

# PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS VINCULADAS A TRAYECTORIAS DE VIDA Y LENGUA ORIGINARIA Y ESPAÑOL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

**MARCIA PATRICIA SANDOVAL ESPARZA**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**TEMÁTICA GENERAL:** MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

## Resumen

El documento presenta el avance de una investigación desarrollada para la obtención de grado de maestría en la Universidad Iberoamericana A.C. La etapa que se reporta describe la perspectiva teórico-metodológica que orientó el proceso de investigación en la obtención y construcción del corpus de datos cualitativos, la sistematización llevada a cabo y las categorías descubiertas desde el ángulo analítico desde la perspectiva fenomenográfica. El cuerpo de datos integra textos surgidos de los relatos de vida en donde la narrativa biográfica pone en observación la vida de estudiantes jóvenes indígenas de educación superior hablantes de lenguas tseltal, náhuatl, ombeyeits, popoluca y ayuuk del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca. De entrevistas a profundidas y del diálogo en grupos de discusión. Las categorías devienen de los discursos de los estudiantes narrando experiencias de aprendizaje de la lengua originaria y la lengua española o el castellano en su trayectoria de vida en familia, en entorno escolar y en comunidad con el uso social de estas lenguas. El documento integra tres apartados: introducción al proceso de la investigación, el trabajo de campo, la metodología para la construcción de las categorías. El proceso de construcción de categorías refleja un ejercicio teórico metodológico que devela procesos de aprendizaje de la lengua originaria y señala lo que permanece o cambia en las trayectorias de vida.

**Palabras clave:** interculturalidad, comunalidad, trayectorias, lengua originaria, categorías.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo es resultado de la investigación “Lengua y trayectorias escolares y comunitarias. Historias y voces de los estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk” desarrollada para la obtención del grado de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana A.C. (Ibero). Este proyecto estuvo en el marco de la investigación amplia denominada *La lengua en comunidad: propuesta metodológica para el fortalecimiento de la lengua ayuuk y el empoderamiento de la sociedad mixe, del estado de Oaxaca.*

La diversidad e interculturalidad se ubican en el horizonte de disparidad educativa existente en México, son parte del contexto que afrontan los jóvenes indígenas como ser universitario, reconfigurando y transformando sus constructos identitarios como resultante de una interiorización selectiva, distintiva y contrastante de valores y pautas de significados en ese proceso de subjetivación (Giménez, 2009, 2012).

Esa reconfiguración se suscita en procesos en los que los sujetos contraponen de manera constante en su trayecto de vida, valores y significados a sus acciones cotidianas en los espacios sociales donde viven las experiencias día con día en los que se producen diferencias, conflictos, antagonismos moviéndose entre el pasado y el presente y poniendo en juego sus prácticas como formas de relación con los otros (Bourdieu, 1967).

La interculturalidad en la perspectiva de este trabajo refiere a “el reconocimiento profundo de la diversidad propia de la especie humana en términos de cultura o visiones de mundo, a las cuales corresponden diferentes sistemas de valores, diversas acumulaciones del saber y distintos modos de producción de conocimiento y diferentes modalidades de aprendizaje” (Mato, 2009, p. 18). Los espacios en los que se da vida a las vivencias de los estudiantes no reside en la simple fusión que implica una reunión de sujetos a voluntad; la comunidad representa intereses y obedece

“a relaciones intersubjetivas que justifican las acciones de las personas por medio de una reciprocidad: en términos de reconocimiento” (...) “La comunidad es un espacio, un dispositivo de pertenencia; en éste se recrean las prácticas sociales que les dan sentido como sociedad y organización política y que los convoca a un ejercicio constante de reciprocidad, en el margen de la relación con ‘otros’, en el reconocimiento de que la diversidad es necesaria”

Los estudiantes de las culturas ayuuk, tzeltal, náhuatl, popoluca y ombeayets son parte de una franja poblacional integrada por jóvenes del escaso 1% de la población indígena en México (1); su proceso de formación profesional en una institución intercultural como es el ISIA pone en relieve la oportunidad de su expresión oral y escrita de doble inmersión: lengua originaria y español (2), sus trayectorias se suscitan en un transcurrir continuo y diverso ligadas estrechamente con las lenguas en tanto subjetivación construida y puesta en juego en ámbitos diversos (escolar, comunitario y social, entre otros).

La noción de trayectoria ha sido rastreada en la literatura hasta identificar un giro en la visión inmediatista en la que se concibe sólo como una continuidad de los sujetos en el tiempo en un sentido lineal, el ejercicio ha implicado redescubrirla y resignificarla en tanto una dirección en un campo de fuerzas a partir de distintos sentidos de vida, es decir a “razón de ser de las acciones, sentimientos, pensamientos, valores que pueblan una vida” (Fernández, 2013, p. 49).

Bourdieu (1988) explica el enfoque de trayectorias sociales en el que: 1) el curso de vida de un sujeto es factible de ser trazado y dibujarse como una trayectoria; 2) el análisis de una trayectoria implica establecer criterios y mecanismos que permitan asignar posiciones a los individuos en un espacio; 3) las dimensiones del "espacio social" necesariamente corresponden a elementos que determinan la estructura de un sistema en el que se distribuyen socialmente las posiciones o los "capitales"; y 4) la trayectoria tomará variaciones en la medida en que esos capitales de un individuo o de un grupo de individuos, son constituidos en un periodo de tiempo.

La noción de trayectoria, siguiendo a Bourdieu (1988) se constituye por desplazamientos que proyectan posibilidades a los "trayectos de sentido de vida". En estos trayectos diferenciados se producen entramados de decisión en los diversos puntos a los que se arriba y desde los que se parte. Esto es, constituyen desplazamientos en los que las enunciaciones discursivas mediante la expresión de las lenguas, producen subjetividad y se conectan con procesos de socialización y subjetivación (Dubet, 1998), al hacer uso de la lengua originaria como parte de su constitución tanto de sus identidades étnicas (Dietz, 2009) como de sus identidades narradas (de Castro, 2011).

Esos procesos de interacción, intercambio de significados en diferentes situaciones, escolares, familiares o en comunidad, contienen elementos que ayudan a dar origen a la noción "trayecto de subjetivación" (3), que da sostén a un andar con sentido de vida, en el que toman lugar diversas decisiones del sujeto para su formación, para su constitución de identidad y como soporte para situarse en y ante la vida, en distintos desplazamientos, diferentes caminos y con multiplicidad de decisiones que van operando en ese sentido de vida.

La práctica discursiva en lengua originaria o en lengua española se delimita en tanto se reconoce como saberes y prácticas privilegiados (procesos de selección) o saberes y prácticas excluidos (procesos de exclusión). Con ello cabría preguntarse ¿qué tipo de subjetividad se promueve con los procesos de selección o privilegiados? y ¿qué tipo de subjetividad se excluye? La lengua originaria ¿puede ser considerada como proceso de exclusión en determinados contextos? ¿por qué? La lengua española se considera como proceso de selección, cómo, cuándo y por qué? ¿cómo conviven ambos procesos en la formación de subjetividad de los estudiantes indígenas hablantes de lengua originaria y del español?

Los entrecruces en los tránsitos que configuran trayectorias de los estudiantes con el uso social de la lengua originaria y del español, esbozan desplazamientos narrativos que les permiten definirse y construirse a sí mismos.

"Narrar se convierte en una acción realizada por alguien que relata o representa su propia vida, que siempre está imbricada por la vida de los demás. Cada historia narrada construye la identidad de cada personaje" (Ricoeur, 1996, p. 27).

Arfuch, siguiendo a Ricoeur (1996) coincide en que “no hay identidad por fuera de la representación, es decir de la narrativización, “pues narrar es hablar de una vida en donde cada sujeto, usando los recursos del lenguaje, de su cultura y de su historia, se representa, es representado o puede representarse siempre” (Arfuch, 2002, p. 22, citado en Díaz, C, s/f).

La experiencia o experiencias continuas, discontinuas o con rupturas, producidas durante los trayectos en ámbitos escolares, familiares o en comunidad son elementos que cobran sentido en procesos de enunciación por los sujetos, se conceptualizan con una carga de significado (Foucault, 1992). En esta capacidad de enunciación se produce una recomposición narrativa en la que “reside la fortaleza (y la debilidad) del sujeto convertido simultáneamente en narrador y personaje de sus acciones. La identidad del personaje surge, pues, al mismo tiempo, y con las mismas dificultades, que la identidad/unidad de la historia narrada” Se “recurre a la identidad narrativa para establecer el espacio donde ocurre la dialéctica de la mismidad y la ipseidad: la idem y la ipse” (4). “Por la identidad idem se asegura la permanencia en el tiempo del sí y por la ipse se pone en marcha la alteridad” (Ricoeur, 1996).

El relato de vida tiene un papel relevante en la escritura de vivencias y en el deslizamiento de experiencia de escritura hacia “los ámbitos de intimidad” (Arfuch, 2002, p. 37) en tanto que en “la cultura contemporánea se caracteriza por la exaltación de lo vivencial, por la recuperación de la propia experiencia como valor privilegiado para la construcción del sujeto social”, en términos de construcción de subjetividad en un “espacio biográfico” (Lejeune, 1980), en una dinámica de conversación que apela el testimonio, la memoria y la deconstrucción de la experiencia (5).

## **DE LA INDAGACIÓN METODOLÓGICA A LA CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS**

La investigación aquí reportada está alejada de acercamientos mediante concepciones previas porque “el método es una especie de brújula para evitar perderse en el caos aparente de los fenómenos que investigamos. Ayuda al planteamiento de preguntas de investigación o problemas. Es posible reconocer las trayectorias de los estudiantes en tanto son miradas para ver el mundo, desde una perspectiva historicista bajo el supuesto que en toda trayectoria se expresa la subjetividad en relación con otros y con la lengua originaria y el español.

El análisis fenomenográfico propició un “mapeo de diferentes caminos cualitativos donde entra la experiencia de las personas, la conceptualización, la percepción, los variados aspectos, los varios fenómenos y el mundo que les rodea” (Guardián, 2007, p. 138). En la fenomenografía la

“descripción es el principal resultado de las actividades de investigación” (...) porque: “a). Las descripciones están hechas con base en categorías y b). Esas categorías son los resultados más importantes de la investigación” (Marton, 1988, pp.179- 181).

La “vida de las personas no se construye aisladamente”, (en ella) se suscitan relaciones en las que el entrevistado está inmerso en las diferentes etapas de la misma es el aporte fundamental de la perspectiva *holística*” (Malimacci y Beliveau, 2009, p. 194). “Abordar la vida de una persona supone abandonar todo tipo de determinismos y mostrar los múltiples procesos posibles desde dónde seguir una biografía. Es decir, admitir que es posible hacer y rehacer diversas historias de vida para la misma persona” (Malimacci y Beliveau, 2009, p. 180). Esta perspectiva la indagó en cada estudiante acerca de cómo se sintió ante la enunciación de ciertas situaciones de su historia, al describir situaciones vividas en distintos ambientes y representaciones consideradas de impacto en su vida, todo ello en relación con el aprendizaje de las lenguas originaria y el español (Denzin, 1989, p. 194, 2009).

Para dar comienzo al relato de vida, fue necesario formular algunas preguntas generadoras de escritura utilizadas en el desarrollo de las sesiones de grupo focal con la idea de “permitir acciones de pensamiento y lenguaje (oral y escrito); entendiendo que éstas aparecen articuladas a acciones subjetivas que tensaban el proceso. Y es que al recordar, reflexionar, buscar, relatar, escuchar, comprender y dialogar; aparecían emociones, valoraciones pero también toma de conciencia de la propia vida que intenta responder de manera precaria y contingente” (Laclau y Mouffe, 1987, citado en Ruiz y Franco, 2014, p. 14).

Las entrevistas a profundidad se efectuaron en el ISIA, por aproximadamente una hora para dar lectura al relato de vida. En el proceso de entrevista tomaron lugar momentos metodológicos

- Lectura del texto
- Planteamiento de preguntas
- Obtención de un nuevo texto en el que se implican el entrevistado y el entrevistador.
- Devolución de interpretaciones del entrevistador al entrevistado como un posicionamiento ético de devolución de la interpretación del texto relato de vida ampliado.

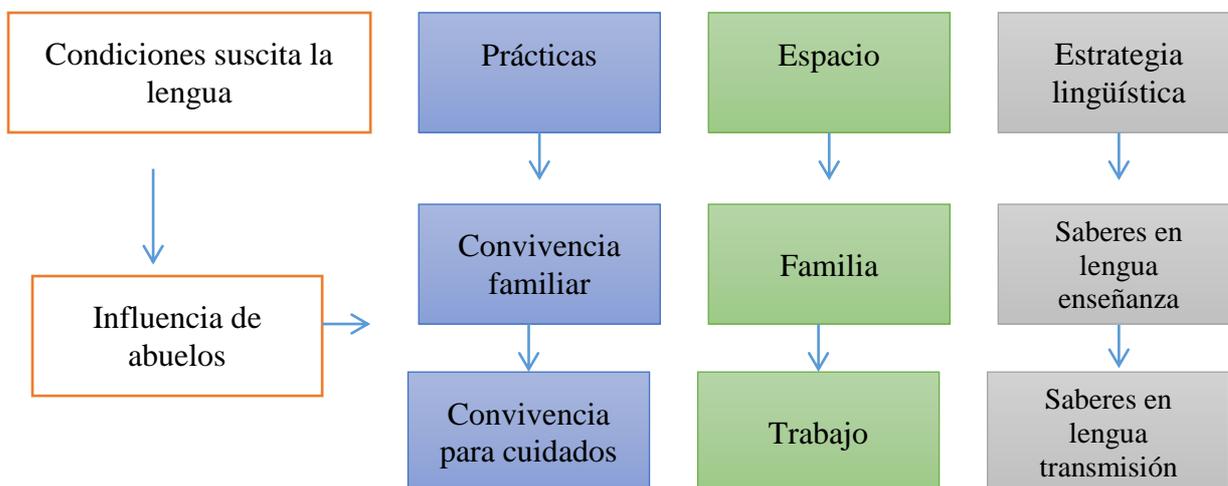
Esta ruta puso en juego la interpretación destacando un proceso iterativo en un ir y venir entre los contextos de la entrevista y el del conjunto de significados identificados en los relatos de vida (Marton, 1988).

Las categorías construidas ponen en observación las mediaciones de múltiples usos de la lengua y las trayectorias escolares y comunitarias por las que han atravesado los estudiantes. Su enunciación se encuentra caracterizada por entramados en los que se advierten desplazamientos en espacios y en tiempo identificando algunos nodos de contacto entre esos desplazamientos (Ver Esquemas 1, 2 ,3 y 4).

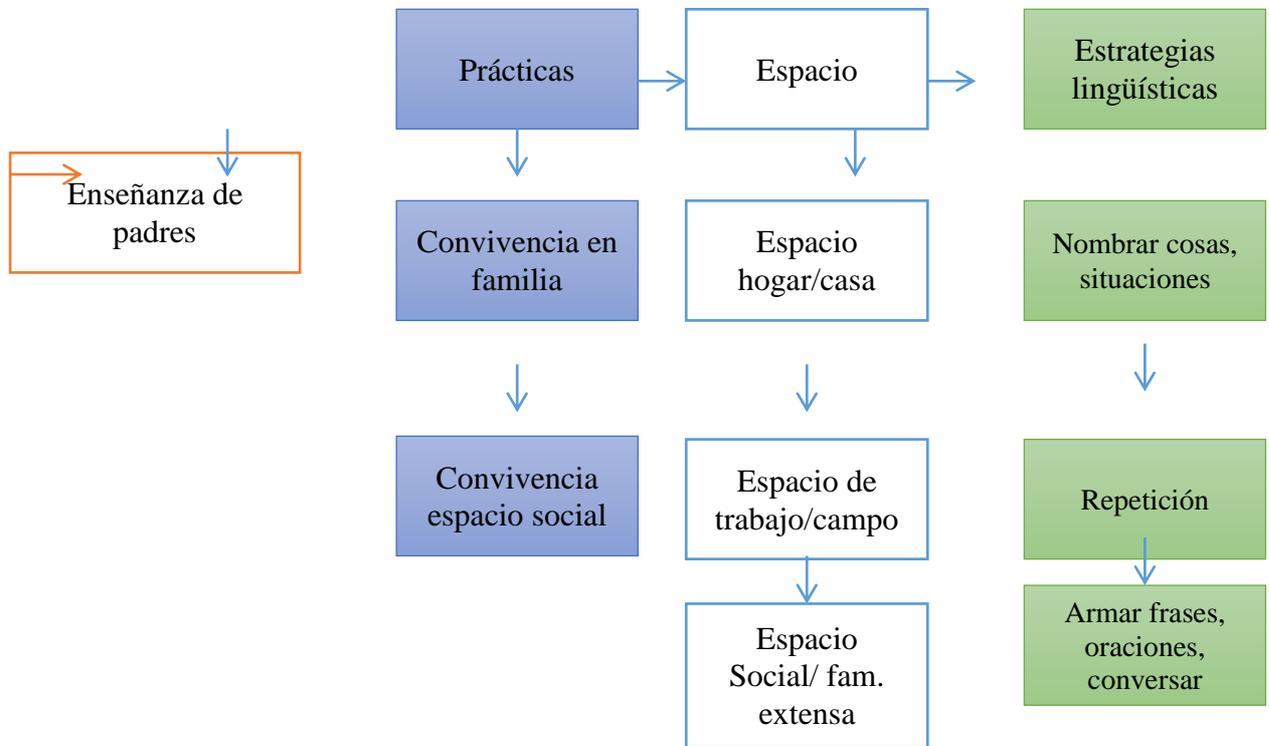
De la revisión de las narrativas biográficas emergieron códigos que se pueden reconocer en fragmento de ejemplo de análisis de enunciaciones significativas:

<b>Narrativa biográfica</b>	<b>Códigos</b>
Estudiante 3. <i>Con la enseñanza de ellos aprendí a comunicar, a convivir, expresar, respetar a los demás, pero de una manera como ellos lo sabían hacer, una manera a como ellos lo habían aprendido de sus padres, de sus abuelos, era una enseñanza del contexto porque todo era en Ayuuk.</i>	Etapa de vida de infancia temprana Comunicación Convivencia Expresión Respeto
Estudiante 3. <i>En esta familia no se habla el español, solo nuestra primera lengua aunque mi papá y mis hermanos saben expresarse en castellano, pero no se permitía hablarlo porque para mi mamá y mis abuelos era una falta de respeto ya que ellos no lo pueden entender.</i>	Comunicación Respeto
Estudiante 3. <i>Mi mamá y mi papá fueron mis primeros maestros que me enseñaron en como desenvolverme al mundo, ellos fueron quienes me enseñaron a decir las primeras palabras, a identificar cosas u objetos que se encontraban en mi alrededor, realmente fue una enseñanza significativa ya que todo lo que me decían era del contexto y más aún en la lengua.</i>	Reflexión sobre la lengua Orgullo por ser hablante ayuuk Padres como maestros Enseñanza significativa

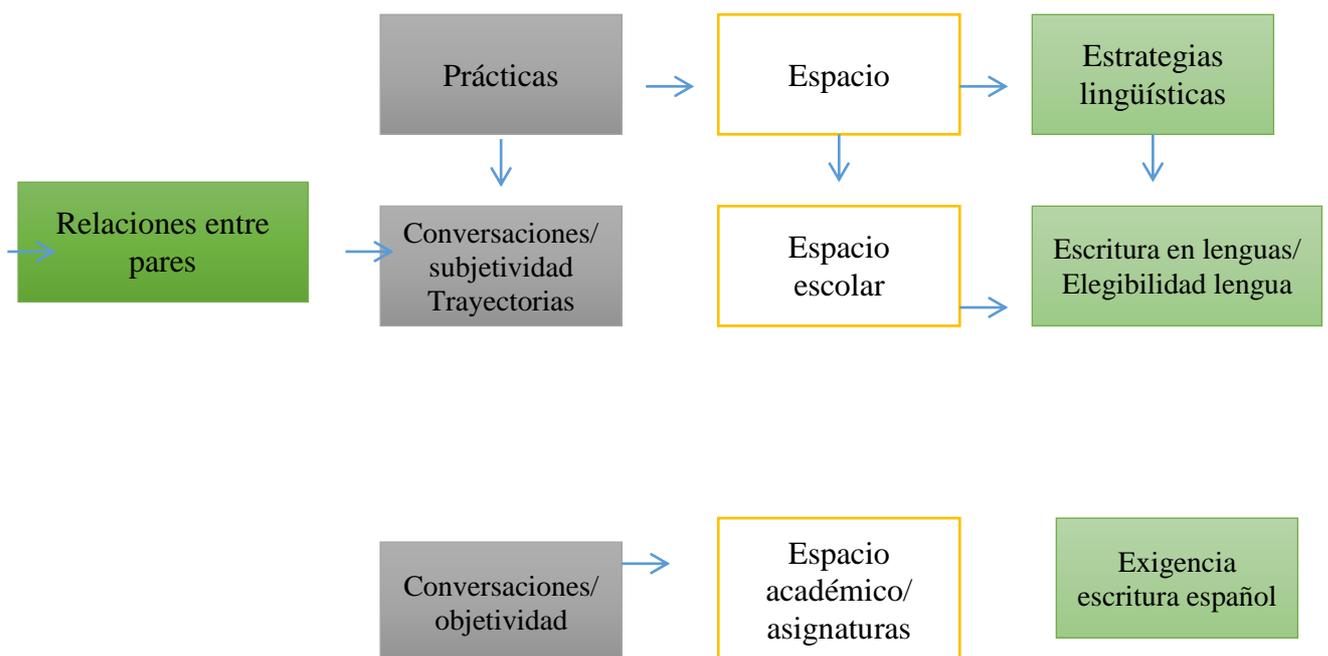
Esquema 1



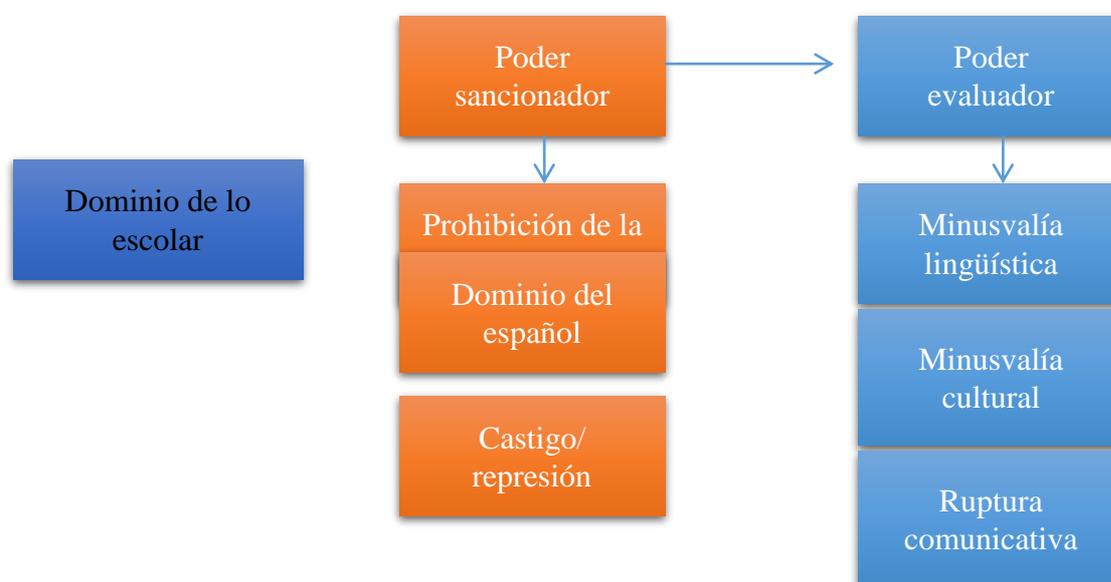
Esquema 2



Esquema 3



Esquema 4



## A MANERA DE CONCLUSIONES

Desde una observación de primer orden (6), con la que se recupera la descripción realizada en la narrativa biográfica, se ha procedido a descubrir y agrupar códigos. De ese análisis de la producción narrativa de cada participante (dos estudiantes y una profesora) emergieron códigos que al agruparlos devinieron en cuatro metacategorías: influencia de abuelos, enseñanza de padres, intercambio entre pares y presencia de lo escolar.

De estas metacategorías se advirtieron categorías y subcategorías factibles de articularse en una trama significativa vinculada a la experiencia, emoción y reflexión plasmada en la narrativa biográfica.

Se trata de advertir en las voces, los nodos articulatorios en el discurso:

- **Influencia de los abuelos**

- constituye un núcleo detonador para el aprendizaje de la lengua originaria en edades tempranas de los nietos, o bien, a la par de su experiencia en lo escolar.
- Se distinguen dos espacios en los que la influencia de los abuelos tiene lugar. Uno de ellos se refiere a la convivencia familiar cotidiana que tienen con los hijos y con los nietos. El otro se emplaza en los espacios de cuidado por diversas razones de ausencia de los padres.

- También se identifica que los abuelos, en ese espacio de cuidado accionan su influencia en el ámbito familiar. En el ámbito de trabajo, se realiza cuando ellos realizan tareas propias de su cultura relacionada con la producción.
  - Las estrategias de que echan mano los abuelos en la influencia de la lengua, tienen que ver con la narración de historias, leyendas, cuentos, entre otras, acompañados de cantos y juegos en lengua ayuuk.
- **Enseñanza de los padres**
    - Constituye una acción directa en la adquisición de la lengua materna dentro del núcleo familiar hacia los hijos, como parte de las actividades de la vida cotidiana.
    - En esta enseñanza desplegada por los padres, se visualizan dos tendencias: por un lado, la tendencia a formar alianza con lo escolar, para dar a prioridad al español por encima de la lengua ayuuk. Por otro lado, la recuperación de la lengua ayuuk, en la vida previa a la escolarización de sus hijos y en relación con el ingreso a lo escolar en instituciones interculturales que marcan el énfasis del habla ayuuk.
    - En la narrativa se identifica que el uso de la lengua ayuuk se lleva a cabo principalmente en dos tipos de actividades: convivencia familiar con mayor énfasis y convivencia social, con la familia amplia o con amistades de la familia, también hablantes del ayuuk.
    - Las convivencias de ambos tipos constituyen experiencias en las que entra en juego la interacción afectiva de padres a hijos. Es en esta interacción que las relaciones en lengua pueden ser interpretadas como marcas lingüísticas que implican en la enseñanza y los aprendizajes, una mediación de afectos que imprimen un sentido al aprendizaje de nombre en la lengua ayuuk, de cosas, objetos, situaciones y sentimientos. Este proceso pone en observación la mediación entre padres e hijos para nombrar cosas, repetir palabras hasta sostener conversaciones, como un proceso lingüístico de crianza. 5
- **Relaciones entre pares**
    - El intercambio entre pares se caracteriza principalmente por el rasgo de la edad de los participantes, los intereses propios de la etapa de vida (lo escolar, las decisiones de proyecto de vida, como preocupación central, entre otros).
    - Se advierten dos tipos de conversación para comunicar. La conversación informal representa los intercambios en lengua ayuuk para comunicar intereses y temas fuera de lo escolar, relativos a decisiones del proyecto de vida de los estudiantes. La conversación en torno a lo

escolar, toca aspectos de vivencias en la escuela y encara el dilema del habla en español o en ayuuk en diversos espacios donde se da la convivencia entre pares.

- Las estrategias en el uso de la lengua, ya sea español o lengua ayuuk, devienen en conversaciones con hablantes de otras lenguas y en apoyo en tareas escolares. Con los primeros, la lengua que les posibilita hablar con todos es el español y en la segunda, entra en juego la lengua ayuuk para la explicación comprensiva.

○

- **Dominio de lo escolar**

- Esta metacategoría implica la fuerte presencia de la escuela y su actitud impositiva del español frente a la lengua ayuuk.
  - La primera categoría de actitud sancionadora se advierte en la narrativa biográfica vinculada al uso de términos de prohibición, castigo, regaño, burla y sanción, tanto física como simbólica que acompaña a la priorización del español por encima de la lengua, a la cual se descalifica como tal y a quienes la hablan, se les designa con términos peyorativos “incivilizado, gusano, etc.”
  - La segunda categoría actitud hacia el ayuuk deriva hacia una minusvalía lingüística y una ruptura comunicativa.
  - La minusvalía cultural podría ser interpretada como la ausencia y escasez de otorgamiento al valor lingüístico que la lengua ayuuk representa para los mixes, en el sentido de la cosmovisión construida a la vez que implica las prácticas cotidianas, tradiciones, festejos y formas de comprender su entorno, su participación en él a la vez que constituir su identidad.
- Se propicia una ruptura comunicativa a la vez que se fuerza el bilingüismo.
  - Los hallazgos encontrados, brindan una descripción en la búsqueda de las condiciones en que transcurren las trayectorias escolares y comunitarias de los estudiantes del ISIA.
  - Se reconoce la relevancia que cobran algunos miembros de las familias en el aprendizaje de la lengua originaria
  - Se identifica la parte externa e interna de la función social de la lengua en el sistema escolar
  - Por un lado se impulsa (en la familia y en la comunidad) y por otro, se desdibuja y hace invisible, al restarle valor cultural e identitario.

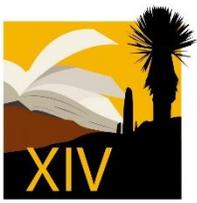
## NOTAS

- (1) INEGI. Censo 2010
- (2) Feltes, J. y Reese, Leslie, plantean una implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas.
- (3) Esta noción ha sido producto de los análisis de la narrativa biográfico.
- (4) Cotacio (2016) señala que la identidad idem apunta a una identidad sustancial o formal, mientras que la identidad ipse atañe más a la identidad narrativa”
- (5) Lejeune (1996) concibe la autobiografía como “un relato retrospectivo en prosa que alguien escribe ocupándose de su propia existencia, en el que se centra en su vida individual, y en particular, en su historia de su personalidad”. Al respecto, se identifican tres tendencias: la orientación a la prosa, la preocupación por el uso del tiempo en el relato y su interés por el psicoanálisis (Eakin, 1996, Prólogo al libro “EL pacto autobiográfico y otros estudios”).
- (6) La observación de primer orden se refiere a una producción de complejidad mayor presente en la realidad, y la idea de que si una observación puede observarlo todo, se vuelve tan compleja como la realidad misma. Desde un nivel práctico la observación se refiere a una operación para distinguir una cosa y no otra. Entonces, una observación distingue siempre una parte de la unidad (realidad), y no puede observar simultáneamente la unidad o el todo de la que forma parte. A nivel teórico, una observación es siempre ciega sobre la forma con que observa por lo que es necesario realizar una segunda observación para poder observar cómo observa (En suma, se puede mencionar que la observación de primer o segundo orden se orienta mediante la forma autorreferencia/heterorreferencia, introduce información y produce los límites que diferencian el sistema (autorreferencia, clausura operativa) (Luhmann, 1995).

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003). La validez, la confiabilidad y el muestreo, En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós, pp. 31-34.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social, En Irene Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa, pp. 107-149.
- Arancibia, M. (s/f). *Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC* (Tesis de doctorado). Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Buendía, E., Colás, P. y Hernández, F. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. Mac Graw Hill.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. New Delhi: Sage Publications. Capítulo 10. Writing the research report (187-209).
- Feltes, Joan Marie, Reese, Leslie, La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación [en línea]* 2014, ( ) : [Fecha de consulta: 11 de mayo de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99831379002>> ISSN 1665-109X
- Flores, R. y Tobón, A. (2004). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: Mc Graw Hill. Capítulo 1. El cambio del enfoque investigativo (1-12).
- Foucault, M. "La escritura de sí" [traducción de "L'écriture de soi", *Revue Corps Écrit*, nº5, "L'autoportrait", Paris, Presses Universitaires de France, 1983].
- , "¿Qué es un autor?", *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales de M. Foucault*, vol I. Paidós Básica, 1999, 329-360.
- Gibbs, G. (2012). La redacción, En Graham, G., *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, pp. 47-62.
- \_\_\_\_\_ (2012). Codificación temática y categorización, En Graham, G., *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, pp. 63-82.
- Giordano, Alberto, *Una posibilidad de vida: escrituras íntimas, El giro autobiográfico de la literatura argentina actual*, Buenos Aires, Mansalva, 2008.
- Goetz, y Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Guardián, A. (2007). El dilema de la elección del método, En Alicia Guardián, *El paradigma cualitativo de la investigación cualitativa*. Costa Rica: IDER, pp. 133-168.

- \_\_\_\_\_ (2007). La observación participante, En Alicia Guardiola, El paradigma cualitativo de la investigación cualitativa. Costa Rica: IDER, pp. 190-197.
- \_\_\_\_\_ (2007). Características de los resultados, En Alicia Guardiola, El paradigma cualitativo de la investigación cualitativa. Costa Rica: IDER, pp. 231-234.
- Greimas, A. (1966). Semántica estructural. Investigación metodológica. Madrid. Gredos.
- Kvale, S. (2007). Planificación de un estudio de entrevista. En Steinar K., La entrevista en investigación cualitativa. Madrid: Morata, pp. 59-78.
- \_\_\_\_\_ (2007). Realización de una entrevista. En Steinar K., La entrevista en investigación cualitativa. Madrid: Morata, pp. 79-94.
- \_\_\_\_\_ (2007). La transcripción de las entrevistas. En Steinar K., La entrevista en investigación cualitativa. Madrid: Morata, pp. 123-133.
- \_\_\_\_\_ (2007). Análisis de las entrevistas. En Steinar K., La entrevista en investigación cualitativa. Madrid: Morata, pp. 134-154.
- Lejeune, P. "El pacto autobiográfico", Revista Anthropos N° 29, Madrid, 1991, p. 47-62. VV.AA., Selección de textos literarios (Mario Bellatin, César Aira, Mario Levrero y otros).
- Marton, F. (1988). Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality. En D. Fetterman, Qualitative Approaches to Evaluation in Education. The Silent Scientific Revolution. New York: Praeger, pp. 176-205.
- Mella, O. (2000). Grupos focales (focus groups). Técnicas de investigación cualitativa. Chile: CIDE, pp. 3-27.
- \_\_\_\_\_ (2003). Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación. Santiago de Chile: Primus.
- Mertens, D. (2010). Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity whit quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks, CA: Sage publications. Capítulo 8. Qualitative methods (256-265).
- Neiman, G. y Quarantana, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica, En, Irené Vasilachis (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa, pp. 213-234.
- Negrete, A. y Rodríguez, O. (2017) Trayectorias de formación entrelazadas con sentidos de juventud. Un constitutivo de lo universitario. Documento en impresión.



Rada, D. (2007). El rigor en la investigación cualitativa. Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación*, 7(1), 17-26.

Ricoeur, Paul, 1996, *Sí mismo como otro*, Madrid, Ed. Siglo XXI

Sánchez, L. (2003). La semiótica de Greimas. Análisis de análisis para el acto didáctico. En *Revista de Filología y su didáctica*. CAUCE, no. 26, pp. 469-490. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_19.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf)