

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Alex O. Sánchez Huarcaya (Coordinador)

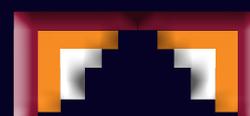
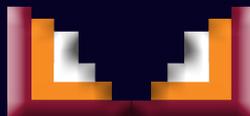
Diana M. Revilla Figueroa

Mariana Alayza Degola

Luis Sime Poma

Luzmila Mendivil Trelles de Peña

Rosa Tafur Puente



ESCUELA DE
POSGRADO

MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN



PUCP

LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Alex O. Sánchez Huarcaya (Coordinador)

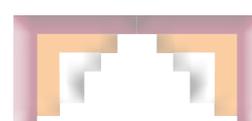
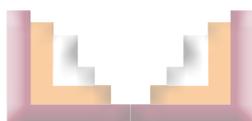
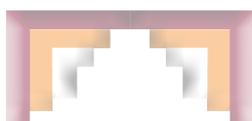
Diana M. Revilla Figueroa

Mariana Alayza Degola

Luis Sime Poma

Luzmila Mendívil Trelles de Peña

Rosa Tafur Puente



LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Alex O. Sánchez Huarcaya (Coordinador)

Diana M. Revilla Figueroa

Mariana Alayza Degola

Luis Sime Poma

Luzmila Mendívil Trelles de Peña

Rosa Tafur Puente

- © Pontificia Universidad Católica del Perú
Facultad de Educación
Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima.
Página Web: <https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
Primera edición digital, julio 2020
Coordinación y edición: Alex O. Sánchez Huarcaya
Cuidado de edición: Diana M. Revilla Figueroa
Corrección de estilo: Claudia Almeida
Diseño de carátula, diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera

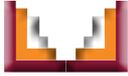


Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

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

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

ISBN: 978-612-48288-0-5



Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| El método de investigación documental Diana M. Revilla Figueroa | 7 |
| El método de revisión de la literatura Mariana Alayza Degola | 23 |
| Método de investigación fenomenológico Luis Sime Poma | 34 |
| El método de estudio de caso Luzmila Mendivil Trelles de Peña | 41 |
| El método de encuesta Rosa Tafur Puente | 51 |



INTRODUCCIÓN

La Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se orienta a fortalecer las habilidades investigativas de sus estudiantes. Por tal motivo, ha considerado conveniente elaborar un documento orientador sobre los métodos de investigación a ser usados, preferentemente, para la investigación cualitativa.

Estos métodos son los siguientes:

- ◆ Investigación documental
- ◆ Revisión de la literatura
- ◆ Fenomenológico
- ◆ Estudio de casos
- ◆ Encuesta

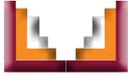
Se ha seleccionado estos métodos porque son los más trabajados por los estudiantes en el desarrollo de las tesis de posgrado en el Programa de Educación durante la última década.

Cabe resaltar que el método de investigación es una serie de pasos que se utilizan para realizar una investigación, a partir del fenómeno que estamos interesados en estudiar. En este caso, los fenómenos están relacionados al ámbito educativo, en específico, a la gestión de la educación y currículo, los cuales cuentan con sus respectivas líneas investigativas.

Debemos tomar en cuenta que la elección del método para el trabajo de investigación depende de la pregunta de investigación (problema), los objetivos, el tipo de estudio y no menos importante, el enfoque del estudio.

Por consiguiente, el método nos plantea un proceso que se sugiere seguir, aunque se puede revisar la propuesta de otros autores. En relación a esto, se ha consignado en algunos casos ejemplo de matrices o elementos necesarios para poder realizar el estudio. Además, se recomienda una serie de tesis del programa que pueden orientar mejor el uso del método seleccionado.

El documento fue elaborado por docentes del Programa y una egresada. A continuación, presentamos a los autores y método trabajado: la Mag. Diana Revilla trabajó el método de investigación documental; la Mag. Mariana Alayza, el método de revisión de la literatura; el Dr. Luis Sime, el método de investigación fenomenológico; la Dra. Luzmila Mendivil, el método estudio de caso, y la Dra. Rosa Tafur, el método de encuesta.



En relación al contenido, se han desarrollado aspectos puntuales como la definición, características, proceso, bibliografía, además de presentar algunos ejemplos, por lo cual el desarrollo de cada método acumula los aportes de la literatura revisada, así como la experiencia de los autores.

Es conveniente señalar que este documento no supe la revisión de literatura especializada y tampoco los procesos a seguir, por lo cual se le debe considerar como “punto de partida” al iniciar la investigación. Por tal motivo, encontrará una extensa bibliografía para que pueda ampliar sus conocimientos sobre el método a trabajar.

Es importante resaltar que el documento fue revisado académicamente por pares externos, quienes emitieron sus observaciones y sugerencias en relación al contenido. Los expertos fueron la Dra. Martha Vergara Fregoso de la Universidad de Guadalajara, México; y el Dr. Daniel Johnson Mardones de la Universidad de Chile. Ellos son especialistas en investigación educativa y orientan tesis a nivel de posgrado.

En definitiva, sabemos que lo trabajado será de mucha utilidad para todo profesional o estudiante interesado en realizar alguna investigación en el campo educativo a partir de los métodos descritos.

Alex O. Sánchez Huarcaya
Director Maestría en Educación

[Regresar](#)



El método de investigación documental

Diana M. Revilla Figueroa¹

1. Concepto y características

El método de investigación documental se utiliza principalmente en los estudios cualitativos. Implica un acercamiento indirecto a la realidad, basado en fuentes secundarias. Por ello, se accede a datos disponibles en fuentes escritas o visuales que han sido generados por personas, investigadores o instituciones para diversos propósitos (Díaz & Sime, 2009, p. 8). Como menciona Ruiz (2012), se accede al contenido de los documentos escritos sin cambiarlos o modificarlos.

De esta manera, a través del análisis del texto escrito se accede a situaciones, experiencias, actividades y conocimientos diversos. Al respecto, Shanthi, Kean & Lajium manifiestan que “[h]ence it can be said that discourse analysis is a broad term used to analyse written and spoken text of people’s discourse (text and talk) in everyday social context” (2015, p. 163). Es decir, se trata de un método válido para analizar diversos discursos escritos en sus propios contextos, emitidos por personas o instituciones, sin alterar su contenido.

Tal como puede apreciarse en la Figura 1, los documentos pueden ser oficiales, gubernamentales, políticos, institucionales y de gestión pública o privada. Entendemos por documentos a “todo material al que se puede acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o un acontecimiento” (Bernal, 2010, p.11).

¹ Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú

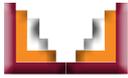


Figura 1. Tipo de documentos válidos para ser analizados



Fuente: Elaboración propia

El método de investigación documental es diferente de aquél que se enfoca en el análisis de contenido. Por un lado, como manifiesta Ruiz (2012), el primero permite identificar, seleccionar y organizar la información del documento escrito con la finalidad de dar cuenta según las categorías de análisis de la investigación. Por otro lado, el segundo suele usarse en estudios cualitativos y cuantitativos, y no solo se queda en la selección y análisis de la información, sino que procura una interpretación en base a ciertos criterios, al realizar inferencias y, a veces, al procurar la generación de nueva información.

Qualitative content analysis is one of numerous research methods used to analyze text data. Research using qualitative content analysis focuses on the characteristics of language as communication with attention to the content or contextual meaning of the text (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278).

Es decir, el análisis cualitativo de contenido no se queda en reconocer el dato informativo, sino que examina intensamente el lenguaje con el propósito de clasificar grandes cantidades de texto según las categorías que representan significados similares. Estas categorías pueden representar comunicación explícita o tácita.



Figura 2. Diferencia entre ambos métodos

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Se refiere al contenido mismo del documento.

“El texto es como un campo del que se extrae información a través de la lectura” (Ruiz, 2012, p. 197) según categorías del estudio.

ANÁLISIS DE CONTENIDO

Se elabora inferencias a partir del contexto del mismo documento (Ruiz, 2012).

Se puede referir:

- ♦ Al emisor (autor) del texto
- ♦ Al destinatario (objeto) del texto
- ♦ A los códigos (codificación) utilizados
- ♦ A los canales (transmisores, soportes) del texto (Ruiz, 2012, p.195).

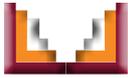
Fuente: Elaboración propia

El método de investigación documental no profundiza en un análisis semiótico o lingüístico, como sí se procura en el análisis de contenido. Más bien, el estudio se dirige a obtener significado, comprender y desarrollar conocimientos empíricos, establecer relaciones, reconstruir eventos o situaciones e identificar determinadas prácticas. Es importante tener en cuenta que en este método los documentos contienen palabras e imágenes de lo registrado por sus autores pero no han sido trabajados por el investigador “Atkinson and Coffey (1997) refer to documents as ‘social facts’, which are produced, shared, and used in socially organised ways” (Bowen, 2009, p. 27).

Se puede reconocer ciertas **ventajas y desventajas o limitaciones** para usar el método de análisis de documentos de acuerdo con Bowen (2009, pp. 31- 32):

Ventajas

- ♦ *Efficient method*: Document analysis is less time-consuming and therefore more efficient than other research methods. It requires data selection, instead of data collection.
- ♦ *Availability*: Many documents are in the public domain, especially since the advent of the Internet, and are obtainable without the authors’ permission. This makes document analysis an attractive option for qualitative researchers.
- ♦ *Cost-effectiveness*: Document analysis is less costly than other research methods and is often the method of choice when the collection of new data is not feasible.
- ♦ *Lack of obtrusiveness and reactivity*: Documents are ‘unobtrusive’ and ‘non-reactive’—that is, they are unaffected by the research process. Therefore, document analysis counters the concerns related to reflexivity (or the lack of it) inherent in other qualitative research methods.



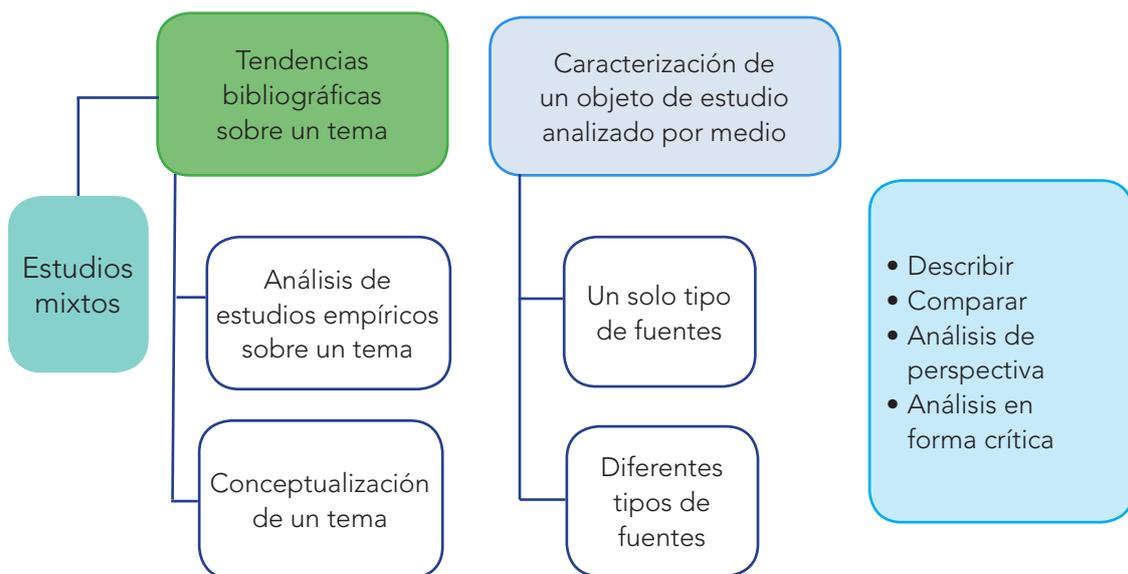
- ♦ *Stability*: As a corollary to being non-reactive, documents are stable. The investigator's presence does not alter what is being studied (Merriam, 1988). Documents, then, are suitable for repeated reviews.
- ♦ *Exactness*: The inclusion of exact names, references, and details of events makes documents advantageous in the research process (Yin, 1994).
- ♦ *Coverage*: Documents provide broad coverage; they cover a long span of time, many events, and many settings (Yin, 1994).

Limitaciones

- ♦ *Insufficient detail*: Documents are produced for some purpose other than research; they are created independent of a research agenda. Consequently, they usually do not provide sufficient detail to answer a research question.
- ♦ *Low retrievability*: Documentation is sometimes not retrievable, or retrievability is difficult. As Yin (1994) has noted, access to documents may be deliberately blocked.
- ♦ *Biased selectivity*: An incomplete collection of documents suggests 'biased selectivity' (Yin, 1994, p. 80). In an organisational context, the available (selected) documents are likely to be aligned with corporate policies and procedures and with the agenda of the organisation's principals.

En la Maestría en Educación de la PUCP, se promueve investigaciones documentales al emplear el método de análisis de documentos para la caracterización de un objeto de estudio:

Figura 3. Investigación documental en la Maestría en Educación de la PUCP





Los estudios documentales que caracterizan un objeto de estudio. Para este tipo de investigaciones, se pueden abordar diversos tipos de documentos, entre ellos se distinguen —según Sime (2016)— las de índole institucional, didáctica y político.

- **Estudios que analizan documentos institucionales.** Son estudios interesados en investigar aspectos internos de una organización específica y para ello utiliza los documentos producidos por la propia organización. A través de estos documentos, se revelan formas de cómo se construye una institucionalidad basada en un código de comunicación que es tangible (“lo escrito queda”) y que le da un carácter de formalización a ciertas prácticas que se crean en la organización (Sime, 2016, p.6).

Ejemplos:

Gutiérrez, G. (2009). Coacción y poder en reglamentos escolares para niños. *RMIE*, 14(43), 1079-1102. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a5.pdf>

Calderón, L. (2012). La dinámica participativa en las actas de reuniones del CONEI. *Educación*, XXI(41), 41- 62. Recuperado de http://textos.pucp.edu.pe/pdf/26_43.pdf

- **Estudios que analizan documentos de carácter didáctico.** En este tipo de trabajos, la fuente es más específica y el material se refiere a las actividades de enseñanza-aprendizaje (como los textos escolares, los cuadernos de los alumnos, instrumentos de evaluación del aprendizaje, entre otros). Se trata de un material valioso para dar cuenta de los tipos de recursos que se utilizan durante el proceso pedagógico y las diferentes perspectivas educativas, sociales o culturales que subyacen en ellos.

Ejemplo:

Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20 (38). Recuperado de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/26_04

- **Estudios que analizan documentos de carácter político.** Como el nombre indica, estos estudios apuntan al análisis de documentos producidos desde las instancias que orientan la política educativa a nivel nacional, regional y local. Entre ellos, destacan trabajos de carácter normativo (Ley General de Educación, normas para los docentes, etc.), de carácter evaluativo del aprendizaje (resultados de pruebas nacionales, regionales, internacionales) o censos y otros de carácter informativo (Sime, 2016, p.9).

Ejemplo:

López, N., y Buitrón, V. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: UNESCO- IIEP. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001872/187_227s.pdf



2. Proceso para usar el método de investigación documental

Es muy importante asegurar en el diseño metodológico de la investigación lo siguiente:

- ♦ la claridad en el problema de investigación;
- ♦ una adecuada evaluación de los documentos que se requiere analizar: validez y confiabilidad (Díaz & Sime, 2009);
- ♦ la necesidad de explicitar criterios de selección de las fuentes escritas;
- ♦ claridad de categorías de análisis para las fuentes escritas; y
- ♦ la contextualización del documento (histórico, social, cultural, entre otros).

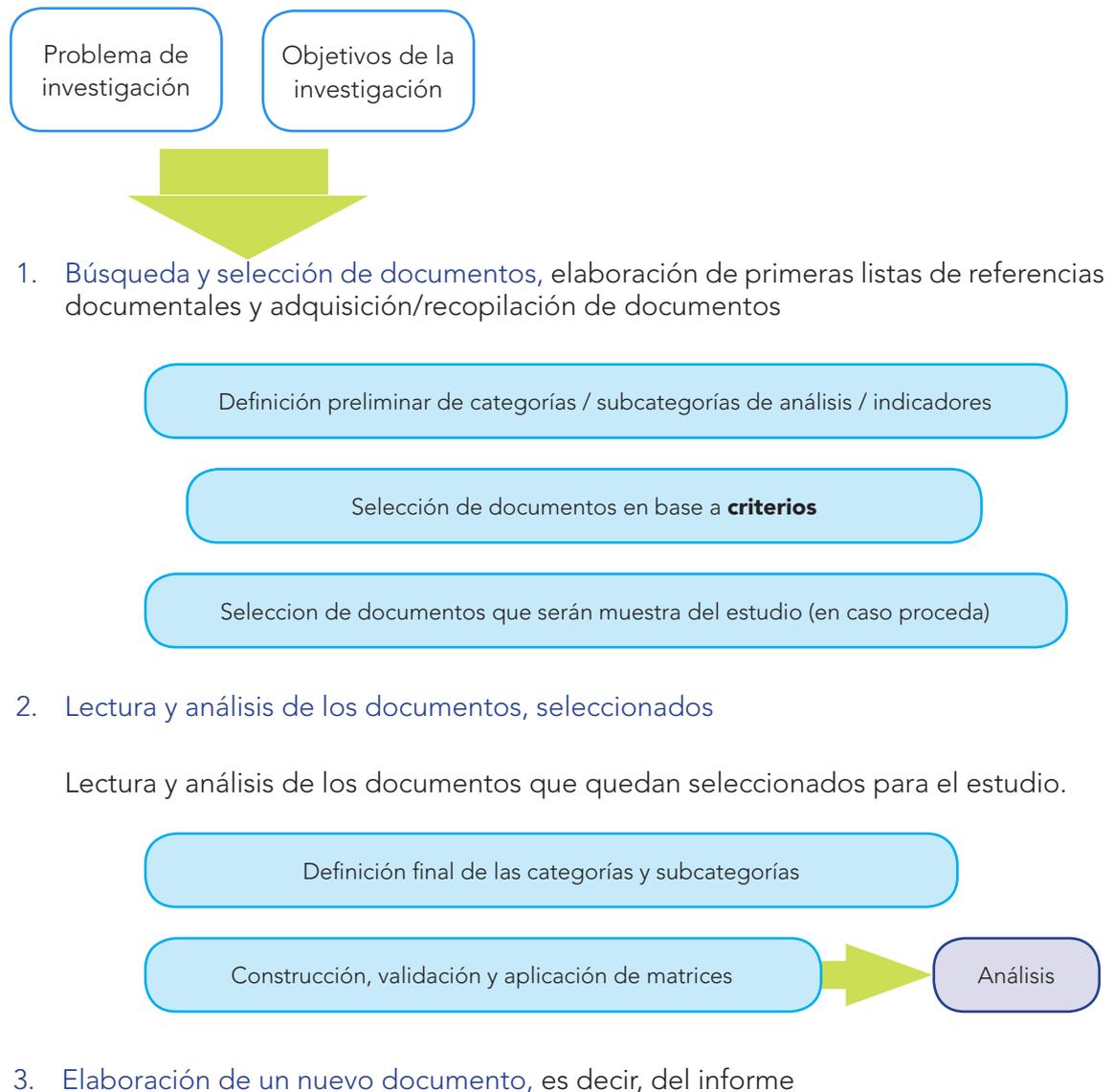
El uso de este método —para Martínez (2003)— comprende tres grandes etapas:

- 1. búsqueda y selección de documentos**, elaboración de primeras listas de referencias documentales y adquisición/recopilación de documentos;
- 2. lectura y análisis de los documentos seleccionados**; y
- 3. elaboración de un “nuevo documento”**, presentación de resultados de la investigación y elaboración de listas de referencias documentales (bibliográficas, hemerográficas, etcétera) exhaustivas (Martínez, 2003, p.15).

A partir del aporte de Martínez (2003), se propone la siguiente **secuencia de pasos** para el uso del método.



Figura 4. Pasos del método análisis de documentos



Fuente: Elaboración propia

El problema de investigación orienta el estudio, lo cual permite la definición o reconocimiento de los documentos escritos requeridos; por ejemplo:



| Problema de investigación | Documento escrito requerido |
|--|--|
| ¿Qué características del paradigma posmoderno se presentan en el modelo curricular del Programa Curricular del Bachillerato Internacional? (Anglas, 2009). | Programa Curricular del Bachillerato Internacional |
| ¿Cómo gestionan el conocimiento las redes académicas en Iberoamérica? (Fuentes, 2012). | Redes académicas en Iberoamérica (vía web) |
| ¿De qué manera los fundamentos del modelo socio crítico se evidencian en el currículo reformado de la década de 1970? (Salinas, 2015) | Currículo Nacional de 1970 |
| El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria (Valle, 2011) | Textos escolares del área de Historia de 3.º y 4.º de secundaria |

Una vez que se tiene claro el problema y los objetivos de la investigación, se procede a identificar los documentos que se requerirán luego de tener las posibles categorías del estudio. Es recomendable organizar una lista de documentos e identificar con código, en qué carpeta o archivo se ubica o ruta de acceso si el documento se encuentra en la web o alguna base de datos.

Por ejemplo, en la investigación de Apaza (2015):

Problema:

¿De qué manera el Modelo Curricular Socio-Crítico está considerado en el Proyecto Curricular Regional de Puno?

Objetivo general:

Analizar la presencia del Modelo Curricular Socio-Crítico en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.

Objetivos específicos:

- ◆ Describir las fuentes teóricas del Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el diseño del Proyecto curricular Regional de Puno
- ◆ Describir la definición y características de un currículo socio-crítico presentes en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno
- ◆ Describir los elementos curriculares del Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.



En base a ello, se establece la(s) categoría(s) de análisis. En el trabajo de Apaza (2015) solo se consideró la siguiente categoría: Presencia del Modelo Curricular Socio-Crítico en un PCR y como subcategorías:

- ♦ los fundamentos teóricos del Modelo Socio-Crítico en un PCR;
- ♦ definición y características de un currículo socio crítico en un PCR; y
- ♦ los elementos curriculares desde el Modelo Socio-Crítico en un PCR (Apaza, 2015, p. 52).

Una vez que se tiene claridad en los documentos escritos que se requiere, se definen criterios para su selección final. Para el trabajo de Apaza (2015), el principal documento de análisis fue el Proyecto Curricular de la región Puno, pues representa el documento oficial e institucional que registra la perspectiva educativa de la Región. Se consideraron como criterios de selección la pertinencia y la adecuación (Apaza, 2015, p. 53).

Los criterios para seleccionar documentos pueden ser diversos. Por ejemplo, destacan el tipo o características del documento, año de publicación, idioma, función, autor, tipo de información que provee, disponibilidad, pertinencia, entre otros.

A veces, de acuerdo con el problema y a las categorías del estudio, puede existir una variedad ingente de documentos. En ese caso, se recomienda identificar todos y, luego, definir criterios más específicos para organizar una muestra de documentos.

Luego, una vez seleccionado el documento o los documentos, se procede a su lectura y análisis. Trabajar con el material escrito implica diversos momentos de lectura. Después de un primer reconocimiento, se procede a elaborar matrices para el registro de la información. En este proceso, se necesita el uso de diferentes tipos de fichas o matrices de registro, así como de tablas de análisis, tales como las siguientes:

● **Matriz de identificación de las fuentes**

Tiene por propósito reconocer características esenciales que identifiquen el documento según su naturaleza.

Si se trata de un Proyecto Curricular Institucional,

| Institución | Denominación del Proyecto | Fecha de aprobación o vigencia | Responsables | Año o periodo de ejecución |
|--------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---------------------|-----------------------------------|
| | | | | |



- **Si se trata de informes,**

| Año | Denominación | Responsable | Finalidad | Estructura |
|-----|--------------|-------------|-----------|------------|
| | | | | |

- **Matriz de análisis individual y la asignación de las subcategorías en fuentes**

Estas matrices se organizan según las categorías y subcategorías de análisis de la investigación. Deben ser funcionales. Pueden ser impresas u organizadas en programas virtuales. Por ejemplo, para el trabajo de Apaza (2015) se presenta una de sus matrices.

Figura 5. Ejemplo de una matriz de análisis

Apéndice 2. Matriz de análisis individual de los fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el PCR de Puno

| MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO PRESENTES EN EL PCR-PUNO | | | | | |
|---|--|--------------------|---------------------|--------------|-------------------------------|
| OBJETIVO | Recoger información de los fundamentos filosóficos del modelo curricular socio-crítico presentes en el Proyecto Curricular Regional de Puno | | | | |
| SUBCATEGORÍA | Fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio-Crítico en UN PCR | RESPONSABLE | Julia Apaza Llanque | FECHA | 29/06/15 |
| CÓDIGOS | CITA TEXTUAL DE LA EVIDENCIA EN EL PCR-PUNO | | | | MEMO |
| | "La revisión de las creencias que reproducen la asimetría del poder. La identificación de cómo estas creencias se han instalado en el imaginario y en la subjetividad de los "subordinados", asume al conocimiento y el saber cómo una construcción histórico social y cultural. El desarrollo de procesos de reelaboración personal de la autoimagen de desprecio y negación generada a través de la dominación colonial" 50:3133-50:3549 | | | | Características socio crítica |
| | "En el modelo socio-crítico se postula una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Entiende a la educación como principalmente emancipadora, liberadora e "intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre" 53:2023-5324 | | | | |
| | "La propuesta del modelo crítico es la de someter todo a crítica, que los actores educativos "tomen conciencia" de la realidad para establecer líneas de acción y transformarla..." 53:2746-53.2924 | | | | |

Fuente: Apaza (2015, p. 109)

- **Matriz de análisis grupal**

16

Procede cuando se utiliza varios documentos en la investigación. Después de la matriz individual se organiza una matriz que incluya a todas las fuentes analizadas según categorías; por ejemplo:



| Categoría | | | | | |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Subcategoría | Documento 1 | Documento 2 | Documento 3 | Documento 4 | Documento n |
| | | | | | |
| | | | | | |

En la investigación cualitativa, es probable que se descubra o identifique información no prevista con anticipación; es decir, las matrices se elaboran siguiendo categorías y subcategorías preestablecidas. Sin embargo, en estudios abiertos, se deja abierta la posibilidad a las categorías emergentes. En tal sentido, las categorías y subcategorías se terminan de definir en el proceso mismo de acceder a la información escrita y de análisis. Esto implica modificar las matrices que puedan haberse elaborado con anterioridad.

Para revisar algunos ejemplos de estudios que usan este método, se sugiere revisar las siguientes tesis de alumnos de la Maestría en Educación de la PUCP.

3. Ejemplos de tesis de la Maestría en Educación PUCP

| Autor y año | Título | Problema de investigación |
|---|--|---|
| APAZA LLANQUE, JULIA (2015) | Presencia del modelo curricular socio-crítico en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno http://hdl.handle.net/20.500.12404/6733 | ¿De qué manera está considerado el Modelo Curricular Socio –Crítico en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno? |
| MAMANI PACHO, ELEAZAR (2015) | Evaluación de la pertinencia y viabilidad del diseño del proyecto curricular regional de Puno http://hdl.handle.net/20.500.12404/6660 | ¿Qué tan pertinente y viable es el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno? |
| PALOMINO GUTIERREZ, GUALBERTO Y TEJADA JIMÉNEZ, HUMBERTO RENÁN (2015) | Los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una institución educativa pública del nivel secundario de Ayacucho http://hdl.handle.net/20.500.12404/6679 | ¿Qué modelos están presentes en el diseño del proyecto educativo institucional de una institución educativa pública del nivel secundario? |



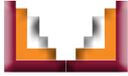
| | | |
|--|---|---|
| SANTA MARIA SANTAMARIA, KARINA GRICELDA, y ESPEZÚA SALMÓN, ISABEL SONIR (2015) | Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo http://hdl.handle.net/20.500.12404/6732 | ¿Cómo está presente el modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje, del nivel secundario, en una institución educativa de la ciudad de Chiclayo? |
| BRUNO WONG DE TORIBIO, CARMEN ISABEL (2015) | Evaluación de la pertinencia curricular del diseño del Proyecto Curricular Institucional de una Institución Educativa Primaria de Lima Metropolitana http://hdl.handle.net/20.500.12404/8500 | ¿De qué manera la pertinencia curricular está presente en el diseño de un Proyecto Curricular Institucional para el III ciclo de Educación Básica Regular en las áreas de Comunicación y Matemática en una IE primaria de Lima Metropolitana? |
| MOLLO GOMEZ, MIRIAM AYDEE, y PORTILLO SALAS, NANCY EDITH (2016) | Evaluación de la coherencia curricular del área de formación ciudadana y cívica de 1° a 4° de secundaria de un proyecto curricular institucional de una institución educativa pública de EBR de Lima metropolitana http://hdl.handle.net/20.500.12404/6783 | ¿Cuál es la coherencia curricular del área de formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública-EBR de Lima metropolitana? |
| GUTIERREZ RAMIREZ, ADRIANO (2016) | La identidad cultural como contenido transversal en el diseño de los proyectos de aprendizaje de instituciones educativas de la Ugel 06 de Lima http://hdl.handle.net/20.500.12404/6785 | ¿De qué manera está presente el contenido transversal de la identidad cultural en el diseño de los proyectos de aprendizaje de instituciones educativas de la UGEL 06? |



| | | |
|--|---|---|
| MAMANI CALIZAYA, OLGA SUSANA, y DE LA CRUZ ESCALANTE, MARÍA ELENA (2016) | Las actividades de aprendizaje en el diseño de los proyectos formativos del área de comunicación de una institución educativa del nivel secundario de la ciudad de Pasco http://hdl.handle.net/20.500.12404/6784 | ¿Cómo las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos se orientan al desarrollo de las competencias y las capacidades en los estudiantes de secundaria del área de Comunicación de una institución educativa de Pasco? |
| GONZALEZ MARIN, ANDRES DAVID (2017) | Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje-servicio http://hdl.handle.net/20.500.12404/9237 | ¿Cuáles son los aportes de la metodología Aprendizaje Servicio que favorecen la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario iberoamericano, expresados en artículos indexados? |
| DURAZO CORDOVA, LYSCENIA ANGELICA (2019) | La Educación por el Arte en el Currículo de Educación Básica Regular de la Reforma Educativa de 1972 http://hdl.handle.net/20.500.12404/14244 | ¿Qué características tienen los elementos curriculares de la Educación por el Arte en el currículo de Educación Básica Regular en la Reforma Educativa de 1972? |

4. Referencias bibliográficas

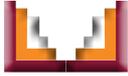
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/08/_Andreu-Analisis-de-contenido.pdf
- Apaza, J. (2015). Presencia del modelo curricular socio-crítico en el diseño del proyecto curricular regional de Puno (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6733/APAZA_LLANQUE_JULIA_PRESENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ra. ed.). Bogotá: Pearson Educación.
- Bosh, E. (1990). *La técnica de investigación documental* (12da. ed.). México: Editorial Trillas S.A. (Biblioteca Q 180 B75 1990)
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi 10.3316/QRJ0902027.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 11, 53-82. Recuperado de <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(11), 11-19. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38822611.pdf>
- Cordón, J. (2001). *Manual de investigación bibliográfica y documental. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide (Biblioteca Z 699.35.O55 C77)
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications Inc.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coordes.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (Vol. IV). Barcelona: Gedisa Editorial (Biblioteca H 62 M16 v.4)
- Díaz, C., & Sime, L. (2009). *La explicitación de la metodología de la investigación*. Lima: PUCP, Maestría en Educación. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/624/20090212-boletin2.pdf>
- Díaz-Bazo, C. (2016). *Métodos de investigación en educación* (Documento de trabajo). Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wpcontent/uploads/sites/184/2016/05/metodos-de-investigacion.pdf>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(96). Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-como-ayuda-metodol%C3%B3gica-para-la-investigaci%C3%B3n-Revista-CCSS-2002-pdf.pdf>
- Gale, J. (2010). Discursive Analysis: A Research Approach For Studying The Moment-To-Moment Construction of Meaning In Systemic Practice. *Human Systems: The Journal of Therapy, Consultation & Training*, 21(2), 7-37. Retrieved from https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5693709/Jerry_Gale_-_discursive_analysis_paper_for_human_systems.pdf



- Hsieh, H.F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Lafuente, R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación Bibliotecológica*, 15(30), 163-193. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol15-30/IBI03009.pdf>
- Martínez, J. M. (2013). *Formato para construir referencias documentales bajo el sistema "Harvard"*. México: Universidad Iberoamérica. Recuperado de <http://www.geiuma.oax.net/sam/formatoprovisionapararefedoc.pdf>
- Naranjo, E. (2010). Uso de los sistemas de información documental en la educación superior: estado de arte. *Información, cultura y sociedad*, (22), 11- 42 Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n22/n22a02.pdf>
- Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Revista Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/n16a04.pdf
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa REDUC*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Rapley, T. (2007). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata (Biblioteca BF 201.3 R23)
- Revilla, D., & Sime, L. (2012). *La investigación en la maestría en educación y en el doctorado en ciencias de la educación*. Lima: Escuela de Posgrado. Recuperado de http://files.pucp.edu.pe/posgrado/wpcontent/uploads/2016/10/28123_421/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4-vs2.pdf
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto (Biblioteca CCSS Q180.55 M4 R94)
- Starks, H., & Bronwn, T.S. (2007). Choose your method: a comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372–80. doi:10.1177/1049732307307031
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative reseacher* (2nd ed.). London: Sage Publications. Retrieved from <http://www.amazon.co.uk/The-Coding-Manual-QualitativeResearchers/dp/1446247376>
- Sánchez, M., & Vega, J.C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Revista Ciencias de la Información*,



34(2), 49-60. Recuperado de [http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article / view/157/156](http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/157/156)

Shanthi, A., Kean Wah, L., & Lajium, D. (2015). Discourse Analysis as a Qualitative Approach to Study Information Sharing Practice in Malaysian Board Forums. *Research Gate*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication /309574900_](https://www.researchgate.net/publication/309574900_)

Sime, L. (2008). Pautas para el análisis de documentos de organizaciones educativas [Diapositivas]. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/29585/pautas-para-el-analisis-de-documentos-de-organizaciones-educativas>

Sime, L. (2016). La investigación documental. Introducción [Diapositivas]. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2016/10/20/introduccion-a-la-investigacion-documental/>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.

Regresar



El método de revisión de la literatura

Mariana Alayza Degola¹

1. Concepto y características

El método de revisión de la literatura se orienta a establecer un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de fuentes de información escrita sobre un tema en particular. Asimismo, tiene como finalidad establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio (Machi & McEvoy, 2012). La revisión de literatura revisa libros, artículos académicos y cualquier otra fuente relevante para un tema en particular, área de investigación o teoría y, al hacerlo, proporciona un análisis y evaluación crítica de estos estudios en relación con el problema de investigación que se está desarrollando. Las revisiones de literatura están diseñadas para proporcionar una visión general de las fuentes que se han explorado mientras se investiga un tema en particular, el cual se ajusta a un campo de estudio más amplio.

Este método es utilizado para demostrar el estado actual del conocimiento sobre un campo particular de estudio, incluyendo vocabulario, teorías, variables claves y fenómenos, así como sus procedimientos e historia. La conducción de una revisión de la literatura también informa al investigador sobre los autores y grupos de investigación influyentes en el campo.

El método de revisión de la literatura se le puede identificar con otros términos, tales como *revisión bibliográfica*, *revisión de estudios*, *tendencias de investigación*, *trayectoria de estudios*, *balance de la producción científica*, *análisis de la producción científica*, *cartografías*, *producción de conocimientos*; siendo la frase *revisión de la literatura* la más usada. En inglés, para *literature review* se distinguen términos como *systematic review*, *critical review*, *research synthesis*, *research trends*, *systematic mapping review*, *scoping review*, *state of arts*, *meta-analysis*, *meta-synthesis integrative review*.

1 Magíster en Educación, mención Gestión de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú



Gall, Borg, & Gall (1996) argumentan la importancia de la revisión de la literatura para lo siguiente:

- ♦ delimitar el problema de investigación,
- ♦ buscar nuevas líneas de investigación,
- ♦ evitar enfoques infructuosos,
- ♦ obtener conocimientos metodológicos,
- ♦ identificar recomendaciones para mayores investigaciones, y
- ♦ buscar apoyo para la teoría fundamentada.

Hart (1998) contribuye con razones adicionales para la revisión de la literatura al incluir:

- ♦ distinguir lo que se ha hecho de lo que necesita ser hecho,
- ♦ descubrir variables importantes relevantes para el tema,
- ♦ sintetizar y ganar una nueva perspectiva,
- ♦ identificar relaciones entre ideas y prácticas,
- ♦ establecer el contexto del tema o problema,
- ♦ racionalizar la importancia del problema,
- ♦ mejorar y adquirir el vocabulario de la materia,
- ♦ comprender la estructura del sujeto,
- ♦ relacionar ideas y teoría con aplicaciones,
- ♦ identificar las principales metodologías y técnicas de investigación que se han utilizado; y
- ♦ colocar la investigación en un contexto histórico para mostrar familiaridad con los desarrollos del estado del arte.

De igual manera, la revisión de la literatura es un método sistemático, explícito y reproducible para identificar, evaluar y sintetizar el cuerpo existente de trabajo completo y registrado producido por investigadores, académicos y practicantes (Fink, 2005; Booth, Papaioannou & Sutton, 2012).

En cuanto a su objetivo, Randolph (2009) afirma que la finalidad de muchas revisiones es integrar y generalizar los hallazgos entre las unidades, los resultados de los tratamientos y la configuración de los mismos. El autor también distingue como objetivos analizar investigaciones previas, identificar temas centrales o explicar una línea de argumentos dentro de un campo; así como proporcionar un marco para relacionar nuevos hallazgos con hallazgos anteriores en la sección de discusión de una disertación.



Por otro lado, se considera que una buena revisión cumple una serie de características. Son las siguientes:

- ♦ **Es extensa** en cuanto a la realización de una encuesta o búsqueda amplia, completa y en profundidad. Es un estudio a fondo de las principales contribuciones de los estudios significativos al cuerpo de conocimiento bajo revisión, que identifica las tendencias, evidencias y conclusiones en la literatura relevante.
- ♦ **Es sintética.** Se utiliza sólo aquellos documentos que realmente supongan una aportación determinante, lo cual evita las referencias irrelevantes.
- ♦ **Es pertinente.** La revisión de la literatura está estrechamente relacionada y bien enfocada en el tema y el problema de investigación que se está desarrollando, al poner en evidencia aquellos documentos consultados que más ayudan a comprender el problema de investigación.
- ♦ **Es actual.** Las investigaciones previas deberían ser actuales (entre 5 y 10 años antes de la publicación del informe de investigación). No habrá que desdeñar los estudios emblemáticos cuya mención constituye un homenaje continuo a las aportaciones que abrieron el camino y han influido en el desarrollo disciplinar.
- ♦ **Es crítica** en referencia a la comparación de los diferentes enfoques que señala fallas o brechas metodológicas en la investigación, inconsistencias en la teoría y los hallazgos, y áreas o temas que necesitan un estudio a profundidad. Presenta los conocimientos de forma crítica, al indicar las limitaciones de sus conclusiones y al mostrar las lagunas metodológicas.

El método de revisión de la literatura tiene la ventaja de permitir al investigador aproximarse al conocimiento del tema a estudiar e identificar en el proceso de trabajo, qué se sabe y qué se desconoce del tema. La revisión de la literatura es una recopilación de diferentes investigaciones y artículos al acceder al estado actual de la cuestión a investigar. Se realiza una valoración crítica de otras investigaciones sobre un tema determinado, proceso que permite poner el tema en su contexto. El método ofrece una investigación sistemática, objetiva y lógica del conocimiento actual sobre un tema en particular. Las limitaciones de este método radican en que la periodicidad de accesibilidad a las fuentes en las bases de datos podría variar en cuanto al tiempo, y en la accesibilidad de las publicaciones científicas al texto completo.

2. Tipos de revisión de la literatura

Si bien las revisiones bibliográficas están diseñadas para proporcionar una visión general y una síntesis de las fuentes pertinentes que se han explorado, existen varios enfoques que se podrían adoptar según el tipo de análisis que sustenta un estudio de revisión de la literatura. Grant & Booth (2009) identifican una variedad de tipos de revisión de la literatura. Algunos de ellos son los mencionados a continuación.



- **Revisión narrativa**

Incluye materiales publicados que proporcionan un estudio de la literatura reciente o actual. Los artículos de revisión pueden abarcar una amplia gama de temas en varios niveles de integridad y exhaustividad e incluir hallazgos y resultados de investigación. Puede o no incluir una búsqueda exhaustiva. La síntesis es típicamente narrativa y el análisis puede ser cronológico, conceptual, temático, etc. Esta revisión de la literatura considera literatura ya publicada, lo cual implica que los materiales incluidos tienen cierto grado de permanencia y, posiblemente, han sido sujetos a un proceso de revisión por pares. Asimismo, involucra algún proceso para identificar criterios para su posible inclusión, ya sea que requiera o no de una búsqueda formal de la literatura para seleccionar los criterios incluidos, para sintetizarlos en forma textual, tabular o gráfica y para hacer un análisis de su contribución o valor.

- **Revisión sistemática**

Es el tipo más conocido de revisión. Se trata de una revisión sistemática que busca indagar, evaluar y sintetizar sistemáticamente evidencias de investigación, a menudo siguiendo las pautas sobre la realización de una revisión. Su objetivo es el de realizar una búsqueda exhaustiva y amplia, y la calidad de su evaluación determina la exclusión e inclusión de literatura. Es transparente en el informe de sus métodos para facilitar que otros repliquen el proceso. La síntesis de la revisión es típicamente narrativa con el acompañamiento de tablas. En lo que respecta al análisis de los hallazgos, lo que se sabe acerca de la revisión se traduce en recomendaciones para la práctica. Aquello que permanece desconocido o incierto en torno a los hallazgos resulta en recomendaciones para futuras investigaciones.

- **Revisión *umbrella***

A medida que las revisiones de literatura sistemáticas se vuelven más abundantes, existe la posibilidad de un mayor uso de las mismas como un mecanismo para agregar hallazgos de varias revisiones que abordan preguntas específicas. Concretamente, se refiere a la revisión que recopila evidencia de múltiples revisiones en un documento accesible y útil. Se enfoca en una condición o problema amplio para el cual existen intervenciones potenciales y destaca las revisiones que abordan estas intervenciones y sus resultados. La búsqueda requiere de la identificación de revisiones, mas no la búsqueda de estudios primarios. La síntesis de los hallazgos se presenta de forma gráfica y tabular al hacer uso del comentario narrativo. En cuanto al análisis de resultados, lo que se sabe de ellos se convierte en recomendaciones para la práctica y aquello que permanece aún desconocido en los hallazgos deriva en sugerencias para una investigación futura.

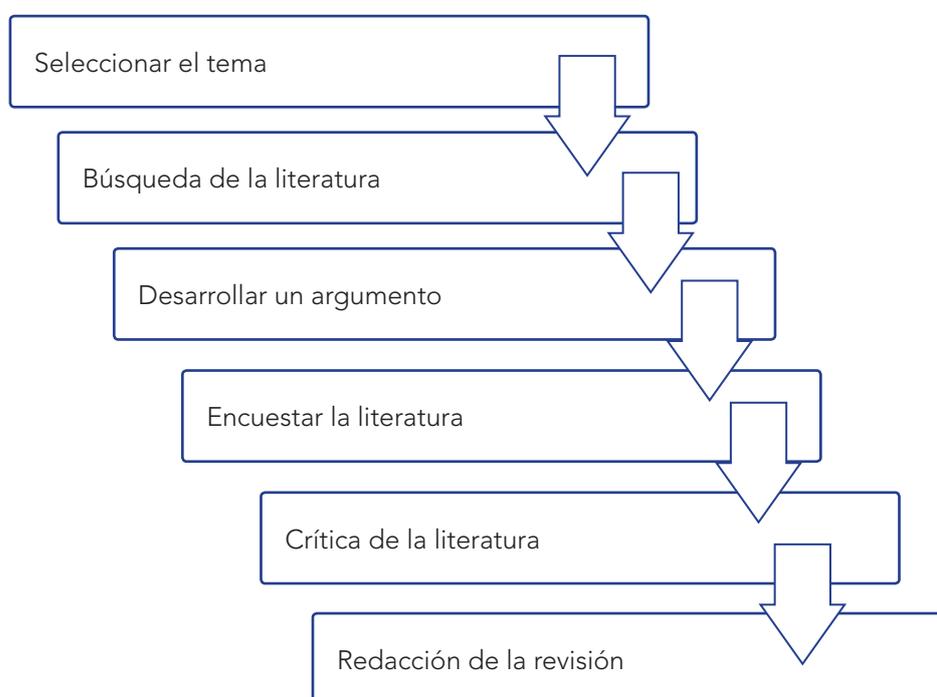


literature review, mapping review/systematic map, meta-analysis, mixed studies review/mixed methods review, overview, qualitative systematic review / qualitative evidence synthesis, rapid review, scoping review, state-of-the-art review, systematic search and review.

3. Proceso en la revisión de la literatura

Machi & McEvoy (2012) plantean seis pasos a seguir en el proceso de revisión de la literatura. Son los siguientes:

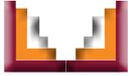
Figura 1. Pasos en el proceso de revisión de la literatura



Adaptado de: Machi . & McEvoy. (2012). *The Literature Review. Six Steps to Success.*

- **Seleccionar el tema**

El tema elegido debe de estar bien definido y formulado para que dirija al investigador a la disciplina académica pertinente; ejemplo, la cultura colaborativa en la escuela.



- **Búsqueda de la literatura**

En este paso se determina qué data se considerará en la revisión. Se selecciona y organiza aquella data que brinda la información más sólida para respaldar el estudio. Aquí, se seleccionan los artículos de investigación científica al aplicar los criterios de inclusión y exclusión y los descriptores de búsqueda. Se elabora la matriz para la identificación y selección de artículos en base a los criterios de inclusión (véase Matriz 1). A continuación, se codifican y organizan los artículos. Como en el estudio primario, el investigador de datos secundarios no solo debe idear un plan sistemático para la recolección de datos, sino que debe documentar con precisión cómo se recogieron estos. Se recomienda al investigador que describa el procedimiento de la recopilación de datos con tal detalle que, teóricamente, otros revisores, al seguir los mismos procedimientos bajo las mismas condiciones, encontrarán un conjunto idéntico de artículos (véase Tabla 1).

- Ejemplo de la delimitación de los **descriptores** y sus respectivas cadenas de búsqueda: cultura colaborativa + escuela; cultura de la colaboración + escuela; *collaborative culture + school*; *culture of collaboration + school*
- Ejemplos de **criterios de inclusión**:
 - ◆ Artículos publicados entre los años 2010 al 2020
 - ◆ Publicaciones académicas, artículos de investigación científica
 - ◆ Artículos publicados en español e inglés
 - ◆ Estudios publicados en países iberoamericanos y anglosajones
 - ◆ Artículos publicados en las bases de datos Redalyc y Web of Science
 - ◆ Estudios llevados a cabo sobre cultura colaborativa en un régimen tanto público como privado en escuelas urbanas de educación primaria
 - ◆ Estudios empíricos de índole cuantitativo y cualitativo

Matriz 1. Datos de identificación de artículos o de criterios de inclusión

| Código | Autor | Título | Año | Tipo de fuente | Idioma de la fuente | País de procedencia | Base de datos | Tipo de escuela | Metodología |
|--------|-------|--------|-----|----------------|---------------------|---------------------|---------------|-----------------|-------------|
| | | | | | | | | | |

28 Fuente: Elaboración propia



Tabla 1. Recolección de fuentes del descriptor cultura colaborativa + escuela

| Descriptor | Criterios de inclusión | Resultados |
|--------------------------------|--|------------|
| | Año / tipo de fuente / tipo de escuela / país de procedencia | Redalyc |
| Cultura colaborativa + escuela | 2010 – 2020 | 527 |
| | Artículos empíricos | 112 |
| | Escuela primaria | 25 |
| | España | 10 |
| | Chile | 6 |
| | Argentina | 5 |
| | Colombia | 4 |

Fuente: Elaboración propia

- **Desarrollar un argumento**

A partir de la organización de la información, se desarrolla una explicación o argumento. En este paso, primeramente, se debe organizar los hallazgos de forma lógica. Luego, se organiza la data relevante en un corpus de evidencia que explique lo que se da a conocer acerca del tema de investigación. En este paso, se ordena los hallazgos de acuerdo con las categorías generales de la investigación utilizando matrices de análisis o tablas (véase Tabla 2).

Tabla 2. Limitaciones de la cultura colaborativa

| Limitaciones de la cultura colaborativa | |
|---|-----------|
| Citas | Artículos |
| | |
| | |

Fuente: Elaboración propia



- **Encuestar la literatura**

Se articula, organiza y analiza la data para presentar el conocimiento actual sobre el tema. La evidencia se organiza de manera lógica, la que luego se utilizará para producir una serie de conclusiones acerca de lo que se sabe sobre el tema. En este paso, se articula la información y la data compilada en las matrices de análisis o tablas según las categorías de estudio, al organizar dicha información. Seguidamente, se analiza la data obtenida para elaborar nuevas subcategorías de análisis emergentes (véase Tabla 3).

Tabla 3. Limitaciones de la cultura colaborativa

| Categoría | Cita | Artículos |
|------------------|-------------|------------------|
| | | |
| | | |

Fuente: Elaboración propia

- **Crítica de la literatura**

A partir de la interpretación de los hallazgos, se realiza la crítica de la literatura, la cual interpreta la evidencia encontrada en la encuesta a la literatura. Esta evidencia se organiza de forma lógica para elaborar el argumento que ha justificado el tema de investigación. Se analiza cómo el conocimiento actual responde a la pregunta de investigación.

- **Redacción de la revisión**

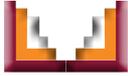
Redactar una revisión de la literatura produce un documento que comunica los resultados y conclusiones del estudio. En este paso, se informa acerca de los hallazgos y resultados del proceso de revisión de la literatura, y se elaboran y se dan a conocer las conclusiones del estudio en cuestión.

En conclusión, la calidad de la revisión de la literatura es extremadamente importante; ya que su propósito es identificar lagunas de conocimiento, es decir, las necesidades de investigación en el dominio del problema al determinar el área de investigación en la que el documento de revisión de la literatura está destinado a hacer una contribución al conocimiento. Esto requiere una especificación clara del dominio del problema y una crítica revisión de la literatura dentro de este dominio, para presentar una línea clara de argumento que identifique brechas de conocimiento y necesidades de investigación que deben ser abordadas. Los objetivos del documento deben abordar uno o más de estos vacíos de conocimiento y necesidades de investigación. Además de identificar la contribución al conocimiento del documento, la calidad de la revisión de la literatura también es vital en términos de configurar el curso del resto de la investigación, lo cual incluye la metodología, los resultados y las conclusiones.



4. Ejemplos de tesis de la Maestría en Educación PUCP

| Autor | Título | Problema de investigación |
|--|--|---|
| ALAYZA DEGOLA, MARIANA TEÓFILA (2018) | La Autoevaluación en la escuela. Una revisión de la literatura del Reino Unido, Holanda y Bélgica http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/144586 | ¿Cuáles son los aportes de la Autoevaluación como proceso de mejora en la escuela a partir de la revisión de la literatura de las investigaciones empíricas realizadas en el Reino Unido, Holanda y Bélgica? |
| MENDOZA ORELLANA, ANTONIO GENARO (2019) | El rol del director en la mejora y la eficacia de las escuelas de Iberoamérica. Una revisión de la literatura http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14261 | ¿Qué características personales tienen los directores de las escuelas de Iberoamérica estudiadas en el marco de la mejora y la eficacia escolar durante los últimos 10 años?, y ¿qué rol desempeñan tales directores? |
| NARANJO LANDERER, MARIO ANTONIO (2019) | Efectos de los incentivos otorgados a docentes sobre la base del rendimiento estudiantil en pruebas estandarizadas: una revisión de la literatura sobre los casos de México y Chile http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/167454 | ¿Cuáles son los hallazgos principales, de la literatura académica publicada entre 2007 y 2017, respecto de los efectos de los incentivos otorgados a docentes sobre la base del rendimiento estudiantil en pruebas estandarizadas para los casos de México y Chile? |
| RODRÍGUEZ VALENZUELA, MARCO AURELIO (2018) | La cultura colaborativa en la escuela: Una revisión de la literatura http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12168 | ¿Cómo se desarrolla la cultura colaborativa en la escuela a partir de la revisión de la literatura de investigaciones empíricas? <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es el concepto sobre la cultura colaborativa abordado?• ¿Cuáles son las perspectivas desde las que se abordó la cultura colaborativa? |



-
- ¿Cuál es el papel de los actores en el desarrollo de la cultura colaborativa?
 - ¿Cuáles son los beneficios y limitaciones de la cultura colaborativa para la escuela?
-

4. Referencias bibliográficas

Aurini, J., Heath, M. & Howells, S. (2016). *The how to of qualitative research*. London: SAGE.

Bearman, M., Smith, C.D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M. & Neumann, D.L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625-640. doi: 10.1080/07294360.2012.702735

Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3–15. Recuperado de http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational_Researcher/3406/Boote.pdf

Booth, A., Papaioannou, D. & Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. L.A.: SAGE.

Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38-43. doi: 10.12968/bjon.200817.1.28059

Fink, A. (2009). *Conducting Research Literature Reviews. From the Internet to Paper*. London: Sage.

Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Education research: An introduction*. White Plains, N.Y.: Longman.

Grant, M. y Brooth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2),91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28), 1-9. doi:10.1186/2046-4053-1-28



- Hart, H. (1998). *Doing a Literature. Review Releasing the Social Science Research Imagination*. London: Sage.
- Jesson, J., Matheson, L. & Lacey, F. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. L.A.: Sage.
- Ling Pan, M. (2009). *Preparing Literature Reviews. Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Pyrczak.
- Londoño, L., Maldonado, L. & Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- Machi, L. & McEvoy, B. (2012). *The Literature Review. Six Steps to Success*. California: Corwin.
- Martínez, T. (2012). Mapas conceptuales como herramienta para la presentación y búsqueda de relaciones entre artículos científicos. *Revista Educación* 36(2), 91-98. Recuperado de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/5850/9914>
- Metcalfe, M. (2003). Author(ity): The literature review as expert witnesses. *FQS*, 4(1). Recuperado de <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/761/1651>
- Onwuegbuzie, A. & Frels, R. (2016). *Seven Steps to a Comprehensive Literature Review: A Multimodal and Cultural Approach*. L.A.: SAGE.
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14(13), 1-13. Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v14n13.pdf>
- Ridley, D. (2008). *The Literature Review. A Step-by-Step Guide for Students*. London: Sage.
- Zorn, T. & Campbell, N. (2006). Improving the writing of literature reviews through a literature integration exercise. *Business Communication Quarterly*, 69(2), 172-183. doi: 10.1177/1080569906287960

Regresar



Método de investigación fenomenológico

Luis Sime Poma¹

1. Concepto y características

La fenomenología ha sido desarrollada durante el siglo XIX en el ámbito académico como una disciplina filosófica (desde filósofos europeos como Edmund Husserl) y de la cual se han derivado determinadas ideas claves enriquecidas con los aportes de otros autores como un método en las Ciencias Sociales (entre ellos, destaca el sociólogo austriaco Alfred Shütlz) y con influencia en el campo de la investigación educativa (como las planteadas por el pedagogo canadiense Max Van Manen). Estos aportes han permitido elaborar una fenomenología empírica y lograr legitimarse dentro de los enfoques cualitativos de investigación utilizados en disciplinas como la Sociología, la Psicología y la Pedagogía. Entre estos enfoques, existen puentes y lugares comunes, así como diferencias y matices por los referentes epistemológicos que las sustentan y sus concreciones metodológicas.

Las ideas claves que plantea este enfoque particular se basan en conceptos como: “el mundo de la vida cotidiana” que expresa una manera de definir la realidad que los investigadores intentan comprender desde la presencia natural con la que actúan las personas en su cotidianidad. Vinculado al concepto anterior está el de “intersubjetividad”. Para Schütz (1972), el mundo de la vida cotidiana es fundamentalmente intersubjetivo en tanto mundo social, donde nuestras acciones están subjetivamente motivadas, cargadas de significados y sentidos que podemos interpretar como seres humanos. En esa línea, la fenomenología asume un paradigma interpretativo que valida la importancia de la subjetividad en la experiencia humana.

Otro concepto clave es justamente el de “comprensión”, muy ligado al de significados. En esta corriente, se busca comprender cuál es esa estructura de significados con los cuales las personas experimentan su vida de una determinada

¹ Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú



manera. Complementariamente, dentro del mapa conceptual de este enfoque, se propone la noción de *reducción fenomenológica* para lograr una comprensión que implica, en primer lugar, poner en paréntesis o suspender los juicios y suposiciones que tengamos como investigadores al acercarnos hacia el fenómeno a ser estudiado. Se trata de abrir en la conciencia la posibilidad de una mirada fresca que reduzca las ideas preconcebidas del investigador para ir hacia las cosas mismas aunque se pueda luego poner en diálogo con enfoques conceptuales. En ese sentido, autores como Aspers (2009), refuerzan la idea de Schütz de diferenciar dos niveles de construcciones para lograr la comprensión desde una aproximación empírica en las Ciencias Sociales. Están, por un lado, los constructos de primer orden, que son los que emergen de los propios sujetos estudiados, del sentido común y, por otro lado, los de segundo orden, que son los que aportan los investigadores desde el mundo académico. Lo fundamental estriba en la conexión entre ambos niveles.

En síntesis, las preguntas primordiales que subyacen en las investigaciones de corte fenomenológico pueden expresarse de esta manera: “¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 515); “cuál es la naturaleza, el sentido, el significado, la singularidad o la particularidad de esta o aquella vivencia como la vivimos o como se da a nuestra experiencia o conciencia?” (Van Manen, 2016, p. 43). A partir de preguntas de este tipo, el enfoque fenomenológico acentúa dentro de la familia de las corrientes cualitativas de investigación la importancia de la perspectiva de los sujetos como un eje central: ¿cómo las personas interpretan sus experiencias vividas?, ¿qué significados les atribuyen a sus experiencias?, ¿cómo ellos construyen sus mundos? (Merriam, 2009).

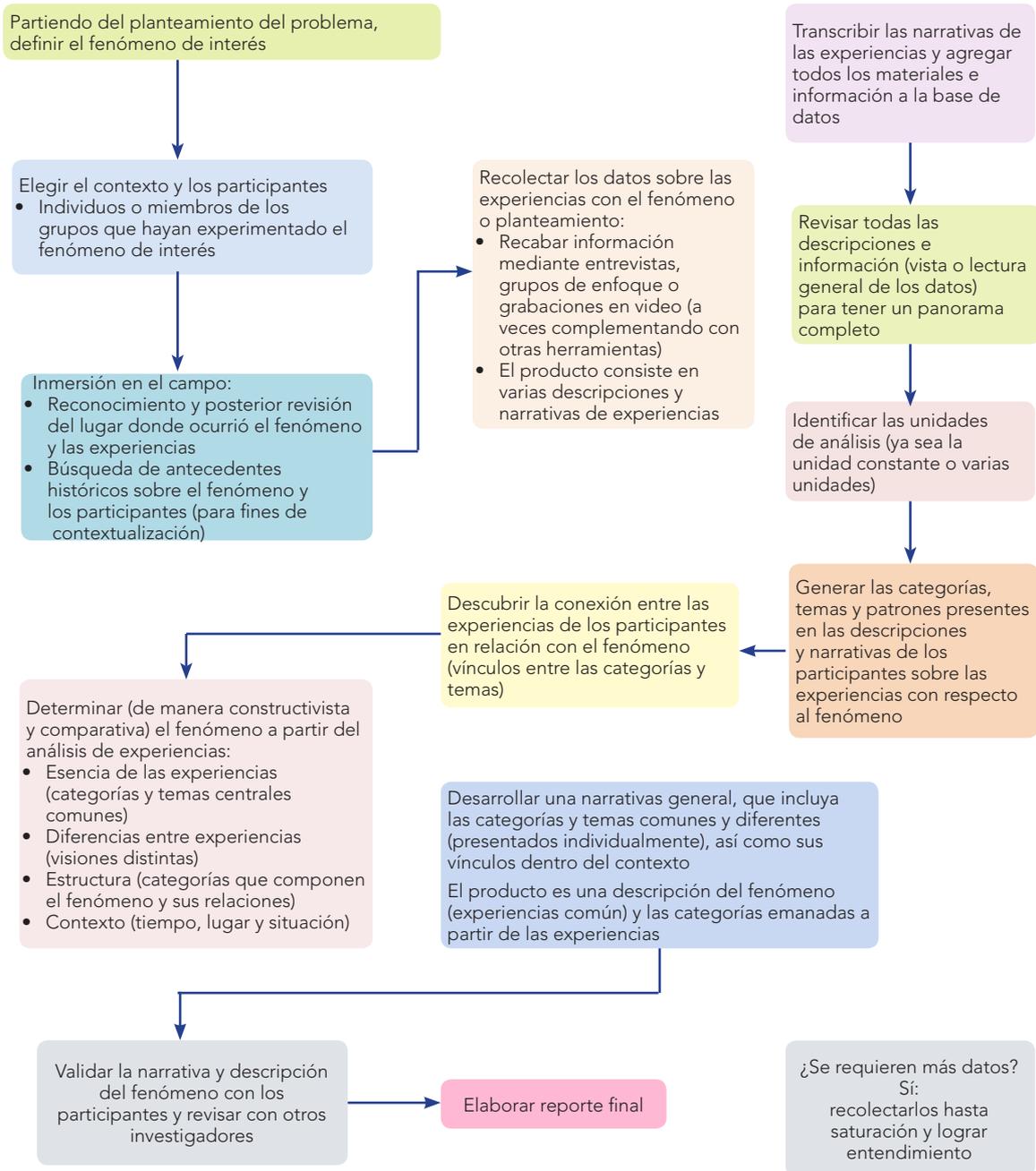
Este método es apropiado para investigaciones cualitativas que buscan profundizar intensamente en las perspectivas de los sujetos en relación con una experiencia determinada en la cual han estado o están directamente involucrados. Entre los riesgos y desafíos de este método se encuentra utilizarlo sin un conocimiento mayor de su fundamentación filosófica-epistemológica; realizar entrevistas pobres en aportar cuáles han sido las perspectivas del sujeto entrevistado; no autorreflexionar críticamente sobre los prejuicios que, como investigador, se están asumiendo durante la entrevista, en el análisis y a plantear un nivel de teorización forzada sobre las narraciones de los sujetos.

2. Proceso metodológico

En la tradición de la fenomenología, se han desarrollado diversas vertientes con sus respectivas formas de proceder metodológicamente. No bastaría para justificar un estudio como fenomenológico si solo se reconoce de forma general haber considerado a las percepciones de los sujetos o aplicado entrevistas. La fenomenología requiere la formulación de un tipo de pregunta problemática, así como de objetivo de investigación y de determinadas formas de acercarse y reflexionar sobre el fenómeno a lo largo del proceso investigativo.



Figura 1. Principales acciones que pueden contener un diseño metodológico basado en este método.



Fuente: Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.495)



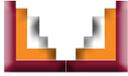
Una de las vertientes de la fenomenología es el denominado método fenomenológico hermenéutico, que tiene entre sus representantes a Max Van Manen. En Ayala (2008), se puede leer también una presentación de las tres fases que propone dicho autor con ejemplos específicos.

En la Tabla 1, se resumen algunos ejemplos de tesis con el enfoque fenomenológico hermenéutico basados en Van Manen, donde se pueden observar los tipos de objetivos de investigación que se proponen característicos de este enfoque.

Tabla 1. Tesis con enfoque fenomenológico

| Tesis | Objetivo de investigación | Descripción sumaria |
|--|---|--|
| Arriagada, J. (2016). Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Un estudio desde el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=117579 | Desvelar los rasgos y actitudes esenciales, o más significativos, de los profesores responsables pedagógicamente en las relaciones educativas-personales que tienen con sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. | El cap. 4 de la tesis presenta una justificación teórica del método fenomenológico hermenéutico y el cap. 5 explica la aplicación de dicho método. |
| Cruz, L. (2011). El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31894/LCG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y | Comprender el conocimiento práctico (pedagógico-didáctico) del profesor universitario de distintas áreas del conocimiento en la interacción con su marco epistemológico disciplinar. | El cap. 4 explica el diseño de su investigación como una indagación fenomenológica hermenéutica |
| Adams, C. A. (2008). PowerPoint and the Pedagogy of Digital Media Technology. PhD thesis, University of Alberta, Canada. http://www.maxvanmanen.com/MaPVZ/files/2014/10/Cathy-Adams-Digital-Media1.pdf | Explores students' and teachers' lived experiences of digital media technologies in the classroom. | El cap. 2 desarrolla una fundamentación teórica y metodológica del enfoque fenomenológico hermeneúctico. |

Fuente: Elaboración propia



3. Ejemplos de tesis de la Maestría en Educación PUCP

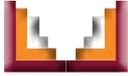
| Autor | Título | Problema de investigación |
|--|--|--|
| FOX LLERENA, ESTEFANÍA CARMELA (2018) | Percepciones sobre satisfacción laboral en pre-docentes de dos facultades de una Universidad Privada de Lima. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12078 | ¿Cuáles son las percepciones de los predocentes universitarios sobre su satisfacción laboral? |
| OSHIRO DÍAZ, MICHIKO DEL CARMEN (2017) | El docente novel y sus percepciones sobre el proceso de inserción laboral en la educación superior. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12360 | ¿Cómo perciben los docentes noveles su inserción laboral en una institución educativa superior tecnológica de Lima en el año 2017? |
| LLACZA BECERRA, NATALY (2019) | El liderazgo de las docentes universitarias como autoridades académicas en universidades privadas de Lima Metropolitana http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14630 | ¿Cómo perciben las docentes universitarias como autoridades académicas su liderazgo en universidades privadas de Lima Metropolitana? |

4. Referencias bibliográficas

- Aguirre-García, J. C. & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Angel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, 44, 9-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2), 1-12. Recuperado de http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1445-73772009000200002
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>



- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, C.A.: SAGE.
- Flores, G., Porta, L. y Martín Sánchez, M.A. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. *Revista Entramados Educación Y Sociedad*, 1(1), 69-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251814>
- Goble, E. et al. (2012). Habits of Mind and the Split-Mind Effect: When Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software is Used in Phenomenological Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(2). doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.2.1709>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill, C.
- Jurema, A. C. et al. (2006). Disclosing the Making of Phenomenological Research: Setting Free the Meanings of Discourse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.4.166>
- Kuiken, D. & Miall, D.S. (2001). Numerically Aided Phenomenology: Procedures for Investigating Categories of Experience. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-2.1.976>
- McCaffrey, G., Raffin-Bouchal, S., & Moules, N. (2012). Hermeneutics as research approach: A reappraisal. *International Journal of Qualitative Methods*, 11, 214–229. doi: 10.1177/160940691201100303
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moules, N. J. (2002). Hermeneutic inquiry: Paying heed to history and Hermes. An ancestral, substantive, and methodological tale. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 1-21. doi: 10.1177/160940690200100301
- Normann, A. (2017). Becoming a phenomenologically skilled researcher – an account of a journey started. *Reflective Practice*, 18, 613-626. doi: 10.1080/14623943.2017.1307720
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-12. Recuperado de <http://rieoei.org/1078.htm>



- Peña, J. y Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 181-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070112.pdf>
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sohn, B.K. (2017). Phenomenology and Qualitative Data Analysis Software (QDAS): A Careful Reconciliation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.1.2688>.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Colombia: Ed. Universidad del Cauca.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Regresar



El método de estudio de caso

Luzmila Mendívil Trelles de Peña¹

Existen diversas formas de abordar la investigación cualitativa. Para comprender una realidad compleja es necesario profundizar en ella a través de metodologías que permitan un abordaje holístico y sistemático. En esta oportunidad, se abordará el método estudio de caso (EDC). La información es presentada partiendo de los aspectos conceptuales, donde se desarrolla la idoneidad del método y sus alcances y limitaciones. En un segundo momento, se desarrollan los aspectos procedimentales. Por último, se sugiere una bibliografía que permita la ampliación del tema.

1. Concepto y características

Como señala Stake (2010), investigar cualitativamente supone indagación, estudio deliberado y búsqueda de comprensión del objeto de estudio. Estas premisas constituyen el marco de lo que en investigación se denomina como estudio de caso. Aun cuando en un sentido toda investigación puede ser entendida como un estudio de caso, en tanto hay una unidad en torno a la cual se recoge y analiza información (Gomm, Hammersley & Foster, 2000), en investigación cualitativa, el EDC privilegia el estudio empírico en profundidad. Cabe destacar que no existe consenso en torno a si se trata de un método, un diseño metodológico, un enfoque o un sistema de investigación social (Simons, 2009).

Su origen se remonta a las ciencias puras, en las cuales se analizaba un caso o situación en profundidad. Luego el Derecho, la Sociología, Antropología, la Psicología y la Educación, entre otras disciplinas, lo asumen como una modalidad de estudio real que permite comprender una unidad de análisis desde diversas perspectivas. En esta línea, Reyes & Hernández (2008), a la luz de las demandas del mundo actual,

¹ Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú



comprenden que “las categorías y herramientas cognoscitivas de las ciencias sociales disponibles ya no son útiles para los complejos y nuevos procesos de la realidad y han perdido poder explicativo” (p. 71). Por este motivo, refieren que se requiere de un nuevo tipo de conocimiento, más intuitivo y responsable, que recoja el sentido común y la capacidad de la comprensión del mundo: un conocimiento que no sea fragmentado, y que reconozca la multiplicidad de perspectivas.

En este contexto, surgen Stake (1994, 1995), Creswell, (1998), Denzin (2011), Gerring (2012), quienes parten de una comprensión holística del caso. De esta manera, un estudio de caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio, que tiene un funcionamiento específico (actores, relaciones e instituciones sociales) donde se busca dar cuenta de la particularidad de este en el marco de la complejidad. La especificidad, la particularización y la descripción constituyen sus fortalezas. Como señala Vasilaquis (2006), el interés estriba en los casos individuales, estudiados exhaustivamente en situaciones auténticas.

Creswell (2018) y Simons (2009) lo conciben como un enfoque cualitativo, donde el investigador explora un caso, entendido como un sistema acotado de la realidad (un caso) o múltiples sistemas delimitados en los que se indaga minuciosamente a través de variadas fuentes de información, en un tiempo dado. Como consecuencia, permite dar cuenta y describir al detalle tanto el caso como los temas que emergen del mismo y, a partir de ello, elaborar un informe detallado.

Por su parte, Simons (2009) asume la definición como enfoque pues reconoce que todo estudio de caso tiene una intención de investigación, un propósito metodológico y político que afectan las técnicas e instrumentos empleados en el recojo de datos, así como en la interpretación de resultados. Para esta autora, el método se focaliza en la técnica de investigación, mientras que el enfoque supone una concepción más integral.

El método de estudio de caso en Educación se centra en la problematización e interpretación de un fenómeno que puede ser o estar presente en otros. Se trata de un estudio focalizado que analiza algunos aspectos o temas tanto de un asunto teórico como de alguna práctica de la realidad educativa a partir de las cuales se pueden repensar algunas prácticas educativas desde una comprensión integral. Es un método especialmente apropiado para analizar problemas de la práctica educativa en tanto permite estudiar “sucesos en acción, de forma natural” (Simons, 2009, p. 22).

En cuanto a las características, la primera de ellas es que -como método- centra su atención en el caso (una persona, aula, institución, proyecto, política, entre otros). El caso está definido por la especificidad y singularidad. Como tal, se contrapone a la generalidad. El caso es algo “específico, complejo y activo” (Merriam, 1988. En: Simons, 2009).

42 La subjetividad del investigador constituye un referente del estudio. “Se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos



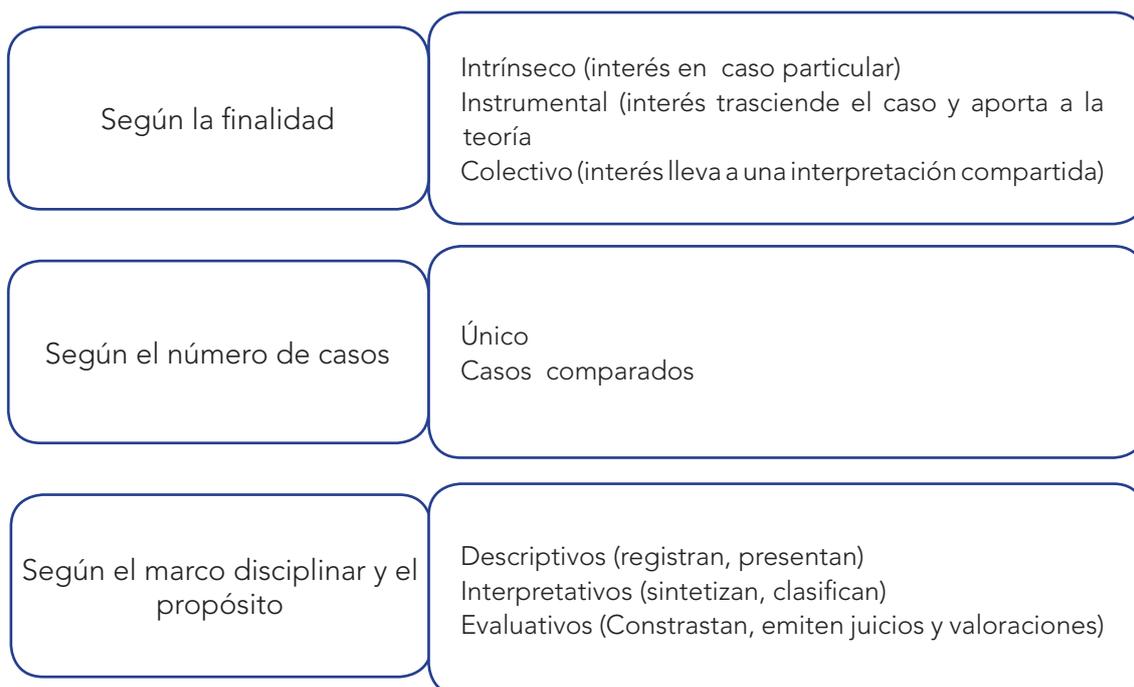
presentes en el campo” (Simons, 2009, p. 21). Como resultado, el método de estudio de caso recoge cómo “piensan, sienten y actúan las personas” (Simons, 2009, p. 21).

Stake (1995) reconoce como rasgos distintivos las preguntas de investigación (¿cómo?, y ¿por qué?), la recolección y análisis de la información a través de diversas técnicas e instrumentos (cualitativos, cuantitativos o mixtos) que son útiles para generar evidencia empírica. El método de estudio de caso da cuenta de una indagación exhaustiva. En él, los roles activos del investigador y su subjetividad constituyen un referente. En los estudios de caso, la validación de los resultados se da a partir de instancias de triangulación.

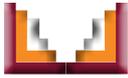
Tipos de estudio de caso

De acuerdo con Stake (1995) y Creswell (2018), los estudios de casos pueden responder a tres criterios:

Figura 1



Fuente: Elaboración propia



¿Cuándo usar el método?

El método de estudio de caso es útil cuando:

- se pretende dar respuesta a dos preguntas básicas ¿cómo? y ¿por qué?;
- se busca comprender un caso, y no su generalización;
- se cuenta con abundante data no estructurada;
- se trata de indagar en actividades e interacciones sociales;
- se toma en cuenta la importancia de analizar procesos de formación de sentidos propios del campo de “lo simbólico”;
- cuando se analicen relaciones de poder;
- cuando se estudia el contexto y la cultura (Barlett, 2017);
- se recolecta información empírica, propia del contexto de vida real;
- el tópico es difuso (difícil distinguir entre caso y contexto);
- se profundiza en atributos de un fenómeno, instancia o ejemplo en particular; y
- se trata de investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio.

Virtudes y limitaciones del método de estudio de caso

Los alcances y limitaciones del presente método se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Virtudes y limitaciones del método estudio de caso

| Virtudes | Limitaciones |
|---|---|
| Estudia de manera exhaustiva la complejidad que los diversos objetos de estudio. | Dificultad para procesar abundante información |
| Documentan múltiples perspectivas, demuestran el impacto de los diversos actores sociales y sus interacciones. | La naturaleza parcial de las interpretaciones, la temporización del estudio “detenido” en un tiempo cuando los procesos son dinámicos |
| Es flexible, en extensión, en técnicas e instrumentos. | La “hibridez” que posibilita que cualquier estudio pueda asumir tal denominación |
| Es capaz de implicar a los participantes en el proceso de investigación, lo que lo reviste de importancia política o epistemológica, en tanto proceso de construcción de la realidad. | El exceso de implicación personal puede constituir un problema que puede llevar a la imprecisión (Reyes & Hernández, 2008). |
| Énfasis en el contexto | |

Adaptado de: Simons (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*.



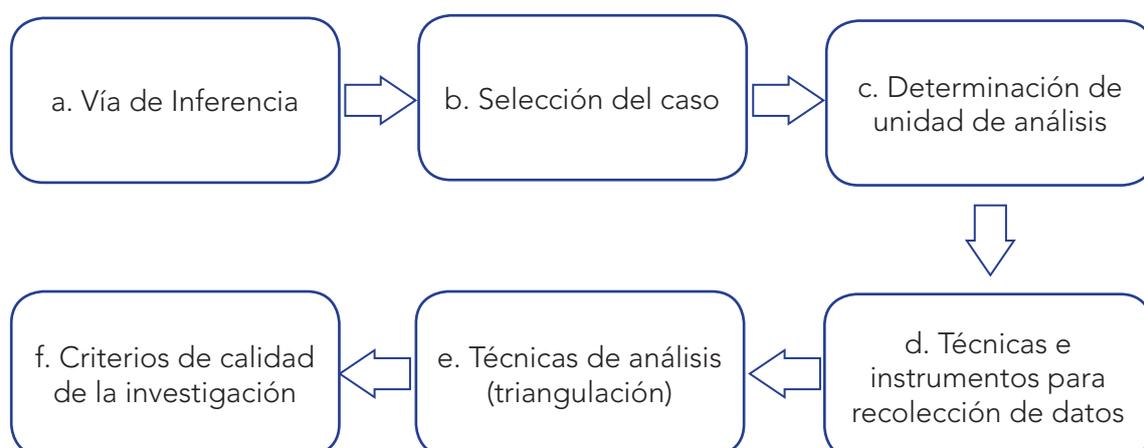
2. Proceso a seguir en el estudio de caso

En concordancia con Stake (1995) y Yin (1994, 2003), la metodología no define un estudio de caso. Los estudios de caso pueden emplear una gran variedad de técnicas (cuantitativas y cualitativas) tanto para recolectar la información como para analizar la evidencia. En este sentido, el proceso sigue una lógica. No obstante, los diversos autores lo conciben de diversas maneras.

Para Reyes y Hernández (2008), el proceso se desarrolla en seis pasos. Son los siguientes:

- ♦ Vía de inferencia (parte de la fase documental que lleva a estructurar un marco conceptual; definición de categorías temáticas de análisis y si fuera necesario establecimiento de categorías emergentes);
- ♦ selección del caso (en función del impacto, relevancia o pertinencia, de la complejidad, diversidad y número de variables);
- ♦ determinación de la unidad de análisis (lo que se quiere observar y a través de qué medios) y de la unidad de información (identificación de actores)
- ♦ técnicas e instrumentos para la recolección de datos (datos descriptivos, o datos comprensivos), y recolección a través de técnicas interactivas (observación directa, entrevista, observación participante, entre otras) y no interactivas (encuestas, análisis documental, entre otros).
- ♦ técnicas de análisis (triangulación); y
- ♦ criterios de calidad de la investigación (criterios éticos o metodológicos que garanticen la verdad y validez de las interpretaciones).

Figura 2. Proceso de método de estudio de caso según Reyes y Hernández (2008).





De otro lado, Gerring (2012, p. 7) sostiene que “the case study survives in a curious methodological limbo²”. De esta manera, se revelan paradojas metodológicas que cuestionan su validez procedimental. No obstante, Flick & Uwe (2018), Pat (2015), Yin (2014) y Simons (2009) detallan diversas instancias del proceso a seguir las que toman como punto de partida el marco teórico que ilumina el estudio. Son las siguientes.

- ♦ **Identificar un fenómeno de interés** (objeto de estudio o el caso a estudiar)
- ♦ Formular la pregunta de investigación
- ♦ Para Vasilaquis (2006), esta constituye el eje conceptual que estructura el estudio de caso y puede estar referida a un determinado problema (*issue questions*³) o preguntas referidas a un tema de características precisas (*topical information questions*⁴).
- ♦ Obtener el consentimiento informado y demás **consideraciones éticas**
- ♦ Definir uno o más casos donde el fenómeno se manifiesta. **Delimitar el objeto de estudio**, acotarlo, de manera clara y precisa. “La delimitación es un paso esencial en el EDC” (Yin, 2011, En: Barlett, 2017, p. 902).
- ♦ **Clarificar y justificar los criterios empleados para seleccionar el/ los caso/s y las muestras correspondientes**
- ♦ **Seleccionar las técnicas idóneas** y diseñar los **instrumentos** requeridos para el acopio de la información
- ♦ Realizar el **trabajo de campo**
- ♦ **Registrar rigurosamente la información** obtenida en el trabajo de campo
- ♦ **Analizar e interpretar la información** a través de procesos de interpretación directa o de construcción de categorías que emergen de las correspondencias o la definición de patrones
- ♦ **Describir cada caso según sus características más significativas** y condiciones singulares, redactar los hallazgos y la comprensión dentro del fenómeno de interés. (Gerring, 2012).
- ♦ **Integrar la información** en la **elaboración del informe final** a la luz del marco teórico, de la pregunta de investigación y de los objetivos formulados.
- ♦ **Comunicar los resultados** a los participantes del estudio (como medida ética, política y estratégica)

La Figura 3 resume los principales pasos del proceso a seguir.

2 “El estudio de caso sobrevive en un curioso limbo metodológico” (traducción libre).

3 Preguntas de asuntos o cuestiones específicas (traducción libre)

4 Preguntas que informan sobre tópicos específicos



Figura 3. Proceso a seguir en el estudio de caso

| Definición y Diseño | Preparación, recolección de información y análisis | Elaboración de informe de resultados |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de objeto de estudio • Pregunta de investigación • Consideraciones éticas • Delimitación de objeto de estudio • Delimitación de criterios de selección de casos | <ul style="list-style-type: none"> • Selección de técnicas e instrumentos • Ejecución de trabajo de campo • Registro riguroso de la información • Análisis e interpretación de la información | <ul style="list-style-type: none"> • Integración de la información en un informe final • Comunicación de resultados |

Fuente: Elaboración propia

3. Ejemplos de tesis de la Maestría en Educación PUCP

| Autor | Título | Problema de investigación |
|--|---|---|
| BALABARCA CARRANZA, CHRISTIAN (2017) | El espacio arquitectónico en la escuela infantil: lugares de interacciones en dos escuelas de educación inicial-Ciclo II. Estudio de casos múltiples http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9229 | ¿Cómo una innovación en el diseño del espacio escolar promueve la innovación pedagógica en instituciones privadas de educación inicial-Ciclo II? |
| FAJARDO CHUMPITAZ, PILAR REBECA (2018) | La participación de padres con hijos con necesidades educativas especiales en la gestión inclusiva de una escuela http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12475 | ¿Cómo participan los padres con hijos con necesidades educativas especiales en la gestión inclusiva de una escuela? |
| GUIZADO CARPIO, ROSA (2018) | Percepción de los docentes noveles del nivel inicial de la UGEL 05 sobre el primer programa de inducción docente ejecutado en la educación básica regular 2016 http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12605 | ¿Cuáles son las percepciones de los docentes noveles del nivel inicial de la UGEL N° 5 sobre el Primer Programa de Inducción Docente ejecutado en la educación básica regular 2016? |



| | | |
|---|---|--|
| MONTALVÁN ZÚÑIGA, PABLO FERNANDO (2018) | Políticas y percepciones sobre el proceso de implementación de incentivos laborales para docentes en tres centros educativos particulares religiosos de una misma congregación http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12211 | ¿Cuáles han sido las políticas y percepciones sobre los incentivos laborales en tres centros educativos particulares religiosos de una misma congregación en Lima? |
|---|---|--|

4. Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazetade Antropología*, 2012, 28(1), 1-13. Recuperado de <https://dial.net.unirioja.es/ejemplar/332402>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>
- Ary, D. Chesar, L., Razavieh, A. & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). Estudos de Caso Comparado. *Educação e Realidade*. Jul-Sep2017, Vol. 42, Issue 3, 899-918.
- Boblin, S., Ireland, S., Kirkpatrick, H., & Robertson, K. (2013). Using Stake's qualitative case study approach to explore implementation of evidence-based practice. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1267-1275.
- Creswell, J. (2018). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. California: SAGE Publications, Inc.
- 48 Flick, U. (2018). *The SAGE handbook of qualitative data collection*. London: Sage Publications, Ltd.



- Gerring, J. (2012). *Case study research*. 14th printing. New York: Cambridge University Press.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (Coords.). (2000). *Case study method. Key issues, key texts*. London: Sage Publications, Ltd.
- Gummesson, E. (2014). Pesquisa em serviços de metodologia: do estudo de caso em pesquisa à teoria. *Revista Ibero-Americana de Estratégia-RIAE*, Vol.14, N° 4. Outubro/desembro, 8-17.
- Gundermann, H. (2013) El método de estudio de casos. En: Tarrés, M. L. *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Longhofer, J., Floersch, J. & Hartmann, E. (2017). A Case for the Case Study: How and Why They Matter. *Clin Soc Work J* 45, 189–200. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s10615-017-0631-8>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20. Universidad del Norte, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Miles, R. (2015). Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. *Issues in Educational Research*, 25(3). Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier25/miles.pdf>
- Reyes, P. & Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de crisis de la modernidad. *Cinta Moebio* 32, 70-89. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/32/reyes.html
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York; London: The Guilford Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications, Inc.
- Staricco, J.I. (2018). Estudio de caso: una aproximación dialéctica. *Revista Latinoamericana de metodología de la investigación social*, N° 16, Año 8, Octubre, 8-21.
- Vasilaquis, Irene (Coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.



Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, Vol. 20, Number 2, 134-152.

Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Los Angeles: SAGE.

Yin, R. (2016) *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.

Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.

[Regresar](#)



El método de encuesta

Rosa Tafur Puente¹

1. Concepto y características

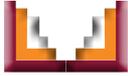
La encuesta es un método de investigación empleado en estudios cuantitativos y cualitativos. En los estudios cuantitativos, Groves, Fowler, Couper, Lepkowski, Singer, & Tourangeau (2004) la definen como “[...] un método sistemático para la recopilación de información de [una muestra de] los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (p. 4). Definida así, la encuesta estudia las características generales del grupo de involucrados en ella (por ejemplo, las características del programa de televisión preferido) en términos cuantitativos (Jansen, 2012).

Como método en investigaciones cualitativas, la encuesta analiza las interacciones y comunicaciones entre las personas o entre las instituciones que conforman una población, independientemente de la cantidad de sujetos que presenten características similares; es decir, estudia la diversidad y no la frecuencia (Fink, 2003 en Jansen, 2012). Wester (1995 en Jansen, 2012) la denomina “encuesta cualitativa”. Se utiliza en distintos campos de la investigación empírica, como por ejemplo en estudios biológicos, antropológicos, educativos y psicológicos, entre otros. Comprende, a su vez, indagaciones que emplean la entrevista o el cuestionario como técnica e instrumento, respectivamente, de recojo de información (Bisquerria 2004, en Díaz, Suárez & Flores, 2016).

De acuerdo con López (1998), las principales características de la encuesta son las siguientes.

- Se emplea en distintos ámbitos, tanto en la empresa como en organizaciones educativas.

¹ Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú



- Es flexible en su aplicación. Puede servir para recoger información de diferentes campos disciplinares.
- Permite hacer comparaciones entre resultados en forma objetiva.
- En los estudios cuantitativos emplea la tecnología para realizar la codificación, validación y presentación de la información de los datos obtenidos en su aplicación.
- La técnica de aplicación y de obtención de resultados es de rápida comprensión.

Es un método bastante utilizado en las investigaciones cualitativas, por lo que su aplicación resulta conocida y fácil.

Las encuestas se clasifican de acuerdo con criterios específicos. A continuación, presentamos los más empleados según los objetivos de la encuesta, el tipo de preguntas y su forma de administración (Cea D'Ancona, 2005). La elección del tipo de encuesta que se use en una investigación influye en la selección de las unidades poblacionales a observar, en las características del cuestionario a usar y en el procesamiento de la información; por lo tanto, es una de las primeras decisiones a tomar.

- Según los objetivos de la encuesta

Las encuestas pueden ser descriptivas o analíticas.

- ◆ Las encuestas descriptivas tienen como objetivo describir la situación en la que se encuentra una población o grupo de personas en el momento actual.
- ◆ Las encuestas analíticas estudian los fenómenos en profundidad. Para ello, el investigador se plantea las hipótesis que deben ser comprobadas o rechazadas en función del análisis de los datos obtenidos.

- Según el tipo de preguntas

Atendiendo al tipo de preguntas, las encuestas pueden ser de respuestas abiertas o de respuestas cerradas.

- ◆ Las encuestas de respuestas abiertas permiten al encuestado explicar con libertad sobre un tema y al investigador tener en cuenta distintas variables posibles de identificar en las respuestas proporcionadas (tales como las actitudes, el comportamiento, la capacidad de expresión, entre otras). Sin embargo, el investigador no tiene control sobre las respuestas dadas.
- ◆ Las encuestas de respuestas cerradas permiten al encuestado marcar una opción de respuesta y no tener que explicar las razones de su elección. Este tipo de encuesta da un control mayor al investigador sobre los resultados, pero no le permite profundizar en los temas materia de las preguntas.



- De acuerdo con su forma de administración, las encuestas pueden ser cara a cara, telefónicas, autoadministradas, combinadas y por internet (Cea D’Ancona, 2005), entre otras.

- ◆ Encuesta cara a cara

Este tipo de encuesta es flexible en su contenido debido a que el investigador elabora la guía de preguntas de acuerdo a los objetivos que persigue. Los temas para tratar durante las entrevistas pueden ser complejos y —según las habilidades del investigador— pueden obtenerse datos de alta calidad, tanto desde las respuestas que dan los informantes como desde la observación que realiza quien encuesta. Es posible encuestar a una persona o a un grupo, por lo tanto, la encuesta tiene la posibilidad de gran cobertura. Asimismo, se pueden aplicar criterios específicos para seleccionar a las personas que serán encuestadas. El tiempo de aplicación de la encuesta, los tipos de preguntas que se realizan, así como los sucesos que puedan ocurrir durante ella, son susceptibles de ser controlados, en parte, por el investigador, dependiendo de su experticia en el manejo de esta técnica.

- ◆ Encuestas telefónicas

Se caracterizan por ser de más fácil aplicación debido a su bajo costo, al poco tiempo que demandan, a la posibilidad de abarcar una mayor población dispersa y a la facilidad para contactarse varias veces con las mismas personas.

- ◆ Encuestas autoadministradas

Este tipo de encuestas es muy fácil de aplicar y de bajo costo, pero existe un mayor riesgo de que no sean respondidas debido a factores como la no comprensión de las preguntas por parte del encuestado y la falta de control del investigador para conocer si el encuestado leyó el cuestionario completo.

- ◆ Encuestas combinadas

Las combinaciones de encuestas de este tipo pueden ser las siguientes:

- ◆ encuestas telefónicas complementadas con encuestas cara a cara para obtener la información de los datos no recogidos en las primeras;
- ◆ encuestas telefónicas para completar las ausencias de respuestas obtenidas en la aplicación de otros tipos de encuestas; y
- ◆ encuestas autoadministradas en forma parcial o totalmente para abordar temas sensibles.



- ◆ Encuestas por Internet
 - ◆ Este tipo de encuesta tiene como objetivo conocer la opinión de los usuarios sobre un tema específico y se puede administrar mediante el correo electrónico o a través de una web.
 - ◆ Por otro lado, el método de encuesta es versátil. Se emplea para proyectos académicos, sondeos de opinión, estudios de mercado, medición de satisfacción, entre otros fines. La aplicación del método ha ido cambiando con el tiempo: las encuestas autoadministradas y
 - ◆ cara a cara dejaron paso a las encuestas telefónicas y ahora se emplean con mayor frecuencia las encuestas online sin dejar de lado las primeras (Q y A: investigación social aplicada, 2017).

2. Ventajas y desventajas del empleo del método de encuesta

Entre las ventajas destacan las siguientes.

- Poder abordar temas socialmente sensibles a través del correo, la encuesta cara a cara y la autoadministración.

Aunque se puede pensar que la ausencia de contacto visual relaja la censura estructural provocando un descenso del efecto de deseabilidad social, numerosos experimentos demuestran que con la encuesta cara a cara se produce una relación más profunda entre entrevistado y entrevistador que permite tratar con mayor éxito los temas complejos frente a la entrevista telefónica. (U. Colima, s.f.)

- Las encuestas cara a cara permiten al investigador recopilar contenido detallado en forma individual.
- Asimismo, para preguntas complejas, la encuesta cara a cara es más ventajosa debido a que el investigador puede ir solucionando los problemas que se vayan originando durante la aplicación de la misma.
- También, se recomienda la encuesta cara a cara cuando se requiere disminuir la tasa de respuestas en blanco.
- Las encuestas telefónicas son ideales cuando el presupuesto es limitado y cuando se requiere la información lo más pronto posible.
- Las encuestas en línea tienen mayor rentabilidad debido a que no es necesario el monitoreo durante el periodo de recolección de datos y se puede obtener los resultados en tiempo real. Además, las encuestas en esta modalidad son flexibles y pueden ser respondidas en forma asincrónica.



- La ventaja de emplear encuestas combinadas (telefónicas y en línea, cara a cara y telefónica, etc.) radica en la reducción de los errores de cobertura. Para lograrla, se debe contar con los suficientes recursos humanos y con un cuestionario validado.
- Al emplear la encuesta por Internet, se ahorra tiempo, costos y su cobertura es mayor que en otro tipo de encuestas.

Entre las desventajas o limitaciones destacan las siguientes.

- Una limitación para el empleo del método de encuesta es la dispersión de la población por área geográfica, ya que esto dificulta al investigador su ubicación y por ende la aplicación de la encuesta.
- En las encuestas telefónicas, el hecho de que no exista contacto cara a cara entre el encuestado y el investigador aumenta la necesidad del investigador de persuadir a los interlocutores a dar respuestas completas y limita la posibilidad de ahondar en las mismas.
- Los costos tanto económicos como de tiempo de las encuestas cara a cara pueden ser elevados y, dependiendo de la experiencia del investigador, la información que se obtenga puede ser limitada.
- Existe un alto riesgo de que las encuestas autoadministradas no sean respondidas debido a factores como la no comprensión de las preguntas por parte del encuestado y la falta de control del investigador para conocer si el encuestado leyó el cuestionario completo.
- Una limitación en la aplicación de encuestas combinadas es la poca posibilidad de comparar respuestas debido a la diversidad de formas de completar los cuestionarios.
- Los resultados de las encuestas por Internet no se pueden generalizar y no se conoce a sus remitentes.



3. Proceso para usar el método de encuesta

Según Meneses y Rodríguez (s.f.), el método de encuesta cualitativa se aplica en seis pasos:

Definición de objetivos y revisión de la literatura



Diseño de la muestra



Redacción de los ítems



Confección del cuestionario



Piloto y refinamiento



Administración y primer informe

El primer paso para la aplicación del método de encuesta es tener un conocimiento previo sobre el objeto de investigación. Para ello, la revisión sistemática de la literatura permitirá al investigador fundamentar la construcción del instrumento de recojo de información con pertinencia y suficiencia.

- Diseño de la muestra

El diseño de la muestra de investigación se inicia con la definición de la población de participantes de acuerdo con los objetivos planteados. De este grupo, se obtiene la muestra empleando criterios bien definidos. Estos pueden ser geográficos, temporales u otros según los objetivos y las categorías y subcategorías preliminares del estudio. En algunos casos, la muestra puede ser equivalente a la población.



- Redacción de los ítems

La redacción de los ítems empieza por decidir cuál es la información que se desea recoger. Esta dependerá de los objetivos de la investigación y de las categorías y subcategorías preliminares del estudio. Las preguntas que se planteen pueden ser de contenido, sociodemográficas y de filtros. Las preguntas de contenido sirven para que el investigador obtenga información sobre los fenómenos materia de la investigación; las preguntas demográficas averiguan sobre las características personales o contextuales de los participantes, como el sexo, la edad y otras características individuales, familiares u organizacionales. Las preguntas de filtro permiten detectar subgrupos dentro de la muestra (por ejemplo, comportamientos específicos de los estudiantes, empleo de nuevas tecnologías por parte de los docentes, etc.).

Al elaborar los ítems el investigador debe considerar que las preguntas involucran respuestas asociadas y que éstas deben aportar para el cumplimiento de los objetivos de la encuesta. Por lo tanto, no puede dejar de lado la intencionalidad de la misma ni de la investigación.

- Confección del cuestionario

Una vez elaboradas las preguntas, el siguiente paso es su organización en el formato adecuado para su administración a la muestra de participantes. Esto implica decidir los medios que se emplearán para aplicarla y, luego, redactar las indicaciones necesarias sobre la finalidad de la investigación, el procedimiento para aplicar el instrumento, la duración, la garantía de confidencialidad, y el compromiso sobre el empleo de los resultados de la investigación; así como el aporte que, para ella, supone la participación de los encuestados.

- Piloto y refinamiento

Con la finalidad de detectar posibles problemas de comprensión de las preguntas, dificultades con las alternativas de respuesta definidas o con las instrucciones, el cuestionario se debe someter a una evaluación que permita mejorarlo antes de la aplicación a la muestra de investigación. El proceso de validación del instrumento se puede realizar mediante el juicio de expertos, la evaluación entre pares y la aplicación de una prueba piloto.

- Administración y primer informe

El último paso es la aplicación del instrumento y la redacción del informe técnico sobre el diseño del cuestionario y de la muestra, así como el proceso de administración propiamente dicho. Asimismo, se incluirá en este informe el análisis de los datos obtenidos en el recojo de información.



4. Ejemplos de tesis de la Maestría en Educación PUCP

| Autor | Título | Problema de investigación |
|---|--|--|
| TRUJILLO GALLEGOS, HAYDÉE NELLY (2016)* | Incentivos no económicos promovidos en una institución educativa privada de Lima para motivar el desempeño docente http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7808 | ¿Qué incentivos no económicos se desarrollan en una institución educativa privada para motivar el desempeño de los docentes? |
| ROJAS GARRIDO, LESVY CELINDA (2015)** | Aproximación diagnóstica para la formulación de un modelo educativo que propicie el desarrollo de la provincia de Huaura 2009 – 2011 http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7447 | ¿Qué características socioeconómicas y educativas debemos considerar para proponer un modelo educativo que propicie el desarrollo de la Provincia de Huaura? |
| PAJÁN LAN, JENNIFER ROMY (2018) | La valoración del profesorado sobre la estructura organizacional de una institución educativa particular de educación básica regular del distrito de San Miguel http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12382 | ¿cómo valora el profesorado la estructura organizacional de una institución educativa a través de las relaciones de jerarquía, comunicación y coordinación? |

Nota:

* El estudio empleó el cuestionario como instrumento de recojo de información.

** El estudio es cualitativo-cuantitativo y descriptivo.

5. Referencias bibliográficas

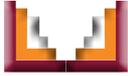
Barraza, A. (2006). La encuesta: ¿método o técnica? *INED*, 5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880937.pdf>

Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. México: Gedisa.

Bello, F. y Guerra, F. (2013). La encuesta como instrumento de construcción teórico-metodológico (Elementos para su reflexión). *Revista Mañongo*. 42, 241-259. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo42/art09.pdf>

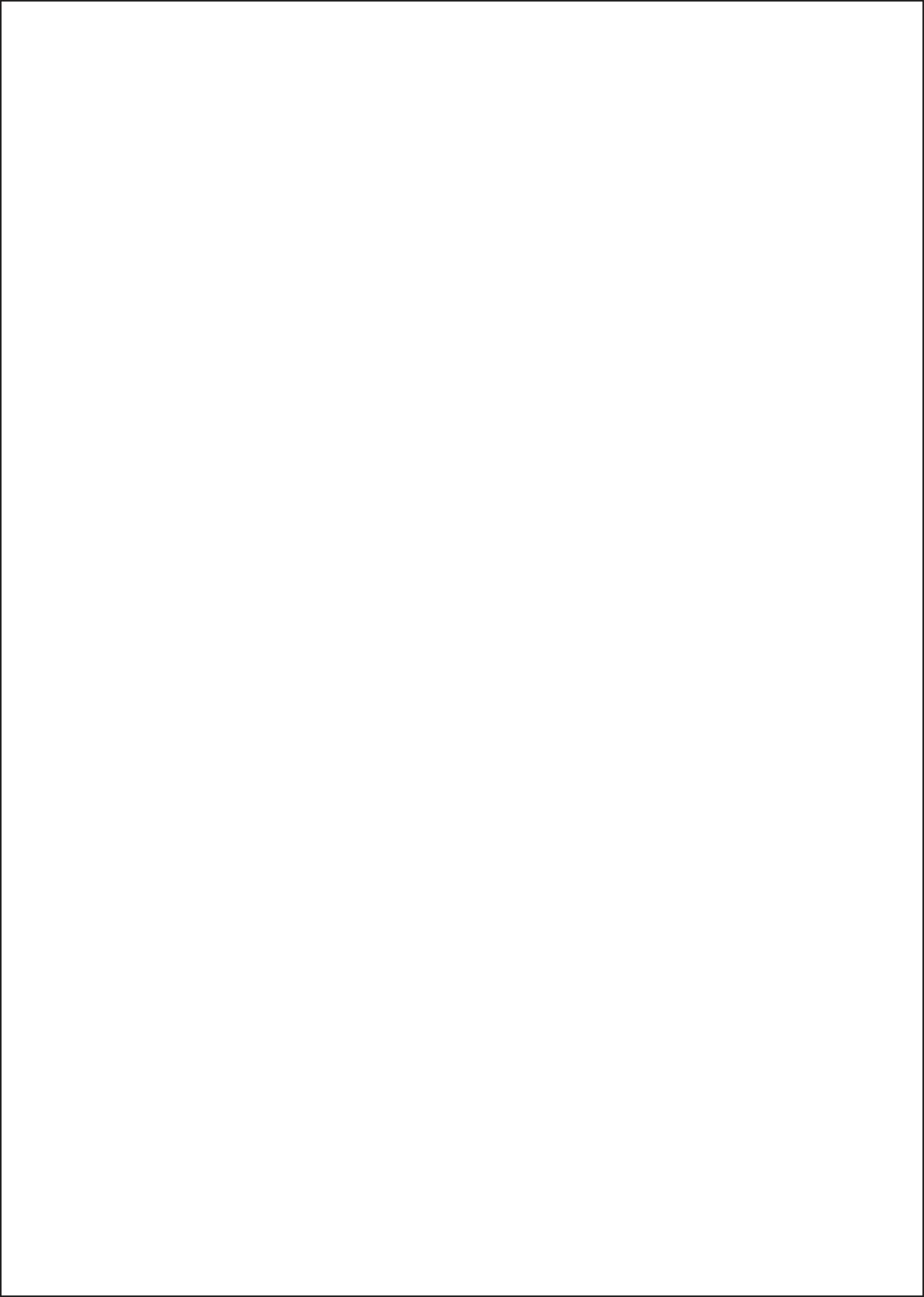


- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
(1989) *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 527-538. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S02126567037072>
- Cea D'Ancona, M. (2005a). *Métodos de encuesta, teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- (2005b). La senda tortuosa de la "calidad" de la encuesta. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 75-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1380996>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications Ltd.
- Díaz, C., Suárez G., y Flores E. (2016) *Guía de investigación en Educación*. San Miguel: PUCP. Recuperado de http://cdn02.pucp.edu.pe/investigacion/2016/06/211650/57/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_21_11_16.pdf
- García, T. (2003) *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Hernández, B. (2009). Instrumentos de recolección de información en investigación cualitativa. *Cuadernos de investigación*, No 8, Colección metodología de la investigación. Recuperado de <https://es.slideshare.net/jenifermora28/instrumentos-de-investigacion-cualitativa>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>
- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. Galindo, L. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Longman, 33-73.
- Martín, M.C, (2004) Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*. 5, 23-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/468780>
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>



- Moreno, M., Calderón, A., Kamiya, C. & Mendoza, C. (2019). *El liderazgo y la gestión escolar en dos escuelas privadas de Lima* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15536>
- Q&A: Investigación Social Aplicada. (2016). *Metodología, Sociología, Métodos de Encuestas: Pros y contras*. Recuperado de <https://Qyainvestigacion.Worpress.Com/2016/05/31/Metodos-De-Encuestas-Pros-Y-Contras/>
- Rojas, L. (2016). *Aproximación diagnóstica para la formulación de un modelo educativo que propicie el desarrollo de la provincia de Huaura 2009 – 2011* (Tesis de Maestría en Planificación de la Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7447>
- Ruiz, A. (2009) Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 96-110. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/131531>
- Trujillo, H. (2016). *Incentivos no económicos promovidos en una institución educativa privada de Lima para motivar el desempeño docente* (Tesis de Maestría en Gestión de la Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7808/TRUJILLO_GALLEGOS_HAYDEE_INCENTIVOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Universidad de Colima (s.f.). *Estudios de tipo encuesta*. Recuperado de https://recursos.ucol.mx/tesis/estudios_tipo_encuesta.php

Regresar



ISBN: 978-612-48288-0-5



9 786124 828805

