


ORIENTACIONES
PARA EL DESARROLLO DE
LAS INVESTIGACIONES
EN EL DOCTORADO EN
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

LUIS SIME POMA

**ESCUELA DE
POSGRADO**



PUCP



ORIENTACIONES
PARA EL DESARROLLO DE
LAS INVESTIGACIONES
EN EL DOCTORADO EN
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

LUIS SIME POMA

**ESCUELA DE
POSGRADO**



PUCP

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LAS INVESTIGACIONES EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Escuela de Posgrado, Doctorado en Ciencias de la Educación

Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32 - Perú
(51-1) 626 2000
<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

Autor

Luis Sime Poma

Cuidado de edición y corrección de estilo

Hans Jack Ruhr Barnatán.

Diseño de portada y diagramación

Ana Lucía Saavedra

“Orientaciones para el desarrollo de las investigaciones en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú” se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Primera edición digital, diciembre 2022

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-00713

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: 9786124893476

Este texto es publicado luego de un proceso de revisión por pares.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	9
1. MARCO REFERENCIAL DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	11
1.1 El campo de la educación	11
1.2 El Doctorado en Ciencias de la Educación como programa científico	13
1.3 El proceso de formación de investigadores para el campo de la educación	16
1.4 El conocimiento científico y sus impactos en el campo educativo	19
1.5 Reflexividad y posicionamiento del investigador	20
2. CARACTERÍSTICAS DE LAS INVESTIGACIONES EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS TESIS	23
2.1 Legitimar la contribución original a una o varias áreas de estudio en el campo de la educación.	26
2.2 Evidenciar una revisión actualizada de la literatura académica sobre el tema de investigación	27
2.3 Fundamentar las opciones teóricas y metodológicas que orientan la investigación	30
2.4 Ser producto de un proceso de recolección sistemática de información en fuentes empíricas y documentales	34
2.5 Generar una discusión a partir de los hallazgos más relevantes de su investigación	35
2.6 Responder a los tipos y líneas de investigación legitimadas en el Doctorado en Ciencias de la Educación	37
2.7 Evidenciar la capacidad de estructuración de una tesis doctoral y dominio avanzado del género de redacción académica	40

3.	LOS CRITERIOS DE CALIDAD Y ÉTICA EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	46
3.1	Los criterios de calidad en las investigaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación	46
3.2	Los criterios éticos en las investigaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación	47
	REFERENCIAS	53
	ANEXOS	63

PRESENTACIÓN

Orientaciones para el Desarrollo de las Investigaciones en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú es un texto que aporta a la reflexión y al diseño de los proyectos de investigación de los postulantes a este doctorado.

Los programas doctorales, de acuerdo con lo establecido por el marco legal peruano, deben promover la investigación y aportar al conocimiento científico del área. Sin embargo, en la experiencia del programa doctoral, muchas veces se presentan en el proceso de postulación proyectos muy valiosos, pero cuya orientación va más para transformar sus propias prácticas educativas, para diseñar estrategias, o para realizar un informe. Este tipo de investigaciones se ajustan más a un enfoque profesional y no tanto a contribuir para construir conocimiento en el área de educación. Por esa razón, el Comité Directivo del Doctorado en Ciencias de la Educación consideró necesario contar con un texto que aclare cuáles deberían ser los principales aspectos por considerar al diseñar los proyectos doctorales. De este modo, considerando las investigaciones sobre programas doctorales de educación del Dr. Sime, y su amplia experiencia como docente del doctorado, se le encargó la elaboración de este texto que, como su título indica, permite orientar las investigaciones doctorales.

El Dr. Sime explica con claridad las razones por las que se propone un Doctorado en Ciencias de la Educación y de qué manera el propio nombre del programa doctoral reconoce el carácter complejo de lo educativo y la necesidad de abordarlo desde diversas disciplinas.

Para una mejor comprensión del sentido de una formación doctoral, el texto da cuenta de la naturaleza de los estudios de doctorado y las condiciones establecidas en el marco legal del Perú. A continuación, establece cuáles son las características de un proyecto de tesis doctoral en las ciencias de la educación y de qué manera el programa doctoral

acompaña el proceso de desarrollo de la investigación de los estudiantes. Finalmente, explica los criterios de calidad exigidos en las tesis y los principios éticos que debe respetar toda investigación.

Consideramos que los doctorados son indispensables para la producción de conocimiento. Por ello, se espera que toda tesis evidencie sus contribuciones al comprender lo educativo, y para ello proponga un diálogo con las teorías, con otras investigaciones y aporte también en la reflexión de la metodología para aproximarse a los fenómenos educativos.

Esperamos que este libro aporte, no solo a nuestros estudiantes, sino también a otros estudiantes de distintos doctorados en ciencias de la educación de nuestro país.

Augusta Valle Taiman

Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN

Este documento tiene como finalidad explicitar las orientaciones fundamentales sobre la investigación educativa del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En ese sentido, se trata de un referente de síntesis para que los postulantes a este programa comprendan desde un inicio las opciones de investigación que se legitiman para la realización de una tesis doctoral. Asimismo, los estudiantes y docentes de este programa pueden encontrar en este texto los planteamientos fundamentales para encaminar el proceso de investigación con los niveles de flexibilidad necesarios según lo demande cada uno de ellos.

Estas orientaciones han sido concebidas desde la creación de este doctorado en el año 2010 y posteriormente actualizadas en el documento “La investigación en la maestría en educación y “doctorado en ciencias de la educación” (programa Maestría en Educación y programa Doctorado en Ciencias de la Educación, 2012). También se encuentran en otras versiones similares de las cuales se retoman algunos contenidos para esta versión.

La experiencia propia del programa en el contexto de la Escuela de Posgrado de la PUCP, la interacción con otros programas similares a nivel internacional y la revisión de la creciente literatura académica sobre los doctorados han sido valiosas fuentes para la actualización contenida en el presente documento sobre la concepción y propuestas que implica el desarrollo de la investigación en este programa. Esta actualización ha sido también fruto de los diálogos y consensos entre los miembros del consejo directivo del Doctorado en Ciencias de la Educación PUCP, integrado por la Dra. Augusta Valle, la Dra. Carmen Diaz, el Dr. Robin Cavagnoud y mi persona.

El documento está estructurado en tres partes complementarias que permiten, en primer lugar, reconocer el marco referencial que sustenta el programa en el cual se explicitan diferentes conceptualizaciones claves



sobre la educación, tanto como campo de la sociedad y, a la vez, como campo de estudios multidisciplinarios e interdisciplinarios. Así también, se revelan diversos posicionamientos sobre la naturaleza de este doctorado y la formación de investigadores educacionales.

En segundo lugar, el texto precisa las características de las investigaciones legitimadas en el Doctorado en Ciencias de la Educación a través de las tesis. Este punto es esencial para diferenciar aquellas investigaciones plausibles en este programa de otras que no lo son y que más bien pueden implementarse desde otros contextos u otro tipo de programa de posgrado. Esta parte es crucial también para comprender aquellos aspectos sustanciales sobre el tipo de investigación que el estudiante, apoyado con su asesor, debe desarrollar a lo largo de los cursos previstos en el plan de estudios.

En tercer lugar, en la parte final del texto, se introducen los criterios de calidad y principios éticos previstos en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Ambos son elementos relevantes para evaluar la consistencia de una tesis doctoral y que requieren ser cuidadosamente considerados durante los avances de la investigación, a fin de garantizar ciertos estándares de calidad como producto intelectual de carácter científico.

La parte de anexos que acompaña este texto incluye algunos ejemplos especialmente sobre: alternativas para la discusión de los resultados, elaboración de una matriz de consistencia del diseño de la investigación, contenido del plan de tesis y bases de datos de fuentes académicas.

Las referencias bibliográficas seleccionadas pueden ayudar a profundizar en aquellos contenidos que se consideren necesarios. Además, el programa cuenta, junto con la Maestría en Educación PUCP, con un blog¹ en el cual se pueden también acceder a otras fuentes pertinentes sobre aspectos teóricos y metodológicos de la investigación educativa.

Luis Sime Poma

Profesor principal del Departamento de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú

¹ <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/>

1. MARCO REFERENCIAL DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1.1. El campo de la educación

La educación como fenómeno social transversal en la vida del ser humano se desarrolla a través del intercambio y construcción de conocimientos y saberes en diversos ámbitos. Por un lado, en la historia de la educación se ha institucionalizado y generalizado la denominada “educación formal”, representada en la escuela e instituciones de educación superior, que son la confluencia de prácticas que se estructuran sobre la base de enfoques curriculares y de gestión educativa con niveles de regulación por los Estados para brindar tipos diferenciados de formación. En ese sentido, la escolaridad es una de las experiencias de mayor resonancia en las trayectorias y memoria de las personas (Turunen y Dockett, 2013).

Por otro lado, el fenómeno educativo trasciende la sala de clases y los establecimientos educacionales convencionales e incorpora aquellos procesos socioeducativos de aprendizaje y autoformación en distintas situaciones de la actividad social del ser humano, como en la comunidad, el trabajo, la familia, entre otros que también están influenciados por los medios de comunicación y redes sociales virtuales. Desde nuestra perspectiva, es necesario valorar ambos procesos educativos, los llamados formales y los que transcurren más allá de ellos y comprender sus singularidades e interacciones como parte de una sociedad educadora (García Garrido, 2000; Frisancho et al., 2011, Singh, 2015).

La educación como fenómeno social no solo se produce en diversos ámbitos sino también se desarrolla de forma intergeneracional, es decir, son experiencias en las cuales las generaciones de niños, jóvenes y adultos se comunican e intercambian saberes para actuar en sociedad, para reproducir y renovar sus tradiciones culturales (Martínez y Rodríguez, 2018).



Del mismo modo la educación es un fenómeno longitudinal, en la medida que transcurre a lo largo de la vida del individuo, afectado por múltiples influencias del entorno (Beltrán, 2015). Las posibilidades de educar y ser formado por otros, remite a la necesidad humana de estar volcado a un permanente aprender durante el curso de la vida, donde en cada etapa de esta, las necesidades de aprendizajes y recursos para lograrlo cambian (Óhidy, 2008). Estos aprendizajes, simples y complejos, activan diversos procesos biológicos y psicológicos del ser humano donde el lenguaje y la memoria juegan un papel singular (Gluck, 2009). Así también, están condicionados no solo por factores externos sino también internos del sujeto como su propia personalidad e historia personal.

También concebimos la educación como una actividad humana multidimensional que integra dimensiones cognitivas, volitivas y emocionales del ser humano que requieren tipos de información, conocimientos, actitudes y habilidades acordes como las particularidades de cada época y sociedad. En la época contemporánea, marcada por la globalización, es notable la creciente presencia de la explosión y circulación de la información en gran medida acelerada por los avances de las tecnologías de la información y comunicación, y el acceso cada vez mayor al internet. Ello viene configurando sociedades de la información y nuevos entornos de aprendizajes (ejemplo, e-learning) cuyos impactos en diversos aspectos necesitan aún seguir siendo investigados (Bartolomé y Grané, 2013). La experiencia de la pandemia iniciada en el 2020 acentuó uno de los cambios más notables en la educación contemporánea: la inserción de entornos híbridos o multimodales para la enseñanza-aprendizaje, donde la presencialidad puede suspenderse o combinarse con la modalidad semipresencial y la virtual (Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Desde un enfoque multinivel, la educación es un proceso que se construye en diversos niveles de las sociedades y del mundo a través de múltiples actores en el plano local, regional, nacional e internacional con intereses comunes y divergentes. La globalización ha dinamizado las interacciones entre estos niveles y ha aumentado el protagonismo de actores internacionales en el campo educativo como las promovidas desde las Naciones Unidas, la banca internacional, las organizaciones de cooperación y otras, que en unos casos han logrado un posicionamiento hegemónico en determinadas áreas de la educación (como en el caso



de las evaluación a través de las pruebas estandarizadas y rankings internacionales) (Spring, 2014; Martens y Windzio, 2021).

Igualmente, la educación ha ido consagrándose a lo largo de la historia moderna como parte sustancial de los derechos humanos y un factor relevante del desarrollo (McCowan, 2013). El acceso a los ámbitos de educación formal genera una expectativa de movilización social y su exclusión se convierte en un indicador predictivo de la pobreza y la desigualdad. El acceso equitativo a la educación formal y las políticas para asegurar su calidad constituyen un derecho humano y son los factores para mejorar el desarrollo de las sociedades. Los avances o retrocesos en el derecho a la educación para todos con calidad están mediatizados por las dinámicas microsociales, macrosociales y geopolíticas que condicionan los procesos educativos según los países y las regiones dentro de ellos, lo cual exige una visión más compleja de la relación educación-sociedad-mundo.

En síntesis, el Doctorado en Ciencias de la Educación (DCE) concibe la educación como un fenómeno social que transcurre en ámbitos heterogéneos, dentro y fuera de las instituciones formales educativas; de carácter intergeneracional y longitudinal en la vida de las personas. Asimismo, reconoce el sentido multidimensional de las experiencias educativas, su construcción a nivel micro y macro; y su valorización como derecho y factor del desarrollo humano. La educación, a la vez de constituir un campo activo en las sociedades, es también un área de estudios desde diversas disciplinas.

1.2. El Doctorado en Ciencias de la Educación como programa científico

En el Perú y en nuestra universidad los doctorados son concebidos como de investigación, no profesionales o de especialización como sí se reconocen a las maestrías. Esta orientación es definida en términos generales por la Ley Universitaria peruana vigente (N°30220 del 2014): “Son estudios de carácter académico basados en la investigación. Tienen por propósito desarrollar el conocimiento al más alto nivel” (art. 43). Adicionalmente, la norma plantea que para obtener el grado de Doctor se necesita entre otros requisitos: “(...) una tesis de máxima rigurosidad académica y de carácter original” (art. 45). En cambio, para el nivel de maestría la Ley diferencia entre maestrías de investigación y de especialización.



Así también, en el reglamento de la Escuela de Posgrado-PUCP (2020), dice: “La tesis para obtener el grado de Doctor debe ser un trabajo de investigación original, con rigurosidad metodológica, y debe contener un apreciable aporte creativo sobre un tema de especial relevancia dentro de la disciplina” (art.80). Esta definición de la tesis doctoral vinculada a la originalidad, rigurosidad y aporte creativo es muy común en los programas de doctorado, entendidos estos como el nivel más alto de formación para acreditar investigadores expertos.

Considerando este marco normativo, el DCE reafirma su identidad como un doctorado de investigación científica y no profesional (ver tabla 1), en diálogo con las diferentes disciplinas académicas que han contribuido al estudio de la educación. Desde esta opción, el aporte principal de las investigaciones en el programa es ampliar el conocimiento científico de las áreas de estudios que abordan las tesis y que están vinculadas con las líneas de investigación del doctorado.

La complejidad del fenómeno educativo exige abordarlo desde una perspectiva multidisciplinaria e interdisciplinaria que permita construir conocimientos sobre aquellos ejes vertebradores de su campo: la formación del ser humano, los procesos de enseñanza- aprendizaje, las organizaciones educativas, así como, las condiciones y factores asociados a su desarrollo. Dicha complejidad legitima la riqueza de enfoques epistemológicos, conceptuales y metodológicos desde la diversidad de disciplinas y la interacción entre ellas. En ese sentido, comprendemos a las ciencias de la educación como aquel conjunto de estudios y reflexiones sistemáticas, y rigurosas que las diferentes disciplinas han producido con diversos niveles de interacción entre ellas, en torno a los diversos aspectos del fenómeno educacional (McCulloch, 2002; Furlong y Lawn, 2011) (en la figura 3 se listan diferentes disciplinas).

Este posgrado parte por brindar un espacio formativo e investigativo que permita el diálogo multidisciplinario e interdisciplinario sobre la educación contribuyendo así a integrar aportes y construir visiones más holísticas y menos fragmentadas sobre este campo. Para ello, el DCE motiva en los estudiantes a una reflexión epistemológica sobre la naturaleza del conocimiento científico y su diferenciación de otros tipos de conocimientos, como el tecnológico y artístico. De igual forma, se fomenta una discusión sobre las distintas concepciones o paradigmas epistemológicos sobre las



ciencias y sus implicancias en la investigación educativa con orientación científica y no profesional. En esa reflexión se valoran las características del saber científico basado en el uso riguroso del razonamiento, en la forma de acceder y procesar información a través de métodos y técnicas, y en la importancia de la teoría y la validación del conocimiento producido (Maletta, 2015).

Tabla 1

Algunas características de la investigación con orientación profesional y científica

Investigación con orientación profesional	Investigación con orientación científica
Parte de un diagnóstico sobre un problema contextualizado en un campo profesional	Parte de una revisión de la literatura sobre un campo temático para delimitar un problema científico y definir los objetivos de la investigación
Analiza estrategias desarrolladas para su solución o mejora	Construye un marco teórico y metodológico para generar conocimientos nuevos
Elabora estrategias para la solución o mejora del problema	Desarrolla un proceso de recolección y procesamiento de la información
Implementa y desarrolla las estrategias priorizadas	Genera una discusión teórica-metodológica sobre los resultados
Evalúa el desarrollo de las estrategias según diversos criterios	Plantea conclusiones y perspectivas para investigaciones futuras

Nota. De “Síntesis gráficas para orientar proyectos de investigación en educación” por L. Sime (2022, 26 de abril). *Blog de la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP*. (<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2022/04/26/sintesis-graficas-para-orientar-proyectos-de-investigacion/>)



También la formación epistemológica en el programa invita a los estudiantes, procedentes de diferentes disciplinas y carreras profesionales, a una resignificación de sus concepciones y creencias sobre la generación del conocimiento en la educación desde la perspectiva de las distintas disciplinas académicas que estudian la educación y a valorar la multirreferencialidad con la que se construye ese conocimiento. Este, además de remitir al referente disciplinario, también se vincula con otros referentes como procesos y contextos específicos, así como con determinados sujetos (Sime, 2017).

1.3. El proceso de formación de investigadores para el campo de la educación

El Doctorado en Ciencias de la Educación se define como una escuela de formación y acreditación de investigadores de alto nivel para el campo de la educación. Dicho campo requiere especialistas para sus diversas dimensiones, de las que la dimensión investigadora, exige profesionales con capacidades acreditadas para desarrollar proyectos que busquen contribuir a conocer de forma más sistemática y confiable la complejidad de los procesos y actores que construyen el campo educativo.

En tanto escuela de formación, el DCE promueve en sus participantes la identidad de investigadores desde el desarrollo de sus competencias para la investigación, concebidas como el conjunto de conocimiento, habilidades y actitudes que se movilizan durante la experiencia de investigar, y desde su inserción en ecosistemas de investigación dinamizados por diversas comunidades académicas y políticas institucionales (Díaz-Bazo, 2021). Se espera que el graduado del doctorado sea un actor dentro de esos ecosistemas vinculando a grupos, centros y redes de investigación nacionales e internacionales². El doctorado articula a través del plan de estudios una secuencia de cursos y actividades que apuntan a gatillar el dominio de esas competencias reconociendo las experiencias previas de investigación e intereses temáticos del investigador en formación (ver tabla 2).

2 *El programa induce al estudiante a reconocer los grupos, redes y centros de investigación a nivel internacional, aprovechando para ello, plataformas que registran estas organizaciones como el Observatorio GRIEdu del Centro de Investigaciones y Servicios Educación (CISE-PUCP). <https://cise.pucp.edu.pe/observatorio/>*



Tabla 2

Perfil del graduado del Doctorado en Ciencias de la Educación y competencias específicas asociadas.

Capacidades del graduado:	Durante su formación el estudiante desarrolla las siguientes competencias específicas:
Reconocer y utilizar las contribuciones de las diferentes ciencias de la educación para la comprensión del fenómeno educativo	Se posiciona teórica y conceptualmente en su campo de estudio.
Analizar e interpretar críticamente estudios en varios idiomas sobre temas específicos de la educación	Fundamenta su tema y problema de investigación basado en la revisión de la literatura académica sobre el campo de estudio.
Fundamentar, diseñar y ejecutar proyectos de investigación con alto nivel de rigurosidad metodológica	Relaciona de forma coherente las diferentes partes de su proyecto e informe final de investigación. Sustenta su marco metodológico considerando las tendencias metodológicas del campo de estudio y fuentes especializadas. Elabora y valida instrumentos para la recopilación y sistematización de datos cualitativos y/o cuantitativos. Selecciona adecuadamente las evidencias significativas de su investigación y las presenta con rigor.
Generar nuevos conocimientos científicos que enriquezcan áreas de estudio específicas dentro del campo de la educación	Interpreta y discute los resultados de su investigación contrastando con otros estudios y enfoques incluidos en el marco. Hace explícitos los aportes más originales y relevantes de su investigación para el campo de estudio.



Interactuar con los actores de la producción y difusión del conocimiento académico en educación a nivel nacional e internacional	Participa periódicamente en eventos académicos y comunica los productos de su investigación para diferentes contextos y medios.
Asesorar y evaluar proyectos e informes de investigación vinculados al campo educativo	Opina sobre los avances de investigación de sus pares. Reconoce la experiencia y aportes de los docentes del programa como asesores y opinantes de las investigaciones de los estudiantes.

Nota. Adaptado de “*Perfil del Graduado*” por Doctorado Ciencias de la Educación, 2021. (<https://posgrado.pucp.edu.pe/doctorados/ciencias-de-la-educacion/perfil-graduado/>)

Esas competencias confluyen en la maduración por parte del estudiante de sus capacidades para leer, escribir y hablar científicamente (Sime, 2016). En estas capacidades subyacen procesos cognitivos complejos condicionados por la formación escolar y universitaria previa. La experiencia formativa del doctorado permitirá que los estudiantes sean conscientes de sus potencialidades y limitaciones para escribir, leer y hablar desde una racionalidad científica.

El doctorado representa un espacio para el ejercicio de una conducta lectora crítica y profunda de las fuentes, que conduzca, además, a un diálogo entre los textos que el estudiante acumula en su trayectoria de investigación evitando una acumulación pasiva, dispersa y lineal de estos. Su madurez lectora se amplía aprendiendo a diferenciar los tipos de autores, revistas y organizaciones académicas más especializadas en su área temática de otras. Habilitarse como escritor académico es una de las prácticas que durante su formación en el DCE el estudiante consolida progresivamente. De esta forma, “la tesis constituye un texto creado para el desarrollo de la agencia intelectual del autor” (Díaz-Bazo y Sime, 2016). Esto implica evidenciar un dominio lingüístico, temático y de estructuras. El primero refiere a la condición de usuario de su lengua materna y del género de escritura académica, para lo cual hace uso del lenguaje y protocolos consensuados en el ámbito de la comunicación científica. Lo segundo alude al nivel de dominio sobre su tema de investigación que se



expresará en el rango de aportes previos que utiliza en su trabajo y que está condicionado por su acceso a la lectura de fuentes diversas (artículos, libros, tesis, ponencias), no solo en su idioma materno, y en la forma de apropiarse de estas para la elaboración de su texto (intertextualidad). Lo tercero se relaciona con su capacidad de organizar sus ideas en estructuras que faciliten la secuencia de los contenidos con una lógica determinada y visible a través de títulos, subtítulos y numerales, para evitar el desorden discursivo.

La permanente exposición de sus avances de investigación a lo largo del doctorado, en los diferentes momentos de socialización y la motivación para la presentación de estos en eventos académicos, constituyen momentos propicios para el ejercicio de la verbalización en contextos de discusión académica³. Estos contextos exponen al estudiante a diversas situaciones en las que pone en práctica sus competencias para recoger las críticas y la retroalimentación académicamente, de manera que pueda aprovechar al máximo los posibles aportes.

1.4. El conocimiento científico y sus impactos en el campo educativo

Reconocemos dentro de la complejidad del campo educativo ámbitos diferentes con actores a escala micro, macro e internacional. El conocimiento generado desde el DCE aspira a tener en primer lugar, un impacto en el ámbito académico del campo educativo. Desde esta perspectiva, el doctorado busca aportar al desarrollo de una cultura investigativa en educación en permanente interacción con la comunidad académica nacional e internacional.

Las tesis, artículos y ponencias que producen los estudiantes apuntan a enriquecer la discusión con otros investigadores y académicos vinculados por una temática en común. Precisamente, durante los estudios del doctorado se invita a representantes de esa comunidad para opinar sobre los avances del estudiante. Igualmente, al final de este proceso formativo, son parte del jurado que evalúa la calidad científica de la tesis. También son miembros de esa comunidad los que evalúan los artículos y ponencias que envían los estudiantes a revistas y congresos.

3 Uno de los requisitos para la graduación en este Doctorado es el presentar una ponencia sobre su tesis en un congreso internacional. El protocolo sobre ese requisito se puede solicitar a la dirección del programa.



Particularmente, la disponibilidad de la tesis en el repositorio de la universidad y otros⁴ facilitará el acceso de los miembros de esas comunidades académicas a esta, y abre la posibilidad de que pueda ser citada por ellos en sus textos. Igualmente, sucede con los artículos y ponencias disponibles en las webs de las revistas y en las actas de los congresos. De esta manera, un reto del programa, de los estudiantes y graduados es contar con estrategias de visibilización de estos productos académicos y sus derivados⁵.

Más allá del ámbito de las comunidades académicas, los productos generados en el contexto del DCE pueden tener otros potenciales impactos que no son directos e inmediatos. Estos productos académicos no han sido elaborados en su forma y contenido para los profesionales involucrados en el ámbito de las políticas públicas y las prácticas educativas. Ello no quita la posibilidad que en estos se planteen recomendaciones para estos últimos ámbitos. Será parte, además, de las estrategias de visibilización referidas en el párrafo anterior el prever espacios de diálogo con representantes del ámbito de las políticas y prácticas educativas en las cuales el producto académico se presenta en un formato de comunicación diferente⁶. Así también, durante el proceso de estudios del doctorado y después, el estudiante, de acuerdo con su interés, podrá difundir sus avances y propuestas, motivadas por su investigación, a las instituciones que considere pertinentes.

1.5. Reflexividad y posicionamiento del investigador

Un reto para el investigador se relaciona con esa capacidad autorreflexiva sobre su experiencia de investigación y con los tipos y niveles de posicionamientos que asume para producir conocimiento, sobre los cuales diversos autores han contribuido a resaltar su importancia,

4 La PUCP cuenta con un repositorio que incluye las tesis del pre y posgrado: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/> Estas tesis también se encuentran en el repositorio "Alicia" del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica del Perú (Concytec): <https://alicia.concytec.gob.pe/>

5 El programa cuenta con un blog compartido con la Maestría en Educación PUCP el cual es uno de los medios que visibiliza los productos de los estudiantes y profesores y, en general, la actividad académica de estos programas. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/>

6 El Doctorado en Educación de la PUCP coorganiza junto con otras unidades de la Universidad el Seminario de Investigación Educativa iniciado en el 2008 como un espacio bianual para comunicar las investigaciones concluidas de los graduados de los posgrados relacionados con educación y de profesores, en el cual participan docentes de educación básica y superior, especialistas en educación, así como estudiantes. <https://cise.pucp.edu.pe/investigacion/seminario-de-investigacion-educativa-sie/>



conceptualización y estrategias para su desarrollo (Mruck y Breuer, 2003; Nadin y Caseell, 2006; Watt, 2007; Palaganas et al., 2017).

La reflexividad es el recurso metacognitivo del investigador para analizar cómo su propia subjetividad permea su experiencia de conocimiento de otros y cómo la intersubjetividad con esos influye en sus aproximaciones. Este recurso abre en la conciencia del investigador la posibilidad de darse cuenta de cómo la experiencia de investigar moviliza aspectos personales que le pueden ayudar a comprender mejor a otros, pero también bloquear o distorsionar lo que proviene de ellos. La comunicación de sus avances con los propios informantes, así como con otros investigadores, puede gatillar esa reflexividad necesaria. Así también, el escribir en un diario personal, los sentimientos, dudas, incidentes críticos de su experiencia de investigar y los pensamientos emergentes, puede ser un espacio oportuno para crecer en autorreflexividad.

¿Desde dónde nos posicionamos cuando asumimos el rol de investigadores en educación? El posicionamiento se refiere a dos cuestiones que merecen distinguirse. La primera parte de concebir al investigador como un sujeto situado; es decir, ser consciente de que se encuentra posicionado socioculturalmente y desde esas condiciones y huellas se acerca a conocer una realidad y a otros sujetos. La conciencia de este tipo de posicionamiento permite alimentar esa reflexividad para reconocer desde qué lugar social están aproximándose a investigar y cómo esos otros, los informantes, pueden percibir y condicionar la información que se les solicita.

Una segunda significación del posicionamiento está dirigida a explicitar las decisiones que asume el investigador ante dilemas de diversos tipos para sustentar su estudio. La tabla 3 delimita esas opciones que requieren señalarse en un primer momento al elaborar el plan de la tesis y luego profundizarlas en los seminarios que enfatizan en ello. La demanda de posicionamiento está muy relacionada con el nivel de originalidad de la investigación en la medida que exige al investigador no limitarse a reproducir lo que otros ya han planteado o descubierto sino de ir más allá, añadiendo un aporte creativo. Se trata, entonces, de distinguir la propia voz y no hacer de la tesis un mero eco de otras voces.



Tabla 3

Posicionamientos del investigador

Tipos de posicionamientos	Preguntas
Epistemológico	¿Desde qué concepciones del conocimiento del mundo partimos cuando investigamos?
Disciplinario	¿Desde qué disciplina(s) nos ubicamos para aproximarnos a un área temática?
Teórico	¿Desde qué enfoque teórico fundamentamos las conceptualizaciones de nuestra investigación?
Metodológico	¿Desde qué enfoque metodológico orientaremos el proceso de recolección y procesamiento de la información?
Sociocultural	¿Desde qué lugar socio-cultural nos aproximamos a investigar a otros?

Nota. De “Síntesis gráficas para orientar proyectos de investigación en educación” por L. Sime (2022, 26 de abril). *Blog de la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP*. (<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2022/04/26/sintesis-graficas-para-orientar-proyectos-de-investigacion/>)

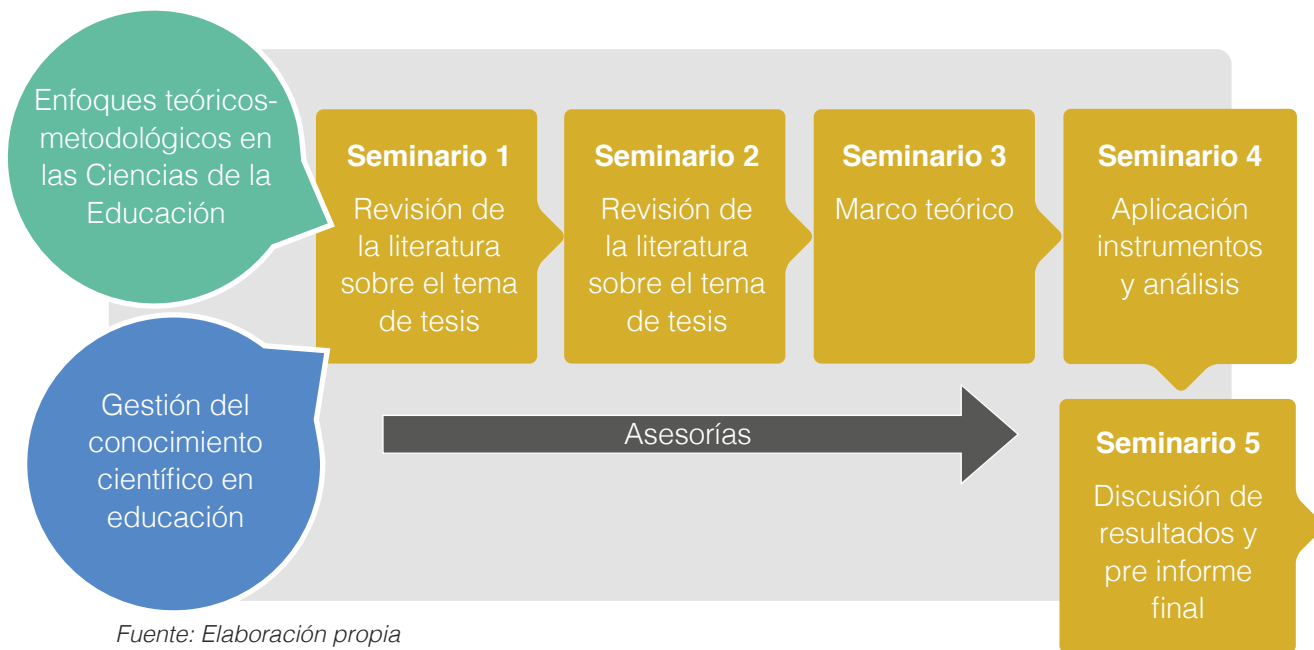
2. CARACTERÍSTICAS DE LAS INVESTIGACIONES EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS TESIS

En el programa, la investigación doctoral es de carácter científico orientada hacia la generación de conocimientos en diálogo con las disciplinas académicas que estudian la educación. Esta busca aportar significativamente al avance de un área temática específica, a partir de un objeto de estudio relacionado con la educación básica, superior u otro contexto. Esto será analizado desde perspectivas y metodologías fundamentadas, con un carácter innovador y vinculadas con las líneas de investigación del doctorado.

Los cursos que se desarrollan durante la formación doctoral en el DCE están dirigidos a trabajar las partes centrales del informe final de la tesis. En ese sentido, se trata de un proceso secuenciado y acumulativo donde cada curso se convierte en un requisito para el otro. De esta manera, la tesis es construida a lo largo de los estudios doctorales y queda para el final articularla en un solo informe con los reajustes necesarios para lograr el nivel de consistencia esperado (ver figura 1). Aunque para cada seminario está previsto ciertos productos, en determinados casos, de acuerdo con la naturaleza de la investigación, estos pueden flexibilizarse.

Figura 1

Trayectoria de cursos del Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP



...la posibilidad de realizar un plan o proyecto para empezar con la puesta en marcha de una investigación ayuda a enfrentar la incertidumbre y/o la confusión de todo inicio. El plan sirve para organizar lecturas, etapas, ideas, tiempos, posibilidades y tomar, así, las primeras decisiones. Uno realiza un plan para comenzar un proceso singular de investigación ya que, se considera indispensable para ordenar la largada; pero después, indefectiblemente, uno lo cambia. Cuando uno comienza a investigar, debe definir algunas cuestiones centrales; ya sea, el objetivo principal, el objeto de investigación y la pregunta central. Sin embargo, no puede saber de antemano si el objeto de estudio definido no va a variar a partir de nuevas preguntas, si va a tener que complementar los datos recogidos con otras técnicas de recolección, si la población estudiada no tiene que ser redefinida, etc. Por eso, el plan inicial no es el plan de la tesis. (p.210)

Mancovsky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1),201-216.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6485547>



Un hito importante en ese proceso de construcción de conocimiento es la elaboración del proyecto de investigación o plan de tesis. Este es solicitado para postular al doctorado y luego es reelaborado y afinado en los seminarios para su posterior aprobación y ser registrado formalmente en la Escuela de Posgrado de la PUCP. Este plan tiene como finalidad describir de manera abreviada los aspectos claves de la tesis que ayudarán a delimitar sus alcances y restricciones (ver anexos 1 y 2). Además, debe ser trabajado considerando la viabilidad para ser realizado en un periodo de tres años; para lo cual se requiere ponderar, entre otras cuestiones, la accesibilidad a las fuentes de información que se plantea y sincerar el nivel de competencia de entrada del estudiante respecto a la metodología que propone.

El informe final de investigación aprobado constituye la evidencia documental que muestra, por parte del estudiante, la consolidación durante su formación doctoral de aquellas competencias necesarias como investigador, experto temático y escritor académico. Estos informes responden a siete características que se resumen en la figura 2 y se explican en los siguientes párrafos.

Figura 2

Características de las investigaciones en el Doctorado de Ciencias de la Educación-PUCP





2.1. Legitimar la contribución original a una o varias áreas de estudio en el campo de la educación

La originalidad de la investigación doctoral remite a los diferentes aspectos en los cuales es posible ese desarrollo creativo y que tienen sentido al interior de las áreas de estudios en las cuales se legitiman. En la tabla 4 se explicitan estos aspectos y sus significados considerando los aportes de diversos autores (Guetzkow, et al., 2004; Clarke y Lunt, 2014; Baptista et al., 2015). Es necesario que, desde la elaboración del plan de tesis, el estudiante, apoyado por los docentes del programa, advierta las potencialidades de originalidad en algunos de estos aspectos (entre 1 al 5); y luego, cuando se complete la investigación, especificar en el informe final los aportes más originales de su tesis.

Tabla 4

Aspectos para considerar la originalidad de una investigación doctoral

Aspectos	Descripción
1. Enfoque	Nuevo enfoque o perspectiva, argumento, pregunta o problema de investigación o reformulación de estas
2. Tópico	Tema específico poco estudiado
3. Teoría	Marco teórico que incluye teorías diferentes a las utilizadas en su área temática; construcción de nuevas síntesis teóricas; aporte en el nivel de multidisciplinariedad
4. Método	Uso de métodos y técnicas diferentes a los priorizados en su campo; aplicación de nuevos instrumentos o adaptación que mejoran los existentes
5. Contexto	Opción por investigar sujetos o instituciones que tienen pocas referencias en su área temática; interés por un ámbito geográfico o periodo de tiempo con escasos estudios previos
6. Datos	Aporte de nuevas evidencias, datos procedentes de diversas fuentes
7. Resultados	Nuevos hallazgos y formas de presentarlos y analizarlos
8. Discusión	Diálogos profundos y novedosos de sus evidencias con teorías, otros estudios y contextos

Nota. De “Los doctorados en educación. Tendencias y retos para la formación de investigadores” por L. Sime, L. y C. Díaz-Bazo, 2019. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 205.



2.2. Evidenciar una revisión actualizada de la literatura académica sobre el tema de investigación

La inserción de los investigadores en formación en un área de estudio específica parte de reconocer la producción académica previa para identificar tendencias en los problemas de investigación, teorías, metodologías y hallazgos más relevantes en dicha área. Esta identificación será sustancial para advertir los avances, las limitaciones y los vacíos en el conocimiento acumulado y así justificar mejor las opciones de la tesis.

Se estima que el estudiante debe realizar una revisión analítica de las fuentes considerando diversos criterios de inclusión y exclusión que le facilitarán la búsqueda de estas y evitar la dispersión (ver tabla 5). Así, por ejemplo, respecto al idioma de las fuentes, dado que el estudiante debe cumplir con el requisito de dominio de dos idiomas extranjeros para graduarse, se espera que pueda citar fuentes de dichos idiomas, además del español. En torno al criterio de la temporalidad de las fuentes, preferentemente deben haber sido publicadas en los últimos 15 años, sin excluir aquellas anteriores que por su relevancia en su temática puedan ser acopiadas. Otros criterios ayudarán a centrar la búsqueda en diversas bases de datos académicas (ver anexo 3).

Una fuente que contribuye a revelar el estado del conocimiento sobre una temática son los manuales académicos o handbooks de editoriales reconocidas. En ellos, se reúnen autores especializados a nivel internacional que integrados en un mismo texto permiten una lectura panorámica sobre la temática priorizada⁷.

Asimismo, el doctorado promueve en los estudiantes que aprendan gestionar las fuentes acumuladas a fin de por ser reutilizadas con eficiencia, buscando apoyo en gestores bibliográficos disponibles en la web u otros medios⁸.

7 En el blog de la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP se puede leer una selección de handbooks de la Biblioteca Central PUCP especialmente de áreas temáticas relacionadas con educación y afines: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2016/07/07/handbooks-sobre-investigacion-y-educacion/>

8 En el blog de la Maestría y Doctorado en Educación PUCP existe una sección dedicada a contenidos sobre la revisión de literatura: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/categoria/revision-literatura/>



Las preguntas que deben ser respondidas desde una revisión de la literatura:

¿Cuáles son las revisiones que se han publicado sobre esta área de estudio?

¿Cuáles son los autores más influyentes en esta área de estudio?

¿Cuáles son los tipos de problemas de investigación en esta área de estudio?

¿Cuáles son las tendencias teóricas y metodológicas presentes en esta área de estudio?

¿Cuáles son los resultados o evidencias más sólidas que existen en esta área de estudio?

¿Cuáles son los debates, tensiones, vacíos en esta área de estudio?

Tabla 5

Ejemplo de algunos criterios de inclusión para la revisión de la literatura

Criterios	Explicación
Tipo de estudios	<p><i>¿Qué tipo de estudios debemos priorizar para esta revisión?</i></p> <p>Se define si serán solo estudios empíricos (aunque algunos de ellos puedan incluir algún tipo de estudio documental), es decir, aquellos en los cuales se haya aplicado algún instrumento para recoger información directa de los sujetos, sea cuantitativa y/o cualitativa, como: encuestas, entrevistas, focus group, observación.</p>



Tipo de fuente académica	<p><i>¿Qué tipo de fuentes debemos priorizar para esta revisión?</i></p> <p>Se explicita la priorización de publicaciones; por ejemplo, artículos, libros, ponencias y tesis, accesibles en internet (excluir: reseña de libros, entrevistas, editoriales, cartas, resumen, ppt.)</p> <p>Se explicita la priorización de publicaciones; por ejemplo, artículos, libros, ponencias y tesis, accesibles en internet (excluir: reseña de libros, entrevistas, editoriales, cartas, resumen, ppt.)</p>
Temporalidad de las fuentes	<p><i>¿Desde qué año deben ser las fuentes?</i></p> <p>Se deben priorizar fuentes de los últimos 15 años.</p>
Idiomas	<p><i>¿De qué idiomas deben ser las fuentes?</i></p> <p>Se define si además de fuentes en español se seleccionarán en otros idiomas; por ejemplo, inglés, portugués o francés.</p>
Referencia geográfica	<p><i>¿Sobre qué ámbitos geográficos o países deben referir las fuentes?</i></p> <p>Se determina si las fuentes deben referir o no a un ámbito geográfico, país o región del mundo.</p>
Nivel educativo	<p><i>¿Sobre qué nivel educativo deben ser las fuentes?</i></p> <p>Se determina si las fuentes deben representar o no un nivel específico de la educación; por ejemplo, educación básica o superior y especificar más si es posible (ejemplo, educación básica: secundaria).</p>

Nota. Adaptado de “Los criterios de inclusión-exclusión para las revisiones” por L. Sime, L (2019, 9 de abril). *Blog de la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP*. (<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2019/04/09/los-criterios-de-inclusion-exclusion-para-las-revisiones/>)

Esta revisión de la literatura, producto de uno de los seminarios en el DCE, se integra como un capítulo propio en el informe final de tesis o en caso se opte por una tesis que integra artículos, puede ser enviada a una revista para su evaluación y publicación.



2.3. Fundamentar las opciones teóricas y metodológicas que orientan la investigación

...existe el riesgo de que los tesisistas desarrollen una forma de dependencia que consiste en que todo lo que su investigación va demandando lo quieran encontrar en la literatura y tarden en caer en la cuenta de que hay múltiples momentos de la investigación en los que tienen que ser ellos quienes construyan ideas, tomen decisiones y hagan interpretaciones.

El temor o la tardanza de algún tesisista para escribir sus avances de investigación puede ser síntoma de que ha desarrollado esa forma de dependencia, quizá de manera asociada a que ha malentendido la insistencia de algunos formadores en que todo lo que afirmen en sus textos habrá de estar sustentado en autores. (p.393)

Moreno, M.G. & Torres Frías, J. (2021). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Universidad de Guadalajara.

Una contribución de la revisión de la literatura es justamente mapear el área temática y diferenciar las tendencias teóricas y metodológicas en esta. El estudiante deberá posicionarse ante ellas para explicitar su opción y fundamentarlas. Esto último se expresa en el desarrollo del marco teórico-conceptual y metodológico de la tesis.

El papel que juega el marco teórico-conceptual es crucial en la medida que orienta conceptualmente la investigación y sirve para la construcción de una red semántica donde las palabras y la relación entre ellas adquieren un sentido determinado y no arbitrario. Este marco será a su vez el que permitirá posteriormente la discusión de los resultados. Desde esta mirada, la teoría es el punto de partida y de llegada, y es un indicador para evaluar el aporte teórico de una investigación académica a un campo de estudio (Buenfil, 2002;2003; Grant y Azadeh, 2014; Ramos-Pardo, y Sánchez-Antolín, 2017).

La elaboración del marco teórico-conceptual exige un nivel de apropiación crítica de los enfoques y autores, ponerlos en diálogo y asumir un posicionamiento ante ellos como investigador. De esta manera, el marco no puede ser concebido para hacer un resumen lineal de las definiciones de cada autor sin relacionarlos, comparando sus semejanzas y diferencias, así como para valorar sus aportes teóricos más relevantes.

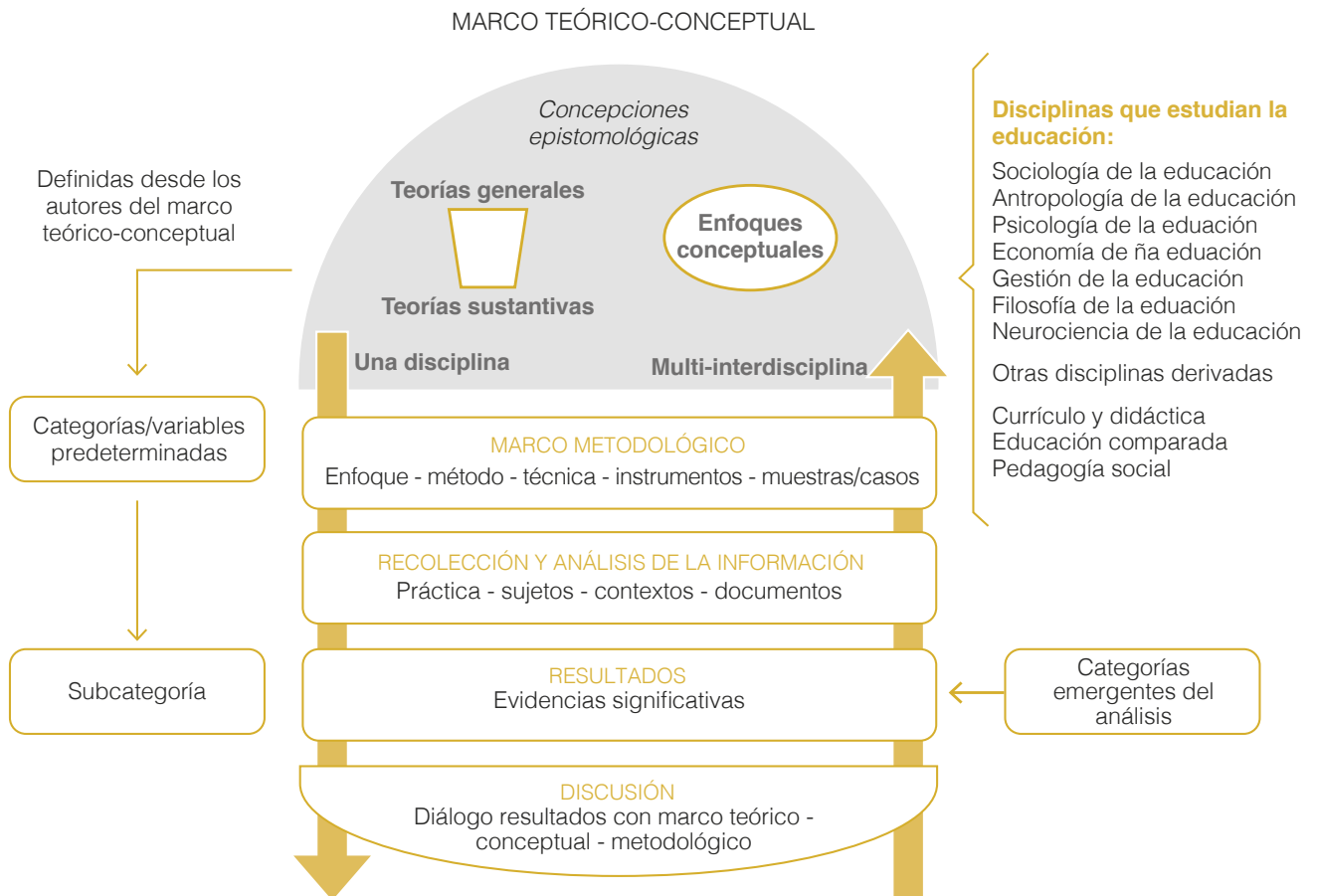


En las tesis es posible convocar teorías de mayor abstracción y transversalidad (teorías generales) que han sido aprovechadas en diversas disciplinas y para diversos temas (ejemplo, el constructivismo), y otras más específicas a los objetos de estudio (teorías sustantivas) (ver figura 3), así como aquellas todavía más singulares cuando se opta por la teoría de un autor determinado (ejemplo, la interacción en el aula desde la perspectiva de Cazden) (Sautu, et al., 2005).

En el programa valoramos como marco teórico-conceptual aquellos que expresamente optan por una determinada teoría formalizada, como en el que se integran de forma coherente a distintos autores para sustentar los conceptos claves que orientan la investigación (Sitwala, 2014; Tonette y Plakhotnik, 2009). Igualmente, se reconocen aquellos marcos teóricos-conceptuales que estén más afines a una de las disciplinas que estudian la educación como a varias de ellas (multidisciplina e interdisciplina). Para ciertos temas de investigación, además del marco teórico-conceptual, es posible incluir un marco contextual que desarrolle aspectos referidos a las realidades nacional e internacional que ayuden a contextualizar el tema.

Figura 3

El marco teórico-conceptual y sus relaciones con otros aspectos de la investigación



Nota. De "Síntesis gráficas para orientar proyectos de investigación en educación" por L. Sime, L. (2022, 26 de abril). Blog de la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2022/04/26/sintesis-graficas-para-orientar-proyectos-de-investigacion/>

La metodología que se asuma necesita considerar las tendencias metodológicas identificadas en la revisión de la literatura y ser fundamentada como una opción coherente para el tipo de problema y objetivos de la tesis. El investigador en formación evidenciará su familiaridad con autores vinculados a su diseño metodológico y técnicas más específicas. Explicará en caso proponga un nuevo instrumento de recojo de información, las limitaciones que tienen otros instrumentos para justificar la necesidad



de proponer uno alternativo. En el punto 3 de este documento se abordan los criterios de calidad y ética que son necesarios tener en cuenta para la validación de los instrumentos.

En el DCE se consideran pertinentes métodos que desde las ciencias sociales y humanas han sido fundamentados y utilizados para el estudio de diferentes contextos, instituciones y sujetos tales como: los estudios de casos, el análisis documental, métodos narrativos, métodos mixtos, la etnografía, entre otros⁹.

En nuestro programa se legitiman diversas vías para investigar en educación, para evitar así un reduccionismo epistemológico y metodológico que invalide la pluralidad de procesos para construir un conocimiento relevante. Los acercamientos tanto cuantitativos como cualitativos o mixtos de la investigación son reconocidos como formas válidas con sus alcances y limitaciones y de acuerdo con la naturaleza de cada estudio.

De acuerdo con mi experiencia, los profesionales y estudiantes en el área son hábiles en la identificación de una situación problemática en tanto esté ligada a sus prácticas profesionales cotidianas; sin embargo, cuando intentan justificar la relevancia y pertinencia de investigar un problema, muchas de sus aseveraciones se enraízan en nociones de sentido común y en cuestiones muy concretas provenientes de la práctica. También tienden a ignorar importantes teorías, constructos y métodos para estudiarlos que han sido bastante utilizados en el mundo educativo y que podrían servir para abordar la problemática detectada. (p.23)

Guzmán, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 15-28. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11852>

9 En el Blog de la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación es posible encontrar diversos materiales sobre metodología de la investigación, al igual que en las bases de datos en internet accesibles a través de la Biblioteca PUCP: <https://biblioteca.pucp.edu.pe/recursos-en-linea/bases-de-datos>. Asimismo, son valiosas las plataformas especializadas en metodología, como la de Sage: <https://www.methodspace.com/> y la del National Centre for Research Methods (NCRM) del Reino Unido: <https://www.ncrm.ac.uk/>



2.4. Ser producto de un proceso de recolección sistemática de información en fuentes empíricas y documentales

Las investigaciones doctorales en nuestro programa demandan la planificación de una etapa de recolección de información sistemática, considerando la flexibilidad necesaria de acuerdo con el diseño metodológico específico. Esta recolección concreta la aproximación del investigador a las parcelas de la realidad que busca indagar con una actitud abierta y cuidadosa en la forma de registrar y conservar la información acopiada. El tesista debe emplear estrategias de gestión de los datos de su investigación que eviten su pérdida y optimicen su reutilización.

En el DCE se admiten diseños metodológicos que puedan procesar datos de naturaleza cualitativa, cuantitativa o mixta; empírica y documental; así como aquellos recogidos de fuentes primarias (datos propios) y secundarias (datos preexistentes). En el doctorado se estimula el uso de programas informáticos que ayudan en el procesamiento de la información, aunque no sea de carácter obligatorio.

Sobre el contexto y temporalidad de los datos, el programa plantea que estos no provengan exclusivamente del entorno laboral inmediato del estudiante a fin de ampliar su horizonte empírico y evitar posibles sesgos endógenos o que en el camino la tesis se convierta en un tipo de consultoría. Debe justificarse cuando se trata de casos únicos y coincida con la institución del estudiante. En cuanto a su temporalidad, la actualidad de la información trabajada es una contribución sustancial al área temática en la cual se inscribe la tesis. Estas áreas se alimentan de la información que sus investigadores aportan, gracias a esa actualización es posible sostener la continuidad del tema y la discusión con nuevos datos que son más ricos mientras sean de diferentes realidades y periodos. Por ello, estos datos deben haber sido acopiados dentro de los últimos 5 años a la finalización de la investigación. En el caso que ese plazo haya transcurrido el tesista deberá retornar a su trabajo de campo para contar con datos actualizados.

Un aspecto sustancial de explicar en las tesis es el referido a la validación de los instrumentos que han servido para recoger la información sea cuantitativa o cualitativa. En el programa se estima la importancia de realizar, previo al uso de los instrumentos en su versión más definida, una



experiencia de retroalimentación de estos. En esta perspectiva resulta valioso el juicio de expertos mediante el cual se invitan a otros investigadores -seleccionados de acuerdo con su producción sobre el tema o metodología vinculada a la tesis y nombrados en esta- a brindar una opinión a partir de un protocolo evaluativo. También se valora la realización de experiencias piloto, mediante la cual se pondera la pertinencia del instrumento y otros criterios en una muestra especialmente seleccionada para esta finalidad. Estas y otras validaciones son posibles de acuerdo con la naturaleza del instrumento y que necesitan ser explicadas con la mayor claridad sobre su aplicación y resultados en el capítulo metodológico de la tesis e incluir los protocolos de validación en los anexos¹⁰.

En la parte metodológica en el informe final de la tesis, el estudiante deberá precisar aquellos aspectos sobre la recolección (dónde, cuándo, a quiénes) y las estrategias utilizadas para el procesamiento de la información obtenida.

2.5. Generar una discusión a partir de los hallazgos más relevantes de su investigación

Una contribución que distingue a una tesis doctoral de otras de maestría y licenciatura, así como de informes de consultorías, es el aporte sustancial a la discusión teórica-metodológica de un área de estudio (Gorostiaga, 2017). El lugar donde esta se explicita en las tesis es después de la presentación de los resultados. Su elaboración exige un nivel de abstracción por parte del estudiante y reflexión crítica para evitar convertir la discusión en un resumen de los hallazgos sin ponerlos en diálogo con su marco teórico-conceptual y metodológico y convocando otros enfoques emergentes de ser necesario.

La discusión demanda una problematización y reflexión crítica sobre diversos aspectos de la investigación desarrollada y que desde los aportes de diversos autores pueden resumirse en las siguientes posibilidades¹¹:

10 En el blog de la Maestría y Doctorado en Educación PUCP se dispone de fuentes sobre las validaciones: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2014/03/14/validacion-cualitativa/>

11 Para esta selección de posibilidades se ha considerado los aportes de la American Psychological Association (2020) y de la American Educational Research Association (2006), así como de otras fuentes insertadas en el blog de la Maestría y Doctorado en Educación PUCP sobre el tema de la discusión: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2018/03/08/sobre-la-discusion-de-los-resultados-de-investigacion/>



Sobre la interpretación y alcance de los resultados:

- Explicar el significado de los resultados obtenidos para su área de estudio en relación con estudios similares o planteamiento de autores (¿coincide, enfatiza, matiza, discrepa?)
- Evidenciar contrastes entre los resultados obtenidos en la investigación y ensayar interpretaciones o hipótesis para su comprensión
- Llamar la atención en resultados disímiles o contradictorios procedentes de los hallazgos aportados por la investigación.
- Plantear factores explicativos o contextualizadores de los resultados hallados
- Proponer interpretaciones complementarias o alternativas con relación a las planteadas por autores de su área de estudio referenciadas en su marco teórico u otros que son pertinentes
- Plantear hasta qué punto los hallazgos son transferibles a otros contextos
- Contrastar la hipótesis (si hubiera) con los resultados y plantear explicaciones

Sobre la metodología:

- Discutir las limitaciones y potenciales sesgos de los instrumentos que hayan condicionado los resultados
- Especificar los alcances y limitaciones de las categorías derivadas de su marco teórico y proponer nuevas categorías o resignificaciones a las categorías existentes
- Reafirmar el valor del ámbito /práctica/contexto elegido en la investigación para aportar al campo de estudio
- Sobre la experiencia del investigador:
- Reconocer de qué formas la propia experiencia personal y subjetividad del investigador ha sido interpelada durante la investigación, qué ventajas y desafíos han supuesto

Sobre aspectos transversales:

- Alimentar la discusión en su área de estudio, formular preguntas o controversias sobre ciertas cuestiones teóricas, metodológicas o contextuales que la investigación contribuye a plantear



Los subpuntos planteados en el párrafo anterior son parte de las vías para la discusión que la tesis debe ahondar (ver ejemplos en el anexo 4 y también en el blog indicado). La calidad de la argumentación y razonamiento lógico es crucial para sustentar la discusión y evitar el sobredimensionar o subvalorar los hallazgos más valiosos de la investigación sin una ponderada reflexión académica de estos.

Un sesgo cuestionable en las discusiones es solo mostrar las coincidencias de los resultados con los de otros estudios sin una mayor problematización. Otro es la desconexión de la discusión con el marco teórico de la tesis, así esta queda solo como un capítulo inicial del informe.

2.6. Responder a los tipos y líneas de investigación legitimadas en el Doctorado en Ciencias de la Educación

En el programa se considera como investigaciones pertinentes aquellas que se ubican en la educación escolar, superior u otros ámbitos educativos no escolarizados o de la denominada “educación no formal” y se desarrollan con las características señaladas en los puntos previos para realizar:

- Descripciones profundas y analíticas de contextos, procesos, programas o políticas educativas, así como de sujetos implicados en dichos procesos
- Análisis críticos de concepciones, representaciones, teorías implícitas, creencias de sujetos involucrados en contextos formativos
- Comprensiones en profundidad de fenómenos educativos desde la perspectiva y significados de los sujetos
- Reconstrucciones exhaustivas de trayectorias educativas o profesionales de sujetos inmersos en procesos educativos
- Correlaciones de variables o explicaciones de factores causales o asociados a determinados fenómenos educativos
- Evaluaciones complejas de intervenciones, políticas y procesos educativos con un tiempo de duración
- Estudios comparativos rigurosos de contextos, procesos, programas o políticas educativas
- Estudios históricos o diacrónicos sobre instituciones o políticas educativas



- Estudios longitudinales que permitan conocer la evolución de sujetos en contextos educativos
- Análisis a profundidad de componentes de los procesos y políticas educativas

Las investigaciones que consideramos no pertinentes para ser realizadas a través de una tesis doctoral en este programa son aquellas que buscan:

- Diseñar y validar de forma muy específica una estrategia metodológica/técnica/guía/recurso /material didáctico o de instrucción
- Evaluar puntualmente proyectos de intervención o políticas institucionales de muy corto plazo
- Diagnosticar o inventariar problemas del contexto, aprendizajes o de gestión educativa
- Sistematizar una experiencia educativa
- Desarrollar un proyecto de investigación-acción
- Proponer y/o evaluar puntualmente planes /estrategias/actividades de capacitación
- Elaborar propuestas técnicas para resolver un problema o demanda concreta
- Realizar estudios exclusivamente de revisión de literatura o similares
- Ensayos teóricos

Todas estas últimas posibilidades representan contribuciones interesantes mayormente con una orientación profesional, pero que no requieren realizarse en el marco de una investigación científica de nivel de doctorado durante un periodo de tres años o más.

Las áreas y líneas de investigación constituyen territorios simbólicos y epistemológicos que permiten la confluencia entre los intereses temáticos de los estudiantes y la de los docentes (Sime, 2013). Estas son legitimadas en el DCE con la finalidad de acumular conocimiento de forma estratégica y a su vez permiten prever sus condiciones de desarrollo con asesores vinculados con dichas líneas. Las líneas de investigación del DCE se articulan en tres grandes áreas y al interior de cada una el programa establece algunos temas que pueden cambiar de un periodo a otro de admisión, así como las líneas mismas (ver tabla 6).



Tabla 6

Líneas de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP

Áreas de investigación	Líneas de investigación
Investigación y producción de conocimientos desde el campo educativo	Formación en investigación Actores de la investigación
Currículo y didáctica	Currículo y didáctica en ciencias sociales y ciudadanía Currículo y didáctica en artes y música Currículo y didáctica en escritura Currículo y didáctica en escritura Currículo y didáctica en matemáticas Desarrollo socioemocional Educación virtual y TIC
Desarrollo profesional docente	Formación inicial y continua de docentes Políticas de desarrollo profesional de docentes Identidad y trayectorias docentes
Organizaciones y sujetos de los procesos educativos	Gestión de las organizaciones educativas Trayectorias de sujetos de procesos educativos
Educación-sociedad	Políticas públicas y educación Género y educación Inclusión e interculturalidad

Nota. Adaptado de “Líneas de Investigación” por Doctorado en Ciencias de la Educación, 2021. (<https://posgrado.pucp.edu.pe/doctorados/ciencias-de-la-educacion/lineas-de-investigacion/>)



2.7. Evidenciar la capacidad de estructuración de una tesis doctoral y dominio avanzado del género de redacción académica

Los avances que demanda cada curso del DCE son parte de un proceso de elaboración de contenidos donde el estudiante consolida su capacidad de estructurar un texto académico y de redacción en ese género discursivo. A través de esos productos parciales se ejercita en un género de escritura, que no es el coloquial, tampoco el periodístico o literario, sino el científico.

La tesis representa un trabajo intelectual para textualizar ideas y datos, palabras y números, para convertir lo acumulado en partes de un solo documento formalizado y orgánico, capaz de hacerse entender por sí mismo.

En el DCE existen dos posibilidades de tesis que presentan ciertas diferencias en su estructura. La primera es la tesis convencional, la segunda es la que compila dos artículos aceptados en revistas indexadas y arbitradas autorizadas por la dirección del programa¹².

Las tesis convencionales se estructuran en capítulos que facilitan el ordenamiento general del texto, en el cual es indispensable un resumen, una introducción, un capítulo dedicado al marco teórico-conceptual; también es necesaria la inclusión de un capítulo de marco metodológico que, además, incorpora la explicitación de los criterios de calidad y ética. Adicionalmente, la estructura exige la presentación de los resultados. Asimismo, se integra un capítulo de discusión y, finalmente, el capítulo de conclusiones y recomendaciones. Es opcional y de acuerdo con la naturaleza de la investigación y su desarrollo incluir un capítulo para la revisión de la literatura y otro para el marco contextual. Todas y únicamente las fuentes citadas en el texto se insertan en las referencias. Por último, la estructura de la tesis permite añadir una parte de anexos que mayormente documenta aspectos principalmente metodológicos y que serán aludidos en la parte correspondiente para que el lector pueda identificarlos (ver tabla 7). La extensión de esta tesis sin incluir los anexos es de hasta 200 páginas.

12 El programa cuenta con un protocolo para este tipo de tesis que debe ser solicitado a la Dirección del Doctorado.



Tabla 7

Estructura de la tesis convencional en el Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP

Partes de la tesis	Contenidos
Resumen	Incluye un resumen de 300 palabras en español e inglés del problema, objetivos, características metodológicas, principales hallazgos y conclusiones. Se añaden 4 palabras claves ¹³ . Extensión: 300 palabras
Índice	Títulos y subtítulos con numerales hasta un tercer nivel (ejemplo 1.1.1.)
Lista de tablas, figuras y abreviaturas	Títulos de tablas, figuras con sus respectivos numerales. La lista de abreviaturas va en orden alfabético.
Introducción	Introduce las motivaciones para haber optado por la temática de la tesis. Se fundamenta la importancia del tema y se justifica el problema y objetivos. Se incluye la fundamentación de las decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas para el desarrollo de la investigación. Se destacan los aportes y originalidad del trabajo para su área de estudios. Además, se describen las limitaciones de la investigación y las partes de la tesis.
Marco teórico-conceptual	Orienta su investigación desde una teoría determinada o integra diversos enfoques para conceptualizar el tema de estudio en base a fuentes relevantes. Discute críticamente las tendencias y autores representativos y se posiciona respecto a ellos.
Revisión de la literatura (opcional: su desarrollo y ubicación en el informe final está condicionado a la naturaleza de la tesis)	Resume la metodología utilizada para el trabajo de revisión y los resultados de este.

13 Se sugiere revisar los tesauros en educación para utilizar aquellas palabras claves más normalizadas. Ver en el Blog de la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación la lista de tesauros. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2017/04/10/tesauros-y-glosarios/>



Marco contextual (opcional: su desarrollo y ubicación en el informe final está condicionado a la naturaleza de la tesis)	De acuerdo con su temática plantea un nivel de contextualización considerando aspectos de la realidad nacional e internacional respaldado en fuentes pertinentes.
Marco metodológico y criterios de calidad y ética	<p>Se explicitan el problema, los objetivos de la investigación (general y específicos) y las hipótesis (si las hubiera).</p> <p>Fundamenta su posicionamiento metodológico considerando la revisión de la literatura realizada y su pertinencia según el problema de investigación.</p> <p>Se explican las categorías o variables establecidas.</p> <p>Se precisan los aspectos sobre la muestra o casos de estudio. Igualmente se describen los instrumentos de recolección de información y las estrategias para su procesamiento.</p> <p>En un punto aparte se abordan las cuestiones relativas a los criterios de calidad y ética que se han considerado para la validez del trabajo y el respeto a principios éticos para la investigación.</p>
Resultados	Considerando los objetivos específicos se presentan los resultados seleccionando las evidencias más significativas y apoyados en tablas y gráficos.
Discusión de resultados	A partir de los resultados se desarrollan diversas líneas de discusión.
Conclusiones y recomendaciones	Basado en lo realmente investigado se formulan conclusiones y se proponen recomendaciones especialmente para la continuidad de investigaciones en el área de estudios.
Referencias	<p>Registra según la última edición de las normas APA solo las fuentes citadas en el texto en orden alfabético.</p> <p>Al menos 20% debe ser en otros idiomas diferentes del español y el 50% debe ser de los últimos 15 años.</p>
Anexos	Complementa la información con numerales y títulos, tablas, gráficos o documentos. Estos deben ser aludidos en el texto de la tesis en el lugar que corresponda.

Nota. Adaptado de “Acta de acuerdos del Consejo Directivo 2 de septiembre” por el Doctorado en Ciencias de la Educación, 2022.



Para las tesis vía artículos el informe final se organiza con una introducción amplia que permita comprender la temática común de los artículos de autoría del estudiante y su importancia para el área de estudio en cuestión. En las partes siguientes se compilan los dos artículos para después establecer una discusión a partir de ellos. Esta estructura culmina con una síntesis de conclusiones y recomendaciones (ver tabla 8).

Tabla 8

Estructura de la tesis vía artículos en el Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP

Partes de la tesis	Contenidos
Resumen	Incluye un resumen en español e inglés del problema, objetivos, características metodológicas, principales hallazgos y conclusiones. Extensión: 300 palabras. Se añaden 4 palabras claves en ambos idiomas.
Introducción	Introduce las motivaciones para haber optado por la temática de la tesis. Se fundamenta la importancia del tema y se justifica el problema y objetivos. Se incluye la fundamentación de las decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas para el desarrollo de la investigación. Se destacan los aportes y originalidad del trabajo para su área de estudios y los criterios de calidad y ética considerados. Además, se describe el sentido de los dos artículos y los aspectos centrales que desarrollan. Extensión: 6,000 a 8,000 palabras
Primer artículo (incluye el título):	El texto completo con la referencia de su publicación.
Segundo artículo (incluye el título):	El texto completo con la referencia de su publicación.
Discusión	Considerando ambos artículos se proponen líneas de discusión. Extensión: 3,000 a 3,500 palabras.



Conclusiones y recomendaciones	Basado en lo realmente investigado en los dos artículos se formulan conclusiones y se proponen recomendaciones especialmente para la continuidad de investigaciones en el área de estudios. Extensión: 2,000 a 2,500 palabras.
Referencias	Registra solo aquellas utilizadas en la introducción y discusión según normas APA última edición y numeradas.
Anexos	Opcional. En caso se incluya debe hacerse con numerales y títulos, tablas, gráficos o documentos que complementen la información aportada. Estos deben ser aludidos donde corresponde.

Nota. Adaptado de “Acta de acuerdos del Consejo Directivo 2 de septiembre” por Doctorado en Ciencias de la Educación, 2022.

Junto con la capacidad de estructuración de la tesis, los estudiantes deben considerar diversos aspectos para la fluidez y claridad expositiva del texto que redactan, como los siguientes¹⁴:

- Conciencia del lenguaje conceptual: se definen y usan los conceptos con una misma significación a lo largo del texto reduciendo la indefinición o ambigüedad.
- Normas de citación de fuentes: se utilizan normas de citación de fuentes indicadas por el programa de manera uniforme tanto en el desarrollo del texto como en las referencias.
- Contenidos de los párrafos: las ideas de un párrafo remiten a un mismo tópico de lo contrario, este está siendo saturado con tópicos diferentes que merecen ser abordados en otros párrafos.
- Uso de conectores: estos juegan un papel muy importante para la relación entre las ideas y deben ser cuidadosamente utilizados para darle el sentido adecuado y evitar confusiones; además, se requiere utilizar diversos conectores.
- Inserción de tablas y gráficos: su incorporación es de gran valor para mostrar evidencias o ilustrar las ideas que deben ser aludidas en los

14 En el blog de la Maestría y Doctorado en Educación PUCP se pueden acceder a contenidos sobre la redacción académica: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/categoria/redaccion-academica/>



párrafos y ser coherentes con la explicación desarrollada, para evitar así posibles inconsistencias entre los contenidos de las tablas y gráficos con lo explicado¹⁵.

- Titulaciones de las partes: los títulos de los capítulos y las secciones en su interior son fundamentales en la medida que sintetizan los contenidos y deben representar lo que realmente se desarrolla en cada parte.

Antes de someter el informe final de la tesis al jurado evaluador es muy recomendable realizar la llamada revisión de estilo para corregir los problemas de redacción del informe cuidando que los cambios necesarios no alteren significativamente el sentido de las ideas.

15 Tanto para la forma de citar las fuentes a lo largo del texto y en las referencias como de las tablas y figuras, el programa avala el uso de la versión más actualizada de la American Psychological Association
<https://apastyle.apa.org/>

En el blog de la Maestría y Doctorado en Educación PUCP existe una sección que incluye ejemplos de gráficos: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/categoria/graficos/>

3. LOS CRITERIOS DE CALIDAD Y ÉTICA EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

3.1. Los criterios de calidad en las investigaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación

Los criterios de calidad de las investigaciones que los estudiantes concluyen a través de la tesis requieren ser explicitados en el informe final dentro del capítulo concerniente al marco metodológico en las tesis convencionales y en la introducción en las tesis vía artículos. Estos son criterios que el estudiante manifiesta haber considerado para garantizar la calidad científica de su tesis y que el asesor ha enfatizado en sus orientaciones; así también, serán los estándares que el jurado evaluador tomará en cuenta para juzgarla. Dichos criterios han sido fundamentados con términos y significaciones diferentes dependiendo de las tradiciones metodológicas en las disciplinas.

Dentro de ciertas tradiciones, más orientadas hacia investigaciones cuantitativas, esos criterios han sido expresados a través de los conceptos de “validez” y “confiabilidad” para referir, en el primer caso, a los procedimientos seguidos por el investigador para evidenciar la confianza en los resultados y, en el segundo caso, para ponderar el grado de generalización de estos a otros contextos o poblaciones. En cambio, en las tradiciones más cualitativas se emplean otros términos para informar sobre la calidad de un estudio como “dependencia” (grado de descripción del proceso metodológico y de confrontación del análisis entre varios investigadores), “credibilidad” (nivel de comunicación de la perspectiva de los informantes), “transferencia” (posibilidad de que parte del estudio pueda ser utilizado para otros contextos), entre otros (Díaz-Bazo, 2019).

Además de esta diferenciación conceptual para referir a los criterios de calidad para aspectos metodológicos, existen otros transversales para



el conjunto de los capítulos y son utilizados para la evaluación de las investigaciones y en particular de la tesis en este doctorado (American Educational Research Association, 2006; Holbrook et al., 2008; Thompson, 2014).

Uno de ellos es la rigurosidad con la cual se utiliza y presenta la información correspondiente a la presentación de los resultados y a los demás contenidos de la tesis. Ello implica una cuidadosa revisión en el uso prudente del lenguaje, de los datos e ideas y sus relaciones lógicas para lograr mayor rigor y menor imprecisión, contradicciones y ambigüedades.

Otro criterio sustancial es el de la consistencia de la investigación y que revela el grado de coherencia entre las partes de la tesis y lograr un texto realmente articulado. Esta pauta legitima el producto final como un texto orgánico y no como una suma de partes sin conexiones definidas, lo cual lo convierte en un documento fragmentado y disociado. Un recurso que se estima pertinente para insertarse en el informe final es la matriz de consistencia mediante la cual se visualizan los aspectos claves de la investigación en una sola tabla y que puede adaptarse según el diseño global de la investigación (ver anexo 5).

Igualmente significativo es el criterio que atañe a la relevancia y originalidad de la investigación. El significado del primer término responde a la valoración de la importancia del tema y problema, explicando el por qué es importante investigar ese tema, para qué disciplinas y áreas de estudios es relevante. Junto a esa relevancia académica también se puede apreciar la relevancia contextual para indicar su importancia para la sociedad y contextos específicos. A su vez, la originalidad recae en el nivel de aporte creativo que representa la tesis en la generación de conocimientos sobre su temática y sobre lo cual fue explicado en el 2.1 de esta parte.

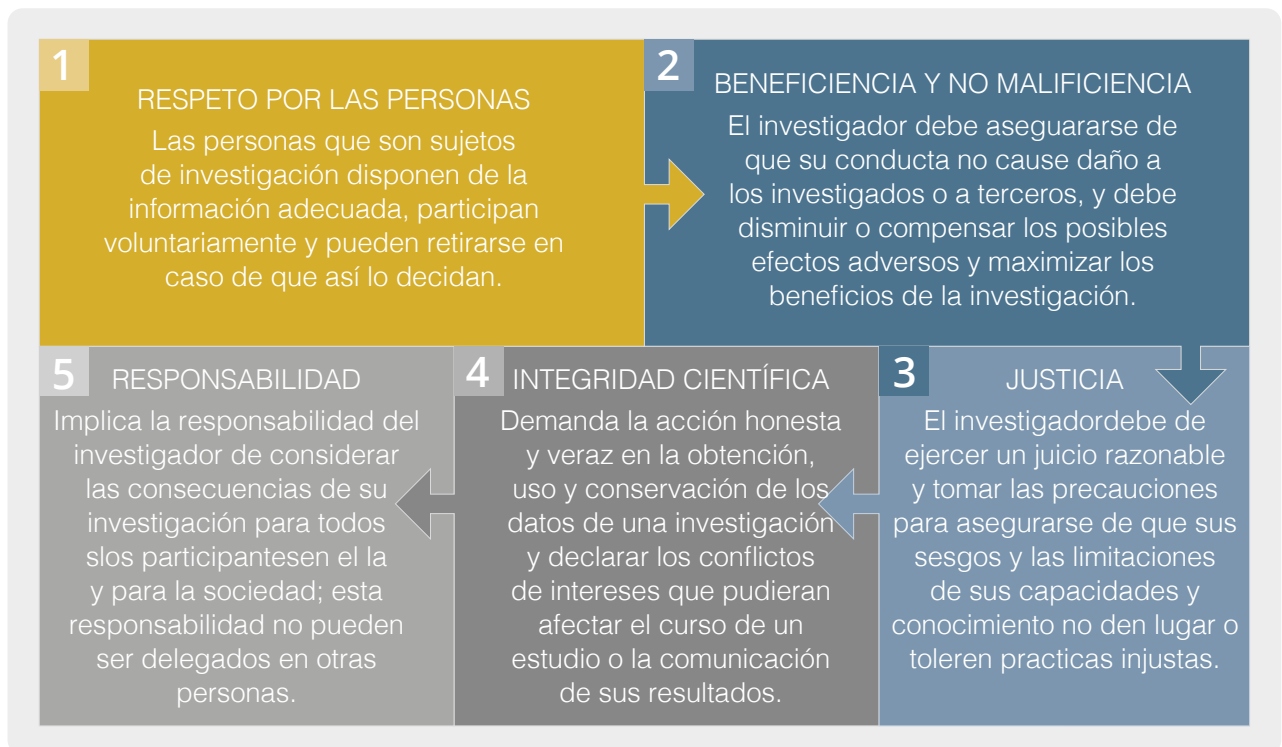
3.2. Los criterios éticos en las investigaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación

Junto con los criterios de calidad, la tesis debe también indicar cuáles han sido los principios éticos utilizados y de qué forma. Este aspecto es cada vez más importante explicitar como parte de las buenas prácticas de los investigadores (American Educational Research Association, 2011;

British Educational Research Association, 2018). Para las investigaciones en el DCE, estos principios y sus aplicaciones están definidos desde la política de la PUCP a través de las normativas y protocolos establecidos por su Comité de Ética de la Investigación (2016). De acuerdo con su reglamento, la investigación con seres humanos debe regirse por los cinco principios incluidos en la figura 4.

Figura 4

Principios del Comité de Ética de la Investigación-PUCP



Nota. Adaptado de “Documentos” por Comité de Ética- PUCP, 2022 (https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=&tipo=&tema=&orden=date_desc&oficina=comite-de-etica&pagina=2)

El Comité dispone en su web¹⁶ de diferentes protocolos que el estudiante debe considerar junto con su asesor según su tipo de investigación (ver tabla 9).

16 Documentos | Portal de investigación | PUCP https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=&tipo=&tema=&orden=date_desc&oficina=comite-de-etica&pagina=2



Tabla 9

Protocolos del Comité de Ética de investigación PUCP

Protocolo	Contenido
Declaración de compromiso con los principios éticos de la investigación con seres humano	Declaración del investigador que expresa su compromiso con los 5 principios éticos.
Lista de verificación sobre la aplicación de los principios	Lista que permite al investigador verificar cada uno de los 5 principios éticos.
Compromiso ético para trabajos de campo con poblaciones diferentes	Declaración del investigador cuando su trabajo está relacionado con personas en contextos de conflictos sociales o de riesgos, así como aquellas con discapacidad mental y personas iletradas
Protocolo de consentimiento informado para entrevistas para participantes	Autorización de los participantes para el uso de la información que aporte
Protocolo de consentimiento informado para encuestas	Autorización de los participantes para el uso de la información que aporte
Protocolo de consentimiento informado para grupo focal	Autorización de los participantes para el uso de la información que aporte
Protocolo de asentimiento informado	Autorización de escolares para participar en la investigación

Nota. Adaptado de “Documentos” por Comité de Ética- PUCP, 2022 (http://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=&tipo=&tema=&orden=date_desc&oficina=comite-de-etica&pagina=2)

Desde otras fuentes institucionales y autores se ha logrado caracterizar las faltas éticas o malas conductas en las investigaciones y las estrategias para evitarlas, como las que se resumen en la tabla 10.



Tabla 10

Faltas éticas o malas conductas en la investigación

Falta ética/mala conducta	Definición	Estrategias
Plagio	Apropiarse de ideas, teorías, conceptos de otro autor y hacerlos pasar como propios	Uso de software (por ejemplo, Turnitin) para detectar plagio Cuidado en citar explícita y correctamente las fuentes
Fabricación	Inventar datos, recursos, fuentes, metodologías, resultados que no se han realizado en la investigación	Seguimiento permanente del asesor o supervisor de tesis Auditoría del desarrollo de la investigación
Falsificación	Manipular, cambiar, distorsionar u omitir la data para mostrar resultados que se ajusten a lo que el investigador espera	Seguimiento permanente del asesor o supervisor de tesis Auditoría del desarrollo de la investigación
No proteger la información confidencial, sensible o la privacidad de los sujetos	Publicar o difundir información sin autorización de los sujetos involucrados	Mantener el anonimato de las fuentes, salvo que se tenga la autorización para revelarlas Resguardar la data recogida
Violación del libre consentimiento	No hacer saber (ocultar o engañar) a las personas que están siendo sujetos de investigación	Protocolos de consentimiento informado transparentes y claros Solicitar autorización de padres o responsables del cuidado de los niños que participen en la investigación Solicitar autorización para grabar en audio o video o tomar fotografías
Citas bibliográficas incorrectas u omisión de citas relevantes	Omitir intencionalmente literatura previa para pasar el estudio como novedoso	Exhaustiva revisión de la literatura

Nota. adaptado de “Los doctorados en educación. Tendencias y retos para la formación de investigadores” por L. Sime y C. Diaz-Bazo, 2019. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 229.



Es política de la Escuela de Posgrado PUCP que todas las tesis sean examinadas por un software para evaluar el grado de similitud textual que sus contenidos puedan tener respecto a otras fuentes y que requieren ser revisadas por el estudiante y asesor para que ese grado sea mínimo.

En el anexo 6 se presenta una síntesis de las diversas características de las investigaciones que desde este Doctorado se proponen para el desarrollo de tesis con orientación científica.

REFERENCIAS

Para la elaboración de este documento se han utilizado las siguientes fuentes académicas y normativas.

American Educational Research Association (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 35 (6), 33–40.

<https://www.aera.net/Publications/Standards-for-Research-Conduct>

American Psychological Association (2020). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. (4ta ed. 7ma en inglés). APA.

American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40 (3), 145–156.

<https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>

Arriagada, J. (2016). *Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Un estudio desde el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=117579>

Baptista, A., Frick, L., Holeey, K., Remmik, M. Tesch, J., & Åkerlind, G. (2015). The doctorate as an original contribution to knowledge: Considering relationships between originality, creativity, and innovation. *Frontline Learning Research*, 3(3), 55 – 67.

<https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.147>

Bartolomé, A. y Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma*, 31(1), 73-81.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4298724>

Beltrán, J. (2015). Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Sinéctica*, (45), 01-11.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200002&lng=es&tlng=es



British Educational Research Association (2018). *Ethical guidelines for educational research*. BERA.

<https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

Buenfil, R. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Educación y Ciencia*, 6 (12), 29-44.

<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/188>

Buenfil, R. (2003). El fantasma; exclusión y huellas de lo teórico en la formación de investigadores en educación. *Desafíos*, 8, 49-83.

<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/5928>

Cavagnoud, R. (2020). Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (12), 123-152.

<https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.177>

Cervantes, J. A. (2021). *Estrategias de enseñanza y narración de la Historia de México en tercer grado de la educación secundaria. Un estudio etnográfico*. [Tesis de Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-México].

<https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2784>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>

Comité de Ética de la Investigación-Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). Reglamento del Comité de Ética de la Investigación.

https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=&tipo=&tema=&orden=date_desc&oficina=comite-de-etica&pagina=2

Cornér, S. (2020). *The Socially-Embedded Support System in Doctoral Education*. [Tesis doctorado, University of Helsinki].

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5867-3>

Clarke, G. y Lunt, I. (2014) The concept of 'originality' in the Ph.D.: how is it interpreted by examiners? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (7), 803-820. <https://10.1080/02602938.2013.870970>



Díaz-Bazo, C. (2007). *La dimensión ética de la organización escolar: un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana*. [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Lovaina]. DIAL.pr. Repository.
<http://hdl.handle.net/2078.1/5288>

Díaz-Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educación*, 44 (44),29-46.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6859>

Díaz-Bazo, C. (2021). *La pedagogía doctoral. Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (91), 1061-1086.

Díaz- Bazo, C. y Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú; un perfil descriptivo de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de investigación educativa*, 8, 5-40.
<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/66>

Escuela de Posgrado- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). Reglamento de la Escuela de Posgrado.
<https://posgrado.pucp.edu.pe/documentos/?tipo-documento=reglamentos>

Frisancho, S., Zavala, V., Ruiz Bravo,P., y Moreno, M.T. (2011). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://www.fondoeditorial.pucp.edu.pe/educacion-y-psicologia/595-aprendizaje-cultura-y-desarrollo-.html>

Furlong,J. & Lawn, M. (Eds.). (2011). *Disciplines of Education Their Role in the Future of Education Research*. Routledge, Taylor & Francis Group.
<https://www.routledge.com/Disciplines-of-Education-Their-Role-in-the-Future-of-Education-Research/Furlong-Lawn/p/book/9780415582063>

García Garrido, J. L. (dir.). *La sociedad educadora*. Fundación Independiente. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2411>

García,L. Y. (2020). *¿Qué sabe la selfie? Prácticas juveniles con autofotos en la educación media*. [Tesis Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-México].
<https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2788>



Gluck, M. A., Mercado, E., Myers, C. E., Zamora, A. O., & Ordua, I. (2009). *Aprendizaje y memoria: Del cerebro al comportamiento*. McGraw-Hill.

Gorostiaga, J. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. *Revista de la Educación Superior*, 46 (183), 37-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6251755>

Grant, C. & Azadeh, O. (2014). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: creating the blueprint for your “house”. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice and Research*, 4(2), 12-26. <https://dc.swosu.edu/aij/vol4/iss2/4/>

Guetzkow, J., Lamon, M., & Mallard, G. (2004). What Is Originality in the Humanities and the Social Sciences? *American Sociological Review*, 69 (2), 190-212.

Guzmán, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 15-28. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11852>

Harju, G. (2020). *Beginning teachers' support needs for professional development*. [Tesis de doctorado, University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321421>

Holbrook, A., Bourke, S. Lovat, T., & Fairbairn, H. (2008). Consistency and inconsistency in PhD thesis examination. *Australian Journal of Education*, 52(1), 36-48. <https://doi.org/10.1177/000494410805200103>

Heikonen, L. (2020). *Early-career teachers' professional agency in the classroom*. [Tesis de doctorado, University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/319653>

Johnston-Anderson, N. (2016). *Teacher career trajectories and aspirations in context: A mixed methods study of second-stage teachers in New South Wales*. [Tesis doctorado, University of Sydney]. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/15549>

Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education*. [Tesis doctoral, University



of Helsinki]. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/becoming-a-teacher-emerging-teacher-identity-in-mathematics-teach>

Ley Universitaria N°30220. Congreso de la República Perú (2014)
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>

Limaymanta, C. (2021). *Factores asociados a la satisfacción laboral del profesorado de una universidad pública y una privada de Lima Metropolitana*. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Tesis PUCP.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20607>

Mäkipääp, T. (2021). "I have never received feedback from my teachers." *Students' perceptions of assessment and feedback practices in Finnish general upper secondary education*. [Tesis de doctorado, University of Helsinki]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7644-8>

Maletta, H. (2015). *Hacer ciencia. Teoría y práctica de la producción científica*. Universidad del Pacífico. <https://fondoeditorial.up.edu.pe/producto/hacer-ciencia-teoria-y-practica-de-la-produccion-cientifica/>

Mancovsky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 201-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6485547>

Martens, K., y Windzio, M. (2021). *Global Pathways to Education Cultural Spheres, Networks, and International Organizations*. Palgrave MacMillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-78885-8>

Martínez, N. y Rodríguez, A. M. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (33), 113 – 124. <https://10.21703/rexe.20181733nmartinez7>

McCulloch, G. (2002). Disciplines Contributing to Education? Educational Studies and the Disciplines. *British Journal of Educational Studies*, 50 (1), 100-1119. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00193>

McCowan, T. (2013). *Education as a Human Right, Principles for a universal entitlement to learning*. Bloomsbury. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-014-9461-x>



Mendivil, L. (2105). *Canciones y construcción social de identidades en educación inicial: un análisis crítico*. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Tesis PUCP.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17289>

Moreno, M. G., & Torres Frías, J. (2013). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento*. Universidad de Guadalajara-México.

Mory, E. C. (2021). *Trayectoria de universidades que implementan modelos de formación por competencias: estudios de casos*. [Tesis doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/21223>

Mruck, K., & Breuer, F. (2003). Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research. *Forum Qualitative Research*, 4 (2).

<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/696/1504>

Nadin, S. & Caseell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. Some reflections from management research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 3 (3), 208-217. https://www.researchgate.net/publication/227430125_The_use_of_a_research_diary_as_a_tool_for_reflexive_practice_Some_reflections_from_management_research

Óhidy, A. (2008). *Lifelong Learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*. VS Research.

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-91123-6>

Palaganas, E. C., Sanchez, M. C., Molintas, M. P., & Caricativo, R. D. (2017). Reflexivity in Qualitative Research: A Journey of Learning. *The Qualitative Report*, 22(2), 426-438.

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2552>

Programa Maestría en Educación y Programa Doctorado en Ciencias de la educación (2012). *La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación*. Escuela de Posgrado-Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2017/09/10/la-investigacion-en-la-maestria-en-educacion-y-doctorado-en-ciencias-de-la-educacion/>



Ramos-Pardo, F., & Sánchez-Antolín, P. (2017). Production of educational theory doctoral theses in Spain (2001–2015). *Scientometrics*, 112 (3), 1615–1630. <https://dl.acm.org/doi/10.1007/s11192-017-2435-6>

Ruiz, M. F. (2016). *La prospectiva francesa como estrategia de planeación universitaria. Evaluación de la aceptabilidad de su aplicación en una facultad de ingeniería*. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Tesis PUCP.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7929>

Sánchez, M. A. (2015). *La enseñanza escolar del castellano como segunda lengua en instituciones educativas privadas de Lima: un estudio de caso*. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Tesis PUCP.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6240>

Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. [Tesis de doctorado, Universidad de Humboldt de Berlín]. CISE-PUCP.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/137651>

Sautu, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=158&campo=titulo&texto=manual

Sime, L. (2007). *The Educator in non-formal Educational Settings: A Case Study of Graduates from the Catholic University of Peru*. [Tesis de doctorado, Radboud University Nijmegen]

<https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/56058>

Sime, L. (2013). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y Educadores*, 16 (3), 433-451.

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3449/3331>

Sime, L. (2016). Aportes para la reflexión crítica sobre la formación para la investigación educativa desde los posgrados en educación. En M. Vergara, & R. Calderón (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en*



programas de posgrado en educación en Latinoamérica (pp. 47-62).
Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/2TclOxz>

Sime, L. (2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 97–116.
http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista184_S1A6ES.pdf

Sime, L., & Diaz-Bazo, C. (2019). *Los doctorados en educación. Tendencias y retos para la formación de investigadores*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://www.fondoeditorial.pucp.edu.pe/educacion/949-los-doctorados-en->

Sitwala, I. (2014). Is There a Conceptual Difference between Theoretical and Conceptual Frameworks? *Journal of Social Science*, 38(2), 185-195.
<https://doi.org/10.1080/09718923.2014.11893249>

Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning Why Recognition Matters*. Springer Open.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-15278-3>

Soto, A. K. (2020). *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada*. [Tesis Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-México]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2793>

Spring, J. (2014). *Globalization of Education. An introduction*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315795843>

Stickl, J. (2017). The Need to Belong: An Exploration of Belonging Among Urban Middle School Students. [Tesis doctorado, The University of North Carolina at Greensboro]. ProQuest Dissertations and Theses.
<https://www-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/dissertations-theses/need-belong-exploration-belonging-among-urban/docview/1927467753/se-2?accountid=28391>

Tonette, R., & Plakhotnik, M. (2009). Literature Reviews, Conceptual Frameworks, and Theoretical Frameworks: Terms, Functions, and Distinctions. *Human Resource Development Review*, 8 (1), 120-130.
<https://doi.org/10.1177/1534484309332617>



Thompson, C. J. (2014). Responsible Conduct of Research Assessment of Doctor of Education Candidates, Graduate Faculty, and Curriculum Considerations. *Innovative Higher Education*, (39), 349–360.

<https://doi.org/10.1007/s10755-014-9289-0>

Turunen, T. y Dockett, S. (2013). Family members' memories about starting school: Intergenerational aspects. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 103-11. <https://doi.org/10.1177/183693911303800213>

Valle, A. C. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/405964#page=1>

Watt, D. (2007). On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity. *The Qualitative Report*, 12 (1), 82-101.

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-1/watt.pdf>



ANEXOS

ANEXO 1

CONTENIDO DEL PLAN DE TESIS

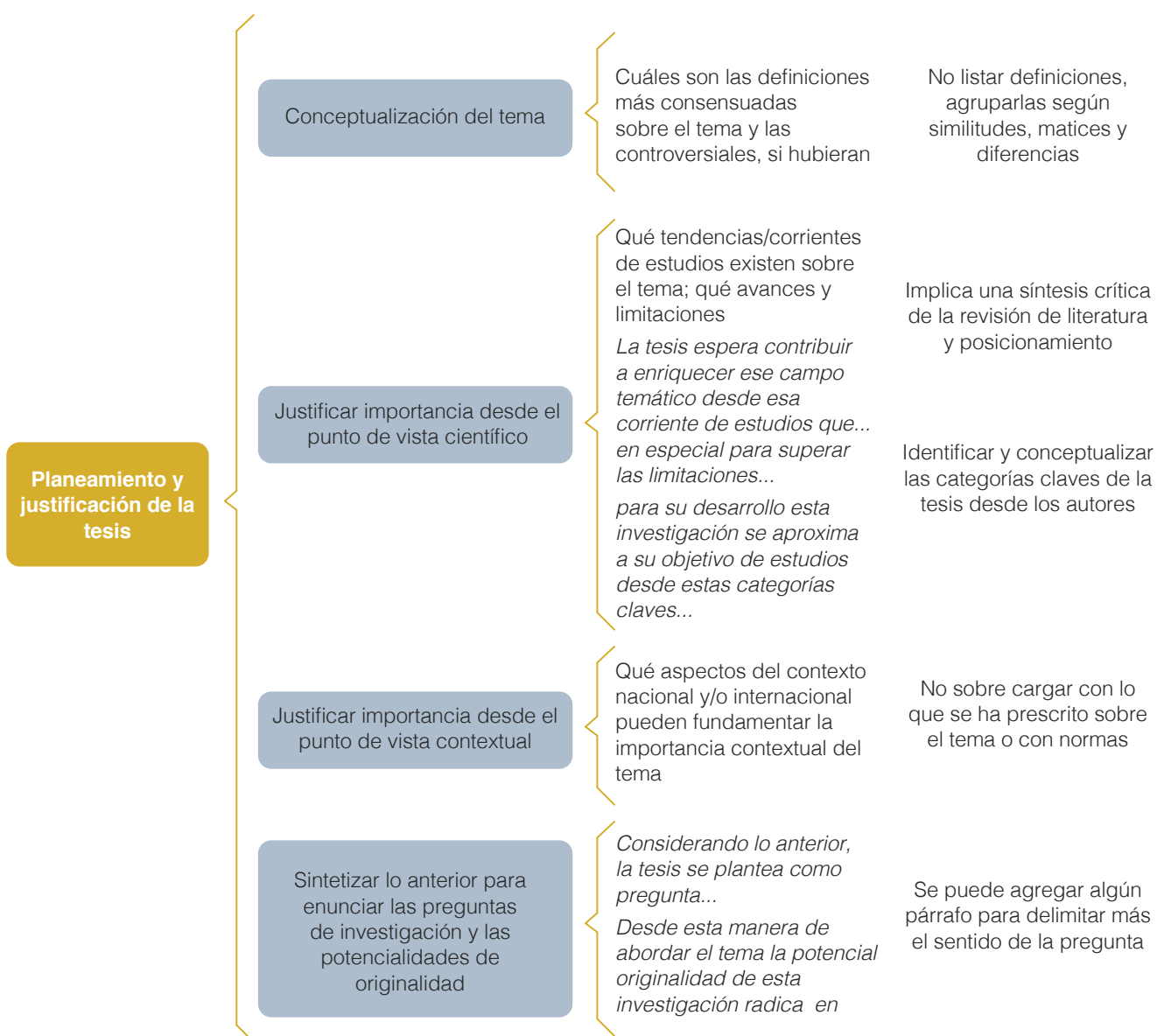
El plan de tesis contiene las siguientes partes:

- 1. Título preliminar de la tesis.** Formulación que sintetice los aspectos claves de la investigación.
- 2. Planteamiento y justificación del tema.** Debe expresarse la conceptualización de la temática, el marco teórico, la formulación del problema de investigación, la justificación de su relevancia científica y contextual y nivel de originalidad. Además, se explicita su relación con alguna de las líneas de investigación del doctorado en educación. Para ello se recupera lo trabajado en la revisión de la literatura.
- 3. Objetivos de la tesis** e hipótesis (si hubiera).
- 4. Metodología y plan de trabajo.** Se fundamenta el enfoque metodológico de la tesis, se plantea el diseño metodológico: aspectos que serán estudiados (variables o categorías); la(s) técnica (s) y tipo (s) de instrumento (s) más eficaces para lograr los objetivos de la tesis; criterios de selección de la muestra; fases y procedimientos para recoger, procesar y analizar la información recogida considerando criterios de calidad y ética de la investigación. Asimismo, se plantea un plan de trabajo semestral hasta la culminación de sus estudios doctorales.
- 5. Bibliografía básica.** Relación de todas las fuentes citadas en el plan de tesis siguiendo las normas APA 7ma. ed.
- 6. Matriz de consistencia.**

La extensión del plan de tesis es de 3,500 a 4,000 palabras.

ANEXO 2

ORIENTACIONES SOBRE EL PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA



Fuente: Sime, L. (2022, 26 de abril). Síntesis gráficas para orientar proyectos de investigación en educación. *Blog de la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2022/04/26/sintesis-graficas-para-orientar-proyectos-de-investigacion/>

ANEXO 3

BASES DE DATOS DE FUENTES ACADÉMICAS EN INTERNET QUE INCLUYEN EL AREA DE EDUCACIÓN

Tipos de fuentes académicas	Bases públicas de fuentes académicas	Bases restringidas para comunidad PUCP (1)
Artículos-Revistas	Dialnet https://dialnet.unirioja.es/ Scielo https://scielo.org/ Redalyc https://www.redalyc.org/ Eric https://eric.ed.gov/	Proquest Sage Journals Scopus Taylor & Francis Journals Web of Science Springer Wiley online Library
Libros	Dialnet Eric	ProQuest Ebook Scopus Springer Ebooks Collection
Tesis	Repositorio de tesis de diversos países: http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2008/03/15/bases-de-datos-de-tesis-de-posgrado-en-educacion/ Dialnet	Proquest
Actas de Congreso	Dialnet	Scopus Springer
Otros	Eric	

(1) <https://biblioteca.pucp.edu.pe/recursos-en-linea/bases-de-datos>

ANEXO 4

EJEMPLOS DE CITAS TEXTUALES SOBRE ALTERNATIVAS PARA LA DISCUSIÓN

1. SOBRE LA INTERPRETACIÓN Y ALCANCE DE LOS RESULTADOS

1.1. Explicar el significado de los resultados obtenidos para su área de estudio en relación con estudios similares o planteamiento de autores (¿coincide, enfatiza, matiza, discrepa?)

- “Los resultados de nuestra investigación no coinciden con lo encontrado por Valencia, Villalón y Pagès (2012) en relación a las representaciones de la enseñanza en los estudiantes del profesorado en historia de la USACH. Mientras que ellos concluyen que hay una tendencia hacia el modelo crítico y activo, con un profesor como mediador del currículo; nuestra investigación muestra que se trata de una enseñanza centrada en el docente como la autoridad que domina el conocimiento y lo transmite. Por lo tanto, predominaría aún un currículo técnico”. (Valle, 2017, p. 409)
- “Otra crítica planteada por los educadores es que consideran que los cursos son iguales para todos, generales y con contenidos de poco uso. Frente a ello, sostienen que los cursos deben atender a los problemas de enseñanza e inciden en que se debe trabajar la parte personal del docente. Esto se contrapone con los objetivos de la educación continua (Elliott, 1991, citado en Imbernón, 1998; Imbernón, 1998; Bello, 2004; Vezub, 2009; von Hippel, 2011a; Bernhardsson & Lattke, 2012): la importancia de estimular el “aprender a aprender”, y de promover y fortalecer la reflexión en situaciones en que hay un rechazo hacia los contenidos impartidos por los programas. En la medida en que los cursos no responden a dichos objetivos, los docentes los perciben como teóricos, académicos, repetitivos, poco profundos, por lo cual



participan por obligación”. (Sánchez, 2019, p.178)

- “En cuanto a los referentes culturales, en las tres instituciones educativas, se evidenció que la comida típica peruana es el referente principal y, en un segundo lugar, la geografía; ambos vinculados, nuevamente, a experiencias personales. Entonces, se observa una adquisición adecuada de saberes y referentes socioculturales que les permitiría apreciar, en cierta medida, algunos aspectos vinculados con nuestra idiosincrasia. Sin embargo, haría falta, según Bertocchini y Constanzo (2008), González et al. (2010), así como el Instituto Cervantes (2006), considerar aquellas habilidades que llevan a la formación de juicios, opiniones, percepciones y actitudes respecto de los contenidos socioculturales ya aprehendidos por ellos”. (Sánchez, 2015.p. 351)

1.2. Evidenciar contrastes entre los resultados obtenidos en la investigación y ensayar interpretaciones o hipótesis para su comprensión

- “En el estudio realizado hemos encontrado tres tipos de escuela: la escuela que llamamos comunidad en valores vinculada con una ética comunitaria, y las escuelas más bien liberales que por sus características hemos llamado liberal estratégica y liberal fragmentada. Esta diversidad de orientaciones éticas ha sido posible- como explicamos antes- por nuestra política educativa nacional con rasgos de una ética democrática liberal que en el marco de la autonomía ha hecho posible esta diversidad. Sin embargo, llama la atención que ella no haya configurado escuelas democráticas deliberativas. Nos atrevemos a plantear cuatro hipótesis al respecto”. (Díaz-Bazo, 2007, p.262)
- “The results from Study III clearly show that foreign language students do not consider feedback to be an important aspect of teacher assessment practices in foreign language teaching. (...) In other words, students of Swedish fail most to see the role of feedback in teacher assessment practices. This finding is contradictory to Study II, in which I discovered that teachers of Swedish give more feedback than teachers of English. In essence, despite the higher amount of feedback that teachers of Swedish give, students fail to recognise the relationship between feedback and assessment. In turn, this might reveal that most students are not assessment-literate”. (Mäkipääp, 2021, p. 63)



- “One difference in the responses of Finnish new teachers and principals was related to cooperation with parents. Beginning teachers did not experience the need for support in this matter, while principals mentioned it as a key area of support. This result is consistent with the latest results of the TALIS report (OECD, 2019), in which Finnish teachers (not necessarily new teachers) evaluated cooperation with parents and legal guardians as the least important aspect of professional development. These results are also similar with the study by Mikser et al. (2020), who proposed that the differences in beginning teachers’ and principals’ ratings could be because principals, perhaps unconsciously, may reflect the work task through their own, possibly stressful, experiences with parents. The differences in results may also be related to the ways the need for support was understood when responding. Principals might not have thought of this need as a skill to develop, but rather as a work task that may require social or emotional support from the school leader or colleagues”. (Harju,2020, p. 66)
- “Como afirma Yañiz (2006), existirían tres motivos de las resistencias a los enfoques por competencias: su fuerte vinculación con el mundo empresarial, que es una de las críticas encontradas en el caso 2, pero no en el 1; un elitismo en determinados grupos de influencia, que no es un aspecto encontrado en ninguno de los dos casos analizados; y una eventual pérdida de libertad académica y autonomía institucional, que es una de las críticas encontradas en el caso 2, pero no en el caso 1. Así, también, como afirman Corvalán (2008), Díaz Barriga (2006), Perrenoud (2012) y Yañiz (2006), es importante determinar qué competencias formar, cuándo y quién debe determinar cuáles son las necesarias; ello se ha visto cuestionado por los actores del caso 2, pero no del caso 1”. (Mory, 2021, p.152)

1.3. Plantear factores explicativos o contextualizadores de los resultados hallados

- “Consideramos que la tendencia hacia ese tipo de temáticas es producto de, al menos, dos factores. Por un lado, surgen a partir de los intereses prácticos e inmediatos de los alumnos, motivados por su ejercicio profesional como docentes en diferentes áreas académicas de la educación superior. Por otro lado, son legitimadas en un contexto



normativo, en el que no se ha diferenciado el carácter más específico de los estudios doctorales, como lo indicáramos anteriormente, y en el que tampoco ha existido una política de acreditación de posgrados. En suma, podríamos afirmar que las tesis de doctorado en Educación en el Perú responden a una orientación más profesionalizante que de investigación científica de los doctorados. Esta afirmación requiere aún de mayores evidencias provenientes del análisis de otras partes de las tesis no realizadas completamente en este estudio, por ejemplo, la inclusión y nivel de discusión teórica de los resultados, cuestión clave para una tesis con orientación hacia la investigación científica (Kelle, 2014; Freeman, de Marrais, Preissle, Roulston & St. Pierre, 2007; American Educational Research Association [Aera], 2006)". (Díaz-Bazo y Sime, 2016, pp.29-30)

- “The results do not explain why higher-level students have found teacher feedback to be more useful, however, some possible explanations can be speculated. The discrepancy could be attributed to lack of motivation, which is common in studying Swedish (Juurakko-Paavola, 2012). Therefore, the lower-level students of this dissertation might not be motivated to study Swedish and consequently, they overlook teacher feedback altogether and rate it as not being useful. Students might also disregard teacher feedback if they consider it to be unhelpful (Leontjev, 2016b). Another possibility is that lower-level students struggle in language learning in general and do not necessarily have the strategies and skills needed to study languages efficiently and successfully. As feedback should be personalised (Dawson et al., 2019), one wonders whether teachers have succeeded in targeting their feedback at the student’s needs. If students display inadequate learning strategies, they might fail to understand teacher feedback and, consequently, it becomes not useful. Indeed, students do not always understand the content of teacher feedback (van der Kleij, 2019)". (Mäkipääp, 2021, p. 60)

1.4. Proponer interpretaciones complementarias o alternativas con relación a las planteadas por autores de su área de estudio que hayan sido referenciadas en su marco teórico u otros que son pertinentes

- “An initial, emergent conceptual framework of second-stage teachers’ careers was developed during the literature review process to outline



the key constructs being studied and the presumed relationships between them. This original framework was useful in helping to decide which settings, processes and theoretical constructs were the most important and therefore which data was required. This framework was discussed at the conclusion of the literature review in chapter two, and is reproduced again in figure 2.2 below. In alignment with Miles, Huberman and Saldana's (2014) view that conceptual frameworks should evolve as a study progresses, this framework was gradually revised, developed and extended during the process of data collection/generation and analysis. Based on the key findings of this study, a revised framework is presented in Figure 7.2. In both frameworks, the complexity of second stage teachers' careers is captured across three levels, with arrows indicating the high degree of interconnectedness within and between the levels". (Johnston-Anderson, 2016, p. 247)

1.5 Plantear hasta qué punto los hallazgos son transferibles a otros contextos

- "Ecological transferability refers to the applicability of the interpretations and recommendations in similar authentic settings, whereas population transferability concerns the degree to which the inferences can be applied to other people (Cohen et al., 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009). In this study, transferability of the inferences was enhanced by including two large samples of early-career teachers: comprehensive school teachers from a national sample of teachers working in schools, and primary school teachers studying in teacher education programs at three universities. The structure of teacher education and the way teaching practicums are arranged is similar across the Finnish universities, which suggest that the results may be applied at least in other Finnish teacher education settings. Also, in the interview study (Study III), a relatively large sample of early-career teachers studying to become primary and secondary school teachers was included. Overall, generalizing the meta-inferences made in this dissertation should be done with caution, because of the different sample sizes in the individual studies (Creswell & Plano Clark, 2018) and the highly valued status of the teaching profession and teacher education in Finland." (Heikonen, 2020, p. 59)



2. SOBRE LA METODOLOGÍA

2.1. Discutir las limitaciones metodológicas y potenciales sesgos de los instrumentos que hayan condicionado los resultados

- “El análisis de las biografías permite entender estos aspectos personales y familiares, pero no ayuda a recoger con precisión los mecanismos propiamente relacionados con el sistema escolar que contribuyen a generar situaciones de abandono escolar. Es ciertamente una limitación de este tipo de método que podría ser considerada en otras investigaciones para cubrir la multidimensionalidad del problema.” (Cavagnoud, 2020, p. 148)
- “Ciertamente esta investigación es limitada por muchos factores que, de una u otra forma influyeron en que se pudiera ahondar más...en el tema y en los hallazgos obtenidos en nuestra investigación. Principalmente, en lo que respecta a la experiencia vivida por los propios alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, que de haberlo considerado de forma explícita, es decir, recogiendo sus experiencias e impresiones, hubiese enriquecido-todavía más-este estudio...” (Arriagada, 2016, p. 284)
- “En cuanto a la segunda fase de este trabajo (estudio empírico con enfoque cuantitativo), las limitaciones fueron: (1) La muestra se concentró en una unidad académica por cada universidad, por lo que es necesario replicar el estudio en otras facultades o unidades académicas de las universidades con el fin de contrastar los resultados obtenidos. (2) En el proceso de recolección de datos hubo resistencia de cierto sector del profesorado de la universidad pública y de la universidad privada a responder al cuestionario. (3) Posiblemente producto de las dos limitaciones anteriores, se presentó otra limitación que tiene que ver con la cantidad de participantes, el cual fue de 98 docentes. Esto causó la imposibilidad de usar las técnicas del análisis factorial para el proceso de validación de constructo del instrumento, pues para el uso de esta técnica se recomienda obtener al menos cinco observaciones por cada ítem del cuestionario y, evitar su uso con menos de 100 observaciones (Méndez-Martínez y Rondón-Sepúlveda, 2012)”. (Limaymanta, 2021, p.93)



- “Un tema que no se pudo abordar por cuestiones de recorte del objeto de estudio está relacionado con la perspectiva de género pues una de las formas de trabajo no docente que absorbe buena parte del tiempo de las entrevistadas está asociado a lo doméstico, no así en el caso de los entrevistados varones. Me parece que este es un tema para la agenda de investigación educativa, profundizar en torno a los dilemas, las negociaciones, las perspectivas o ideas que tiene el profesorado de la educación superior con relación a las actividades domésticas, de cuidado o de construcción de una familia, y cómo esto se conjuga (o no) con las decisiones laborales o profesionales”. (Soto, 2020, pp.229-230).
- “Since the data used in the dissertation consisted only of self-reports, the results are based on early-career teachers’ perceptions of their thoughts, emotions and behaviour and do not include their actual behavioural efforts in the classroom. Including observations or video analysis could have provided a more extensive view of early-career teachers’ professional agency in the classroom and more information on the relationships between early career teachers’ behavioural tendencies and their capacity to be active and skillful when they change their instructional practices in the classroom (e.g., Hoekstra, Beijaard, Brekelmans, & Korthagen, 2007; Saariaho et al., 2019)”. (Heikonen, 2020, p. 58-59)

2.2. Especificar los alcances y limitaciones de las categorías derivadas de su marco teórico, y proponer nuevas categorías o resignificaciones a las categorías existentes

- “La categoría de prácticas epistémicas, como se señaló al inicio de la tesis, toma préstamos de los aportes de Foucault y de Bernard Charlot, que permitieron mostrar cómo este tipo de imágenes no son neutras pues, al tiempo que producen cambios en los modos y relaciones donde se producen y se distribuyen, también construyen lógicas que van moldeando nuestras ideas, acciones y relaciones.
- Emplear la categoría de prácticas epistémicas nos fue útil para reflexionar sobre la materialidad de la fotografía y las variaciones que se introducen a partir de la predominancia de una lógica de la instantaneidad, mostrando que ahora es más importante que la imagen llegue rápido y no tanto su calidad. De igual forma, en un presente



mediado por las imágenes la categoría de prácticas epistémicas nos ayudó a ver algunas de las variaciones en el saber que se expresan en la selfie, así como relacionarlas con lo que se preserva y se mantiene en la fotografía”.(García,2020, p.199)

- “There are different sources of motivation for entering and remaining in non-formal education such as: past social experiences; attractive labor conditions; the presence of support and friendship networks in non-formal education; a special bond with, and the opportunity to impact, specific social sectors. It only took 19 excerpts from the semi-structured interviews to analyze and document each one of them. However, there was also evidence that some educators were negatively motivated by restrictive and ambiguous perceptions about their past workplaces. To cover this, I prefer to use the more flexible category ‘restrictive and ambiguous perceptions’ rather than the ‘closed perception’ category proposed by Collin (1990) who, in his analysis of professionals who had changed their original place of work in mid-career, found that, in making this move, such professionals combine a closed perception of their past workplaces with an open optimistic perception of new places of work”. (Sime, 2007, p. 128)

2.3. Reafirmar el valor del ámbito /práctica/contexto elegido en la investigación para aportar al campo de estudio

- “Desde la teoría, tanto como desde la constatación empírica, se ha demostrado el rol que cumple la canción en la construcción identitaria de docentes y alumnos y cómo ambas identidades emergen como resultado de un proceso de construcción social en el que las canciones que se enseñan y aprenden, tanto como los discursos que se desarrollan de modo interactivo y permanente, influyen en la constitución identitaria de estos actores. Asimismo, se ha mostrado evidencias de cómo estos procesos son interdependientes y afirman progresivamente las identidades de docentes y alumnos. Esto no niega la existencia de otros ámbitos extra institucionales que influyan en el desarrollo de estas identidades, sino, como sostienen Giroux (1998), Monereo & Pozo (2011), Coll & Falsafi (2010), Redón (2011); la institución educativa es el espacio privilegiado donde se desarrollan y fortalecen las identidades de docentes y alumnos.” (Mendívil, 2015 p. 251)



3. SOBRE LA EXPERIENCIA DEL INVESTIGADOR

3.1. Reconocer de qué formas la propia experiencia personal y subjetividad del investigador han sido interpeladas durante la investigación, qué ventajas y desafíos han supuesto

- “Finally, it is necessary to recognize the role and position of me as a doctoral student in this research, while I have been investigating the social support experiences of other doctoral students in doctoral education. The fact that I have been in the same position as most of the participants in this research can be considered both as a strength and as a challenge. The most important advantage is that I have been able to acknowledge the intellectual and emotional challenges and experiences that doctoral students might face when they are pursuing their doctoral goal. It should be borne in mind that many positive highlights have been recognized in the data during this process and understanding the complex doctoral journey was required in order to interpret the results, especially in the high number of the openended answers. So, the background and pre-understanding may be an advantage in qualitative research, since the researcher is familiar with the participants’ everyday world (Kvale & Brinkman, 2009). The interviews with the supervisors included a component of power imbalance between the data collector and the participants (Creswell, 2014). Despite this fact, as the data collector, it was important for me to establish an interview situation based on openness and trust, one in which the supervisors felt motivated to discuss and answer interview questions and consider things around the topic of our discussion”. (Cornér,2020, p. 77)
- “...me gustaría mencionar de manera muy breve que esta etnografía transformó mi manera de ver y entender los sistemas educativos particularmente el nivel educativo de secundaria. Cambió mi mirada evaluativa por una mirada comprensiva de los procesos y estrategias de enseñanza de Historia. Me permitió vislumbrar la dimensión narrativa como una parte constitutiva del trabajo docente de Historia, así como para tener en cuenta los límites y alcances de una didáctica



de competencias o habilidades del pensamiento histórico en contextos escolares. Como docente de secundaria en la asignatura de Historia, este trabajo me dejó la lección de valorar mi práctica diaria desde una postura más equilibrada y optimista, para aceptar la multiplicidad de circunstancias involucradas en mis intenciones de compartir la curiosidad por aprender lo inimaginable”. (Cervantes,2021, p. 140)

4. SOBRE ASPECTOS TRANSVERSALES

4.1. Alimentar la discusión en su área de estudio, formular preguntas o controversias sobre ciertas cuestiones teóricas, metodológicas o contextuales que la investigación contribuye a plantear

- “Finalmente, y más allá de lo discutido, nos queda aún abierta otra interrogante surgida a lo largo de la investigación en torno a cuándo se produjo aquel salto cualitativo en la planeación (estratégica) para convertirse en una aliada de la prospectiva y tornarse en “planeación estratégica y prospectiva”. (Ruiz, 2016, p.100)
- “Data analysis, along with researcher observations during the data collection process, supports the idea that belonging is a complex and multidimensional construct. The majority of participants across each factor initially felt that many of the items were important to belonging, and several expressed difficulty in having to prioritize the items they felt were most and least important during the Q sort process. Although each factor was primarily defined by distinguishing characteristics, the range of behavioral, affective, and familial components that were intertwined across all three factors suggests that belonging truly is a multidimensional concept for urban students with many facets that are important. This finding confirms what some researchers have reported that there is a need to broaden our current conceptualizations of belonging; the over-reliance on surveys and quantitative methods limits our ability to encapsulate and understand the contextual and multidimensional nature of the concept (Nasir et al, 2011; Nichols, 2008). For example, in her mixed method study on belonging among urban



students, Nichols (2008) found inconsistencies between the composite score of the belonging survey and participants interview data. Nichols (2008) concluded that existing measures of belonging, which are often one dimensional, may fall short of representing what belonging truly means to students. Given the complexity of belonging, it is therefore important for researchers to think about assessing this construct in more multidimensional ways, particularly when implementing quantitative designs”. (Stickl, 2017, p. 156-157)

- “The autonomy of a professional teacher and the idea of different kinds of good teachers are seen as characteristics of the Finnish educational system (Lavonen et al., 2007). In this research, individual students seemed to identify with the idea of an autonomous status as a teacher, as well as the need for constituting one’s own way of being a professional teacher. However, ‘a teacher as researcher’ was not associated with the image of being a good teacher. Individual views did not converge with the socially shared view, even if the idea of ‘a teacher as researcher’ is greatly stressed in the study programme. No further conclusions can be drawn here based on so few cases, but general discussion could be a desideratum”. (Krzywacki, 2009, p.187)
- “However, some limitations remain. First, the instrument that was used to collect data from beginning teachers in different countries was originally designed for the Finnish educational context. The definition of ‘teachers’ competence’, though, is not static; it is context-related and constantly changing (Caena, 2014). Although several competence areas of teachers’ work are similar in different countries, every school system is still unique (Conway et al., 2009). This may have contributed to the fact that not all the competence areas in the instrument were relevant or understandable in different national contexts. Furthermore, there may be cultural differences in using scales when responding to questionnaires. The aim was not to compare the mean values between countries, but rather to examine the overall picture of support needs”. (Harju,2020, p. 68)

ANEXO 5

EJEMPLOS DE MATRIZ DE CONSISTENCIA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Versión abreviada:

Línea de investigación del doctorado:						
Título de la investigación:						
Problema de investigación:						
Objetivo general:						
Hipótesis (si las hubiera):						
Tipo de método:						
1. Objetivos específicos	2. Categoría/ variable	3. Conceptua- lización / definición operacional	4. Subcategoría/ subvariable	5. Conceptua- lización/ definición operacional	6. Instrumento	7. Fuente de información
1.	1.1.	1.1.	1.1.1. 1.1.2.	1.1.1. 1.1.2.	a)	a.1 a.2
	1.2.	1.2.			b)	b.1
2.	2.1.	2.1.				
	2.2.	2.2.				

Nota: esta matriz puede ser adaptada según el tipo de investigación, por ejemplo, en los términos utilizados y alcances de estos desde la columna 2 hasta la 5.



Versión ampliada:

Línea de investigación del doctorado:						
Título de la investigación:						
Problema de investigación:						
Definición de conceptos claves:						
Enfoque teórico:						
Objetivo general:						
Hipótesis (si las hubiera):						
Tipo de método:						
1. Objetivos específicos	2. Categoría/ variable	3. Conceptua- lización / definición operacional	4. Subcategoría/ subvariable	5. Conceptua- lización/ definición operacional	6. Instrumento	7. Fuente de información
1.	1.1.	1.1.	1.1.1. 1.1.2.	1.1.1. 1.1.2.	a)	a.1 a.2
	1.2.	1.2.			b)	b.1
2.	2.1.	2.1.				
	2.2.	2.2.				

Nota: esta matriz puede ser adaptada según el tipo de investigación, por ejemplo, en los términos utilizados y alcances de estos desde la columna 2 hasta la 5.

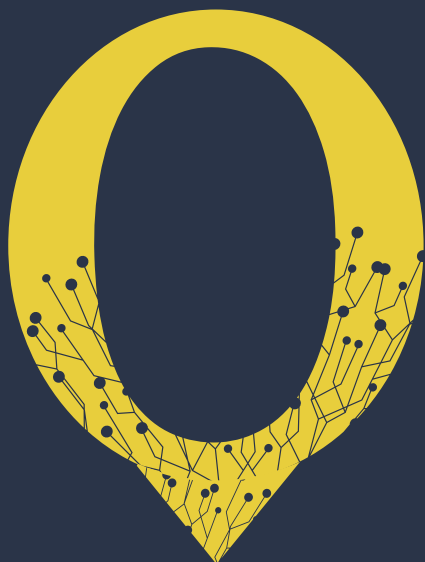
ANEXO 6

SÍNTESIS DE OPCIONES DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-PUCP

Investigaciones pertinentes	Características de las investigaciones
<p>Pertinentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descripciones profundas y analíticas de contextos, procesos, programas o políticas educativas, así como de sujetos implicados en dichos procesos • análisis críticos de concepciones, representaciones, teorías implícitas, creencias de sujetos involucrados en contextos formativos • comprensiones en profundidad de fenómenos educativos desde la perspectiva y significados de los sujetos • reconstrucciones exhaustivas de trayectorias educativas o profesionales de sujetos inmersos en procesos educativos • correlaciones de variables o explicaciones de factores causales o asociados a determinados fenómenos educativos • evaluaciones complejas de intervenciones, políticas y procesos educativos con un tiempo de duración • estudios comparativos rigurosos de contextos, procesos, programas o políticas educativas • estudios históricos o diacrónicos sobre instituciones o políticas educativas • estudios longitudinales que permitan conocer la evolución de sujetos en contextos educativos • análisis a profundidad de componentes de los procesos y políticas educativas <p>No pertinentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diseñar y validar de forma muy específica una estrategia metodológica/ técnica/guía/recurso /material didáctico o de instrucción • evaluar puntualmente proyectos de intervención o políticas institucionales de muy corto plazo • diagnosticar o inventariar problemas del contexto, aprendizajes o de gestión educativa • sistematizar una experiencia educativa • desarrollar un proyecto de investigación-acción • proponer y/o evaluar puntualmente planes /estrategias/ actividades de capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución original a una o varias áreas de estudio en el campo de la educación • Evidenciar una revisión actualizada de la literatura • Producto de un proceso de recolección sistemática de información en fuentes empíricas y documentales • Generar una discusión a partir de los hallazgos más relevantes • Responder a los tipos y líneas de investigación legitimadas en el Doctorado en Ciencias de la Educación • Evidenciar la capacidad de estructuración de una tesis doctoral y dominio avanzado del género de redacción académica • Responder a los criterios de calidad y principios éticos en investigación



Áreas y líneas de investigación	Enfoques metodológicos
<ul style="list-style-type: none">• Investigación y producción de conocimientos desde el campo educativo: Formación en investigación; Actores de la investigación• Currículo y didáctica: Competencias en estudiantes y profesores• Temas transversales curriculares; Didácticas específicas; Evaluación curricular• Desarrollo profesional docente: Formación inicial y continua de docentes; Políticas de desarrollo profesional de docentes; Identidad y trayectorias docentes• Organizaciones y sujetos de los procesos educativos: Gestión de las organizaciones educativas; Trayectorias de sujetos de procesos educativos• Educación y sociedad: Derecho a la educación; Políticas públicas y educación	<p>Se admiten diseños metodológicos que puedan procesar datos de naturaleza cualitativa, cuantitativa o mixta; empírica y documental; así como, aquellos recogidos de fuentes primarias (datos propios) y secundarias (datos preexistentes)</p>



ORIENTACIONES
PARA EL DESARROLLO DE
LAS INVESTIGACIONES
EN EL DOCTORADO EN
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

LUIS SIME POMA

ISBN: 978-612-48934-7-6



9 786124 893476



PUCP

**ESCUELA DE
POSGRADO**