

Reflexiones en torno al proceso de investigación en educación

Sergio Hugo Hernández Belmonte*

María Elena Gómez Gallegos*

Yolanda Cabrera Barrera*

Fecha de recepción: 20 de enero de 2019

Fecha de aceptación: 09 de mayo de 2019

RESUMEN

El presente texto es una reflexión acerca del proceso de investigación como un espacio en el que participan distintos actores y que requiere de habilidades de análisis e interpretación. Se divide en tres apartados: el primero, aborda la investigación como una acción social que busca generar cambios, independientemente de las intenciones que la motiven; el segundo focaliza la investigación en el campo educativo, la cual puede desarrollarse con base en distintos paradigmas con un distinto abordaje; por último, el tercero, trata de la figura del maestro como investigador y de la narrativa como alternativa para reconocer su práctica. Se concluye que el docente de educación básica carece de una formación para la investigación. La toma de conciencia, en este contexto, puede conducir al docente a entender su quehacer profesional, de otro modo, se requerirá de un investigador profesional que comunique lo que el docente ejecuta de primera mano en el aula.

Palabras clave:

Investigación educativa, subjetividad, formación, actor educativo, socialización.

ABSTRACT

This text is a reflection on the research process as a space in which different actors participate and which requires analysis and interpretation skills. It is divided into three sections: the first addresses research as a social action seeking to generate changes, regardless of the intentions that motivate it; the second focuses on research in the field of education, which can develop based on different paradigms with a different approach; finally, the third one deals with the figure of the teacher as a researcher and the narrative as an alternative to recognize his practice. The conclusion reached is that the teacher in basic education historically lacks a formation for doing research. Nonetheless, without the individual's reflection, without the awareness that will take the teacher to understand why or how he/does it, it will require a translator of his knowledge, who will communicate what the firsthand teacher produces in the classroom.

Keywords:

Educational research, subjectivity, training, educational actor, socialization.

* Profesores investigadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

La investigación como tarea social

La investigación es un proceso de indagación que requiere de curiosidad, insistencia, paciencia, pensamiento lateral, reflexión, lectura y demás habilidades que sólo se aprenden cuando se lleva a la práctica, dicho de otra manera, se aprende a investigar, investigando. Por esta razón los manuales que prometen llevar por tan arduo camino, generan confusión entre los investigadores noveles. Hasta ahora, no existe una forma lineal que conduzca al tortuoso mundo de la investigación. Cada sujeto o institución tiene que ir encontrándose con un objeto de estudio, el cual construirá y reconstruirá en un vaivén de formulaciones dirigidas a la comprensión e interpretación de la realidad¹.

Cuando el hombre se detiene a pensar el porqué de lo que pasa a su alrededor, cuando no se encuentra conforme con su manera de existir, y le parece que hay algo más allá de lo evidente, surge en él la necesidad de entender y buscar las razones de la comprensión humana que lo lleven a un estado de inteligibilidad hasta entonces negado. Es la investigación la que le da otro panorama de su existencia, lo lleva a explicarse el mundo y a comprenderse a sí mismo.

No se duda que existan individuos que jamás se pregunten por lo que acontece a su alrededor, porque sus intereses son distintos, porque no tienen la necesidad de hacerlo y sus preocupaciones son otras. Pero existe otro sector de inconformes con lo vano y sencillo, que están siempre en búsqueda de otras respuestas, que aspiran a develar el conocimiento para los otros, pues es algo muy cierto que los resultados de cualquier investigación requieren compartirse socialmente, aquel hallazgo que se queda en el sujeto como si fuera un objeto valioso de difícil acceso, porque un conocimiento que no se difunde, no existe.

Es en la infancia el momento preciso en el que el sujeto comienza a investigar, cuando el niño empieza a cuestionarse el porqué de las cosas: ¿por qué el cielo es azul?, ¿por qué llueve?, ¿por qué los árboles no hablan?, ¿por qué el hombre no vuela?, ¿por qué tengo un hermano?, ¿por qué vemos?, ¿por qué escuchamos? En fin, el por qué es una forma

¹ Este texto comprende la realidad tal cual la proponen Berger y Luckmann (2001), quienes desde su posicionamiento intentan comprender los fenómenos sociales a partir de la perspectiva del actor como generador de significados. Es el actor el que percibe la realidad de primera mano y quien considera las cosas como importantes. La realidad en la vida cotidiana es producto de la construcción social, la cual se compone por una dualidad inseparable: la objetividad y la subjetividad. La dupla anterior permite que el hombre construya una intersubjetividad al encontrarse en sociedad, es su participación con los otros lo que lo lleva a desarrollar el sentido común y a reconocer los escenarios de la realidad que existen.



de tener contacto con su entorno. Pero ese momento de lucidez se desvanece en la familia, la sociedad y en la escuela, instituciones donde al parecer se le traduce al niño la realidad de tal suerte que debe esperar a consumirla como información a cuenta gotas y, por ello, ya no existe más el por qué, ahora el niño solo requiere digerir lo que los demás ya se encargaron de heredar y transmitir.

Al pasar del tiempo son menos las personas que se dedican a investigar, lo que lleva a cuestionarse si la tarea de investigar es para todos o para algunos. La respuesta cierta, es que la investigación se acota a un pequeño sector de la población, que posee el interés y los medios para ejercerla. Si bien existe apertura para que todos los sujetos con ciertas habilidades puedan desarrollar tareas investigativas, en ocasiones solo se hace como parte de un requisito normativo. Las herramientas que les brindan a los estudiantes en las distintas instituciones de educación superior son mínimas, pues uno de los mayores problemas educativos es que los encargados de enseñarlas no desarrollaron investigación propia, más allá de la que realizaron en algún momento como requisito para la obtención de un grado.

Aunado a lo anterior, desde los años 80, se percibía la precaria cultura de formación de investigadores educativos, por lo menos en algunas instituciones de educación superior, como las escuelas normales en México:

Las necesidades inmediatas del sistema educativo no han creado las condiciones para el desarrollo de una investigación que, teórica y metodológicamente, se vincule con la especificidad de los problemas de la realidad educativa mexicana. Por eso, es necesario impulsar una investigación de índole científica, abocada a la explicación e interpretación de los procesos y prácticas educativas y a la propuesta de soluciones de carácter más estructural y a largo plazo (Arredondo, *et al*, 1984, p. 19).

Aunque esta referencia es de los 80, las condiciones en el ámbito de la investigación educativa parecen ser las mismas después de más de 30 años. No obstante, algunos docentes-investigadores han logrado insertarse en programas de posgrado, donde las condiciones para desarrollar indagaciones de carácter formal se tornan más propicias, pero no más fáciles. El camino para integrarse a un grupo de investigación es largo y estrecho, lo que parece indicar que dicha tarea sólo pertenece a gente ilustrada con dominio de un cierto tipo de conocimientos y lenguaje. Por supuesto, no es un problema de clases sociales, sino de acceso a la cultura de la investigación; como afirma Cajiao (2011), el desarrollo de las habilidades de indagación tendrían que formar parte del currículo, verse como un medio para que el alumno aprenda situaciones reales



y comprenda su medio; al crear una escuela reproductora se limita el potencial que el sujeto posee por naturaleza y se restringe el acceso a unos cuantos haciendo de la investigación un proceso elitista.

Para qué investigar, si el camino es estrecho, de élite, si se requieren medios de financiamiento y tiempo suficiente para interpretar y reportar hallazgos. Para qué hacerlo si los resultados no se utilizan debido a que los intereses políticos, económicos y sociales, marcan directrices a seguir en cualquier ámbito de la realidad. ¿Qué los lleva a tomar el camino de la investigación? Resolver esta duda puede ser motivo de una indagación interminable, en el sentido de que las razones para investigar son diversas, ejemplo por encargo institucional, como parte de un proyecto de trabajo, para satisfacer un deseo personal, cubrir un requisito escolar, determinar el grado de factibilidad de un proceso productivo, guiar la toma de decisiones o reconocer los resultados de un suceso, entre otras. Todo esto nos lleva a pensar que investigar transforma la realidad.

Si la multiplicidad de razones no lleva a establecer una lógica de para qué investigar, entonces resulta más relevante pensar en lo que se hará con los resultados de una investigación, independientemente de su motivación para llevarla a cabo y del tipo de que se trate, porque a pesar de que las intenciones sean personales, los significados² que de ella se desprendan serán sociales (Blumer 1969). La interdependencia que existe entre los sujetos lleva a movilizar acciones para un beneficio común, de tal suerte que si una acción modifica la vida de uno de ellos de forma positiva o negativa también lo hará con los que se encuentran a su alrededor (Elías, 1990). De esta manera, el hombre se beneficia del trabajo de otros, haciendo suyo el conocimiento y transmitiéndolo de generación en generación para asegurar su supervivencia.

Investigar es andar por donde alguien más lo hizo

Los temas que se investigan no son nuevos en ninguna ciencia. La humanidad parece no haber avanzado mucho, las dudas de los ancestros se parecen mucho a las de nuestros contemporáneos, que se adaptan al espacio y momento histórico del hombre actual, por esta razón una

² Los significados según Blumer se forman a través de la interacción social que genera un conjunto de símbolos para los actores involucrados: procesos humanos esenciales originados en la vida cotidiana del sujeto, de sentido común y la razón de existir de la sociedad.



investigación nunca parte de cero, siempre habrá alguien con la misma curiosidad que otro y de forma incipiente comenzará el camino para hacer menos árido el paso de los investigadores en ciernes. Hoy es posible leer a algunos autores que desde tiempos remotos hablaban ya de temas de preocupación social como la educación, la medicina, el derecho, la filosofía, entre otros. Esos escritores son clásicos que se necesitan retomar al introducirse en la investigación.

Al abordar un tema educativo, no es posible pensar que alguien más no lo haya estudiado antes. Por ejemplo, aquel investigador que desee considerar la evolución cognitiva del niño tendrá que remitirse necesariamente a autores como Piaget, Skinner o Makarenko; cuando quiera abordar el tema de las interacciones sociales será imprescindible que retome a Durkheim, Berger, Luckmann y Vigotsky, entre otros. Al hablar de la apropiación del aprendizaje aparecerán en algún momento las ideas de Bruner, Ausubel, Palamidessi, Cohen o Gardner. Sin duda alguna existirán ocasiones en las que el fruto de las investigaciones tenderá a reforzar, comprobar o discutir lo que ya se discutió con anterioridad; seguro es que en casos excepcionales se emitirán aportaciones que servirán para un avance social del conocimiento. Se podría seguir ejemplificando otros temas para investigar en educación, y siempre se caerá en la cuenta de sus cimientos teóricos.

Ahora es necesario preguntarse ¿qué se puede investigar en educación? Según Amaya (2007), existen diversos tópicos para desarrollar una investigación educativa, los sujetos, métodos, programas, recursos, instituciones, contextos educativos y cambios observados. De estos tópicos se desprenden líneas específicas, en el caso de la investigación de los actores educativos: alumno, docente y director, entre otros.

Cada objeto de estudio en educación y en cualquier otra disciplina, requiere ser abordado de una forma distinta, no hay uno idéntico a otro. Puede haber dos investigadores interesados en el mismo tema, pero cada uno realiza una interpretación diferente de la realidad, que surge de la forma en la cual decide adentrarse y de cómo se construye el propio objeto; los paradigmas en la investigación³ según Flick, (2004), determinan la manera de enfocar la situación a investigar de cada paradigma, cualitativo, cuantitativo o mixto, se desprenden los dispositivos⁴ de

³ Los paradigmas representan las diferentes perspectivas en la investigación y sus puntos de partida.

⁴ Al hablar de dispositivos de investigación en lugar de instrumentos, se intenta deslindar de cualquier mecanicismo a la forma en la que se acerca el investigador a su objeto de estudio. En ocasiones cuando se habla de instrumentos se hace alusión a tareas que se realizan de forma inmediata y sin previa reflexión, sin embargo, el desarrollo de instrumentos requiere una tarea reflexiva para definir los medios necesarios para reconocer las interpretaciones que los sujetos realizan de su realidad.



investigación más *ad hoc*. Por ejemplo, no puede pensarse una investigación con carácter etnográfico en donde el investigador decida no realizar observaciones directas o participantes de su objeto, porque no las considera pertinentes o no las requiere; como dice Geertz (1973), al momento de realizar un reporte, el etnógrafo debe dejar claro a cualquier lector lo que sucede en un espacio físico y temporal determinado, como si aquel hubiera estado allí. Imaginar un estudio ligado al interaccionismo simbólico sin realizar entrevistas a los sujetos, sería una pérdida de tiempo, en el entendido de que la interacción sujeto a sujeto o cara a cara es la que lleva a la comprensión de cómo cada persona entiende su realidad (Blumer, 1969). Existen otras visiones para abordar la investigación como la hermenéutica, la teoría crítica, la teoría fundamentada, la investigación acción o la perspectiva biográfica.

La metodología de estudio no es predeterminada por el investigador, cada objeto demanda una visión distinta por lo que es importante establecer un distanciamiento, no en un sentido positivista en el que se asume que el sujeto que investiga debe estar separado de su objeto por completo o debe ser ajeno para no interferir en los resultados, sino distinto: en la actualidad no es posible mirar la investigación de esa manera, porque al entenderla así se alude a la desaparición de los deseos, motivaciones y pasiones del sujeto, y esto nunca es posible, porque siempre está presente su subjetividad, tanto que desde la elección del tema de estudio se hacen presentes sus preferencias y supuestos, se trata más bien de que el investigador sea consciente de las manifestaciones subjetivas que surgen desde el inicio de su estudio.

El proceso de investigación inicia con la delimitación de un objeto de estudio y el establecimiento de objetivos, para ello es imprescindible desarrollar un estado del arte o estado de la cuestión, cuya finalidad es responder a diferentes preguntas, por ejemplo: ¿qué enfoques se han utilizado para abordar el objeto de estudio?, ¿qué metodología ha sido empleada?, y ¿qué conocimientos se han generado? Esto quiere decir que la elaboración de un estado del arte se trata de evocar lo ya dicho en el campo de la investigación acerca del objeto elegido, para dilucidar qué hace falta por investigar, qué no se ha abordado por los demás o qué no se ha hecho desde otros enfoques y dispositivos.



Al desarrollar un trabajo de indagación y revisar lo que ya está hecho, obliga a llevar una vigilancia epistemológica durante el proceso, esto quiere decir, que la teoría para emprender la investigación necesita seguir una lógica, de alguna manera una linealidad en torno al discurso que se adquiera⁵; esta vigilancia permite tener coherencia a la hora de establecer las reflexiones sobre cualquier estudio, dar una pauta que lleve a la comprensión. Por ejemplo, el proceso de adquisición del aprendizaje no lo presentan de la misma manera Piaget o Vygotsky; uno se refiere a la individualidad del sujeto, y el otro, a la posición social del conocimiento. Este trabajo implica dos posturas epistemológicas distintas.

El investigador con su trabajo busca transformar la realidad. Nadie investiga para guardar sus resultados; se investiga para comprender un fenómeno de la realidad, se interpreta con otros quienes se encuentran ligados con el objeto de estudio, en este sentido, la interpretación de un investigador es de segundo orden, pues la de primer orden, pertenece a los investigadores, dejando una tercera para el lector quien le otorgará un criterio de verosimilitud (Coffey y Atkinson, 1994; Flick, 2004, Schutz, 1970).

El maestro como investigador

La realidad y la sociedad están antes que el individuo quien es un producto social; el sujeto que interesa a este texto es el maestro que forma parte de la sociedad al ocupar un lugar y tiempo determinados. El docente en la vida cotidiana construye significados impregnados por la convivencia con los demás actores educativos: alumnos, autoridades, padres de familia, otros pares y la comunidad; él es tal gracias a que la sociedad le permite ocupar esa posición, esta es una cuestión de alteridad.

En la vida cotidiana se encuentra inmersa la realidad del maestro como individuo, la cual tiene sentido a partir de que este la interpreta y le da coherencia, porque es allí donde desarrolla sus pensamientos y acciones. La conciencia del hombre aparece en lo que ha realizado en su vida (Berger y Luckmann, 1969). Siempre en contacto con los demás, no puede existir si no es por la presencia de los otros. La interacción del individuo con la sociedad está mediatizada por las instituciones que al igual que el lenguaje permiten conservar un orden social. A través

⁵ La linealidad se plantea en el discurso, no en la ejecución de la investigación; pues, al realizar cualquier búsqueda es preferible que el investigador proponga alternativas de interpretación que rebasen las lógicas establecidas, combinando dispositivos o posturas de inteligibilidad.



de la participación en las instituciones existe la asunción de roles que desarrollan la experiencia del sujeto, en cuanto, «todo comportamiento institucionalizado involucra roles y estos se comparten» (Berger y Luckmann, 1969, p. 99).

El docente posee un rol determinado en la sociedad y está inmerso en el Estado para el cual trabaja, esto quiere decir que existen regulaciones que reconoce y adquiere incluso antes de entrar a la profesión docente: «las instituciones se encarnan en la conciencia individual por medio de los roles [...] al desempeñar los roles, los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente» (Berger y Luckmann, 1969, p. 98).

Lo anteriormente expuesto es para comprender que el maestro es partícipe de la sociedad en donde se encuentra integrado al formar parte de instituciones y que es el lenguaje el mejor medio por el cual puede hacerse presente a otros. El individuo-hombre-maestro realiza una internalización de la realidad en el proceso de interacción en el aula, y desarrolla una formación e identidad que son objeto de estudio de especialistas en formación docente.

El maestro no es especialista en investigación -no porque no desee serlo- sino porque la formación tanto inicial como continua que recibe es insuficiente para esa tarea. Al no desarrollar investigación, los docentes se ven obligados a que los *ilustrados* desarrollen interpretaciones de sus vivencias, experiencias y significados⁶; es incalculable la cantidad de conocimiento que se pierde en esas traducciones. Cuando el sujeto-maestro se decide a desarrollar procesos de investigación por su propia cuenta, la comprensión de la tarea educativa será más clara.

La reforma del Plan de estudios de 1984 para la licenciatura en Educación Primaria introdujo la noción de docente- investigador para la formación inicial en las Escuelas Normales. Así, con el carácter de educación superior y con el enfoque centrado en la investigación, el maestro podría asumir su tarea educativa de una mejor manera, pues tendría racionalmente el control de su actuar docente. Los resultados de la evaluación de este plan no fueron divulgados ampliamente; en

⁶ A esta tendencia se le denomina investigación acerca de la educación no investigación educativa (Schuster, 2013). La investigación acerca de la educación “es realizada por investigadores expertos, generalmente dedicados a la investigación académica de la educación (miembros de institutos de investigación, universidades, áreas u oficinas técnicas de la administración educativa, laboratorios de estudios educativos). Por su propio posicionamiento, estos investigadores no se involucran necesariamente en la transformación de las prácticas educativas, sino que adoptan una posición externa” (Schuster, 2013 , p. 29).



1997 se dio la entrada y puesta en vigor de un nuevo plan de estudios, como respuesta a las exigencias del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) de 1993. Hoy en día con la reforma en las Escuelas Normales con especialidad en Educación Preescolar y Primaria en 2012, la investigación de la práctica docente regresa a la malla curricular y con ello a la formación inicial.

La aportación de las Escuelas Normales a la investigación educativa y, por tanto, de los docentes que de ellas egresan, es limitada. Las instituciones formadoras de docentes realizan una especie de trabajo de autoconsumo, es decir, se enfocan al estudio de la práctica docente y a las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Son muy pocos los formadores de formadores que cuentan con el perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y menos los que se encuentran incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), además las condiciones de trabajo en ocasiones, no lo permiten, lo que deriva en una escasa investigación en los cuerpos académicos que se encuentran en su mayoría en estado de formación o consolidación (Casanova, 2016).

Mientras eso sucede en la formación inicial, los programas de formación continua parecen haber olvidado la investigación para los docentes en ejercicio: la mayoría de los posgrados que se ofertan para los profesores tienen una tendencia a profesionalizar la práctica docente. Algunos programas relativos a la investigación educativa son ofertados por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otras instituciones de carácter público y privado, sin embargo, su diseño parece estar hecho para sujetos que poseen habilidades que sólo tendrán que matizarse en el transcurso de los nuevos estudios, provocando una limitante para los maestros cuya formación carece de herramientas para ejercer una investigación seria. Son pocos los docentes que se adentran al campo de la investigación y la mayoría de los que logran, no regresan a su campo de trabajo inicial para poder socializar lo que aprendieron, sino que prefieren incorporarse a otros niveles o puestos en instituciones educativas.

Las condiciones para desarrollar investigación desde la docencia tampoco son las propicias, el profesor de educación básica no fue formado en la escritura académica, y el escrito más reciente que realizó de manera formal se remonta al que elaboró durante su formación inicial; una prueba de ello son los escasos escritos que se presentaron en los foros de consulta para el Nuevo Modelo Educativo 2016, que conforme a la información institucional se destaca una amplia participación,



pero que comparada con la planta docente a nivel nacional representa un mínimo porcentaje del gremio; si a esto se añade la calidad de los textos, puede comprenderse la necesidad de incluir dentro de la actualización docente la cultura de la investigación de la propia práctica.

La narrativa, en la actualidad, se ha retomado como una alternativa para que el maestro genere conocimiento durante su quehacer educativo. El ser humano (el docente en específico) es un relator por naturaleza, un sujeto contador de historias de él mismo y de los demás, y tiene una forma de concebir el mundo que le permiten vivir en sociedad. Connelly y Clandinin (1995) consideran que “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (p. 12). Requiere de una explicación y reexplicación que implica un ir y venir en los recuerdos de los sujetos, que como indica Cortazzi (1992) se asemeja a “una ventana abierta a la mente o, si estamos analizando las narraciones de un grupo específico de relatores, como una ventana abierta a su cultura” (p. 2). La narrativa se considera la mejor opción para presentificar las vivencias de los docentes por medio de su discurso, su pensar no es trivial ni vano, al contrario los pensamientos del profesor tienen un valor adicional al ser portadores de realidad, que al no ser escuchada, se queda atrapada en los espacios escolares o áulicos, sin aspirar a más y sin comprender en última instancia lo que hace en su práctica docente, cómo lo hace y por qué lo hace (Bazdresch, 2000).

Conclusiones

El investigar apunta a un proceso continuo, al cerrar un ciclo se abre otro, tantos como la capacidad de indagación de los sujetos. Cada investigación involucra la subjetividad del investigador, que tiene la responsabilidad de autorregularse en todo momento para no influir en los resultados. La curiosidad surge desde la niñez, sin embargo, las instituciones que interpretan la realidad rompen con las posibilidades de indagación y de cambio en los sujetos. La investigación es una tarea que no pueden ejercer todos los sujetos, se requiere de una formación para ello, del conocimiento de los paradigmas y dispositivos necesarios para la construcción de un objeto de estudio; los sujetos que logran insertarse en el proceso de investigación a través de equipos de trabajo, instituciones o medios propios tenderán a transformar su realidad y la de quienes se encuentran a su alrededor.

La investigación educativa abarca las contribuciones de distintos estudiosos a lo largo del tiempo. De ahí que la elaboración de estados del arte posibilitan el conocimiento de saberes anteriores para asumir contextos determinados de intérpretes quienes comprenden la realidad.



Los objetos de estudio son distintos y su singularidad es de vital interés por parte del investigador.

Después del plan de estudios del 2012, el docente ha tenido una formación para la investigación, aunque se ha practicado en forma incipiente, puede promoverse en futuras generaciones; en tanto sería una forma de reconocer su aportación al campo educativo a través de la narrativa como recurso metodológico para adentrarse en las vivencias y experiencias de los docentes en las aulas. La toma de conciencia, en este contexto, puede conducir al docente a entender su quehacer profesional, de otro modo, se requerirá de un investigador profesional que comunique lo que el docente ejecuta de primera mano en el aula.



Referencias

- Arredondo, M; Martínez, S; Mingo A. y Wuest, T. (1984). La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución. En *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVI, vol. XLVI, núm. 1, pp. 5-38.
- Bazdresch, M. (2000). *Identificar la práctica: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce?* En *Bazdresch Vivir la educación, transformar la práctica* (pp. 57-66). México: Educar-SEJ.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Casanova, H. (2016). *Investigar sobre la educación normal en México: Retos y perspectivas*. Recuperado de: http://conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Hugo_Casanova.pdf
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1994). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrativa y análisis*. Londres: Falmer.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos: ensayos*. Trans. José Antonio Alemany, Barcelona: Ediciones Península.
- Fernández, L. (1998). Construyendo el problema de investigación. En: *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*, (pp.67-77). México: UAM-Xochimilco.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Geertz, C. (1973) *Interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Schuster, A (2013). *La metodología cualitativa. Herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula*. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, vol.4, núm.2, pp.109-139.
- Schutz, A. (1970). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. En *El problema de la realidad social* (pp. 35-70). Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP (2008). *Experiencias Escolares Exitosas Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.



