas se realiza para ubicar el tiempo y espacio en que ocurrió, incluye a las personas físicas que la vivieron y el contexto relacional que da cuenta de los lazos que se generaron durante la experiencia (Salgado, 2007, p. 73).</p>	<p>La contextualización puede quedar expresada en la identificación del problema, al describir el contexto general de las experiencias recogidas, la procedencia de los informantes, o la temporalidad de los hechos. Durante el análisis de hallazgos y conclusiones puede ser preciso la recuperación del algún elemento contextual relacional para identificar conexiones entre los relatos de la experiencia de los sujetos, para la comprensión del fenómeno.</p>
Estudio de Caso	<p>El conocimiento de lo particular se realiza sin olvidar su contexto, Yin (1989) enfatiza en la necesidad de contextualización del caso por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto (Walker, 1983, citado por Álvarez y San Fabián, 2012, p. 3).</p>	<p>El caso exige una <i>contextualización que permita</i> analizar y comprender cómo la unidad de análisis se relaciona con su entorno no solo institucional sino social y cultural. El contexto forma parte central de la investigación, como marco y como parte del diseño metodológico, al momento de describir el caso de estudio. Luego la contextualización cobra vida nuevamente en la interpretación de los resultados, permitiendo valorar los escenarios en una comprensión holística del caso estudiado (Noriega Montufar et al., 2022).</p>
Sistematización	<p>Un proceso de sistematización debe considerar el contexto general en el que se ha realizado la experiencia: su tiempo, el lugar y alcance territorial, su ubicación histórica además del contexto social, político, económico, institucional, organizacional, según amerite el objeto de estudio.</p>	<p>En el diseño de la sistematización la contextualización de la experiencia es necesaria (devenir histórico, temporalidad, factores de influencia, etc.) para ayudar a su mejor delimitación. En la estructura de la tesis la contextualización se asume como parte indivisible de la experiencia, formando parte del cuerpo central de la sistematización, y en ocasiones debido a su relevancia, la contextualización puede dar lugar a un eje y objetivo de análisis.</p>

Fuente: elaboración propia

5.3. Aporte del marco contextual al rigor de una investigación

La contextualización del objeto de estudio puede ser uno de los varios procedimientos exigidos para lograr una mayor rigurosidad en el proceso de conocimiento científico, en algunos tipos de investigación.

En la investigación cualitativa, el rigor contempla criterios como la credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, entre otros (Guba y Lincoln, 1989; Ruiz e Ispizua, 1989; Franklin y Ballau, 2005; Mertens, 2005; citados por Salgado, 2007).

La adecuada contextualización del estudio contribuye a asegurar rigor en una investigación cualitativa. Apoyados en Castillo y Vásquez, (2003), sugerimos algunas sencillas indicaciones y preguntas para asegurar criterios de rigor en un estudio:

- Para *determinar la credibilidad* de la investigación, los maestristas podrán preguntarse, entre otros aspectos: si ¿los hallazgos son significantes, consistentes y aplicables a las características de la población o del contexto estudiado? (p. 75)
- Para lograr la *auditabilidad o conformabilidad*, que indica la posibilidad que tiene un maestrista de seguir la pista o la ruta que originalmente trazo otro investigador, se propone responder a la pregunta: ¿Los contextos físicos, interpersonales y sociales fueron discutidos en la presentación del informe de investigación?
- Finalmente, para *asegurar la transferibilidad o aplicabilidad* del estudio a otros contextos, se necesita que se describa "densamente" (Salgado, 2007, p. 75) el lugar y circunstancias del fenómeno estudiado.

En tiempos de globalización, la identificación de los contextos territoriales, virtuales, culturales se encuentra en permanente movimiento y cambio, lo cual exige de las maestristas una atención especial al reconocimiento y captura del entorno, sus cambios y relaciones, para fines de análisis e interpretación de resultados.

Referencias

- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 64-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.*

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. Edición). McGrawHill/Interamericana editores.

Gutierrez Azabache, M. G. (2016). Nivel de estrés en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú [Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital de tesis. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6940>

Henríquez, G., y Barriga, O. (2005). El Rombo de la Investigación. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, 23(1), 62-168. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26077>

Montoya, P. y Castaño, S. (2018). Reflexiones sobre la construcción de problemas de investigación desde las perspectivas empírico-analítica (Investigación cuantitativa) e histórico-hermenéutica (investigación cualitativa). En Montoya, P. & Cogollo, S. (Comps.). *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica* (pp. 44-61). https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/407_Situaciones_y_retos_de_la_investigacion_en_Latinoamerica.pdf

Nieto Cabello, L. (2021). Sistematización de un Modelo de Intervención Pedagógica frente a la violencia escolar, en Instituciones Educativas Públicas de Lima Sur. [Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital de tesis. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20498>

Noriega Montufar, B. S., Rodríguez Rodríguez, R. E., López Estrada, I. A., Buchí Guaré, C. S., Felisa Girón Hernández, M. H. y Del Cid Flores, M. A. (2022). Importancia del Contexto Social para la Investigación. *Revista Científica Del Sistema De Estudios De Postgrado De La Universidad De San Carlos De Guatemala*, 4(1), 77-84. <https://doi.org/10.36958/sep.v4i1.77>

Real Academia Española - RAE. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española* [web]. <https://dle.rae.es/>

Sánchez Ávila, M., Núñez, D. y Molero, L. (2005). Contextualizando la investigación educativa. *Encuentro Educativo*, 12(2), 134-147.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Sánchez Huarcaya, A. (coord.) (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/01/15115158/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>

Tinoco Escalante, R. (2017). El desarrollo del talento humano en la Universidad Corporativa Intercorp. [Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital de tesis. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/8982>

Uribe Sánchez, J. S. E. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios Públicos*, 12(26), 229-242. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67612145012>

CAPÍTULO 3

EL MARCO METODOLÓGICO EN LA TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Iván Montes Iturrizada¹¹

El marco metodológico es una realización mediadora entre el problema de investigación y los resultados (y su discusión). Por lo tanto, y en los estudios empíricos, este marco se esfuerza por cristalizar la manera o forma en que se accederá a las personas, contextos institucionales y/o comunidades para obtener datos que, posteriormente, serán analizados. De esta manera, la selección de técnicas, instrumentos y procedimientos será trascendental para contar con datos que se ajusten a los objetivos del estudio y que los mismos hayan sido obtenidos con rigor.

En virtud de lo mencionado, se podría afirmar que errores, ausencias y limitaciones importantes en cuanto a lo metodológico derivarían en la no consideración de una tesis como apta para sustentarse. Esto debido a que, una vez obtenidos los datos, habría la imposibilidad de regresar al campo (personas, instituciones o comunidades) para subsanar aquello que no se hizo bien. En otras palabras, una insuficiencia en estos despliegues (por ejemplo, un instrumento deficiente o un trabajo de campo con serios errores) tendría que derivar en la no consideración de estos datos como pertinentes para un trabajo académico, tesis de grado o artículo científico en general. Y, en este caso, solo quedaría optimizar la metodología y acceder a diferentes sujetos, participantes o instituciones educativas en la búsqueda de los datos.

Cabe mencionar que, al hablar de datos, se está haciendo referencia a evidencias susceptibles de ser analizadas estadísticamente (por ejemplo, en un estudio donde se aplicará un cuestionario o test) y, también, a aquellas que se ajustan a los análisis de discurso (o de contenido) y conductas observables (por ejemplo, en un estudio donde se desarrollará una entrevista semi estructurada). Por lo expuesto, el dato es fruto de la aplicación de una serie de técnicas e instrumentos en un determinado campo; y en donde luego se tendrían que dirigir procedimientos de análisis propios de la investigación cuantitativa o cualitativa.

11 Profesor del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile)

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Por otro lado, es importante mencionar que en la investigación científica empírica (en donde accederemos a personas para obtener datos diversos) la metodología - o método- debe de ser explícita, en un apartado especial y con una estructura acorde con la aproximación elegida (método, técnica y/o instrumentos). Esto nos lleva a poner de manifiesto el cómo procederemos (en un proyecto) o el cómo procedimos (en un trabajo terminado) con un lenguaje comprensible, ajustado a terminologías técnicas de uso especializado. No podemos obviar, por tanto, nada que permita entender nuestro proceder en detalle, en vista de que, en una investigación, el conocimiento resultante debe ser comprendido bajo la forma en que fue gestado. Del mismo modo, una metodología explícita posibilitará a otros estudiosos el avanzar en este campo temático, tomando como referencia -en parte o totalmente- la tesis ya terminada para profundizar, contextualizar o ampliar el horizonte cognoscitivo.¹²

Lo mencionado en el párrafo anterior nos lleva a seguir un estilo tal que deba ser comprendido por la comunidad científica. Para ello, nos apoyamos en manuales, libros y estudios antecedentes donde siempre encontraremos la denominación precisa para una técnica, instrumento o procedimiento en particular. Ante esto, un buen consejo es no intentar el inventar un nombre o usar constantemente sinónimos para hacer alusión a estos aspectos de naturaleza muy técnica. Asimismo, al redactar la metodología debemos apelar a una secuencia habitual que bien la encontramos en las tesis y en los artículos científicos que se identifiquen con nuestro estudio en particular. Por ejemplo, es natural que primero hablemos de la muestra o los participantes y, posteriormente, presentemos las técnicas e instrumentos. De estos aspectos hablaremos más adelante.

Por último, es importante que en la metodología se citen autores que nos han servido de apoyo, fuente o respaldo para una elección en particular. Esto es de vital importancia, a fin de comprender a cabalidad el proceder y el sentido de las decisiones asumidas. Por ejemplo, existen vertientes con respecto a los estudios de caso o en la manera de conducir un grupo focal. Asimismo, también existen diversos tipos de cuestionarios y que condicionan una forma especial para formular los ítems. Por último, y para seguir con los ejemplos, hay una multiplicidad de formas para analizar los discursos y se hace necesario mencionar qué técnica se empleará y al autor o autores de quienes se toma inspiración para realizar este proceso. Esto también aplica a los aspectos éticos y a todo despliegue dentro de la metodología que ha sido determinada gracias a la consulta a autores; pues no podemos inventar o pensar que somos los primeros en seguir una determinada metodología. De ahí que, en primer lugar, debemos hacer una revisión bibliográfica exhaustiva de los estudios, antecedentes, manuales y guías para elegir con sustento un determinado rumbo en cuanto a lo metódico. Posteriormente, y en caso pretendamos legítimamente innovar, debemos dejar en claro que tal o cual aspecto ha sido determinado por el autor del estudio.

¹² Lo mencionado se aplica también a los análisis de documentos institucionales en el marco de los estudios de caso. En este sentido, la metodología tendría que ser desagregada en todos los momentos y fases y explicitarla con propiedad.

Coherencia del marco metodológico

Tal como se señaló, el marco metodológico (de ahora en adelante "metodología") es una realización mediadora entre el objeto de estudio y el alcance de los resultados. Por tanto, su papel de bisagra epistemológica exige una amplia, completa y precisa coherencia con todos los componentes que conforman una tesis o trabajo de investigación (Montes-Iturrizaga, 2021; Zimbico et al., 2021). En este contexto, se revisan en las siguientes líneas estos puntos críticos de coherencia. Veamos:

Con el objeto de estudio

El objeto de estudio es lo que se conocerá y obedece a la pregunta ¿qué se desea conocer? Este objeto de estudio se expresa desde el título de toda tesis, las partes finales del planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos. Básicamente, se espera que estos aspectos señalados sean prácticamente los mismos y solo con los cambios lingüísticos propios de un objetivo (que se inician con un verbo en infinitivo) o una pregunta. De esta manera, se salvaguardará el objeto de estudio a lo largo de una tesis o artículo científico.

Asimismo, se espera que, en cuanto a los constructos, no se usen sinónimos; pues se estaría desnaturalizando el objeto de estudio. Esto es importante y demanda claridad de parte de los autores, con respecto a lo que será investigado (Montes-Iturrizaga, 2021). Por ejemplo, si se desea estudiar las actitudes de con respecto al Marco del Buen Desempeño Docente (2012) en maestros de educación primaria, se debe hablar en todo momento del constructo: las actitudes asociadas a ese instrumento de política. Así, por ningún motivo podemos arrogarnos la licencia de hablar de conocimientos, pensamientos u opiniones, pues se desnaturalizaría el objeto de estudio; lo cual se reflejaría en inconsistencias importantes en las técnicas e instrumentos.

Lo señalado en los párrafos anteriores es importante, pues la metodología tiene el propósito de indicar la manera precisa en que se conseguirán u obtendrán datos, discursos, conductas o respuestas necesarios para responder a esas interrogantes u objetivos de la tesis. De este modo, la metodología bien concebida se alinea siempre al objeto de estudio y se ajusta a su naturaleza.

Con el marco conceptual y teórico

Un objeto de estudio cualquiera debe contar con un soporte teórico capaz de decir qué es y que significa lo que se desea estudiar. Al mismo tiempo, ese marco teórico elegido se constituye como el sustento para la metodología; dado que toda técnica e instrumento debe ser elaborado en función a esos marcos. Por ejemplo, si deseamos conocer la inteligencia emocional en directivos de instituciones educativas nos encontraremos con muchas posiciones. Y, bajo este panorama, se asume que debemos optar por una, a fin de elaborar las preguntas de un cuestionario o entrevista.

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Es preciso aclarar que no podemos aproximarnos al campo con todas las teorías disponibles o conocidas. Este es un error en algunos tesisistas que carecen de un marco teórico claramente identificado y terminan haciendo una revisión de todas las perspectivas, pero sin aterrizar en una. Esto no niega que en las primeras páginas del marco teórico se puedan mencionar brevemente las otras posturas existentes; pero se debe optar por una y dotar así a la investigación de identidad teórica conceptual (Montes-Iturrizaga, 2021).

Ahora bien, se esperaría que el desarrollo de técnicas o instrumentos obedezca a la teoría previamente explicitada. También, y en el caso en que el autor o el tesisista no vaya a construir los instrumentos, la teoría que vertebra el estudio servirá como referente para elegir una prueba, cuestionario o guía de entrevista ya existente.

Con los resultados y su discusión

Esta identidad teórica de una tesis -o trabajo de investigación- será imprescindible para la discusión de los resultados. Para que esto transcurra bien se esperaría que las técnicas e instrumentos hayan obedecido al marco teórico debidamente explicitado. De esta manera, y dado que la parte metodológica se elabora antes de presentar los hallazgos, es importante anotar que estos y su respectiva discusión deben ajustarse de forma estricta a las evidencias empíricas (donde también están los documentos institucionales en los estudios de caso) levantadas gracias a los despliegues en el campo. Asimismo, y dado que la metodología no es algo que transcurre al 100% tal y como fue concebido, es imprescindible que en la discusión se haga mención a esto. En otras palabras, es de esperarse que se mencione qué no funcionó como se pensaba, las decisiones interactivas que se asumieron sobre la marcha y las optimizaciones asumidas al plasmar lo planificado a la realidad o ámbito en estudio.

Por último, es importante considerar, al momento de redactar la metodología, la forma en que se presentarían los resultados. Esta es una disposición anticipativa relevante para -incluso- hacer ajustes en las técnicas e instrumentos. También, este ejercicio es importante para prevenir complicaciones luego de haber obtenido sus datos; dado que es frecuente encontrar a tesisistas e investigadores noveles en problemas por no tener idea alguna acerca de cómo presentar sus hallazgos.

Coherencia interna en la metodología

Como es de esperarse, la propia sección o apartado metodológico debe reflejar, en todo momento, una amplia coherencia interna entre sus componentes. Esto supone que todos los subapartados de esta parte de la tesis deben dialogar

entre sí y enlazarse lógicamente. Esto dependerá de la metodología elegida y de conocer a fondo el proceder dentro de ella. Para esto, la lectura de tesis y artículos científicos de elevado valor relacionados con nuestra metodología nos dará luces sobre qué considerar y qué no correspondería. A su vez, esto se proyecta a los términos empleados para cada fase o proceso. Por ejemplo, en los estudios cualitativos no sería dable hablar de variables, población y muestra (y menos aplicar la fórmula de muestreo) y diseño estadístico; sino más bien, de categorías, participantes y muestreo intencionado o teórico (Núñez et al. 2006). Del mismo modo, en un estudio cualitativo es imposible hablar de validez y confiabilidad estadística de la pauta o guía de entrevista; y más bien podríamos hablar de validación de contenido por el sistema de jueces.

Adicionalmente, es importante entender que cada metodología tiene sus especificaciones, lenguajes, procesos y condiciones de aplicación. Por esto, una vez que se haya optado por una aproximación metodológica, debemos empaparnos de ella en manuales especializados, estándares y en estudios similares de elevado nivel académico. En este panorama no se recomienda la lectura de manuales generales y, más aún, aquellos que pretenden imponer el esquema clásico de los estudios cuantitativos a los cualitativos.

Por ejemplo, en cuanto a estudios cualitativos tenemos la tesis de Magíster en Educación PUCP (mención currículo) titulada *Percepciones sobre la aplicación del ABP en una universidad de Lima en el marco de la educación remota* (Caballero, 2022); en donde se detalla, con bastante claridad y coherencia, el diseño metodológico de esta investigación cualitativa. En esta misma línea cualitativa, la tesis (del mismo programa y mención) de Gómez (2021) *Teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de inglés en una escuela privada de Lima* nos remite a un estudio de caso sobre la base de entrevistas semi estructuradas. En estos dos trabajos se evidencia una adecuada coherencia de todos sus componentes y pertinencia en cuanto a los diseños metodológicos. Cabe anotar que en estas tesis se hace una clara selección de los participantes que fueron entrevistados a la luz de la naturaleza misma de estos estudios cualitativos; en donde la previsión de los entrevistados estuvo asociada a su composición en sus respectivas escuelas. Tenemos así que, desde una perspectiva cualitativa, apelamos a una amplia diversidad de formas para determinar a quiénes y a cuántas personas considerar alcances que provienen del muestreo teórico (en el marco de la teoría fundamentada) o del estructural. Adicionalmente, e independientemente de la perspectiva elegida, debemos de dilucidar acerca de si trabajaremos bajo algún criterio de saturación.

Por otro lado, se recomienda la lectura del estudio cuantitativo de Yépez (2021) *Conocimiento y valoración de las neurociencias en una muestra de profesoras de educación inicial en Lima Metropolitana*, que explicita con gran detalle técnico el proceder metodológico y en coherencia con el objeto de estudio. Del mismo, se considera que la tesis de Basurto y Evangelista (2019) titulada *Relación entre el*

rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de logro alcanzado en el curso de comunicación, en niños de segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, presentan apartado metodológico bien concebido y con importantes consideraciones técnicas. técnico en sus consideraciones. Cabe mencionar que estos dos últimos trabajos corresponden a tesis de la Maestría en Educación de la PUCP; el primero a la mención en Currículo y el segundo a la de Dificultades del Aprendizaje.

El problema del rigor y los estándares

El rigor es una de las características de la producción científica y sus productos; la misma que se aboca a garantizar que realmente ajustemos, en gran medida, nuestros juicios a la realidad en estudio. De esta manera, es común evaluar a los artículos o tesis en el campo de la educación desde el rigor y la relevancia o importancia social de los hallazgos (Reeves, 2011). Esto tiene sentido, pero se debe tener presente que de poco servirá una investigación encaminada a estudiar una problemática socioeducativa extremadamente importante si es que esta carece de controles mínimos de rigor (Reeves, 2011; Bridges, 2019), lo cual nos lleva a afirmar que el rigor es una exigencia -quizá la más importante- de toda realización científica en cualquier campo del saber (Cienfuegos et al. 2016; APA, 2014; Cano, 2017; Cornejo et al., 2011). Sin embargo, en ciencias sociales (y por tanto en las ciencias de la educación), por el hecho de trabajar con seres humanos es natural anticipar sesgos, errores o insuficiencias que es necesario atender estratégicamente antes de ir al campo. Así, y dicho de otro modo, el acto de producir conocimientos científicos y/o rigurosos en el campo de la educación no está exento de limitaciones (APA, 2014); las mismas que deben de ser identificadas, consideradas y reportadas con total honestidad en caso no nos hayamos hecho cargo de las mismas con anticipación.

Para alcanzar el tan ansiado rigor podemos, también, decidir interactivamente (en especial en los estudios cualitativos) y ajustar nuestros instrumentos o procedimientos si hemos identificado problemas de comprensión o de acceso al campo. En este caso, podemos hacer un alto en el camino y reformular todo aquello que sea necesario. Sin embargo, estas decisiones interactivas no eximen al investigador de la responsabilidad de validar sus instrumentos y de anticiparse con respeto al cómo será la mejor forma de entrevistar, aplicar un test o seleccionar un caso digno de ser estudiado. Lamentablemente, estos aspectos de rigor no son atendidos debidamente y hasta los países con mayor desarrollo en cuanto a la investigación se evidencian niveles medios en su cumplimiento (Kutscher et al., 2022; Zimbico et al., 2021).

En cuanto al rigor, es importante precisar que se sustenta, en primera instancia, en un hábito que forma parte de la preparación de todo investigador: "para cada paso que pienses dar en una tesis o trabajo de investigación en cuanto a la metodología trata de buscar una norma, estándar y/o criterio de calidad"

(Montes-Iturrizaga, 2021; Cornejo et al., 2011). Este hábito de buscar ese "deber ser" de calidad (estándar) se aplica a elaborar cuestionarios, diseñar una entrevista, seleccionar a los sujetos o participantes, elegir un caso de estudio, definir variables o categorías, analizar los resultados (cuantitativos o cualitativos), reportar los resultados en cuadros y/o figuras y atender a los principios éticos, entre otros. Adicionalmente, en los estudios cualitativos, un ejercicio de rigor sería el explicitar de qué manera nuestra participación dentro de la institución educativa que es materia de estudio estaría sesgando nuestras apreciaciones y la forma en que se han materializado esos controles para alcanzar mayores niveles de objetividad. Esto último también tendría que atenderse en una investigación de encuesta realizada en la escuela donde laboramos como maestros o directivos. A esto se suma la necesidad de garantizar la credibilidad (en estudios cualitativos) a través de una o más formas posibles de triangulación.

No obstante, existen errores o insuficiencias metodológicas que, al ser muy graves, podrían estar originando la desestimación de una tesis como una realización válida. En el siguiente cuadro se consideran estos aspectos para estudios cuantitativos y cualitativos, según las apreciaciones de Montes et al. (2022), Zimbico et al. (2021) y Kutscher et al. (2022). Veamos:

Tabla 1:

Problemas en el rigor que podrían atentar contra la calidad de una tesis

Estudios cuantitativos	Estudios cualitativos
<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar una muestra de manera sesgada pues nos interesa que estos actores "dejen bien" a la institución. - Exigir a los actores que respondan un cuestionario (físico o virtual) que coloquen sus nombres y apellidos. - Obligar, bajo coacción, a que se responda un cuestionario. - No contar con una medición previa a la intervención (estudios pre experimentales y experimentales). - No validar un cuestionario al menos por el sistema de jueces. - Aplicar pruebas estadísticas paramétricas sin conocer los supuestos matemáticos (por ejemplo, distribución normal de los datos) para su consideración. - Aplicar pruebas estadísticas que no corresponden al tipo de variables implicadas en el estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar a los actores que tienen mayor cercanía con el investigador y no porque que representan la diversidad institucional. - No prometer a los participantes anonimato y confidencialidad. - Obligar y presionar a los participantes a que accedan a ser entrevistados. - Grabar o filmar una sesión de entrevista, grupo focal o trabajo colaborativo sin consentimiento. - No validar una pauta o guía de entrevista a través de jueces expertos. - Considerar a los discursos como hechos o realidades tangibles; y no como lo que se dice con respecto a algo, alguien o sí mismos. - Desarrollar una o más entrevistas en espacios que no confieren privacidad.

En los estudios mixtos (que comprenden despliegues cuantitativos y cualitativos) se debe atender a los criterios de rigor propios de todos los despliegues implicados. En otras palabras, se deben atender doblemente a los criterios de rigor. De todos modos, sea cual fuese el camino elegido, debemos realizar nuestras búsquedas para identificar (y en algunos casos crear y adaptar) esos estándares o criterios de calidad en los despliegues que realizaremos. Para ello, es improbable que encontremos todas las respuestas en dos o tres textos especializados; y en donde quizá los artículos científicos sean un espacio relevante para detectar estos criterios "en uso" que serán de elevada relevancia para nuestra investigación.

Estructura de la metodología en una investigación

Generalmente, interior de una tesis o investigación, la parte metodológica se presenta con una estructura determinada ajustada al enfoque y tipo de estudio. De esta manera, esa estructura, reflejada en subtítulos, tendrá que obedecer la naturaleza del estudio que desarrollaremos. Y, tal como se señaló anteriormente, debe ser redactada bajo un enfoque que sea entendible por los lectores.

Para lo mencionado en el párrafo anterior y para determinar la estructura del apartado metodológico, servirá leer buenas tesis y artículos científicos relacionados con nuestras opciones. Asimismo, es importante considerar que esta tarea será mucho más sencilla en los estudios que sigan una sola aproximación metodológica o técnica (sea cuantitativa o cualitativa). Por otro lado, en los estudios donde haya varias técnicas empleadas, la estructura tendrá que asumir formas de explicitación para cada una de ellas, pues, el obviar estos aspectos, podría conllevar a redacciones muy confusas o, simplemente, el considerar una sola técnica y soslayar la explicitación de la otra que pasaría inadvertida en la sección metodológica.

En alusión a lo anterior, es de suponerse que en los estudios de caso se tendrán que explicitar las técnicas por separado y no en una sola redacción. De todos modos, el criterio más aconsejable es el de crear subapartados metodológicos en virtud a cada técnica o instrumento que se seguirá. Y, al interior de cada uno de ellos, se tendrían que detallar los componentes o elementos propios para cada una de estas opciones.

Ahora bien, con el fin de graficar estos componentes o estructura se presenta en la siguiente tabla lo que tendría que señalarse en los estudios cuantitativos y cualitativos donde se emplee una sola técnica en cada caso. Veamos:¹³

¹³ Para el estudio cuantitativo asumamos, en el ejemplo, que se trata de uno de encuesta y para el cualitativo, uno sobre la base de entrevistas semi estructuradas.

Tabla 2

Estructura básica para los estudios cuantitativos y cualitativos

Estructura de estudios cuantitativos	Estructura de estudios cualitativos
<ul style="list-style-type: none"> - Párrafo inicial donde se hable de enfoque, tipo, diseño y características de la - Población y muestra (podría ser sujetos o muestra). - Técnica e Instrumento. - Variables. - Procedimientos. - Análisis estadístico. - Aspectos éticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Párrafo inicial donde se hable de enfoque, tipo, diseño y características de los - Participantes. - Técnica e Instrumento. - Categorías. - Procedimientos. - Análisis de los discursos. - Aspectos éticos.

Fuente: elaboración propia

En el caso de los estudios que obedecen a los diseños mixtos – notan frecuentes aún en las tesis de maestría - se tendría que hablar de cada dimensión por separado y nunca de manera integrada como suele apreciarse en algunas tesis y artículos. Con el fin de graficar estos aspectos presentamos el siguiente ejemplo, donde primero se desarrollaría una aproximación cuantitativa y, acto seguido, una cualitativa. Veamos:¹⁴

¹⁴ De todos modos, existen otras posibilidades donde primero se gestan las aproximaciones cuantitativas y, posteriormente, los cualitativos. Asimismo, se debe de atender en la metodología y al momento de exponer los hallazgos la complementariedad o integración de ambos métodos implicados.

Tabla 3

Estructura básica para un estudio mixto cuantitativo y cualitativos

Estructura del apartado o sección metodológica en estudios mixtos
<p>Párrafo inicial donde se hable de qué es un diseño mixto (explicitar el tipo de estudio mixto) y en donde se mencione acerca de los dos enfoques que lo componen. Se pueden explicitar los diseños y tipos de cada dimensión (cuantitativa y cualitativa).</p>
<p>Dimensión cuantitativa (se puede colocar esto como subtítulo dentro de "metodología")</p> <ul style="list-style-type: none">- Párrafo breve donde se hable un poco de esta dimensión cuantitativa.- Población y muestra (podría ser sujetos o muestra).- Técnica e Instrumento.- Variables.- Procedimientos.- Análisis estadístico.
<p>Dimensión cualitativa (se puede colocar esto como subtítulo dentro de "metodología")</p> <ul style="list-style-type: none">- Párrafo breve donde se hable un poco de esta dimensión cuantitativa.- Participantes.- Técnica e Instrumento.- Categorías (estas categorías pueden ser emergentes y de ahí que también podrían estar en la sección de resultados)- Procedimientos.- Análisis de los discursos.
<p>Aspectos éticos (tanto para la dimensión cuantitativa y cualitativa por separado).</p>

Fuente: elaboración propia

En los estudios de caso tenemos que confluyen una serie de técnicas e instrumentos que con frecuencia se despliegan en diversos actores de las instituciones educativas en general. Así, en la Tabla 4 presentamos un ejemplo que podría ayudar a redactar su metodología. Veamos:

Tabla 4:

Estructura para redactar la metodología en un estudio de caso

Estructura de la metodología en los estudios de caso
<p>Breve párrafo introductorio donde se señale qué es un estudio cualitativo, qué es un estudio de caso y algunas de sus particularidades.</p> <ul style="list-style-type: none">- Método.- Descripción del caso (precisar también el tipo de caso o casos).- Técnica e instrumento 1 (hablar de los participantes).- Técnica e instrumento 2 (hablar de los participantes).- Técnica e instrumento 3 (en caso hubiese).- Procedimientos (en donde se tendría que detallar el cómo se procederá a propósito de cada técnica e instrumento de manera separada).- Análisis de los datos (especificar con letras o numerales aparte el cómo se procesará la información proveniente de las diversas técnicas).- Aspectos éticos (en caso de contar con varias técnicas e instrumentos hablar del manejo ético en cada una de ellas).

Fuente: elaboración propia

Reflexión final

En esta sección se han presentado los criterios, recomendaciones y reflexiones en torno a la manera de concebir el apartado referido al marco metodológico de una tesis o investigación. Para esto, se hace hincapié en la necesidad de que los tesisistas puedan empaparse de otros estudios antecedentes con el fin de apropiarse de la lógica, estructura y el proceder en cada metodología seguida. Del mismo modo, se hacen recomendaciones de cara a la necesidad de que la metodología pueda comprender citas de autores autorizados para justificar una determinada decisión de trascendental relevancia para nuestro trabajo investigativo.

Referencias

- APA (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>
- Basurto, A., y Evangelista, C. C. (2019). *Relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de logro alcanzado en el curso de comunicación*,

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

en niños de segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15444>

- Bridges, D. (2019). 'Rigour', 'discipline' and the 'systematic' in educational research – and why they matter. *European Educational Research Journal*, 18(5), 499-512. <https://doi.org/10.1177/1474904119868558>
- Caballero, F. M. (2022). *Percepciones sobre la aplicación del ABP en una universidad de Lima en el marco de la educación remota* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22701>
- Cano, Y. (2017). El rigor científico: una necesidad de las investigaciones en ciencias de la educación. *MIKARIMIN Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(2), 41-50. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/414>
- Cienfuegos, M. A., y Cienfuegos, A. (2016). Lo cuantitativo y cualitativo en la investigación. Un apoyo a su enseñanza. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 15-36. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/231>
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Gómez, V. (2021). *Teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de inglés en una escuela privada de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19605>
- Kutscher, E., y Parey, B. (2022). A scoping review of mixed methods rigour in inclusive education: application of the Rigorous Mixed Methods Framework. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2100491>
- Montes-Iturrizaga, I. (2021). La Encuesta: procedimientos y reflexiones. En I. Montes-Iturrizaga (Coord.). *Investigación Educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información* (pp. 56-70). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182800>
- Montes-Iturrizaga, I., y Arias Gallegos, W. L. (2022). La enseñanza de la investigación en las Facultades de Educación e Institutos de Formación Pedagógica en el Perú. *Propósitos Y Representaciones*, 10(2), e1406. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1406>

- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7. 1-13. <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Reeves, T. C. (2011). Can Educational Research Be Both Rigorous and Relevant? *Educational Designer*, 1(4), 1-24. https://www.educationaldesigner.org/ed/volume1/issue4/article13/pdf/ed_1_4_reeves_11.pdf
- Yépez, N. L. (2021). *Conocimiento y valoración de las neurociencias en una muestra de profesoras de educación inicial en Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19684>
- Zimbico, O., y Manuel, A. (2021). The Methodological Consistency of Master's of Education Dissertations at Eduardo Mondlane University (2013 - 2018). *International Journal of African Higher Education*, 8(3), 1-23. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v8i3.14157>

ISBN: 978-612-48934-6-9



9 786124 893469