

El presente libro es resultado del esfuerzo compartido, en estudios y discusiones en el Seminario "La investigación cualitativa y los enfoques metodológicos", que se realizó en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

El objetivo del Seminario fue integrar un documento que coadyuvara a los estudiantes de posgrado del Instituto en sus procesos de investigación para la elección de una propuesta metodológica adecuada al objeto de estudio.

En esta obra se contextualizan los artículos de los autores, así como sus posturas, conceptos, intenciones y las posibilidades metodológicas para investigar los fenómenos de la educación.



POSICIONALIDADES SOBRE LO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Posicionalidades

Sobre lo Metodológico en la
Investigación Cualitativa en Educación



Fernando Mejía Rodríguez
Juan Martínez Flores
María Guadalupe Gómez Estrada
Mario Sánchez Valencia
Robertino Albarrán Acuña
Rubén Madrigal Segura
Vicente Mario González Gallegos



POSICIONALIDADES SOBRE LO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

AUTORES:

FERNANDO MEJÍA RODRÍGUEZ

JUAN MARTÍNEZ FLORES

MARÍA GUADALUPE GÓMEZ ESTRADA

MARIO SÁNCHEZ VALENCIA

ROBERTINO ALBARRÁN ACUÑA

RUBÉN MADRIGAL SEGURA

VICENTE MARIO GONZÁLEZ GALLEGOS



Castellanos
editores



Castellanos
editores

Carlos Castellanos Rivera
DIRECTOR GENERAL

Consejo Editorial:

Mtra. Ofelia Desatnik Miechimsky

COORDINADORA

Lic. Luis Ruiz Álvarez

Mtro. Marco Antonio Salazar Aguirre

Lic. Oscar de la Rosa Viguera

Mtro. Celerino Ruiz Ramos

Dr. Víctor Hugo Rodríguez Alpide

Primera Edición: Julio 2017

Diseño de portada: María Elisa Salazar Moya

© Fernando Mejía Rodríguez

© Juan Martínez Flores

© María Guadalupe Gómez Estrada

© Mario Sánchez Valencia

© Robertino Albarrán Acuña

© Rubén Madrigal Segura

© Vicente Mario González Gallegos

© Castellanos editores, S.A. de C.V.

ISBN: 968-5573-47-6

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción de la presente obra, por cualquier medio impreso, electrónico, auditivo, con la autorización por escrito de los editores y el titular de los derechos y citando la fuente.

El presente fue dictaminado por el método de pares ciegos.

Impreso en México

ÍNDICE

Introducción.....	5
--------------------------	----------

CAPÍTULO I.

El estudio de caso.

Una metodología cualitativa para la investigación en educación

ROBERTINO ALBARRÁN ACUÑA.....	19
-------------------------------	----

CAPÍTULO II.

El enfoque etnográfico y la investigación educativa

MARÍA GUADALUPE GÓMEZ ESTRADA.....	55
------------------------------------	----

CAPÍTULO III.

Una mirada etnográfica en la investigación educativa

JUAN MARTÍNEZ FLORES.....	85
---------------------------	----

CAPÍTULO IV.

La metodología en la investigación educativa.

Una aproximación a la hermenéutica de Ricoeur

MARIO SÁNCHEZ VALENCIA	117
------------------------------	-----

CAPÍTULO V.

La problemática teórica en la construcción del objeto de estudio.

Reflexiones desde la investigación en educación

RUBÉN MADRIGAL SEGURA.....	153
----------------------------	-----

CAPÍTULO VI.

Los enfoques para la investigación cualitativa en educación matemática

FERNANDO MEJÍA RODRÍGUEZ.....	179
-------------------------------	-----

CAPÍTULO VII.

Teoría y práctica del paradigma cualitativo

VICENTE MARIO GONZÁLEZ GALLEGOS.....	209
--------------------------------------	-----

SEMBLANZA DE AUTORES.....	247
----------------------------------	------------

CAPÍTULO V.

LA PROBLEMÁTICA TEÓRICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

RUBÉN MADRIGAL SEGURA

Introducción

EL PLANTEAMIENTO EXPUESTO en el artículo se genera desde la reflexión para construir el objeto de estudio a partir de la problemática teórica como horizonte de intelección entre la epistemología crítica y el uso de conceptos emanados de los manuales de investigación como práctica sedimentada en la investigación educativa. La reflexión, permite darle un giro a la práctica instrumental en tensión con una posición epistemológica, en la construcción del objeto de estudio en el posgrado a partir de los estudios de maestría. Los investigadores viven un estrés ocupados y preocupados por el número de titulados en aras del reconocimiento social que ello conlleva y la discusión en torno a la problemática señalada es casi nula o indiferente y, a eso le agregamos que las políticas institucionales suelen generar ciertas tensiones entre lo académico y lo administrativo.

Lo anterior se realiza a partir de dos antecedentes. El primero, a partir de la experiencia obtenida en el seminario de investigación con los alumnos de la maestría en investigación de la educación impartida en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Los alumnos aludidos están inscritos en la línea de currículum e institución escolar. Dicha línea de investigación pertenece al Cam-

po de Formación, Aprendizajes y Saberes Pedagógicos a la cual se encuentra adscrito quien escribe.

La experiencia, a que hago alusión, es producto de las generaciones en las que he participado. Además, de la posición didáctica en torno a la enseñanza de la investigación educativa. Reconozco la existencia de varias propuestas de enseñar a investigar. En lo personal me adhiero a la propuesta que hace Ricardo Sánchez Puentes (1993 y 2004) el cual concibe la enseñanza de la investigación como la transmisión de un oficio.

El segundo antecedente de la reflexión está relacionado con la participación en el seminario “investigación cualitativa y sus enfoques metodológicos” realizado de manera autogestiva; es el espacio donde participamos siete académicos, nos ha permitido discutir, analizar y reflexionar en torno a nuestro hacer en los seminarios de investigación con nuestros alumnos de maestría. El vínculo práctica-teoría-práctica se hace presente en la reflexión.

Lo anterior implica que, como académico, me encuentro con una *posicionalidad* a partir de la lectura que hago de dos referentes Alicia de Alba (1999) y Helmuth Plessner (2007). Lo que me lleva a cuestionar la postura ontológica y epistemología en la cual me miro como sujeto académico con responsabilidades de investigador y de tutor de alumnos de posgrado.

La realidad académica que sustento en la *posicionalidad* tiene que ver con las mediaciones de las lecturas de autores y aquellas mediaciones de las discusiones realizadas con mis compañeros. Hay una reflexividad en el trabajo académico grupal que deriva en lo individual en forma dialéctica. Por lo tanto, la posicionalidad es el pensamiento que se genera en ese espacio que permite vislumbrar contornos relacionados con el lugar de trabajo, la cultura individual y grupal, lo económico, lo social, lo institucional a partir desde donde se construyen saberes.

El presente trabajo se encuentra articulado en cinco ejes de análisis y reflexión. En el primero se discute lo relacionado con las distinciones de la investigación, tratando de

dar claridad a ciertos conceptos que pueden confundirse en la práctica misma de la investigación. Las distinciones de la investigación se encuentran estrechamente articuladas con el objetivo de la maestría en investigación de la educación.

La formación en, por y para la investigación es la discusión central del eje dos. La preocupación recurrente, en cada generación de estudiantes, es la formación, a través de un sistema tutorial, con que inician en el programa de maestría. Reconociendo que los aspirantes, en su mayoría son profesores de educación básica y que su acercamiento a la investigación, en muchos de los casos, es la maestría. Por lo anterior, es necesario un diagnóstico, sobre habilidades lectoras, de escritura académica y de conocimientos propios de la línea del conocimiento, se requiere para trabajar con las fortalezas de los alumnos y sus debilidades.

En el tercer eje hay una discusión en torno a la línea de investigación de Currículum e Institución Escolar. La forma en que llegan los alumnos y la manera de trabajar con ellos en su proceso de formación en, por y para la investigación a partir de sus ideas iniciales, plasmadas en su planteamiento del problema y que se trabaja para formalizar un proyecto de investigación.

Una parte importante es la elaboración del proyecto de investigación, el cual se discute en el eje cuarto. Los dos ejemplos planteados tienen la intención de apoyar didácticamente la discusión de la elaboración del proyecto de investigación y permite clarificar lo realizado durante el primer semestre entre el tutor y el tutorado.

En el quinto eje se realiza la discusión del objeto de estudio, tema central del presente artículo. La intención del eje es abrir un horizonte de intelección que permita articular la discusión teórica como herramienta analítica en la construcción de la discusión. Por último se presentan las conclusiones.

La investigación en educación

La manera de concebir la investigación educativa tiene que ver con el posicionamiento sobre la epistemología crítica recuperada a través de los trabajos de Pérez Gómez¹ (1978) y Zemelman (2004), ya que el eje articulador de la reflexión es el marco teórico como posibilidad en la construcción del objeto de estudio. Además de lo anterior se suma la experiencia y metodológica didáctica con alumnos de maestría. La epistemología crítica la entiendo como la manera en que el investigador dirige a sus alumnos a pararse ante la realidad² de manera contextual, para construirla y apropiarse de ella para actuar frente a esas circunstancias y transformarla a través del conocimiento. En ese sentido, la realidad se transforma y también el sujeto que investiga; el sujeto investigador es parte integrante de la misma realidad que investiga.

Por otro lado el artículo tiene relación con el posicionamiento en torno a la formación en investigación educativa, la cual ahondaré en el siguiente eje. Existen propuestas metodológicas para la formación de investigadores como la de Raúl Rojas Soriano (2008), Ricardo Sánchez Puentes (2004) y Anita Barabtarlo (1995), entre otras. En relación a la formación de investigadores educativos Sánchez Gamboa (1998) asegura que “hoy existe mayor preocupación con los aspectos metodológicos, teóricos y epistemológicos de la investigación” (pág. 55). Es necesario recuperar la idea de Fuentes (2012) y pensar también en lo ontológico y lo instrumental para que los alumnos vayan teniendo una formación sólida en, por y para la investigación en educación.

El campo de la investigación educativa tiene relación con lo pedagógico³ que hace referencia a la actividad de enseñar y aprender en educación básica. En ese sentido, las Ciencias de la Educación⁴ tienen concordancia con la actividad de en-

1 Es necesario reconocer que la propuesta de Ángel Ignacio Pérez Gómez en relación a la epistemología en Ciencias Humanas la denomina realismo crítico-dialéctico.

2 Para una información profunda sobre el problema de la realidad sugiero consultar a Zemelman, Hugo (1990), “Los sujetos sociales, una propuesta de análisis”, Acta sociológica, UNAM, mayo-agosto, México.

3 Para Gloria Calvo existe una distinción entre la investigación educativa y la investigación pedagógica.

4 Para una mejor comprensión de la temática se sugiere la lectura de Gastón Mialaret, Ángel Ignacio Pérez Gómez y Claudia Pontón Ramos.

señar y con las ciencias sociales y humanas que hacen aportes a la educación. Luego entonces, el campo de investigación es amplio y un problema de investigación puede verse desde varias ópticas teóricas y de allí se deriva lo ontológico, epistemológico, teórico, metodológico e instrumental.

En ese sentido, retomo a Restrepo (2002) para discutir con los alumnos y aclarar tres distinciones de la investigación, en la primera dice que “por investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico” (pág. 21). Luego entonces, una investigación educativa puede dirigirse a estudios relacionados con el programa de estudio y su aplicación en el aula o sobre la evaluación generada a partir de la implementación del mismo; sobre el proceder en el aula en busca del mejoramiento del aprovechamiento de los alumnos; o acerca de adecuaciones curriculares implementadas por los profesores, por mencionar algunas temáticas. Llegando a este punto es necesario aclarar que el proceso educativo formal de enseñanza aprendizaje recibe nombres diferentes de acuerdo a la edad de los alumnos. Para este trabajo, hablamos de pedagogía entendiendo que ubica a los alumnos de educación básica.

La segunda distinción está relacionada con la investigación sobre educación. Son estudios relacionados con los fenómenos educativos abordados por otras ciencias desde su mirada particular para tratar las problemáticas relacionadas con lo educativo. Podemos mencionar algún de esas ciencias: filosofía, antropología, administración, sociología, psicología, entre otras. Las aportaciones que hacen son importantes para el análisis de las problemáticas educativa. Posibles temática relacionados con lo anterior son: políticas educativas relacionadas con las reformas educativas o con la formación de profesores; las representaciones sociales de los alumnos o de los profesores; los conflictos escolares entre los alumnos o entre el profesorado.

La tercera distinción es relativa a la investigación en educación, la cual “se usa para referirse a todo estudio relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación” (Restrepo, 2002, pág. 23). Es

una manera de englobar a las dos anteriores. En lo particular prefiero el uso de las dos primeras para hacer referencia a la investigación que se desarrolla y de esa manera evitar confusiones relacionadas sobre lo realizado.

Cuadro 1. Distinción de investigación



Fuente. Elaboración propia a partir de las ideas de Restrepo (2002).

A partir de lo anterior entiendo a la investigación en educación como un proceso construido de manera sistemática y rigurosa que tiene la pretensión de comprender con profundidad al objeto de investigación y que ocasionalmente puede llegar a las fronteras del conocimiento de las disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación. También es posible buscar la solución a los problemas prácticos en el ámbito de la educación.

Con lo anterior no quiero abarcar todas las formas, maneras o enfoques de realizar investigación cualitativa en educación ya que entiendo la pluralidad de modalidades, enfoques y miradas en la construcción de una investigación. Es necesario hacer una precisión, tomar posición en torno a la distinción de la investigación es un ejercicio didáctico, porque como asegura Vega (2011) “definir la investigación educativa a partir del método denota no solo un interés pragmático”. Por ello, dejo en claro que la epistemología crítica

nos permitirá aclarar la discusión de un quiebre con otras posturas en la construcción del objeto de estudio a partir del cuestionamiento de la realidad, continuando con Vega (2011) “el objeto de estudio es el producto del cuestionamiento de la realidad que se pretende investigar” (pág. 176).

La manera de hacer la distinción de la investigación, nos permite tener claridad sobre la ruta que podemos seguir para su elección. Problematicar sobre la distinción de la investigación es un paso ineludible que, a mi manera de ver, surge a partir de dos cuestiones fundamentales. La primera tiene relación con el planteamiento del problema y, la segunda con la perspectiva teórica a que nos remite dicho planteamiento del problema.

Precisamente, la problemática teórica es la que va a permitir la reflexión en torno a la construcción del objeto de estudio a la manera que lo entiende Vega (2011) y Fuentes (2012) y que vamos a tratar más adelante. Lo anterior es lo que nos permite clarificar las ideas en torno a la distinción de la investigación y, sobre todo a pensar que el uso de técnicas es la detonante de la modalidad o perspectiva de investigación.

La formación en la maestría

El programa de la maestría en investigación de la educación tiene tres propósitos fundamentales. Sin embargo, para el presente trabajo voy a retomar el tercero, que se refiere a “una formación en, por y para la investigación de la educación” (Isceem 2011, pág. 3). Ese punto es medular para entender la tendencia del programa, de acuerdo a los campos de orientación que plantea la SEP-CONACYT (2015) en relación a los posgrados: programas de posgrado con orientación profesional y programas de posgrado con orientación a la investigación.

Es necesario aclarar lo que se entiende por formación en, por y para la investigación de la educación. Desde el programa de maestría se reconoce al alumno en su trayectoria

y acepta que “el sujeto se ubica en el centro del proceso de formación” (ISCEEM, 2011, pág. 26). Además, la formación se plantea a través de la propuesta de Filloux⁵ y su re-conceptualización en el diseño del programa de maestría. Dicha propuesta tiene tres niveles de intervención que a continuación expongo de manera sintética.

La formación **en** investigación de la educación se privilegia los saberes adquiridos por los alumnos o que se espera adquieran del ámbito educativo y de otras disciplinas, de tal forma que le permita al alumno tener una postura multirreferencial de la educación.

En relación **con** la formación para la investigación de la educación, se espera que el alumno guiado por el tutor, valore y haga suya una práctica de investigación de manera ética y aborde las problemáticas educativas de manera crítica. Lo anterior como un saber hacer contrario a la elaboración de la tesis como única fuente de aprendizaje desarrollado en el programa de maestría.

Por último, en la formación **por** investigación, alude a los procedimientos que utiliza el tutor, en un proceso de mediación pedagógica, pone en juego para que el alumno tenga en sus manos diversas posibilidades, tanto epistemológicas, teóricas y metodológicas. Lo anterior demanda para el tutor hacer que el alumno logre distinguir diversos escritos académicos: ensayo, artículo, proyecto, reporte de investigación, entre otros.

Por otro lado, los profesores que atienden el programa de maestría en investigación de la educación son de tiempo completo; hacen funciones de docencia, investigación y difusión y extensión. Una de las obligaciones de dichos profesores es pertenecer a uno de los cuatro Campos del Conocimiento, los cuales son: Formación, Aprendizaje y Saberes Pedagógicos (FAySP), Filosofía, Teoría y Historia de la Educación (FTeHE), Educación, Cultura y Diversidad Cultural (ECyDC) y Política, Sistema y Gestión Educativa (PSyGE). Los Campos del Conocimiento es la organización académica que permite la discusión de sus miembros sobre la caracteriza-

5 Para mayor información se recomienda la lectura del libro Filloux, Jean Claude (1996). Intersubjetividad y formación. Argentina: Noveduc.

ción del campo, su objetivo, sus líneas temáticas de trabajo, entre otras cosas.

El campo de Conocimiento FAySP se encuentra integrada por cuatro líneas de investigación: Práctica Educativa, Formación de Docente, Educación Matemática y Currículum e Institución Escolar.

La línea⁶ de investigación de la cual vamos a hablar es de Currículum e Institución Escolar a la cual, quien escribe se encuentra adscrito a través de un proyecto de investigación. Los temas trabajados en las investigaciones realizadas son:

- Diseño, desarrollo y evaluación curricular.
- Programas de estudio.
- Trayectorias académicas.

La experiencia del investigador, en su carácter de tutor con alumnos de maestría, entre otras cosas como dice Luna “entre sus múltiples características, debiera poseer elementos de andragogía⁷ para participar en los procesos de aprendizaje del estudiante, conocimientos teóricos y metodológicos, así como disciplinares y temáticos” (pág. 275). Las características del tutor le otorgan sentido a la articulación de trabajo en la acción didáctica. Los alumnos ingresan con un planteamiento del problema que trabajamos durante el primer semestre. En esa lógica, puedo mencionar que los temas trabajados con los alumnos han sido: sujetos y currículo, programas de estudio y adaptaciones curriculares.

Continuando con Luna (2015) “La formación para la investigación va acompañada de dos procesos, la experiencia en la investigación y la reflexión sobre la práctica propia” (pág. 275). Estoy de acuerdo con que la experiencia del investigador que hace las veces de tutor es importante. Acoto, la experiencia como tutor, pero también la reflexividad que haga de ese proceso y que lo orille a reflexionar para tomar decisiones informadas, es decir, que busque en la teoría la manera de resolver los problemas que le presenta la prácti-

6 La última actualización del documento que sustenta a la línea de Currículum e Institución Escolar la realizó la compañera Ma. Guadalupe Laurent cuando fue representante de la línea en el 2009.

7 Para una ampliación sobre la temática se puede consultar el trabajo de Malcom Nowles, Roque Ludojowski y Félix Adam sobre la Andragogía.

ca de enseñar a investigar. Ese vínculo entre práctica- teoría-práctica, permite al tutor una nueva mirada sobre el problema de la enseñanza de la investigación.

Por otro lado, el alumno juega un papel fundamental en su formación para la investigación. Luna (2015) reflexiona en torno al alumno y dice: “se aprende a investigar con base en las habilidades que se poseen y que se buscan potenciar” (pág. 275). La formación es individual porque cada alumno camina a su ritmo de acuerdo a sus aptitudes y destrezas. En ese sentido Ferry (1999) asegura que “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (pág. 53). Considero importante mencionar que el tutor es una forma de mediación que tiene el alumno para lograr su formación inicial como investigador novel.

Una de las habilidades que posee el alumno de posgrado es la lectura. Reflexionando en torno a ella recupero una pregunta de Zemelman (2011) ¿cómo leemos? De entrada reconozco que todos los alumnos, de alguna manera leen; recuperan un conjunto de ideas y conceptos que plasma el autor en su o sus libros y con eso se pretende trabajar con la realidad al intentar comprenderla. Habría que reflexionar si con lo anterior es suficiente para apropiarnos de la perspectiva teórica que fundamente el trabajo de investigación: digo que es insuficiente. Existe la necesidad de trabajar lo que Zemelman (2011) denomina “el problema de cómo leemos la teoría” (pág. 223). Lo que implica reconocer que allí existe un problema didáctico y es una manera de ver la construcción del conocimiento. Hay que romper con la lectura exegética, aquella que solo va a los contenidos teóricos, para impulsar la lectura de *lógicas constructoras* como propone Zemelman.

Un ejemplo que utilizo con los alumnos es sobre la manera en como un concepto cambia de significado, de acuerdo al contexto histórico en que se haya utilizado. El aprendizaje para algunos es “un cambio de conducta”, ese concepto es propio del conductismo. Para otras un aprendizaje es “el cambio de las estructuras mentales”, ese concepto se le vin-

cula con el constructivismo. Con lo anterior pretende hacer ver que la perspectiva teórica en este ejemplo, conductismo y constructivismo, nos permiten identificar que los conceptos tienen contenido direccionado y organizado, que nos permiten múltiples posibilidades de teorización. También de allí pueden surgir posibilidades de categorías teóricas.

Para Buenfil (2012) la teoría no solo son conceptos, sino que es una manera de trabajar lo teórico en la investigación. La autora distingue seis maneras de usar la teoría. Para efectos del presente trabajo recupero una de las formas que dice: “Usos en los que la capacidad heurística, analítica, interpretativa o explicativa de las teorías mismas es puesta a prueba frente a las exigencias planteadas por las preguntas de investigación y por las características particulares del referente empírico” (pág. 53). Considero que los referentes disciplinarios de procedencia teórica deben estar presentes en una investigación a través de los diferentes planos: ontológico, epistemológico, metodológico, e instrumental.

Para Fuentes (2012) es importante que una perspectiva teórica esté bien delimitada y de esa manera se evita la incompatibilidad con los demás planos de la investigación. También permite construir categorías: teóricas, analíticas empíricas e intermedias. Además, las categorías requieren la construcción de una red conceptual.

Otra de las habilidades que requiere el alumno es la escritura académica. Es uno de los problemas más severos a que se enfrenta el alumno y el tutor. Este proceso se debe cuidar porque con el uso del Internet, el alumno puede caer en la tentación del plagio. Lo anterior acarrea problemas serios en la formación del estudiante que pretende incursionar en la investigación.

De acuerdo a Ferry (1999), uno de los teóricos de la formación quien plantea que nadie puede formar a otro y dice: “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (pág. 54). Los alumnos al ingresar al programa de maestría, se les respetan las ideas, es decir, se trabaja con las primeras *ideas* que el alumno plasma en el planteamiento del problema.

Esas ideas, muchas de las veces vienen cargadas de *doxa*, de prenociones, de sentido común. Pérez (1978) lo aclara y dice: “el sentido común, la representación de la realidad más comúnmente aceptada, no puede ser el punto de partida de una ciencia” (pág. 47). Ese es el reto del tutor con el alumno, alejarlo de las prenociones y del sentido común para hacerlo pisar el terreno de la ciencia. De acuerdo con Vega (2011) “para construir el objeto, el sujeto debe pasar por distintas mediaciones teóricas: las prenociones, las nociones, los principios de cuestionamiento o delimitación del problema y el dato” (pág. 181).

La realidad, o mejor dicho, el recorte de realidad que pretenden estudiar los alumnos son traducciones que realizan de las actividades desarrolladas por los sujetos concretos, al plano del pensamiento. Lo que permite al tutor, poner esas ideas en sintonía con las Ciencias de la Educación. Es una forma de comenzar con el diálogo del tutor con el alumno, la intención es tomar acuerdos sobre el trabajo y precisar la manera de hacerlo. El alumno comienza el diálogo con los autores de los libros y con el tutor; la formación del alumno es dialógica en ese sentido.

Al referir dos posibilidades de trayectos para la realización de la investigación, lo hago sabiendo que en el eje anterior se generó esa discusión sobre la investigación sobre educación e investigación educativa. De manera abierta o no, esas son las distinciones sobre investigación que hemos discutido y por las cuales desarrollan su investigación los alumnos y son tutorados. Allí es donde se genera la formación **por** la investigación en educación.

Línea de currículum e institución escolar

La experiencia académica al participar en el programa de maestría el cual tiene como objetivo “formar maestros en investigación de la educación desde la multirreferencialidad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad de las ciencias de la educación (Isceem 2011, pág. 29). Sobre el alejamiento

del trabajo desde la visión de una disciplina, abrí la discusión en el anterior eje en la formación **en** investigación de la educación. Dicho programa tiene una duración de dos años para cursar el plan curricular y para graduarse dos años para los alumnos de tiempo completo y, dos años y medio para los de la modalidad mixta.

De manera formal se instituye la línea de currículum a partir de 1992, fecha en que se realiza un Foro de Investigación Educativa. Lo anterior es el antecedente para la reestructuración del programa de maestría vigente en ese tiempo. Las temáticas que se han trabajado en la línea son:

- Diseño, desarrollo y evaluación curricular.
- Programas de estudio.
- Seguimiento de egresados.
- Trayectorias.
- Reconocimiento a prácticas mediáticas.
- Estudios relacionales.
- Adaptaciones curriculares.
- Sujetos y currículo.
- Planos curriculares.
- Niveles de significación.

El listado de las temáticas es para identificar por dónde han caminado los miembros de la línea, así los aspirantes a ingresar al programa que tengan la intención de seguir por ese sendero cuenten con una idea por donde armar su planteamiento del problema.

Una vez que los alumnos deciden integrarse a la línea, es necesario realizar un diagnóstico en dos componentes, que en la práctica son esenciales para la formación de los alumnos. Uno de los componentes tiene que ver con la lectura y escritura y su relación con los procesos académicos. El segundo componente del diagnóstico tiene que ver con el conocimiento curricular. En este proceso se comienzan a delinear el tipo de adulto que es el alumno, en relación a sus actitudes, la responsabilidad para el trabajo académico y su compromiso con la investigación y culminación de tesis. Es decir, vamos tomando una posición, de acuerdo con Ubaldo

(2009), de la andragogía en relación con el adulto: genera su propio conocimiento, es un sujeto autónomo, promotor y creador de procesos culturales y agente de transformación social.

El alumno debe estar dispuesto a comportarse a la altura de los requerimientos de un programa de posgrado. No por la presión del tutor, sino porque es parte de su responsabilidad de estudiante en formación que requiere la actitud y el compromiso de marcarse metas a corto y mediano plazo en relación al trabajo de investigación. Por eso es fundamental que el tutor obtenga del diagnóstico, información precisa sobre sus alumnos para trabajar en torno al éxito del trabajo formativo.

El proceso de lectura es fundamental para el éxito de los estudios de posgrado. Una parte importante en ese proceso es la infraestructura para la realización del proceso lector. Desde el lugar donde realiza ese proceso el alumno. La luz de ese lugar, la silla, el escritorio, el atril, los diccionarios y los materiales que va a utilizar para la lectura. El trabajo del tutor es identificar el proceso de lectura que realizan los alumnos para, en un asunto de empatía y confianza, comenzar el trabajo con las fortalezas de los alumnos, además de trabajar en sus debilidades académicas para convertirlas en fortalezas.

La escritura académica es fundamental para el obtener resultados exitosos en torno a la investigación. Hay dos rutas que deben explorarse, la elaboración de fichas a la manera tradicional o realizarlas en un formato electrónico. Lo anterior es una manera de ir construyendo la infraestructura para la redacción. También es fundamental la elaboración de esquemas de trabajo como elementos de guía en la construcción del o los escritos. Además de una recomendación, siempre hay que traer un cuaderno para realizar anotaciones de ideas que pueden surgir en cualquier momento. Esas notas se complementan una vez que tiene el tiempo y las condiciones para hacerlo. Este proceso va de la mano con el conocimiento que tiene el alumno acerca de trabajo curricu-

lar que pretende emprender, porque siempre es recomendable trabajar una temática que el alumno conozca y le agrade.

Por otro lado, los alumnos junto con el tutor comienzan a organizar académicamente las actividades del plan de trabajo del alumno, a partir del diagnóstico realizado al alumno. Una de las primeras actividades con el alumno es lo relacionado con la temática emanada del planteamiento del problema y la manera de abordarla, como un ejercicio de clarificación de sus pretensiones investigativas. Pongo el ejemplo sobre los *ajustes razonables*. Ese tema puede verse desde varias líneas y desde otro de los campos de investigación. Desde la práctica educativa puede verse la manera de implementar estrategias que ayuden a comprender la manera en que desarrollan los “ajustes razonables” los equipos de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los profesores de la escuela regular.

Sin embargo, también pueden estudiarse desde las políticas educativas en torno a la Inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad a la escuela regular y el trabajo que de esa política emana hacia las USAER y su vinculación con los profesores de las instituciones donde tienen ese servicio.

Este ejercicio de problematizar el torno al ajuste razonable, es con la idea de que los alumnos puedan clarificar y consolidar sus ideas iniciales sobre el qué investigar y permitan ajustar de manera gradual los objetivos y la o las preguntas de investigación. Tratando de abrir un horizonte de inteligibilidad de tal suerte que se comiencen a generar compromisos compartidos en torno a logros en periodos de tiempo en torno al qué investigar. Esa es una manera de ver al alumno-adulto en una relación de horizontalidad que vaya generando responsabilidad entre ambos, alumno y tutor. Lo anterior no es tan sencillo como parece, porque en el proceso de formación se van presentando intervinientes sociales no previstos. Lo anterior es con la finalidad de trabajar habilidades y destrezas para problematizar.

El proyecto de investigación

Los aspirantes, una vez aceptados al curso propedéutico, hacen un intento por reformular el planteamiento del problema de investigación a partir de las temáticas abordadas en el curso el cual tiene una pretensión formativa y selectiva.

De acuerdo a Sánchez Puentes (1993) “el problema de investigación, se dice, es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca o explora, es una dificultad; lo que quiere explicar o cambiar” (pág. 65). En ese sentido, hay que reconocer que el primer acercamiento que trae el aspirante es en relación a un problema relacionado con lo educativo que en la práctica observa o escucha sobre su existencia y pretende resolver.

Es necesario que esa idea inicial del problema de investigación tenga la mirada puesta en un campo del conocimiento, en una línea de investigación y a una temática que se trabaje en esa línea. En este caso hago referencia a FAySP y al currículum e institución escolar, respectivamente. En ese sentido, el planteamiento del problema toma cierta dirección y sentido porque, parafraseando a Zemelman (2011) la realidad educativa tiene múltiples significados.

El planteamiento del problema de investigación que presenta el alumno está construido con prenociones, muy cercana a la *doxa*. Es allí donde la mano del tutor permite al alumno clarificar el problema de investigación. Por lo menos existen tres formas de mirar un problema de investigación desde la postura de Sánchez Puentes (1993) “es una necesidad, una laguna o una carencia” (pág. 70). Sin embargo, para llegar a esa conclusión es necesario revisar los trabajos de investigación y tesis realizados en torno al tema de investigación, es decir, realizar el estado del arte como una de las primeras actividades teóricas documentales a desarrollar.

La problematización es un proceso inevitable, en el que los alumnos van tomando decisiones, para clarificar de forma gradual lo que pretende investigar. En ese proceso, la guía del tutor es fundamental para que el alumno se vaya apropiando del saber hacer de las diferentes etapas del pro-

ceso de investigación, porque se comparte la postura acerca de que la problematización es “lo que desencadena propiamente el proceso de generación del conocimiento científico” (Sánchez Puentes, 1993, pág. 66). El producto de la problematización es el problema de investigación y no un apartado del proyecto o de la misma tesis.

Los alumnos aceptados en el programa de maestría tienen el primer semestre para trabajar en la elaboración del proyecto de investigación, que de conformidad con Cifuentes Gil (2011) es una estrategia cuya elaboración posibilita integrar en forma explícita, interrogantes sobre la realidad y propuestas para su conocimiento; viabiliza el diseño y el desarrollo de estrategias y alternativas para conocer la realidad” (pág. 102). Ese proceso lo va a realizar acompañado de un tutor que le asigna la institución. A partir del ingreso al programa de maestría, el alumno queda en manos del tutor con quien trabaja en un seminario de tesis cada semestre, dependiendo de la cantidad de alumnos que tenga el tutor, el o los alumnos tendrán otras posibilidades de trabajo: entre pares, por ejemplo.

La elaboración del proyecto de investigación es, desde mi óptica, un primer acercamiento a la construcción del objeto de estudio y como asegura Zamora (2012) “un proyecto de investigación es un documento que contiene el conjunto de elementos que idealmente conducirá a la construcción del objeto de estudio” (pág. 36). Si bien es cierto que la elaboración del proyecto tiene elementos esenciales para que los alumnos piensen de manera epistémica sobre lo que pretenden realizar, es indispensable que el tutor se encuentre en sintonía con la idea de “realidad concreta” y que orille al alumno al *Sapere Aude* kantiano; no necesariamente que se conviertan en filósofos, sino que aprendan a realizar preguntas interesantes, es decir, que aprendan a filosofar.

La búsqueda a las respuestas a interrogantes por parte del investigador novel le será de gran utilidad a la hora de comenzar a desarrollar su investigación como un proceso de formación para la investigación. Valgan dos ejemplos que ilustren lo anterior. Primero, sí planteamos la siguiente

pregunta ¿Cómo interviene el Orientador Educativo en el aprovechamiento académico de los estudiantes de Bachillerato General? Partimos de una premisa, los orientadores son sujetos que pueden tomar decisiones en torno al currículum y se ocupan por las cuestiones académicas de sus alumnos.

En el segundo ejemplo que planteo ¿Cómo contribuye el discurso oficial, en la implementación de los ajustes razonables que realiza la USAER, para favorecer el acceso al currículo vigente de la asignatura de español de los alumnos de primer grado, que presentan discapacidad intelectual? La respuesta apunta a que los profesores se apropian de los conocimientos especializados desde diversas fuentes y eso influye en su práctica.

Con los ejemplos anteriores se reconoce que los profesores son sujetos del desarrollo curricular, como asegura De Alba (1991) “los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum” (pág. 61). En ese sentido, los profesores son sujetos que le imprimen sentidos y significados en la práctica a las determinaciones curriculares generadas por los expertos y tomando en cuenta la política educativa del gobierno en turno. Porque los profesores también poseen proyectos sociales e ideas educativas, además de que “el profesor, en suma, no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y, en esa medida, tampoco puede elegir muchas veces cómo desarrollarlo” (De Alba, 1991, pág. 199). Es decir, el contexto educativo es fundamental en el desarrollo del currículum, no solo por parte de los profesores, sino también del mismo alumnado y de las condiciones institucionales.

Reconociendo lo anterior, el desarrollo curricular deja de ser normativo- prescriptivo, es decir, desde los estudios curriculares existe un posicionamiento en torno a que un currículum no se desarrolla en el aula tal y como fue concebido por los sujetos de la determinación curricular. En ese sentido el desarrollo curricular tiene su complejidad a la hora de estudiarse porque presenta muchas aristas a la hora de realizar un trabajo de investigación.

El objeto de estudio y su construcción

Las comunidades académicas que comienzan a debatir sobre el objeto de estudio, a mi juicio, son aquellas que comienzan a cuestionar el uso de los manuales de investigación para utilizarlos con sus alumnos de posgrado, como guía en su trabajo de investigación que deriva en su tesis. La reflexividad⁸ se hace presente en el momento que el académico cuestiona su misma práctica de enseñar a investigar y de los materiales que hace uso en sus clases.

Al desmarcarnos del uso de manuales de investigación, analizamos otros trabajos para la argumentación. Uno de los referentes obligados a revisar es el trabajo de Bourdieu (2008), *El oficio del sociólogo*, en la segunda parte del libro que tiene como título “la construcción del objeto”. Una discusión, desde mi punto de vista clave es que “para construir un objeto que, producto de una serie de divisiones reales, sigue siendo un objeto común y no accede a la dignidad de objeto científico por el solo hecho de prestarse a la aplicación de técnicas científicas” (pág. 59).

Es muy común que en los trabajos de posgrado se privilegie el uso de técnicas de investigación que le permite al alumno recuperar información en el trabajo de campo, como asegura Zemelman (2009) hay “un proceso de empobrecimiento de las ciencias sociales, paralelamente o sincrónicamente con el enorme enriquecimiento y sofisticación de sus técnicas de investigación” (pág. 17). Muchas de las veces ese posicionamiento se recupera de los manuales de investigación cualitativa. Es allí donde se manifiesta, a mi juicio, el legado incumplido de la formación en, por y para la investigación educativa. Se resuelven problemas, terminar la tesis y dentro de ella, en algunos casos se pone énfasis en resolver problemas áulicos y siguiendo a Zemelman (2009) “énfasis que es más una distorsión que ha dado lugar a aprisionar el razonamiento de construcción del conocimiento, en un plano puramente técnico” (pág. 17).

⁸ La reflexividad es la capacidad que tiene el profesor de hacer una auto-reflexión crítica de su didáctica para la enseñanza de la investigación educativa. Es una manera de entender y poner en práctica la relación práctica-teoría-práctica.

Al plantear que el objeto de estudio se construye (Hidalgo 2000, Meyer 2010), existe un posicionamiento en torno a él y a la realidad que se pretende estudiar. El objeto es determinado por la posición del investigador en torno a la concepción de la realidad. Comparto la idea de Zemelman (2011) de que la realidad tiene muchos significados y si esa realidad la vemos en lo educativo nos permite posicionarnos en un pensamiento para discutir la investigación educativa. Entendiendo por pensamiento a la postura que asume el sujeto ante las circunstancias que le presenta el fenómeno que pretende estudiar.

Primero, hay que aclarar lo que se entiende por realidad educativa, es aquella donde se hace presente la actividad de los sujetos: alumnos, profesores y padres de familia y que dicha actividad se encuentra permeada por un plan y programas de estudio. Lo anterior tiene poca relación con el mundo físico y natural. Por el contrario, tiene estrecha relación con la realidad social, cultural, política y económica donde se encuentra la institución educativa. La posición que delimito de la realidad nos presenta indicios para desarrollar la ontología de la investigación a través de las preguntas que hace Denzin (2011, pág. 84) ¿qué clase de ser es el ser humano? ¿cuál es la naturaleza de su realidad? Las respuestas nos llevan a un posicionamiento y no a otro.

En el trabajo de Silvia Fuentes Amaya (2012) plantea que existe “un importante déficit en la construcción del objeto de estudio” (pág. 220). Podemos suponer que es un problema práctico que debe ser teorizado y problematizado. También reconoce que al trabajar con los alumnos un objeto de estudio, existe la necesidad de enfatizar la distinción de cuatro planos en su elaboración:

- Ontoespistémico
- Teórico-conceptual
- Metodológico
- Instrumental

El plano que retomamos en este trabajo, no porque los demás sean menos importantes, en la construcción del ob-

jeto de estudio sino porque a partir de allí discutiremos un acercamiento a los demás planos, es el teórico conceptual. La discusión va matizada de los demás planos de la investigación, los cuales pueden darnos una orientación sobre lo que hacemos en la práctica de la investigación en educación. A mi manera de ver, es aquí donde vislumbro el horizonte de intelección el cual para García (2007) “el horizonte es una línea aparente; pero línea al fin, es la intersección entre dos superficies, en consecuencia es límite, superficie y extensión, y justamente, los autores se proponen producir “efectos de frontera” construyendo “desde los límites” unos entramados epistemológicos o dispositivos teóricos, capaces de proceder analíticamente los fenómenos que cada uno quiere indagar” (pág. 22). El horizonte de intelección que visualizo en esta problemática es la epistemología crítica y el uso de conceptos emanados de los manuales de investigación como fundamento para el desarrollo de la investigación educativa.

El objeto de estudio se le relaciona con la temática que se pretende trabajar, es decir, el alumno hace una pequeña descripción y a eso le llama su objeto de estudio. Se hace uso de una terminología que no es posible sostener desde lo teórico-conceptual, mucho menos desde la práctica de la investigación. Lo he mencionado antes, las prenociones con las que llega el alumnos al ingresar al programa de maestría no llega a desprenderse de ellas porque no se cuestiona a la realidad que se pretende investigar.

Un objeto de estudio va más allá de un problema de investigación o de una breve descripción. Un objeto de estudio cuestiona a la realidad educativa. Ese cuestionamiento surge a partir del diseño de la investigación donde cobra relevancia lo metodológico, epistemológico y la construcción de instrumentos para la generación de datos y se realiza a través del posicionamiento teórico del que se vale el investigador educativo. En otras palabras, el objeto de estudio es una manera de reflexionar lo que vas a investigar desde una determinada perspectiva teórica, a la cual entiendo como un posicionamiento racional que se encuadra en un campo del conocimiento, ejemplo la pedagogía la podemos mirar desde

varias ópticas: pedagogía crítica, pedagogía operatoria, pedagogía tradicional, pedagogía científica y pedagogía social.

Voy a realizar un intento por sintetizar la propuesta de Luna (2015), que utilizo con los alumnos, en relación con los referentes teóricos. El autor debe revisarse a la luz de la disciplina a la que se adscribe dentro de las ciencias sociales y humanas. En ese sentido, es necesario visualizar a la teoría a la que se adscribe su pensamiento y a partir de allí buscar las categorías teóricas que se rescatan de esa teoría. Este ejercicio se puede hacer también en relación con los autores utilizados en la metodología.

De lo anterior, surge la necesidad de hacer inteligible lo que en la práctica “habría que cuidar la compatibilidad de las fuentes conceptuales que integran los planos de construcción del objeto antes planteados, especialmente en el epistemológico y teórico, pues son los que operan como ejes ordenadores del constructo” (Fuentes, 2012, pág. 230). En otras palabras, hay que evitar el uso de autores que nos lleve a crear confusión del uso de la teoría en los alumnos.

Pueden existir otras manera de trabajar la perspectiva teórica, sin embargo, para este trabajo es de relevancia la construcción de categorías teóricas que permitan identificar un red conceptual. La perspectiva teórica nos ayuda a tener una postura desde donde vamos a mirar la realidad. Dicho de otra manera por Zemelman (2011) “en términos concretos ¿qué es colocarse ante la realidad? Significa construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (pág. 219).

Las categorías como dice Zemelman (2011) “a diferencia de los conceptos que componen un corpus teórico, no tienen un contenido único, sino muchos contenidos” (pág. 218). Allí es donde se generan las posibilidades de contenido.

El documento central de la reflexión es el de Sandra Vega Villareal (2012) “El objeto de estudio en el proceso de investigación” que publicó en el libro coordinado por Rigoberto Martínez Escárcega que tiene por nombre Paisajes epistemológicos de la investigación educativa. En un primer momento

quiero dejar asentado que esta autora reconoce que “la construcción de un objeto de estudio nunca se presenta como algo acabado y absoluto” (pág. 184). Muchas ocasiones me he preguntado, si en la disertación de una tesis hay ausencia, menosprecio o falta de formación porque no se vislumbra el objeto de estudio, sino un apartado denominado “objeto de estudio” que dice lo que no se encuentra en el trabajo.

Conclusiones

Los investigadores educativos que fomentan entre sus alumnos una posición epistemológica tienen más posibilidades de hacer aportes a las ciencias de la educación y la pedagogía de aquellos que tienen un desprecio por la discusión de los planos de la investigación educativa. A partir de allí se genera la discusión de la problemática del plano teórico y se puede hacer inteligible la investigación en educación. A mi juicio la epistemología crítica, permite al investigador, ubicar al alumno en una posición clara en la construcción del conocimiento de la realidad educativa que se pretende comprender a partir de la formación de investigadores noveles que, en muchos de los casos se dedican a la docencia en educación básica y educación media superior.

La discusión generada a partir de la perspectiva teórica comienza a cobrar adeptos en las maestrías en educación, sin embargo, es necesaria una vigilancia epistemológica para armar de manera concreta la teoría con la práctica. Por lo anterior es necesario rehacer nuestros conocimientos sedimentados en el uso y abuso de los manuales de investigación, herencia de la formación académica adquirida en instituciones, donde las condiciones institucionales ofrecen escasas posibilidades de una formación, tanto a los profesores como a los alumnos, en otros espacios que les permita un crecimiento sólido en torno a la investigación en educación.

El objeto de estudio visto como una conformación de planos de la investigación permite hacer uso de la vigilancia epistemológica en la construcción del conocimiento. Proce-

so que requiere aprender a construir al objeto de estudio en aras de una racionalidad cimentada en la epistemología crítica. En ese sentido, librar un obstáculo epistemológico es evitar confusiones que entorpezcan el planteamiento de problemas, en este caso el de la perspectiva teórica como eje articulador del trabajo de investigación.

Bibliografía

Arias Odón, Fidias G. (2006).

Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación. Editorial Episteme: Venezuela.

Barabtarlo y Zedansky, Anita (1995).

Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores. UNAM-Castellanos editores: México.

Bourdieu, P., Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2008).

El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos. Siglo XXI editores: México.

Cifuentes Gil, Rosa María (2011).

Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Noveduc: Argentina.

De Alba, Alicia (1991).

Currículum, crisis, mitos y perspectivas. UNAM: México.

De Alba, Alicia (2002).

Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. UNAM: México.

De Alba, Alicia (1999).

Educación: contexto cultural, cambio tecnológico y perspectivas posmodernas, en Rosa Nidia Buenfil Burgos *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio.* Plaza y Valdés: México.

Denzin, Norman e Yvonna, Lincoln (2011).

El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Domínguez Gutiérrez, Silvia, et al (2009).

"Orientación para elaborar y elaborar protocolos de investigación y trabajos de tesis a nivel de pregrado", en *Guía para elaborar una tesis.* Mc Graw Hill: México.

Domínguez Gutiérrez, Silvia, et al (2009).

"Construcción del objeto de investigación", en *Guía para elaborar una tesis.* Mc Graw Hill: México.

Espinosa y Montes, Ángel (1999).

"Sobre la problemática del concepto de aprendizaje y de la construcción del objeto de estudio", en *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas.* Lucerna Diógenis: México.

Ferry, G. (1999).

El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.

Fuentes Amaya, Silvia (2012).

La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar, en Marco Antonio Jiménez *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. Juan Pablos Editor: México.

García Salord, Susana (2007).

Horizonte de intelección: las nuevas miradas de una mirada diferente, en Silvia Fuentes Amaya (coordinadora) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. Juan Pablo Editores: México.

Gimeno Sacristán, José (2007).

"El currículum moldeado por los profesores", en *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Morata: España.

Gómez Sollano, Marcela y Hugo Zemelman (2006).

La labor del maestro: formar y formarse. México: Pax.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis (2000).

"Construcción del objeto de investigación", en *Investigación educativa una estrategia constructivista*. Castellanos Editores: México.

Isceem (2011).

Gaceta Isceem. Programa de maestría en investigación de la educación. Toluca, Estado de México: Isceem.

Jiménez Vázquez, Mariela Sonia (2015).

El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En Ángel Díaz Barriga.

Luna García, María Eugenia (2015).

Una experiencia en la presentación de los referentes teóricos metodológicos en la Maestría en Investigación de la Educación. En memoria electrónica de la 9ª. Biental de Investigación Educativa. Reformas Educativas desde la Investigación "voces y miradas": Toluca, México.

Meyer Rodríguez, José Antonio (2010).

"El objeto de estudio como sustento esencial de la investigación en Comunicación", en *Revista Pangea*, No. 6, pp 108-123. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de: <http://revistapangea.org>.

Mialaret, Gastón (1981).

Las ciencias de la educación. Oikos-Tau: Barcelona.

Plessner, Helmuth (2007).

La risa y el llanto. Trotta: Madrid.

Pérez Gómez, Ángel Ignacio (1978).

Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación. Editorial Zero: España.

Pontón Ramos, Claudia (2011).

Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México. México: IISUES-UNAM.

Restrepo Gómez, Bernardo (2002).

Investigación en educación. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES): Colombia.

Rojas Soriano, Raúl (2008).

Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. Plaza y Valdés: México.

Sandín Esteban, Ma. Paz (2003).

Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw Hill: México.

Sánchez Gamboa, Silvio (1998).

Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Editorial Magisterio: Colombia.

Sánchez Puentes, Ricardo (1993).

"Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" en *Perfiles Educativos*, No. 61.

Sánchez Puentes, Ricardo (2004).

Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. UNAM-Plaza y Valdés: México.

Santander, Pedro (2011).

Por qué y cómo hacer Análisis del Discurso en Cinta moebio 41. consultado en www.moebio.uchile.cl/41/santander.html el día 09-10-2015.

SEP-CONACYT (2015).

Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrados presenciales. SEP-CONACYT: México. Consultado el 10 de febrero de 2016 en <http://www.conacyt.mx/>.

Ubaldo Pérez, Samuel (compilador) (2009).

Modelo andragógico. Fundamentos. UVM: México.

Vega Villareal, Sandra (2011).

"El objeto de estudio en el proceso de investigación". En Martínez Escárcega, Rigoberto (2011). *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa.* Doble Hélice: Chihuahua.

Zamora Calzada, Gregorio y Ma. de Jesús Araceli García Millán (2012).

Cómo hacer un proyecto de investigación. Orientaciones basadas en una lógica en construcción desde el ISCEEM. SUMAEM: Jalisco, México.

Zemelman, Hugo (2009).

Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método. México: Cerezo editores.

Zemelman, Hugo (2011).

Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad. México: Siglo XXI editores.