

TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN DE EGRESADOS DE MAESTRÍA SOBRE SU PRÁCTICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA

ROSA MARÍA GONZÁLEZ ISASI
MÓNICA TERÁN PÉREZ

UNIDAD 281 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEMÁTICA GENERAL: INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

RESUMEN

En el presente documento se analizan los temas que estudian o estudiaron, para elaborar su tesis de grado, los 92 egresados de seis generaciones de la Maestría en Educación Básica en la Unidad UPN Victoria; 2012 a 2016, y 20 de dos generaciones que cursan el último año de estudios y la concluirán en el 2017, quienes ya tienen registrado su proyecto de tesis.

El objetivo fue identificar las tendencias de los temas que estudiaron, las dificultades y el apoyo que les proporcionó su tutor. La información que aquí se presenta es parte de un proyecto más amplio en el que se estudian las condiciones de obtención del grado de los egresados de ese programa. El análisis se realizó a partir de la información obtenida en los protocolos registrados y en 60 cuestionarios a estudiantes y egresados. Se indagó sobre las líneas de investigación, las problemáticas que abordaron y los métodos que utilizaron. Se encontró que la principal tendencia es estudiar los procesos de aprendizaje y enseñanza de contenidos de español y matemáticas. Casi la totalidad tuvo diversas dificultades para definir el tema de investigación, pero tuvieron el apoyo del tutor, quien con sus conocimientos y experiencia los orientó y proporcionó bibliografía para ubicar y sustentar el proyecto de tesis. Ello refleja la percepción que los estudiantes tuvieron de problemas que se les presentan en su práctica.

Palabras clave: Formación de investigadores, Tendencias en investigación, Problemas de investigación, Tesis de grado.

INTRODUCCIÓN

Los posgrados en las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), desde su implementación han estado orientados a la profesionalización de los cuadros académicos y de gestión que se encuentren activos en las instituciones del Sistema Educativo Nacional, con un énfasis mayor en la Educación Básica. Es por ello comprensible que en sus lineamientos se establezca como necesario que sus estudiantes desarrollen proyectos con los que se atiendan las problemáticas educativas de su propio ejercicio profesional. Estos lineamientos, también han marcado la pauta para que se oferten programas que respondan a las orientaciones de política educativa, como es el de la Maestría en Educación Básica (MEB), que se diseñó con la finalidad de atender las necesidades de profesionalización que planteó la Reforma Integral de la Educación Básica (Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública, 2011).

Es por ello, que el programa de la MEBa está orientado a la profesionalización de los profesores, gestores y personal de apoyo técnico pedagógico en servicio en el nivel de educación básica. Como señaló Moreno Bayardo (2016) con un énfasis en

fortalecer el ejercicio de la práctica educativa, para la que ya se cuenta con una formación inicial, con apoyo en la incorporación de nuevos elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, por eso se considera que el objetivo principal de este tipo de programas es la superación profesional (cfr. p. 5).

Un elemento muy importante en la formación que se pretende lograr en los estudiantes. Es el desarrollo de competencias para el análisis de su práctica educativa en el que identifiquen un problema, intervengan para mejorar su práctica profesional y elaboren un informe que constituirá su tesis de grado. Este es uno de los componentes del programa que motiva a ingresar al programa, aunque no el único. Las demandas de la Reforma Integral de la Educación Básica del 2011 y el de la evaluación planteada como obligatoria por el gobierno desde el 2013, a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), para quienes se desempeñan en las escuelas públicas de educación básica, les implica desarrollar proyectos de mejora de la práctica, aplicar criterios de desarrollo curricular y evaluación orientados por competencias. Estos aspectos son parte de las metas del programa de MEB. Otros aspectos que los motivan a estudiar además de formación, son los que señaló Arredondo (2000), el de obtener un grado y la posibilidad de una mejor remuneración al optar por una mejor plaza, como señaló Soria (2000) un ascenso en la estructura organizacional.

Sin embargo, cuando ya están dentro del programa, las motivaciones se circunscriben más a la inmediatez de las tareas que tiene que desarrollar para acreditar los espacios curriculares, que en

este caso son 6 módulos conformados por 3 bloques cada uno, en los cuales se revisan aspectos de políticas educativas para la educación básica, de los procesos de acción profesional en los que se enfatiza la mediación pedagógica y la intervención educativa, así como de teoría y herramientas para la investigación. Si bien, las tareas refieren a esos aspectos, siempre les demandan que lo enfoquen en su práctica educativa. Lograr esos propósitos les resulta complejo a los estudiantes, porque implica una transformación de las concepciones que articulan la lógica con la que perciben su práctica (Sañudo Guerra, 2006), lo que involucra el esfuerzo de distanciarse de la percepción de lo inmediato, para tratar de lograr una visión lo más objetiva posible. Esto es, una transformación que inicia con la del propio profesor y continúa a la de la práctica profesional, en un proceso consciente y reflexivo (Campechano Covarrubias, García Herrera, Minakata Aeceo y Sañudo Guerra, 2013).

Para el desarrollo de ese trayecto, a los estudiantes se les asigna, a las pocas semanas de haberse incorporado al programa, un tutor a quien corresponde dar seguimiento y asesorarlos en los aspectos de su formación en el programa, en los que se incluyen aquellos que refieren al desarrollo de su tesis. En esa asignación poco o nada interviene la decisión de los estudiantes; esto porque muy probablemente, como señalaron Breunig y Penner (2016), pueden no saber qué cualidades y capacidades considerar al elegir a su tutor, aunque la tarea que este desarrolle y la comunicación que entre ambos exista, puede llegar a ser uno de los aspectos más importantes del éxito en el desarrollo de la tesis. Esto, porque con esa función, el tutor puede influir en la toma de decisiones de qué y cómo investigar una situación problemática, e incluso propiciar que deje de considerar como relevante alguna situación que al estudiante preocupaba. En ese sentido, puede estar en riesgo el logro de una de las condiciones que señalaron Schmelkes y Elizondo Scmelkes (2010) que deben existir para que el estudiante se vea más beneficiado con la tutoría, la de la identificación con el tutor. Sin embargo, esto no implica necesariamente un detrimento del desarrollo del proyecto de investigación que debe desarrollar el estudiante, ya que en general quienes ingresan a un posgrado es su primera incursión en esa tarea y requieren muchas veces más que orientación, una dirección para que logren identificar y definir un problema y estudiarlo. Se han identificado en diversos estudios, como los de Jansen (2014) y Wisker (2005), que las características de la dirección proporcionada constituyen una de barreras en el desarrollo de las tesis, junto con la de la comunicación y el interés, tanto del estudiante como del tutor. Pero esa relación, sí es en gran medida determinante para el tema o problema que el estudiante decida estudiar y en el caso de los egresados del programa de la MEB, para que seleccionen y desarrollen la estrategia de intervención, lo cual se autoriza a partir de culminar su primer año de estudios y registren un protocolo.

Por todo ello, se consideró que un aspecto muy importante en las condiciones de obtención del grado los egresados del programa de maestría, lo constituyen el tipo de proyectos que

desarrollan, los temas que estudian o estudiaron para elaborar su tesis de grado y la influencia que su tutor(a) tuvo para decidir qué estudiar.

Se planteó como objetivo: identificar las tendencias de los temas a investigar de los egresados de las seis generaciones de la Maestría en Educación Básica en la Unidad UPN Victoria; de 2012 a 2016, las dificultades y apoyos que tuvieron de su tutor.

Para orientar el análisis se plantearon las preguntas: ¿qué temas estudian o estudiaron? ¿qué dificultades tuvieron para seleccionar y definir el problema de investigación? y ¿qué influencia tuvo su tutor(a) para decidir qué problema estudiar y cómo estudiarlo?

LA TOMA DE DECISIONES Y EL PROCESO DE ABORDAJE DE UN TEMA DE INVESTIGACIÓN

Muchos factores son los que influyen en la selección y decisión de la forma de abordar un problema de investigación para una tesis. Uno de ellos, que se desarrolla durante todo el proceso, es el del compromiso por estudiarlo, lo cual constituye una responsabilidad intelectual absorbente y de gran demanda creativa; que conlleva un profundo compromiso personal para investigar por un período de tiempo sostenido (Jacobsen, Lock, Friesen, 2017). En el caso de los proyectos de la MEBA, también para intervenir y buscar las soluciones del problema.

El tema de investigación constituye la base del desarrollo del proyecto de investigación. De allí la relevancia de elegirlo con cuidado. Es muy común que quienes incursionan en ese proceso, se planteen metas muy amplias o definan muy vagamente el tema, lo que les lleva a una falta de precisión del problema y por consecuencia afectar al planteamiento de las preguntas de investigación. Mientras que los temas de investigación pueden surgir de experiencias y conocimientos personales de quienes investigan, para el planteamiento del problema se requiere un conocimiento más amplio sobre el tema, con teorías que lo expliquen (Sandberg & Alvesson, 2011). En ello influye la conexión que realicen entre teoría relativa al tema y la metodología con la que se estudie (Bryman, 2007). En esto juega un papel importante su tutor.

MÉTODO

El enfoque con el que se realizó el estudio fue cualitativo, ya que como señalaron Taylor y Bogdan (1986) con él se puede describir lo que las personas hablan, escriben o realizan y como planteó Stake (1995) su objetivo es la comprensión del hecho estudiado a partir de su indagación. Sin embargo, se recurrió a datos cuantitativos para describir el contexto y algunas características generales con que se desarrollaron los proyectos. Los datos se obtuvieron a través de documentos y entrevistas cara a cara (Creswell, 2009). Los documentos fueron los 112 protocolos de tesis registrados en los archivos institucionales de la Coordinación de Posgrado; 92 de las seis primeras

generaciones del programa de maestría, quienes egresaron entre 2011 y 2016 y 20 de los que egresarán en el 2017. Los cuestionarios se aplicaron a 60 sujetos: 52 de los egresados y 8 que concluirán el presente año. Los aspectos que se consideraron de los protocolos fueron: (a) el campo de investigación, (b) las problemáticas que abordaron y los espacios en los que lo hicieron y (c) los métodos que utilizaron. Con los cuestionarios se indagó sobre: (a) las dificultades que tuvieron para seleccionar el problema de investigación y (b) la influencia que su tutor tuvo en esa selección.

Los temas principales abordados como campos de investigación, se obtuvieron al clasificarlos en un proceso de meta-síntesis. A partir de las lecturas cruzadas y las discusiones de las autoras se definieron los campos y las líneas en que se ubicaban las tesis, ya que en muchas de ellas no se señalaba. Las temáticas se organizaron a partir de los títulos expresados en los protocolos, lo mismo los métodos, todos de enfoque cualitativo. Un análisis más completo se está realizando de las tesis en extenso, pero esa información no se incluye en este documento.

RESULTADOS

Los protocolos analizados fueron avalados por 12 tutores de tesis de los 112 estudiantes. La distribución de las tutorías en proceso y culminadas no tuvieron una distribución equitativa. Dos profesoras tutoraron a 46(41%), 3 a 31(26%) y los 35(31%) restantes por siete profesores. Así, mientras una profesora tutoró a 25 estudiantes y otra a 21, dos tutoraron a 10 cada uno; hubo quien solo tutoró 3 o 5. También esa distribución inequitativa se vio en las tutorías de los 29(24%) que obtuvieron el grado; una tutoró a 12(41%), otra a 6(21%), otra a 4(14%), un profesor a 3(10%) y tres profesores el resto 4(27%).

El análisis de los proyectos se organizó por: (a) tipo de proyectos y (b) temas y estrategias con que investigaron.

TIPO DE PROYECTOS.

Al ingresar al posgrado, los estudiantes carecen de experiencia, tanto en la investigación, como en el análisis de una realidad con fines de delimitar un problema para estudiarlo. Para ello requieren, como señaló Maddux (2003) de la experiencia cotidiana del investigador, así como de la teoría y los estudios que han analizado ese problema (Johnson & Christensen, 2004). Al carecer de ello, los estudiantes deben de indagar a veces a ciegas y perderse en la amplia información al respecto, sobre todo en la que se encuentra en la Web. Ello los lleva muy frecuentemente a plantear en su protocolo de tesis, títulos muy ambiguos, muy amplios o de muy corto alcance.

Muchos de los estudiantes de MEBA plantearon sus proyectos con títulos ambiguos en los que se incluyó la expresión “estrategias para desarrollar”; sin embargo, se pudo identificar que la mayoría se ubicaban en el campo de la práctica educativa en espacios escolares, 81(67.5%); otros en el campo Sujetos de la Educación, 11(9%) proyectos; pocos fueron los del campo de la Tecnología y Educación, 3(2.5%); esto puede indicar poco interés, poco dominio o un

desconocimiento de las bondades que puede implicar el usar esas herramientas para el aprendizaje, como ayudarles a diversificar su uso en busca de una práctica docente más eficiente (González Isasi, et al., 2013). De 3(2.5%) proyectos no se tuvo información que permitiera ubicar el campo de investigación.

En los proyectos se emplearon dos métodos: 77(69%) estudio de caso, 32(28%) investigación acción y en 3(3%) no se especificó el método.

TEMAS Y ESTRATEGIAS CON QUE LO INVESTIGARON.

Para contextualizar los temas y estrategias que se aplicaron, se consideró importante ubicarlos en un nivel educativo, en un ámbito y en un medio social. Estos estuvieron delimitados por el sitio en el que el estudiante se desempeñaba laboralmente. Se desarrollaron en su mayoría en Educación Primaria, 74(66%), lo que denota que la mayor atención con el programa se hace a quienes trabajan en ese nivel. El resto, 17(15%) en preescolar, 13(12%) en secundaria, 2(2%) en inicial y 1(1%) en escuela normal, 5 (4%) no especificaron. Otro aspecto que los identificó, fue que la mayoría se desempeñaba como profesor, pues 91(81%) los realizaron en el ámbito del grupo escolar. Del resto, 16(14%) en escuela, 2(2%) en zona escolar, 2(2%) en sector escolar y 1(1%) no especificó. El contexto en que lo desarrollaron fue: 75(67%) en el contexto urbano y 31(28%) en el rural. 6(5%) no lo especificó.

Los temas que plantearon los estudiantes se organizaron por su orientación en cinco tipos: (a) contenido curricular, (b) dinámica de interacción social, (c) recursos para el aprendizaje, (d) procesos de pensamiento y comportamiento y (e) gestión en la escuela.

En contenido curricular se ubicaron los proyectos referidos a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos programáticos. Estos fueron 64(57%). La mayoría, 36(56.3%), orientados al idioma español: comprensión lectora, competencias comunicativas, práctica de escritura, unos con el uso de tecnología y la expresión oral. Una menor cantidad, 18 (28.2%), a las matemáticas: resolución de problemas o contenidos específicos como la división o números fraccionarios. Pocos proyectos, 8(12.5%), lo hicieron con el idioma inglés y con las ciencias, 2(3%).

Los proyectos de dinámicas de interacción social, atendieron aspectos de las relaciones entre sujetos que permiten un medio ambiente propicio para el aprendizaje y el desempeño de los sujetos. Como señalaron Berger y Luckmann (1993), es un proceso que se da en la vida cotidiana, sin lo cual el sujeto no puede interactuar y comunicarse. Si bien este tipo de proyectos fueron pocos 13(12%), ello denota una preocupación por los estudiantes por atender problemas de la dinámica en que se producen esos procesos; convivencia armónica, valores y colaboración.

En el tipo de recursos para el aprendizaje se ubicaron a los proyectos que centraron su atención en un apoyo que le permite al profesor reforzar su trabajo en el aula y optimizar el proceso

de aprendizaje. Fueron pocos los proyectos de este tipo, solo 5(4.5%) y estos refirieron a las TIC, 4(75%) de ellos y 1(25%) al juego educativo.

Los procesos de pensamiento y comportamiento son aspectos relevantes en la tarea de mediación que realizan los profesores. Como planteó Feuerstein (1990) en la teoría de la modificabilidad, con ello se busca favorecer los procesos y estrategias del pensamiento implícitas en todas las actividades del estudiante, en la escuela y en su vida social. En este tipo se desarrollaron 17(15%) proyectos. Estuvieron orientados a procesos reflexivos competencias, autonomía y creatividad.

En el tipo de gestión en la escuela se agruparon los proyectos orientados a desarrollar acciones de gestión pedagógica y directiva. Fueron 11(10%) los que abordaron este tema. La mayoría los orientaron a la planeación y evaluación, otros a la inclusión y a las funciones directivas.

DIFICULTADES A LAS QUE SE ENFRENTARON.

Como ya se señaló, una de las primeras dificultades que los estudiantes tienen para el desarrollo de su tesis, es la selección del tema de investigación. Fueron muy diversas las dificultades que señalaron. La de mayor frecuencia fue la de decidir qué investigar. Unos lo señalaron así: “Tuve algunas dificultades al seleccionar mi tema de estudio” (CA52) y “no lograba identificar con claridad el tema a abordar”. También les resultó difícil contar con material bibliográfico, ya fuera para saber en dónde buscar, o cuál seleccionar; “¿La necesidad más grande? encontrar material actualizado en libros” (CA26) o “son pocos los autores en México que han enfocado su estudio en el problema planteado en mi tesis” (CA3). Así mismo, reconocieron tener falta de referentes teóricos para identificar y decidir el tema; “Tuve muchas dificultades; ya que en el inicio de mi proyecto lo tenía planteado de manera muy general sin especificar claramente lo que esperaba investigar” (CA35). Otras dificultades fueron poco señaladas, como no haber recibido apoyo para seleccionar referentes, saber expresar ideas, plantear congruencia entre tema y propósitos y un caso en el que señaló no haber tenido dificultades en ese proceso y otro el haberse sentido intimidado por las “altas expectativas respecto a mi tesis, y no creo poder cumplir con ello (CA24).

INFLUENCIA DE SU TUTOR PARA LA SELECCIÓN DEL TEMA Y CÓMO ESTUDIARLO.

Uno de los aspectos más señalados fue el amplio y comprometido apoyo de su tutor, su

experiencia y conocimientos sobre el tema de estudio, lo cual lo consideraron básico e indispensable; “la experiencia en mi problema de estudio” (CA13), “el apoyo que mi tutora me brindó a partir de haber reflexionado y seleccionado el problema de estudio fue indispensable” (CA37), “por supuesto que gracias al tutor pude delimitar claramente el tema de estudio, con sus consejos y sabias aportaciones” (CA35) o “me dio muchas luces para escoger el tipo de investigación y para la elaboración de instrumentos” (CA4). Otro aspecto fue el apoyo para proporcionar bibliografía u orientar su búsqueda en una comunicación constante; “facilitó material que me permitió tener diversos referentes del tema” (CA2) o “Facilitó referentes bibliográficos y que siempre ha habido comunicación” (CA6).

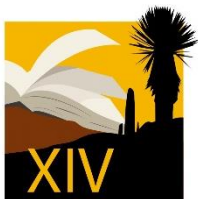
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis realizado, permitió revelar la tendencia generalizada de estudiar los procesos de aprendizaje y enseñanza de contenidos de español y matemáticas, como respuesta a la pregunta de investigación: ¿qué temas estudiaron? En ello se reflejan influencias sociales e institucionales derivadas de la importancia que el gobierno y organismos internacionales han señalado que tiene el aprendizaje de esos dos lenguajes para la calidad de la educación y de la socialización de los individuos. Sobre todo, de quienes son profesores frente a grupo, ya que más de la tercera parte de quienes participaron en esta investigación tienen esa función.

En respuesta a las preguntas ¿qué dificultades tuvieron para seleccionar y definir el problema de investigación? y ¿qué influencia tuvo su tutor(a) para decidir qué problema estudiar y cómo estudiarlo?, se encontró que en la resolución de las dificultades en la definición del proyecto, el tutor jugó un papel importante, pues a partir de sus conocimientos y experiencia los apoyó para que logaran definir el tema, contar con bibliografía que diera sustento y establecer congruencia entre tema, problema, propósitos y método.

Estudiar las tendencias en las investigaciones de los estudiantes de la Maestría en Educación Básica y en general de posgrados ofertados para quienes desarrollan su ejercicio profesional en la educación básica, es una tarea que debe atenderse, ya que permite identificar la percepción que de los problemas hacen los estudiantes, que enfoques utilizan para estudiarlos y que estrategias de intervención realizan para atender esos problemas con fines de mejora educativa.

Si bien, los problemas estudiados y las intervenciones realizadas no son representativas de los que puede estar requiriendo investigar en el nivel de educación básica en México, si constituyen información relevante para quienes estudian este posgrado y pueden serlo para otros posgrados orientados a la formación de profesionales de la educación que se desempeñan en ese nivel educativo. Pero también muy importante, para el Cuerpo Académico de Posgrado, por la responsabilidad que tienen en esa tarea para que, como señalaron Walser y Trevisan (2015), analicen sus habilidades para evaluar las tesis y pueda mejorarse constantemente la calidad de ellas y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en cuanto al desarrollo de la investigación educativa y su



sistematización en un documento de tesis. Si ello es considerado también por las instancias correspondientes, como la Coordinación de Posgrado o el Departamento de Posgrado, y se toma como un problema que es parte del proceso de desarrollo natural de quienes se forman como investigadores, podrán fortalecerse las áreas de oportunidad identificadas y orientar el desarrollo de los proyectos a las que más lo requieran en ese nivel educativo y contexto específico.

REFERENCIAS

- Arredondo, G. (2000). La eficiencia de los posgrados en educación. Una perspectiva comparativa de los procesos de graduación en Moreno, B.; Soria, N.; Garibay, B., Sánchez, P. Arredondo, G.; Sánchez, E. y Díaz, B. Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el Siglo XXI. *Cuadernos de Investigación* 5. Campeche: Universidad Autónoma del Carmen.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Breunig, M. y Penner, J. (2016). Relationship Matters: Duo-narrating a Graduate Student/Supervisor Journey. *Journal of Education and Training Studies* 4(6). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094589.pdf>
- Bryman, A. (2007). The research question in social research: What is its role? *International Journal of Social Research Methodology*, 10(1), 5-20.
- Campechano Covarrubias, J.; García Herrera A. P.; Minakata Aeceo, A. y Sañudo Guerra, L. E. (2013). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Association.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México. Autor.
- González-Isasi, R.M., Castañeda-Quiroga, F. A., Torres, M., Banda-González, R., Vargas-Torres, R. C. y Ruiz-Rodríguez, F. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 103-113. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/08.pdf>
- Jacobsen, M., Lock, J., y Friesen, S. (2017). Strategies for Engagement. Knowledge building and intellectual engagement in participatory learning environments. *Educación Canada*, 57(1). Recuperado de <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/strategies-engagement>
- Jansen, A. (2014). *The 10 Most Important Qualities of the Ideal Graduate Research Supervisor*. Recuperado de <http://www.otago.ac.nz/study/phd/handbook/otago001978.html>

- Johnson, B., y Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.) New York: Pearson Education.
- Maddux, C. D. (2003). Selecting topics for journals: Some advice for beginners. *Computers in the Schools*, 20(4), 7-12.
- Moreno Bayardo, M. G. (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble?. *Diálogos sobre educación*, 7(12). Recuperado de http://revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1233_los_doctorados_en_educacion_y_la_formacion_de_investigadores_educativos.pdf
- Sandberg, J., y Alvesson, M. (2011). Ways of constructing research questions: Gapspotting or problematization? *Organization*, 18(1), 23-44.
- Sañudo Guerra, L. E. (2006). El proceso de significación de la práctica. En Perales Ponce, R. C. (Coord). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós Educador. pp.55-70
- Schmelkes, C. y Elizondo Scmelkes, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. 3aEd. México: Oxford.
- Soria Nicastro, O. (2000). Motivos para oferta y demanda de posgrado. En Moreno Bayardo, M. G. Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI, *Cuaderno de Investigación*, 5. Universidad Autónoma del Carmen. Campeche, México.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Walser, T. M., & Trevisan, M. S. (2015). Evaluability assessment thesis and dissertation studies in graduate professional degree programs review and recommendations. *American Journal of Evaluation*, 37(1), 118–138. <http://dx.doi.org/10.1177/1098214015583693>
- Wisker, G. (2005). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. New York: Palgrave Macmillan.