



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Moreno Bayardo, María Guadalupe; Jiménez Mora, José Margarito; Ortiz Lefort, Verónica
Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y
procesos de formación para la investigación

Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 132, 2011, pp. 142-157
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO* | JOSÉ MARGARITO JIMÉNEZ MORA** | VERÓNICA ORTIZ LEFORT***

El objetivo del presente artículo es compartir un doble trabajo de construcción: por una parte, el resultado del análisis y la reflexión que llevó a la sistematización de una ruta posible a transitar cuando se pretende tomar decisiones de carácter metodológico en el diseño de una investigación; por otra, un avance que ilustra, en el caso particular de una investigación en proceso a cargo de los autores, las consideraciones que fueron orientando la toma de decisiones antes mencionada. El trabajo constituye una aportación de orden pedagógico-didáctico a procesos de formación de investigadores, al mismo tiempo que comunica un avance, en términos de construcción metodológica, de la investigación que relaciona las culturas académicas con las prácticas y procesos de formación para la investigación.

Palabras clave

Cultura académica
Metodología de la investigación
Formación profesional

The purpose of this paper is to share a double construction work: on one hand, the result of the analysis and the reflection that led to the systematization of a possible way to go when you try to take methodological decisions for drawing up a research; on the other hand, an advance that illustrates, in the particular case of a research in process carried out by the authors, the considerations that underlie the taking of the above mentioned decisions. This work represents a pedagogic and didactical contribution to the processes of training for researchers, at the same time as it shows an advance, in terms of methodological construction, of the research that makes possible to connect the academic cultures with the practices and training processes for research.

Keywords

Academic cultures
Methodology of research
Professional training

Recepción: 8 de julio de 2008 | Aceptación: 25 de junio de 2010

* Doctora en Educación. Investigadora de la Universidad de Guadalajara y jefa del Departamento de Estudios en Educación de la misma institución. Línea de trabajo principal: formación para la investigación. Miembro del SNI, del COMIE y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. Publicaciones recientes: (2010), *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*, México, Universidad de Guadalajara/Plaza y Valdés. CE: gpemor98@hotmail.com

** Maestro en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara. Asistente de investigación en el Departamento de Estudios en Educación de la misma institución. Línea de trabajo: formación para la investigación. Publicaciones recientes: (2009), "Aprendizajes para la investigación educativa y su reflejo en la producción escrita", en M.G. Moreno y M. Valadez, *Pensar los procesos de formación en educación superior y posgrado*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 157-178. CE: pepe_dw@hotmail.com

*** Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Docente e investigadora de tiempo completo en el Departamento de Estudios en Educación de la misma institución. Miembro del SNI. Líneas de trabajo: educación superior, formación de investigadores, evaluación de la investigación y el posgrado, vinculación universitaria. Publicaciones recientes: (2010), *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara: una aproximación multidimensional*, México, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Colección graduados. CE: vero_lefort@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más complejos a los que se enfrenta el investigador una vez que ha avanzado en la construcción de un objeto de estudio hasta el punto de haber precisado qué es lo que quiere conocer, es el de tomar las decisiones de orden metodológico; hacerlo implica en principio un *retorno reflexivo* a la tarea de construcción conceptual del objeto para estar en posibilidad de argumentar por qué resulta pertinente acercarse al mismo utilizando determinado método, así como ciertas técnicas e instrumentos. La naturaleza de dicha argumentación puede ilustrarse en una gran secuencia como la siguiente: dado que el objeto de estudio construido es de tal naturaleza y características, que se le está concibiendo en afinidad con tal perspectiva teórica, que se pretende conocer tales cosas sobre el mismo, que ello demanda acercarse a tal universo de estudio (personas, instituciones, comunidades, etcétera), entonces el método que resulta pertinente es tal y en congruencia con ese método se utilizarán tales técnicas e instrumentos. En ese marco, la pretensión de este trabajo, como avance de una investigación en curso, es la de compartir con fines académicos, pero también didácticos, ese proceso de argumentación y toma de decisiones al que suele denominarse *construcción metodológica*; proceso que toma una forma particular y única en cada investigación, como es el caso que se ilustra en el contenido de este artículo.

LA NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DEL OBJETO DE ESTUDIO

La investigación en curso a la cual se refiere este trabajo tiene como foco principal de indagación *las culturas* (de base disciplinar, de formación, de los estudiantes) que convergen cuando se generan procesos educativos cuyo objetivo central es la formación para la investigación. En tanto que los significados son

constitutivos de las culturas, a la vez que vía de expresión de las mismas, resulta necesario, en este caso, buscar formas de acceder al conjunto de significados sobre la *investigación* y sobre la *formación para la investigación*, que son interiorizados, contruidos o reconstruidos por los actores (formadores-investigadores, estudiantes, administradores) que participan en programas doctorales que forman investigadores educativos; por lo tanto interesa explorar lo que ocurre en las *prácticas* y los *procesos de formación para la investigación* que son escenarios naturales donde se expresan, se construyen y se negocian significados.

En el orden de la construcción metodológica, la primera pista orientadora para un acercamiento al objeto de estudio antes descrito está dada por la naturaleza de la pregunta central construida para la investigación mencionada: ¿qué formas asume la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral (cultura académica de base disciplinar, cultura académica de formación y cultura de los estudiantes), las prácticas y los procesos de formación para la investigación?, ¿con qué consecuencias? Es necesario discernir entonces cómo habrá de ser el acercamiento a un núcleo conceptual que incorpora la cultura, las prácticas y los procesos de formación.

Conviene especificar de manera breve que el concepto de *cultura*, como se maneja en este trabajo, remite al conjunto de *significados compartidos* (sobre el mundo, la vida, el trabajo, las relaciones humanas, la educación, las instituciones, etcétera) que dan, a la persona que los comparte, la posibilidad de relacionarse, dar sentido a sus acciones y desenvolverse en un entorno social determinado; entonces, indagar sobre la cultura implica necesariamente acercarse al mundo de los *significados*, entendidos éstos en una dimensión amplia en la que quedan incluidos creencias, conocimientos, códigos, roles, mitos, tradiciones y valores, todos ellos orientadores de las acciones y decisiones de los sujetos.

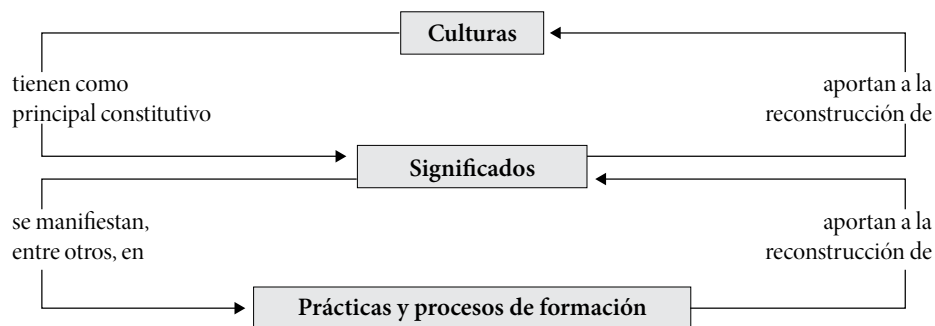
Cuando aquí se habla de *prácticas de formación*, se hace alusión a formas concretas en que los formadores, en su función de mediadores humanos, pretenden dinamizar la formación de los sujetos que desempeñan el rol de estudiantes. En el caso de programas doctorales, algunas prácticas comunes son: la asignación de lecturas para su análisis y discusión en reuniones tipo seminario, el análisis de reportes de investigación ya publicados, la presentación de avances de investigación de los estudiantes y/o de los formadores en eventos organizados con ese fin, la interlocución con un tutor y un comité tutorial, entre otras. Conviene precisar que las prácticas no son únicamente acciones aisladas o esporádicas, sino acciones con algún grado de recurrencia que siguen ciertas pautas en razón de determinadas intenciones, lo cual las convierte en objetos de interés para el análisis de una cultura. Las prácticas son *intencionales* en el sentido de que con ellas se pretende alcanzar algo, si bien ese algo no es accesible por una única vía, lo cual permite comprender que aunque se precise el fin general de ciertas prácticas (por ejemplo prácticas de enseñanza, prácticas de evaluación, prácticas de formación) existen otros fines particulares que mediatizan el logro de esos fines mayores y que complejizan su abordaje como asunto de investigación.

Además, se hace referencia especial a *procesos de formación para la investigación* porque

se asume que la formación no es un acto ni un conjunto de acciones que de manera cierta lleven al individuo de un estado de carencia a uno de posesión de algo. En tanto que la inmersión en una cultura se da en forma paulatina, propiciada por variadas experiencias que son asumidas por los sujetos de múltiples maneras, en la *formación para la investigación* lo que se genera son procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según las experiencias previas y las pautas de asimilación/construcción de quienes se forman. Lo que se puede afirmar es que esos procesos se generan, al menos parcialmente, en respuesta a determinadas intenciones, reflejadas en cierto estilo de prácticas identificadas por los formadores como pertinentes para propiciar la inmersión de los sujetos en formación, en este caso, en la cultura de producción de conocimientos propia de una disciplina determinada.

Se asume entonces que los *significados* tienen alguna forma de manifestación en las *prácticas* y en los *procesos de formación para la investigación*, pero que también son reconstruidos a partir de la manera en que las experiencias de formación son recuperadas por los actores que en ellas participan. Así es como los *significados* se constituyen en una vía de acceso para la indagación acerca de las formas de relación entre las culturas, las prácticas y los procesos de formación para la investigación, lo cual se ilustra en la siguiente figura:

Figura 1. Relación entre culturas, significados, prácticas y procesos de formación



Fuente: elaboración propia.

Asumir que la relación entre las culturas, los significados y las prácticas y procesos de formación se da en el marco de una dinámica como la que se ilustró en el esquema anterior, permite precisar que:

- a) Las culturas están referidas a significados, en otras palabras, los significados son el principal constitutivo de las culturas, así como la principal vía mediante la cual estas últimas se expresan.
- b) Las prácticas y procesos de formación constituyen uno de los escenarios en los que se manifiestan los significados que han sido interiorizados por los actores que en ellos participan (formadores-investigadores, estudiantes, administradores).
- c) Las experiencias concretas que se viven en las prácticas y en los procesos de formación para la investigación permiten no sólo la expresión de los significados que ya son compartidos por algunos de los actores, sino también la construcción e interiorización de nuevos significados y, en su caso, la reconstrucción de otros.
- d) La reconstrucción de significados es a su vez una vía para incidir en la reconstrucción de las culturas.

Así, en este estudio hay una gran categoría que da sentido a la búsqueda, la de las *culturas* presentes en la vida académica; una vía de acceso que posibilita el acercamiento a las culturas, la de los *significados*; y un gran escenario en el que los significados se manifiestan, pero también se interiorizan, se construyen o reconstruyen: el de las *prácticas y procesos de formación para la investigación*.

LA PERSPECTIVA TEÓRICA DEL ACERCAMIENTO

En primer lugar, se asume que los actores centrales de las prácticas y procesos de formación

comparten una intencionalidad, aunque desde roles distintos socialmente asignados, los cuales, para efectos de este trabajo, se designan como: *formador*, para identificar a quienes fungen como docentes o tutores de un programa de doctorado; *sujeto en formación*, para referirse a los estudiantes; y *administrador*, para designar a las figuras que tienen a su cargo tareas como la coordinación del programa o participan en trabajo colegiado (en forma de comités o juntas académicas) con el fin de orientar la toma de decisiones académicas y administrativas relacionadas con el programa y los estudiantes.

La intencionalidad, que no necesariamente se incorpora en el discurso, es entendida en principio como *la aprehensión efectuada por la conciencia de un aspecto de la realidad* y su referencia a otro u otros aspectos; en el caso de los actores de las prácticas y procesos de formación, es una intencionalidad compartida no sólo en términos de que a todos interesan los grandes objetivos de la formación, sino en tanto que unos y otros perciben, incorporan e interpretan, dentro de sus marcos de significado, una serie de fenómenos y situaciones comunes. El desarrollo de los seminarios incluidos en el programa, la lectura y valoración de trabajos, la interacción con los formadores y con los pares, y las tareas de organización y gestión son sólo algunos ejemplos de dichas situaciones de interés común.

No obstante, aunque se comparta cierta intencionalidad, entendida también como disposición personal ante determinado campo de experiencias, la construcción de significado no ocurre únicamente como resultado de la asimilación individual de la experiencia con apoyo en la reflexión que le confiere un sentido particular para cada sujeto; sino que *ocurre con el apoyo de mediaciones*, como señalan, entre otros, algunos teóricos cuya aportación puede situarse dentro de una perspectiva sociocultural del significado, como Bruner (1990) y Wertsch (1990).

Desde la posición de Bruner (1990), los procesos de negociación (en tanto esfuerzos para

la comprensión del discurso y de la acción de sí mismo y de los otros) entre las personas que conviven en una misma cultura, representan una mediación importante para la construcción de significados. Tomar conciencia de ello se convierte en un argumento a favor de la pertinencia de acercarse a las prácticas y procesos de formación para la investigación recuperando *las formas de negociación de significado* que tienen lugar en la interacción estudiante-formador, estudiante-tutor, formador-formador y estudiante-estudiante, de tal suerte que sea posible distinguir *cómo intentan comprender unos las acciones y el discurso de los otros*. Distintas situaciones presentes en la vida académica de los programas doctorales reflejan significativamente esas formas de negociación, por ejemplo, los coloquios en los que los estudiantes presentan sus avances de investigación.

La mirada de Wertsch (1990), por su parte, pone el énfasis en la acción socioculturalmente mediada, sobre todo a través de los signos y símbolos presentes en el lenguaje que contextualiza las acciones. Así por ejemplo, el caso ya mencionado de los coloquios, donde los estudiantes reciben comentarios y valoraciones diversas acerca del avance de su investigación doctoral ante la presencia de un grupo de personas (académicos del programa, lectores externos y pares estudiantes), constituye en sí un escenario en el que lo que se hace, se dice o se omite termina por ser, como sostiene Butler (2004) un *acto interpretativo socialmente situado*.

En las prácticas y procesos de formación para la investigación se da un permanente flujo entre subjetividad e intersubjetividad que a su vez da lugar a una construcción de significado en cada sujeto, mismo que puede ser o no compartido por otros. En algunos casos, ciertos cúmulos de significados llegan a constituirse en un verdadero esquema de percepciones, en un sentido similar a lo que expresa la categoría de *habitus* introducida por Bourdieu (2000) en el análisis de los campos de producción simbólica; por ello, en este

estudio se hace necesario indagar en torno a *las percepciones de los actores* de las prácticas y procesos de formación para la investigación, recuperando al mismo tiempo información que permita inferir hasta cierto punto cómo es que tales percepciones se fueron generando. Nociones acerca de lo que es o no formativo, de la calidad de lo que unos y otros (formadores, estudiantes, administradores) hacen, de lo que significa hacer investigación, son solamente algunos de los grandes significados incorporados en los esquemas de percepción de los sujetos.

En segundo lugar, como se señaló antes, en esta investigación se parte del supuesto de que es posible un análisis de las culturas presentes en la vida académica de los programas doctorales a partir del acercamiento a las prácticas y procesos de formación llevados a cabo por sus actores, y al discurso en el cual éstos expresan la forma en que los comprenden, o bien, los fundamentan. Se trata de un acercamiento indirecto que se constituye en vía para la *búsqueda de significados* en los que se expresan culturas disciplinares, de formación y de los estudiantes; significados que, sin tener que coincidir en su totalidad, pueden mostrar recurrencias, las cuales permiten identificar rasgos que caracterizan al objeto de estudio (formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación) en los distintos programas doctorales elegidos. Para poder identificar esos rasgos:

- Se tomarán en cuenta los elementos correspondientes al rol que desempeñan los actores en las prácticas y procesos de formación, dado que cada actor ha construido conocimientos y vivido experiencias asociados a ese rol, los cuales enriquecen el cúmulo de significados que ha internalizado.
- Se cuidará que, a partir de la información recabada, se construyan datos que permitan inferir significados, con apoyo en una lógica guiada por dos

principios: *la no contradicción* en el discurso generado en el diálogo con los actores, y *la asociación*, que posibilita la reconstrucción de redes de significado.

- Se incorporará el contraste entre culturas teniendo como base los significados inferidos a partir del acercamiento a los diversos actores de las prácticas y procesos de formación.

El acercamiento al objeto de estudio de esta investigación se hará tomando en cuenta el carácter de construcción social de la cultura, que da lugar, entre otros, a la formación de esquemas que aportan significado a lo cotidiano, entendido éste desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1994) como un mundo intersubjetivo, compartido con los otros. En tal virtud, resulta fundamental incorporar, dentro de los aspectos a indagar, la percepción de los diversos actores (formadores, autoridades, estudiantes) acerca de lo que encuentran en los escenarios donde existe interacción con fines académico-formativos como los seminarios, las sesiones de tutoría, los coloquios y otros eventos.

Dichos escenarios, en los que tienen lugar las prácticas de formación, implican el encuentro de subjetividades, que en el caso de la formación para la investigación en programas doctorales, es un encuentro que se ajusta en menor medida a guiones de enseñanza como los típicos de niveles escolares previos, los cuales suelen estar conformados por una serie de actividades dirigidas por el profesor: no es lo mismo programar una práctica de cómputo, una lección de matemáticas o de filosofía, que dirigir un seminario en un programa doctoral. El aprendizaje de la investigación y de las tareas que ésta implica, tales como la construcción conceptual o el diseño metodológico, entre otras, no ha podido ser sistematizado, según ha mostrado el trabajo de Moreno Bayardo (2000), al grado en que se ha hecho con otros objetos de enseñanza. Algunos de los significados compartidos por formadores que

han alcanzado reconocimiento en esta línea se expresan en planteamientos como el de que *se aprende a investigar investigando*, el cual, si bien no define claramente los modos de enseñar a investigar, al menos insinúa condiciones que reflejan el carácter complejo de esta tarea.

Asomarse al horizonte de significados posibles por medio del acercamiento a las prácticas y procesos de formación para la investigación, conlleva también la decisión metodológica de contrastar las percepciones de los actores designados como *formador* y *estudiante*, no entendidos como sujetos inmersos en una lucha de contrarios, al estilo sugerido por cierta posición dialéctica, sino como sujetos que construyen una realidad para sí mismos, pero siempre influenciada por lo que hacen y dicen los otros, desde un enfoque como el de Berger y Luckmann (1994). En este sentido, rasgos que es posible identificar en cualquier proceso de formación para la investigación, tales como la distancia entre estudiante y formador, en términos de trayectoria, producción, juicio crítico y consolidación de aprendizajes, que es lo que legitima principalmente la función del formador, pueden originar un desfase entre percepciones, por ejemplo, entre lo que el estudiante percibe como sus necesidades de formación y las mediaciones con que el formador pretende apoyar que dichas necesidades sean atendidas.

Ideas cada vez más discutidas en el campo de la formación para la investigación, como la de que *no basta ser buen investigador para ser buen formador*, pueden tomar forma en el contraste entre lo que percibe quien forma y quien es formado (si bien, en sentido amplio, todos somos sujetos en formación a lo largo de toda la vida); así, en esta investigación se generarán referentes empíricos que serán contrastados con base en dos criterios:

- Los casos de congruencia entre las percepciones de los agentes de la formación y sus destinatarios puede permitir asentar una base de significados

comunes acerca de, por ejemplo, las mediaciones más eficaces para generar aprendizajes vinculados a la investigación.

- La falta de correspondencia entre esas percepciones puede evidenciar diferencias de fondo en los significados construidos (por ejemplo, si las acciones que propone el formador no son consideradas como las de mayor ayuda por el estudiante a su proceso de formación); o bien, estados de conciencia diferentes que no permiten a uno de los actores apreciar claramente los mensajes del otro. Pero también aportará elementos para comprender de qué manera llegan a relacionarse las culturas presentes en la vida académica con las prácticas y procesos de formación para la investigación.

Como señalan Berger y Luckmann (1994: 68), el ser humano se interrelaciona con un orden cultural y social específico mediado por significantes que tienden a cierto nivel de cohesión, a lo cual podría agregarse, cuando se reflexiona sobre la multiplicidad de significados que evoca un concepto como el de *formación*, que tal cohesión también puede ser resultado del peso que tengan en un contexto dado las ideas y las prácticas de ciertos actores, en tanto correspondan a lo que Berger y Luckmann (1994: 103) definen como “conocimientos institucionalmente objetivados”. Así, los datos empíricos que permiten hacer inferencias sobre los significados que los distintos formadores han atribuido a ciertas prácticas que se dan en un mismo contexto, pueden mostrar la presencia de cierto nivel de cohesión que se expresa como una base de significados compartidos al interior de la comunidad académica de la que forman parte (Becher, 2001).

Por otra parte, aunque los actores que participan en un programa doctoral pueden coincidir con respecto a cuáles son los grandes

finés de la formación para la investigación, lo cual constituye en sí un primer elemento de cohesión en una *cultura de formación*, su percepción de los fines intermedios y de las mediaciones con que éstos pretenden alcanzarse puede diferir hasta el punto de dar lugar a diferencias radicales en las prácticas, o bien a la contraposición prácticas/discursos o fines/prácticas. La atención a estas diferencias será un elemento más a tomar en cuenta en la explicación de cómo se relacionan las culturas presentes en la vida académica con las prácticas y los procesos de formación en los programas doctorales seleccionados para este estudio.

A QUÉ Y A QUIÉNES ACERCARSE

A lo largo de este trabajo se ha venido señalando que la relación acerca de la cual se pretende generar conocimiento es la que se da entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación en programas doctorales, pero también se ha establecido que la vía de acceso para indagar sobre dicha relación será la búsqueda de significados no sólo como expresión de las culturas, sino también en su carácter de producciones sociales que pueden ser interiorizadas, construidas o reconstruidas en una dinámica de interacción como la que se establece con fines formativos en un programa doctoral.

Se ha delimitado, además, que el interés específico es el análisis de tres culturas (no las únicas) que convergen en la dinámica antes mencionada: la *cultura de base disciplinar* que han interiorizado los académicos que participan en un programa de formación doctoral, en tanto que son investigadores activos en determinado ámbito de producción de conocimiento; la *cultura de formación* compartida por un grupo de académicos agrupados sobre la base de una función específica común, en este caso, la de participar como formadores en un mismo programa doctoral; y la *cultura de los estudiantes*, quienes no llegan al programa como tablas rasas, sino con una historia

académica en la cual han desarrollado ciertas competencias o estilos de aprender y desde las que incorporan de una manera única las nuevas experiencias de aprendizaje afirmándose como los actores principales de su propio proceso de formación.

Se ha asumido también que en cada una de las culturas de interés antes mencionadas, así como en el encuentro entre las mismas, pueden existir diferentes niveles de cohesión; en otras palabras, que la amplitud de la base de significados compartidos puede ser mayor o menor dependiendo de las características de la historia y del contexto institucional, de la forma de incorporación de los formadores y de los estudiantes, de su trayectoria académica, de los criterios para la permanencia de ambos en el programa, así como de la profundidad y apertura con la que se analizan y comparten las experiencias que en éste se viven, entre otros.

Es en este marco que, ante el reto de buscar una respuesta a la pregunta de investigación construida: ¿qué formas asume la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral (cultura académica de base disciplinar, cultura académica de formación y cultura de los estudiantes), las prácticas y los procesos de formación para la investigación?, ¿con qué consecuencias?, se plantearon las siguientes preguntas subsidiarias:

- a) ¿Cuál es la trayectoria, en el ámbito de la investigación educativa, de la institución a la que pertenecen los formadores?, ¿cuál es la trayectoria académica de los miembros de cada grupo en estudio?
- b) ¿Cómo se incorporaron los miembros de cada grupo: a la institución, a la labor de investigación y a la función de formadores en el programa doctoral en cuestión?
- c) ¿Cuáles son los significados que los miembros del grupo de formadores atribuyen a la investigación, a la

formación para la investigación y a los métodos para propiciarla en programas doctorales?, ¿en qué aspectos son compartidos dichos significados?

- d) Desde la percepción de los formadores, ¿cómo se caracterizan las prácticas de formación (experiencias de formación, relación de tutoría, relación formadores-formados, clima académico) que tienen lugar en el programa doctoral en cuestión? En su caso ¿cómo socializan los formadores las experiencias que van viviendo en dichas prácticas?
- e) ¿Cómo dan cuenta los formadores-investigadores de los procesos de formación para la investigación que se generan en el programa doctoral en el que ellos desempeñan su función?
- f) ¿Cómo dan cuenta los estudiantes acerca de sus propios procesos de formación para la investigación?, ¿cuáles mediaciones de las prácticas de los formadores han encontrado más significativas para dinamizar dichos procesos?

Las preguntas anteriores fueron la base para construir seis grandes ejes temáticos orientadores de la búsqueda:

- a) Trayectoria de la universidad en el ámbito de la investigación educativa.
- b) Trayectoria profesional de los académicos que participan en el programa.
- c) Trayectoria como formadores de los académicos que participan en el programa.
- d) Atribuciones de significado de los formadores a la investigación y a la formación para la investigación.
- e) Percepciones de los formadores sobre las prácticas y los procesos de formación para la investigación que se dan en el programa.
- f) Percepciones de los estudiantes sobre las prácticas y los procesos de formación que se dan en el programa.

La información relativa a los tres primeros ejes tiene sobre todo una función contextualizadora que habrá de aportar de manera importante a la comprensión de lo que ocurre en las prácticas y procesos de formación en cada programa doctoral, pero dichos ejes no constituyen el objetivo principal en el que se pretende

profundizar. Los tres últimos serán la base para el acercamiento a los significados compartidos en cada una de las culturas de interés y a los que son comunes entre culturas al interior de cada programa. El desglose de cada eje temático permitió un *descenso* hacia los referentes empíricos sobre los cuales interesa indagar:

Eje temático	Referentes empíricos
Trayectoria de la universidad en el ámbito de la investigación educativa	Existencia de un área de investigación educativa como tal. En su caso, tiempo de fundada. Investigadores más connotados. Número de investigadores que conforman el área. Número de miembros del SNI. Número de participantes como formadores en el programa. Número de formadores provenientes de otras áreas de la universidad. Instituciones, organismos o redes con las que se relacionan.
Trayectoria profesional de los académicos que participan en el programa	Año e institución en la que obtuvo el grado de doctor. Disciplina en la que obtuvo la licenciatura, la maestría y el doctorado. Principales actividades académicas. Principales actividades de investigación. Productos de investigación más relevantes. Reconocimientos obtenidos. Forma en que se incorporó a la universidad en cuestión. Forma en que se incorporó a la función de investigador educativo.
Trayectoria como formadores de los académicos que participan en el programa	Número de alumnos que ha llevado hasta la obtención del grado de doctor. En qué instituciones. Forma en que se incorporó a la función de formador en el programa doctoral en cuestión. Lugar que ocupa la función de formador en la distribución de su tiempo y en sus preferencias personales. Razones para permanecer como formador en el programa. Criterios con que escogería un programa para quedarse como formador. Otros programas doctorales en los que labora. En su caso, diferencias en su actuación como formador en los distintos programas doctorales en los que participa. Niveles educativos en los que ha sido formador. En su caso, diferencias que encuentra entre ser formador en programas doctorales y en otros niveles educativos. Experiencias más gratificantes que ha vivido como formador en programas doctorales. Experiencias más difíciles. Impacto de su historia profesional en su función de formador. Impacto de sus desempeños profesionales actuales en su función de formador. Experiencias que ha sistematizado como formador. En su caso, productos en los que haya comunicado dichas experiencias.
Atribuciones de significado de los formadores a la investigación y a la formación para la investigación	Forma en que describe lo que es la investigación. Distinción que hace entre la investigación y otros desempeños profesionales. Manera en que describe en qué consiste la tarea de formar para la investigación. Distinción que hace entre la formación para la investigación y la formación para otros desempeños profesionales. Rasgos que considera necesarios en un formador de investigadores. Aspectos en los que considera necesario formar a los futuros investigadores en los doctorados en educación. Métodos o estrategias con las que hay que propiciar la formación para la investigación en programas doctorales. Ejemplificación de acciones que realiza para contribuir a dicha formación.

Percepciones de los formadores sobre las prácticas y los procesos de formación para la investigación que se dan en el programa	<p>Descripción de las características de las prácticas de formación en el programa doctoral en cuestión: seminarios, coloquios, relación de tutoría y otras prácticas.</p> <p>En su caso, criterios explícitos que orientan dichas prácticas.</p> <p>Instancias que evalúan o dan seguimiento a las prácticas de formación que se dan al interior del programa.</p> <p>En su caso, forma en que se realizan la evaluación y el seguimiento.</p> <p>Prácticas que considera apoyan de mejor manera el logro de los objetivos del programa doctoral.</p> <p>Prácticas que considera poco relevantes para el logro de dichos objetivos.</p> <p>Grado en que conoce la forma en que se llevan a cabo los seminarios, los coloquios o las sesiones de tutoría que están a cargo de otros formadores en el programa. Problemas y logros que ha detectado se presentan al interior de las prácticas.</p> <p>Cambios que considera necesarios en las prácticas de formación.</p> <p>En su caso, forma en que tendrían que orientarse dichos cambios.</p> <p>Personas con las que comparte sus experiencias como formador en el programa doctoral.</p> <p>Espacios de interacción que existen entre los formadores con la finalidad de analizar las experiencias que viven en el programa.</p> <p>En su caso, cuáles son y cómo operan.</p> <p>Características más comunes de los estudiantes que ingresan al programa.</p> <p>Principales motivaciones de esos estudiantes.</p> <p>Rasgos de los mejores estudiantes.</p> <p>Aportaciones de los estudiantes a su propio proceso de formación.</p> <p>Factores (al interior del programa y en forma externa al programa) que favorecen o limitan los aprendizajes de los estudiantes.</p>
Percepciones de los estudiantes sobre las prácticas y los procesos de formación que se dan en el programa	<p>Retos que le ha planteado cursar el doctorado. Condiciones económicas, familiares y laborales en que lo cursa.</p> <p>Hábitos de trabajo y estudio.</p> <p>Forma de organización del tiempo.</p> <p>Forma de relación con sus pares en términos de trabajo, de esparcimiento y de apoyo afectivo.</p> <p>Descubrimientos sobre sí mismo al estudiar el doctorado.</p> <p>Desarrollo que el programa le ha permitido en el plano académico y en otros planos (relacional, afectivo). Principales factores a los que atribuye dicho desarrollo. Experiencias que han favorecido o limitado su proceso de formación en el doctorado.</p> <p>Estrategias personales para lograr su permanencia en el doctorado y para sacarlo adelante.</p> <p>Experiencias vividas en el doctorado que han aportado significativamente a su proceso de formación: en los seminarios, en los coloquios, en la relación de tutoría, en otras.</p> <p>Experiencias de formación que le han parecido irrelevantes.</p> <p>Aspectos que modificaría en las prácticas de los formadores.</p> <p>Aspectos de su forma de participación como estudiante con los que está satisfecho o insatisfecho.</p>

Un análisis de los referentes sobre los que interesa indagar en cada eje temático permite caer en la cuenta de que:

- a) Hay un escenario específico en el que interesa realizar la indagación: el de las prácticas y procesos de formación que se dan en programas doctorales que forman para la investigación educativa.
- b) Cada programa doctoral constituye un escenario único, en tanto que en él confluyen historias institucionales y personales que imprimen rasgos característicos a las prácticas y procesos de formación que allí tienen lugar.
- c) Son tres los actores principales a los que hay que acercarse para indagar lo propuesto: administradores del programa, académicos que participan en el mismo (en su doble función de investigadores y de formadores) y estudiantes.
- d) Algunos aspectos a indagar son de carácter individual en tanto que es cada persona la que puede dar cuenta de

ellos porque es prácticamente la única que los conoce a profundidad, tal es el caso de los rasgos que va asumiendo el proceso de formación en cada estudiante o las experiencias que han resultado significativas para un formador.

- e) Otros aspectos son vividos en forma compartida por los diversos actores, pero éstos pueden coincidir o no en su percepción de los mismos, por ejemplo cuando unos y otros analizan la experiencia formativa de los coloquios.
- f) Fundamentalmente se está planteando la indagación sobre las prácticas y los procesos de formación para la investigación, *desde la descripción e interpretación que hacen sus actores acerca de las mismas*, como forma de acceder a los significados que en unas y otros están presentes.

Hasta aquí están puestos tres eslabones de la cadena argumentativa a la que se hizo referencia en el primer párrafo de este trabajo; es posible ahora dar el paso hacia la decisión del método que se considera pertinente para el estudio, así como de las técnicas e instrumentos en que éste habrá de apoyarse.

EL MÉTODO, LA TÉCNICA Y LOS INSTRUMENTOS

Los planteamientos que se hicieron en los tres apartados anteriores se fueron constituyendo en argumento para seleccionar el *método de estudio de casos*, desde una *lógica de investigación cualitativa*, como forma de acercamiento al objeto de conocimiento que es interés de este estudio: las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación.

Se trata de un método que “desde hace algunas décadas se evalúa como una forma plenamente válida de investigación en el contexto del vigoroso desarrollo que en las ciencias sociales tienen las metodologías cualitativas”

(Gundermann, 2004: 252). El estudio de caso se caracteriza, en primer lugar, por dirigirse a *una unidad concreta de estudio*, que resulta de especial relevancia para la recopilación de información en torno a un fenómeno. Se trata, como lo define Yin (1994), de una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. De acuerdo con Merriam (1998), cuando se utiliza este método, el interés está más en los procesos que en los resultados, en el contexto más que en una sola variable, en el descubrimiento más que en la confirmación.

Stake (1995) insiste en que el caso sea percibido como un *sistema integrado*, es decir, un todo donde las partes se encuentran inevitablemente ligadas y en interacción. Una cuestión clave cuando se usa el método de estudio de casos es la *delimitación*; si el fenómeno no se encuentra intrínsecamente delimitado, si no puede presentarse como un sistema integrado, no constituye un caso. La forma de utilización del método en la presente investigación corresponde a un diseño de casos múltiples con un enfoque *holístico* (de permanente atención a la influencia recíproca entre los diversos elementos que interactúan en el caso) donde la unidad individual en estudio será la dinámica de formación que se da en un programa de doctorado en educación; dinámica que tiene una vía de expresión en las prácticas y procesos de formación para la investigación, desde donde, a partir de la narrativa de sus actores, se habrán de inferir significados, compartidos o no, que en su momento permitan comprender *cómo se relacionan las culturas presentes en la vida académica con las prácticas y procesos antes mencionados*; en este sentido, se trata de *examinar cada caso en acción* a la manera en que MacDonald y Walter, 1975 (cit. en Bassey, 1999) describieron inicialmente el estudio de caso.

El estudio de caso tiene como fin principal una comprensión profunda de lo que ocurre en un caso particular en determinado contexto; esto es lo que se denomina un *enfoque*

intrínseco. Si se toma en cuenta que las tareas de investigación son llevadas a cabo por uno o varios sujetos, entonces la comprensión lograda y expuesta sobre un objeto de estudio es necesariamente resultado de un proceso interpretativo centrado en la interacción entre factores significativos característicos del fenómeno. Otra finalidad del estudio de caso puede ser la de generar afirmaciones de naturaleza teórica sobre regularidades en la estructura y procesos sociales. Stake (1995) sitúa la investigación con esta última finalidad dentro de lo que llama *estudio instrumental de caso*, el cual funciona como una vía para la comprensión general de un fenómeno, de tal manera que, bajo una *óptica instrumental*, los estudios de caso aspiran a ser un medio de descubrimiento y desarrollo de proposiciones empíricas de carácter más general que el caso mismo.

En coincidencia con Gundermann (2004: 257), aquí se sostiene la posibilidad de realizar un estudio de caso superando la dicotomía intrínseco-instrumental; por ello, el presente estudio se ubica en un punto intermedio del continuo

que en un extremo ubicaría el estudio de caso que interesa en sí mismo sin otra consideración de índole heurística o teórica más general y, en el otro extremo, la situación contraria en la que el caso es de interés sólo en términos de lo que a partir de él se pueda conocer o desarrollar teóricamente respecto de un contexto de saber más amplio.

Así, en esta investigación el estudio de caso se realizará con una doble finalidad: la de comprender en profundidad la dinámica de formación que se da en el contexto de cada programa de doctorado en educación seleccionado y la de generar algunas generalizaciones empíricas como fuentes de explicación más generales sobre el objeto de estudio.

La indagación en torno a cada caso elegido se orienta de acuerdo con lo que Cisterna

(2005) denomina “racionalidad hermenéutica”, lo que significa una forma de abordar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación llevados a cabo sobre una base de datos lograda a través de descripciones. El eje conductor de la interpretación es el lenguaje, entendido en una doble acepción: por una parte, como la vía a través de la cual la realidad es construida socialmente en una dinámica de relaciones intersubjetivas que configuran el horizonte de significado que hace posible el entendimiento entre las personas; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción.

De acuerdo con Cisterna (2005) se asume que la generación de conocimiento apoyada en el uso de este método constituye un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto que son sujetos quienes construyen el diseño de investigación, recopilan la información, la organizan y le dan sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas como desde los hallazgos que surgen de la propia investigación, la cual luego se socializa y discute en la comunidad académica.

En esta misma línea, referida al conocimiento que se produce, Merriam (1998) señala que los estudios de caso son *particularistas*. El caso es importante por lo que revela y por lo que puede representar sobre un fenómeno. De manera especial, los estudios de caso concentran la atención en el modo en que los grupos confrontan problemas específicos. Sin embargo, examinar un contexto determinado puede ilustrar sobre un problema general, especialmente cuando se destaca la influencia de factores subjetivos y temporales sobre el problema, incluyendo material que contiene la experiencia de distintos actores, la cual luego es presentada e interpretada. Por tanto, el estudio de caso produce un conocimiento que, con respecto a otras modalidades de investigación:

- es más concreto, en cuanto a estar más acotado a uno o varios casos específicos,

- más contextual, porque implica como aspecto central de estudio la interacción entre las variables de contexto,
- más desarrollado a partir de la interpretación, tanto la que aportan los actores estudiados como el investigador, y
- más basado en poblaciones que muestran ciertos atributos de referencia que poblaciones generales.

El estudio de caso, de acuerdo con Stake (1995), se perfila como heurístico y de no intervención; en otras palabras, no interrumpe la actividad ordinaria a la que se acerca. Se trata de entender cómo los actores, las personas estudiadas, ven las cosas. Al final se enfatiza en la interpretación del investigador, una vez adentrado en la de los actores, pero tratando de preservar estas múltiples realidades que, en ocasiones, son contradictorias.

En el estudio de caso se revelan atributos que no son estáticos, sino producto de la interacción; sin embargo, aún no hay guías precisas para aspectos técnicos como el análisis de datos. Los objetivos de investigación guían el pensamiento del investigador hacia los factores más significativos del fenómeno a estudiar y orientan el modo en que conviene recopilar la información. Como consecuencia, en la selección del caso se responde *dónde, cuándo, a quiénes* y *qué* se va a indagar. El diseño del caso debe ser lógico, sistemático y fácil de replicar; en tal virtud, la selección del caso incluye una lista de atributos que lo vuelven una potencial fuente de información vasta sobre el objeto de estudio. Como sostiene Bonache (1999), la elección de los casos tiene carácter teórico, no estadístico. Los casos se eligen por su capacidad explicativa.

Siguiendo a Stake (1995) el primer criterio de selección de un caso es maximizar lo que se puede aprender a partir de su estudio, lo cual no significa necesariamente dar lugar a generalizaciones. La generalización puede darse en la medida en que se detectan regularidades, y aunque sean de menor nivel, ayudan

para detectar otras mayores, si bien la tarea principal del estudio de caso es la particularización, no la generalización.

En el estudio de casos se contemplan momentos como la definición del caso, la lista de preguntas de investigación y la selección de fuentes de datos. Estas últimas, en la presente investigación, corresponden fundamentalmente a *la experiencia de los formadores y de los estudiantes* en los programas de formación que serán estudiados. En este sentido, Bassey (1999) apunta cómo los datos recuperados pueden representar algo de las discrepancias entre los puntos de vista de los participantes. Por tal motivo, el propósito de un estudio de caso es producir *reportes ordenados de experiencias* que ofrezcan evidencia a partir de la cual sea posible construir afirmaciones

Una investigación que se apoya en el método de estudio de caso, al estar basada en múltiples fuentes de evidencia, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. Antes de iniciar el trabajo de campo, el estudio debe ser precedido por el desarrollo de un referente teórico que permita el análisis. En otras palabras, el análisis está siempre acompañado de una teoría, aunque sea incipiente. Como consecuencia, el desarrollo de los primeros esbozos teóricos clarifica y profundiza los componentes del caso. Bonache (1999) abunda sobre este punto al señalar que sin un marco teórico, los datos se desbordan, se convierten en meras anécdotas, en un conjunto de datos y detalles en torno a una situación particular con significado sólo para los grupos de interés involucrados. En el caso de la presente investigación, la construcción presentada en los dos primeros apartados de este documento se constituye en el referente teórico que inicialmente (aunque no de manera única y definitiva) proveerá tanto de pistas para la búsqueda, como de claves para la interpretación de lo encontrado.

El estudio de caso demanda la recopilación amplia de información en relación con

los aspectos principales a que remiten las preguntas de investigación, información que se integra, como se ha comentado previamente, dentro de una perspectiva holística, es decir, en la cual existe permanente atención a la influencia recíproca entre los elementos involucrados en el objeto de estudio. Las técnicas de recolección y análisis de datos dependen del modo en que se construyó el objeto y se eligió el caso, así como de la definición de los criterios de selección de los casos. Condiciones como ésta hacen de la recolección y análisis un proceso continuo y simultáneo en investigación cualitativa (Merriam, 1998). Para esta investigación se emplea la entrevista temática, siguiendo el criterio señalado por Bonache (1999), de que esta técnica permite atender a los sujetos que mejor pueden develar el fenómeno revelando su experiencia. En la entrevista se abordan los aspectos que el informante considera significativos, las interpretaciones que realiza de determinadas situaciones, así como las experiencias personales respecto al curso de las acciones.

El análisis sigue dos etapas: a) informes preliminares; b) análisis conjunto de la información. En ambas existe un énfasis en la interpretación. El investigador se sitúa como alguien que examina el significado y reorienta la atención hacia el refinamiento o definición esencial de los datos. Incluso las preguntas se pueden reorientar si no resultan funcionales o el avance en la indagación va sugiriendo su modificación, en lo que se puede denominar un acercamiento progresivo. Sobre la base de los datos construidos, el investigador puede elaborar sus propias conclusiones. Arribar a afirmaciones de este tipo puede requerir razones basadas en la evidencia o en la lógica.

La descripción particular en la que se reporta lo encontrado en cada caso consiste en fragmentos de las entrevistas y viñetas narrativas donde se aprecie la dinámica cotidiana de los actores, así como la secuencia de las acciones en el tiempo real. La descripción general requiere informar al lector de que dentro de los fragmentos hay partes típicas

de los datos y patrones apreciados como un todo. Los comentarios interpretativos, o tercer elemento en un reporte de estudio de caso, proveen un marco de referencia para la comprensión de las descripciones particulares y generales incorporadas en una discusión. Estos comentarios son necesarios para guiar al lector a percibir el tipo de análisis efectuado y ayudan a una interpretación retrospectiva por parte del mismo.

Para comprender un caso es preciso investigar a profundidad la interdependencia de las partes y de los patrones que emergen en la situación estudiada. Esto puede servir para construir afirmaciones en un proceso de *inducción o generalización analítica*, mediante el cual se infieren generalizaciones teóricas o hipótesis a partir del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo. Es decir, en lugar de generalizar los resultados a una población, se intenta descubrir en casos concretos las condiciones generales que permiten explicar un fenómeno en su contexto. En esta línea conviene distinguir, con Stake (1995), entre generalizaciones o afirmaciones concluyentes acerca del propio caso y generalizaciones que hacen referencia a poblaciones más amplias representadas en el caso, las cuales convendría más bien llamar *explicaciones tentativas o plausibles*, en razón de que provienen de un esfuerzo interpretativo del investigador.

En coincidencia con los señalamientos de Cohen y Manion, 1989 (cit. en Bassey, 1999), interesa analizar a profundidad la diversidad de fenómenos que constituyen lo que podría denominarse el *ciclo vital* de cada unidad en estudio. En esta investigación, el foco principal de interés es comprender la dinámica de formación propia de cada programa en el contexto y las circunstancias que le son características, sin perder de vista la naturaleza holística de los casos y la necesidad de que en ellos se investiguen las relaciones entre sus distintos componentes. Ya señala Sturman, 1994 (cit. en Bassey, 1999) que el rasgo distintivo del estudio de caso es

la convicción de que los sistemas humanos desarrollan una totalidad e integridad característica, de suerte que son más que un simple agregado de eventos.

Al incluir en esta investigación tres casos para su estudio, también será posible un contraste entre casos que abone no a una generalización del tipo de la que tiene lugar en estudios orientados por una lógica hipotético-deductiva, pero sí en el sentido de generar proposiciones surgidas del análisis y la interpretación intra e inter casos, que puedan contribuir a una mejor comprensión del objeto en estudio y al desarrollo de nuevas hipótesis e intuiciones teóricas.

Así, el acercamiento a los actores (administradores del programa, formadores-investigadores y estudiantes) en cada uno de los casos se llevará a cabo con apoyo en la técnica de la entrevista temática que se realizará conforme a los ejes y referentes que fueron descritos en el apartado anterior. En tanto entrevista semiestructurada, se apoyará en una guía orientadora de la misma, que se utilizará como instrumento flexible para dar oportunidad a que el entrevistador profundice en los aspectos que vaya considerando convenientes a partir de las respuestas que vaya recibiendo, y a que los sujetos entrevistados abundan en aquellos asuntos que identifican como relevantes en el marco de la temática en indagación. El número de encuentros cara a cara con cada entrevistado quedará abierto, pues éste dependerá del ritmo con que sea posible acceder satisfactoriamente a la información requerida hasta llegar al punto de saturación.

La decisión acerca de cuáles programas de doctorado en educación incluir como casos en este estudio, tres en total, estará orientada por los siguientes criterios:

- a) Programas que tengan una base de por lo menos seis profesores investigadores de tiempo completo asignados al programa, lo cual permite asumir que éstos viven de manera cercana lo que

ocurre al interior del mismo y pueden dar cuenta de ello.

- b) Programas que cuenten al menos con tres generaciones de estudiantes graduados, para que haya más probabilidad de que se hayan sistematizado en cierto grado las prácticas de formación que en ellos tienen lugar.
- c) Programas que se ofrezcan en instituciones ubicadas en diferentes regiones del país para tener mayor diversidad de contextos, en tanto que ésta última aporte diferentes escenarios para estudiar características del mismo fenómeno, pero también permita la identificación de algunas recurrencias (si las hay) entre los mismos.

Los sujetos a entrevistar en cada programa serán seleccionados conforme a los siguientes criterios:

- a) El coordinador del programa y al menos un miembro del órgano colegiado en el que se tomen decisiones de carácter académico-administrativo.
- b) Cuatro profesores-investigadores de tiempo completo que hayan participado como formadores por lo menos en dos generaciones del programa (incluyendo la actual) y tengan alumnos graduados en el mismo.
- c) Cuatro estudiantes que tengan un avance de más de la mitad del programa.

Es así como después de un recorrido que permitió precisar y dar cierta forma a la secuencia argumentativa que es característica de una construcción metodológica, la cual fue esbozada en el párrafo inicial de este trabajo, se iniciará el acercamiento a los sujetos que habrán de aportar la información clave para esta investigación.

Cabe señalar, finalmente, que la construcción metodológica plasmada en este documento no está acabada; sigue teniendo

carácter de *construcción en proceso* en tanto que participa de la dinámica de construcción-reconstrucción propia de todo proceso de investigación, la cual está marcada por una

serie de retornos reflexivos que traen consigo sucesivas elaboraciones, especialmente una vez que se cuenta con los referentes empíricos recabados en el trabajo de campo.

REFERENCIAS

- BASSEY, Michael (1999), "What is case study?", *Case Study Research in Educational Settings*, Buckingham, UK, Open University Press, pp. 22-36.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Gedisa.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1994), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BONACHE, Jaime (1999), "El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, España, Civitas, pp. 123-140.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BRUNER, Jerome (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- BUTLER, Suellen (2004), "The Assessment of Complex Performance. A socially situated interpretative act", *Harvard Educational Review*, vol. 74, núm. 3, pp. 307-329.
- CISTERNA, Francisco (2005), "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación educativa", *Teoría*, vol. 14, núm. 1, pp. 61-71.
- GUNDERMANN, Hans (2004), "El método de los estudios de caso", en M.L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, El Colegio de México/FLACSO/ Porrúa, pp. 251-288.
- MERRIAM, Sharan B. (1998), *Qualitative Research and Case Study, Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MORENO Bayardo, María Guadalupe (2000), *Trece versiones de la formación para la investigación*, Guadalajara, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.
- STAKE, Robert (1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- WERTSCH, James (1990), *Voces de la mente*, Madrid, Visor.
- YIN, Robert K. (2003), *Case Study Research. Design and methods*, Thousand Oaks, CA, Sage.