



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La cultura como marco de referencia para el análisis de la formación para la investigación educativa en diversos niveles escolares. Reflexiones sobre los estados del conocimiento

María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel

Servicios Educativos Integrados al Estado de México

doris28solan@yahoo.com.mx

Marcelina Rodríguez Robles

Investigadora independiente

marcelinardz@gmail.com

Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Investigación educativa: agentes, su formación y redes.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



Resumen

Este análisis se ha realizado a partir de los estados del conocimiento (EC) con el propósito de conocer cómo se ha desarrollado la formación de investigadores en México, durante dos décadas (1992-2001) y (2002-2011) mismo que se complementó con los avances recuperados de la década actual (2012-2021) y confrontarlo con los elementos culturales que se hacen presentes en el contexto actual.

La metodología utilizada es una descripción interpretativa a partir del análisis del discurso de los documentos en mención. Entre los hallazgos se observa que la formación de investigadores tiene tres importantes acepciones: formación de investigadores, formación por la investigación y formación para la investigación, incluso se encuentran otros posicionamientos que aluden a la formación en investigación, orientados a la eficiencia terminal, aunque también se evidencia la formación para la investigación como profesión de los agentes investigadores, se considera una forma de vida, que incrementa su cultura crítica al profundizar en los objetos de estudio y sus contribuciones para recrear la cultura experiencial al poner en práctica los conocimientos originales ante la los problemas del contexto, además de potenciar el pensamiento crítico, la creatividad, reflexibilidad y fomentar la solidaridad como posibilidad para transformar y enriquecer la cultura institucional.

Palabras clave: *cultura académica, cultura institucional, cultura experiencial, cultura crítica, formación para la investigación.*

Introducción

La formación de agentes investigadores se ha acompañado de la cultura académica desde que se asiste a instituciones de educación superior (IES) en el ámbito formal y de fortalecer la cultura experiencial. Esta actividad se acerca al desarrollo de la cultura crítica, a través de interpelar y profundizar en el objeto de estudio, de generar conocimiento sobre este; sin embargo, se observa que los agentes investigadores requieren retomar estas culturas, de manera constante en la formación para la investigación que generalmente es autodidacta o socialmente desarrollada en el ámbito informal, durante la interacción con otros investigadores en una organización o en redes.

Entonces surge la inquietud de voltear la mirada hacia el impulso de la investigación, desde la formación de los agentes, cuando se percibe la preocupación sobre la reducida producción de conocimiento en el ámbito educativo, así como reconocer desde qué posicionamiento están formando a los agentes investigadores en el contexto de la IES.

Moreno (2029) considera la formación para la investigación como la posibilidad de anclar al sujeto con la inquietud, de sentirla como una herramienta para la docencia que le permite, desde el ámbito formal-institucional, como informal en el aula dentro de la labor cotidiana, sistematizar las realidades, reflexionar la interacción con los sujetos. En los EC 2002-2011 (Sañudo, Gutiérrez y Vargas) consideran que la investigación es una profesión, entendida, desarrollada en una institución con el propósito de conformar un producto, en un tiempo determinado; Ibarrola resalta que es un proceso de aprendizaje que provoca una conceptualización que contribuye a analizar un objeto de estudio y culmina con la elaboración de un producto instituido.

Desde otro punto de vista una formación sobre uno mismo, es la que provoca una transformación del sujeto, es la concepción de Ferry (1999); Moreno (2003) lo retoma al desarrollar la propuesta sobre la formación para la investigación, considerada como la posibilidad de formarse en cualquier contexto, al dedicarse a la investigación educativa y en ese trayecto fortalece las habilidades investigativas desde la percepción hasta alcanzar la metacognición, en este entramado donde cada uno observa una arista del agente investigador, se acepta la contradicción desde la complejidad.

En el Estado del Conocimiento (EC) de la investigación de la Investigación Educativa 1992-2002, elaborado por Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Kingler sobre el tema de la formación para investigación educativa, consideran esta acción como un proceso que involucra diversos elementos que intervienen en la formación. Entre ellos se pueden ubicar aquellos relacionados con experiencias personales como el trabajo conjunto con otros investigadores con mayor trayectoria, también se aprecia el reconocimiento de los estudios formales en posgrados con diferentes modalidades, o bien, como un acto de voluntad en el que cada investigador continúa formándose de manera autónoma, sin restricciones de tiempo, en situaciones contextuales específicas como maneras de promover, ampliar o enriquecer su formación como investigador.

Los autores mencionados en esta década (92-02), abordan la concepción de que el término formación se encuentra ligado a la cultura, de acuerdo con Heller (1977), sin embargo, otras miradas señalan que cada sujeto se forma a sí mismo, apoyado en un sistema de mediaciones, las cuales dan lugar a la formación por la investigación, a diferencia de la formación en investigación conceptualizada como el desarrollo de conocimientos para elaborar un producto académico en un tiempo determinado y la formación para la investigación, que es la que se pretende resaltar, es concebida como “promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades,(...) actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación” (Ballardo et. al (2002), p. 53) la cual se desarrolla de manera continua durante su desempeño como investigador.

Colina y Osorio (2003) en el capítulo Agentes de la Investigación Educativa en México, reconocen que un agente investigador formado en una institución, le imprime una manera de pensar, mirar y realizar el trabajo de investigación, ya sea como producto rígido o prestablecido o como requisito para su acreditación u obtención de grado solamente, se aleja de las expectativas de lo que es la formación para la investigación. Aunado a que en la actualidad, cada vez aparecen más programas de posgrado con un repertorio variado de formas de titulación, de tal manera que restringen las posibilidades de dar cauce a la razón de ser, de este nivel de estudios en México (formar investigadores). Por otra parte, aparece el problema en los procesos de asesoría o dirección de tesis, en el sentido de que los investigadores expertos, imponen a los investigadores noveles sus formas de hacer investigación, de observar los objetos de estudio como tendencia, e incluso de apearse fielmente a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento desarrollada por el asesor, situación que limita o en su defecto anula toda posibilidad de construcción, creatividad e innovación en las aportaciones de quienes se inician en estas actividades académicas.

Por otra parte, es evidente que el EC 1992-2002 de la investigación de la investigación educativa, se concentró en la recopilación de información sobre la producción de investigadores educativos radicados en el país, lo cual limitó la mirada, al dejar excluidas las investigaciones producidas por agentes mexicanos radicados en otros países.

En el caso del EC 2002-2011, el análisis consideró la formación para la investigación como una tarea que “puede desarrollarse en todos los niveles educativos con diferentes propósitos y estrategias, y tiene especial importancia en la educación superior.” (Schmelkes, 2013, p. 342). Desde esta mirada el investigador amplía sus posibilidades en lo que hace al investigar, como una profesión, una actividad en paralelo con la docencia, la gestión, tutoría, asesoría y otras más.

Este tipo de investigadores, se diferencian de la formación en investigación, porque se alude a situaciones escolarizadas o cursos y seminarios, en los que se prepara al investigador con elementos sobre el conocimiento de situaciones técnico metodológicas, para ser utilizadas en determinado momento, para realizar un informe, tesis o fundamentar un proyecto entre otras..., o bien como un proceso de orden teórico-metodológico, articulado a elementos filosóficos y aspectos ético-científicos como señala Schmelkes (2013), que se ponen

en práctica durante un determinado tiempo, propio del periodo escolar del posgrado que se trate, con el objetivo de lograr la certificación o titulación. Por tal motivo se hace necesario profundizar en los procesos de formación en investigación, porque significa una oportunidad para arribar al conocimiento y aportar en la conceptualización, además de generar nuevas perspectivas para reconocer la importancia de incrementar la formación de investigadores y promover el ejercicio de la investigación.

En esta década 2012-2021, se ha logrado incentivar a los educadores en los estudios de posgrado como una manera de ascender en la escala laboral o conservar sus empleos, sin embargo, la cultura experiencial aún prevalece, se trata de la inserción en los posgrados, dejando de lado el ejercicio de la profesión como investigador de manera permanente. Esta situación puede ser por varios factores como son la cultura académica que se centra en el currículum, la cual se enfoca en el dominio de contenidos y acreditación de asignaturas antes que en el desarrollo de habilidades investigativas; la cultura experiencial se centra en logros a corto plazo, orientados a la obtención de beneficios económicos mediados por la obtención de “credenciales”, además de avalar y aceptar una cultura institucional que fomenta la eficiencia terminal (titulación en breve tiempo), en lugar de promover la producción de conocimiento o asumir el compromiso con la formación para la investigación.

Las políticas educativas han optado por el incremento de profesores con posgrado en detrimento de la calidad de los productos elaborados como tesis, optando por la formación en investigación, en lugar de priorizar la formación para la investigación y fortalecer la generación de conocimiento.

Es por ese motivo que las diversas culturas que interactúan dialécticamente en las IES, requieren recrearse cada determinado tiempo, considerando a los agentes investigadores, tutores y estudiantes como sujetos de aprendizaje en constante renovación de saberes y con la intención de formar “ciudadanos autónomos, conscientes, informados, y solidarios” (Pérez, 2000: 258) ante esta premisa, la cultura institucional como explica Sañudo (2010) limita la autonomía de los investigadores, cuando les da líneas de investigación predeterminadas, se rige por normatividades que regulan la interacción de los sujetos con su contexto histórico social, en contraposición, la ciencia de la educación desde un enfoque constructivista, “deconstruido” (Pérez; 2000), posicionados desde el concepto de formación para la investigación (Moreno 2003), la cultura institucional requiere enfocarse en fomentarla, ello implica reconocer como prioritario el desarrollo personal y de la profesionalidad de cada directivo, docente, tutor, estudiante enlazado con la misión de la IES.

Desde este panorama se considera a la cultura como un bagaje dominante durante la existencia humana. Al respecto Zemelman (2003) considera que es un concepto indeterminado, porque permite que el sujeto se enriquezca al formarse en un ambiente formal o informal, durante una relación dialéctica entre saberes disciplinares y las realidades; según Pérez (2000) la cultura genera cierta sabiduría en los sujetos, que les permite actuar en situación, al tiempo que interpelan su contexto y lo transforman al ser influidos por este; Bruner (2000) fortalece esta mirada cuando dice “las culturas siempre han estado en procesos de cambio”(p.115) y las interacciones entre los conocimientos y los sujetos acelera esa consecuencia, los sujetos se asumen ante esta dialéctica tomando conciencia de las mutaciones y así las justifica con el fin de estabilizarse.

La cultura se concibe entonces, como el conjunto de representaciones individuales y colectivas que dan sentido a las interacciones sociales y de saberes, como en todo sistema, el agente aporta su cultura experiencial al sistema, al mismo tiempo que interactúa con la cultura de la organización y la interioriza, así el todo es influido por las partes y éstas a su vez son influidas por el todo, entre los miembros de una comunidad educativa, científica o red. (Morin 2007).

Desarrollo

La formación de investigadores es una actividad inherente a quien vive la experiencia de investigar desde la práctica independiente, como auxiliar de un investigador o como tarea asignada al cursar un posgrado, de ahí la pertinencia de la afirmación que hace la Dra. Moreno (2003):

Uno se forma así mismo, pero uno se forma sólo por mediación”. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos. Lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros, de allí que justamente, los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no solo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida toda como fuente de experiencias de aprendizaje.

Esta afirmación evidencia la relación que existe entre la formación de investigadores a partir de la cultura en que el investigador se desarrolla, los saberes adquiridos, las experiencias en relación con la observación de su contexto y las problemáticas que detecta en él. Por otra parte, es necesario señalar que la cultura también se hace presente al momento de determinar los enfoques o maneras de realizar la investigación. En primer lugar, la investigación en educación, luego la formación por la investigación y finalmente la investigación para la investigación (Moreno, 2003);

Investigación *en*, lo que alude al saber adquirido o por adquirir; formación *por* que se refiere a las mediaciones o a los procedimientos empleados para lograrla; y la formación *para* que se refiere a la práctica o función que habrá de desempeñarse.

En otras palabras, la formación *en* investigación, alude a una parte del proceso, a algo que se encuentra en evolución en relación con las habilidades de investigación que se están aprendiendo o desarrollando en contexto; formación *por*, es llevada a cabo a partir de las mediaciones durante el trabajo de investigación personal, o grupal de pertenencia, incluso si se trata de un equipo de investigadores, y la formación *para* la investigación, hace referencia a la realizada con propósitos de formar a quienes tienen en su proyecto de vida, dedicarse a la investigación de manera profesional.

Estas definiciones en apariencia distintas (*en, por, para*), tienen en sí mismas una intencionalidad que puede iniciarse en cualquier etapa de la vida y constituirse en el eje de una actividad permanente en las formas de concebir la búsqueda del conocimiento, como en la orientación de un proyecto formativo, de ahí la importancia

de incorporar este ejercicio en los espacios educativos, esto es, fomentar la cultura de la indagación y el desarrollo de habilidades investigativas desde los primeros años de escolarización.

Desde este escenario, se avanza en espiral según la reflexión teórico crítica, que se provoca entre los agentes, la comunidad de aprendizaje o la red, desde una cultura académica explícita dentro del currículo de educación superior, e implícita en la interpretación de los catedráticos y tutores, al analizar sus orígenes, sus alcances, para construir significados colectivos, con la intención de reflexionar y autoevaluar las investigaciones, para generar conocimiento.

Desde esta condición, se reconoce que los agentes investigadores y las redes durante las diversas generaciones, en función de su ubicación social, han podido beneficiarse de las experiencias y significados, que conforman la cultura de la comunidad, de manera desigual. Por ello, habría que hablar de diversidad de culturas experienciales, así como, de diversidad de códigos de expresión de estas, y la manera como se manifiestan en los agentes sobre las formas de hacer investigación, al posesionarse metodológicamente desde la ciencia educativa, a partir de la elección del abordaje empírico analítico, fenomenológico hermenéutico o crítico dialéctico, ante el objeto de investigación y los roles que desempeñan en las instituciones, en la compleja vida escolar, a su vez, entre los diferentes grupos sociales, en la misma comunidad científica o redes, incluso entre redes distintas, donde se requiere dar solución a los problemas en un contexto educativo específico.

Por otra parte se fomenta el desarrollo de la cultura crítica cuando se establece un intercambio comunicativo (verbal y no verbal) entre el sujeto investigador y el objeto de estudio; este se vale de la metáfora para establecer relaciones entre los contextos, para ello requiere de tomar conciencia para ir más allá de lo cotidiano, al reflexionar, experimentar y debatir lo dado, al sistematizar las representaciones a través de argumentos sobre la reconstrucción y enriquecimiento del conocimiento del objeto de estudio, de manera significativa y relevante, así como, de significar las formas de sentir, pensar y actuar del agente investigador con la intención de recrear la cultura experiencial.

Todo o anterior es un proceso explicado por Pérez (2000), desde el cual se desarrolla una mirada científica, que permite al agente investigador conformar/profundizar en el conocimiento del objeto de estudio con elementos epistemológicos sobre la forma en que evolucionó, los cambios analizados desde una mirada disciplinar, para gestionar la producción de conocimiento, que pueda ser difundida en Congresos o foros de Educación e influyan en las formas de investigación del objeto educativo en cuestión.

Por otra parte, la cultura crítica requiere asumir el reto de formar sujetos que aporten análisis y reflexión sobre el conocimiento humano, consideren la complejidad desde “la diversidad, incertidumbre y la interdependencia” (Pérez, 2000 p.46), buscando los orígenes y aceptando los cambios, pese a todo, con una actitud tolerante, en el ejercicio de su autonomía en el contexto específico y reconocer que...

en la interacción entre los investigadores y su producción se genera conocimiento educativo, (...) globalizado tiene sentido en el marco cultural de comunidades y agentes concretos y localizados, que deciden usar o no el conocimiento al que tienen acceso. Son estos agentes quienes le dan sentido a este conocimiento, usándolo o padeciéndolo. (Sañudo, 2010, p.5)

Desde esta perspectiva, la cultura académica contenida en el currículum de la IES, se vuelve un elemento para el análisis de los contextos, cuando se ha interiorizado, y los sujetos le dan sentido y significado a lo que aprenden, a través de utilizarlo para resolver problemas vivenciales, en el contexto educativo. La cultura académica es considerada una mediación por Perez (2000), en tres aspectos favorece la socialización o interacción de culturas; brinda la oportunidad de acrecentar los saberes disciplinares y propicia la reflexión sobre su cultura experiencial, la confronta y la recrea para formarse como “ciudadano autónomo, consciente, informado y solidario (...) donde docentes y alumnos aprenden al mismo tiempo” (p.258), se reconoce la incertidumbre y los cambios como parte de la posibilidad de continuar formándose para la investigación porque el sujeto está en constante auto-organización a través de reflexionarse en la interrelación del sujeto-objeto en evolución. (Morin, 2007) , al propiciar un “proceso de enculturación [que] podrá conducir a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones” (Pérez, 2000, p.255)

La cultura experiencial lleva al individuo a aplicar los conocimientos, para la solución de problemas educativos contextualizados, a través de ella el sujeto decide cómo, y cuáles utiliza, sin embargo si se desenvuelve desde la formación para la investigación, desarrolla herramientas como la sistematización, contribuye a registrar la puesta en acción con apoyo en las estrategias de inducción, se acerca y experimenta los cambios; de deducción cuando pone en juego su bagaje de conocimientos, formula hipótesis para encontrar la lógica de la situación vivenciada o la transducción, y utiliza “la comparación, la analogía o la metáfora” (Perez, 2000, p. 225) al investigar otras posibilidades que lo lleven a generar conocimiento práctico.

Lograr la confluencia de las culturas en el logro de la propuesta expuesta, es menester que se reconozca la institución como una organización que aprende (Rodríguez, 2015), esto fortalece los valores (dimensión ética), generando una identidad que une con los propósitos institucionales y se significan al negociarse/revisarse periódicamente, desde esa mirada se potencian las interacciones como espacios que aprovechan el optimismo esperanzador para generar otras formas de “sentir, pensar, “[decir] y actuar” (Perez, 2000, p.160) como posibilidades de crear y gestionar el conocimiento (CGC) (Rodríguez, 2015) promover la transformación de la organización y los aspectos “afectivos, las expectativas, intereses y actitudes” (Pérez 2000, p. 160).

La cultura potencia a los agentes, cuando esta se genera en las organizaciones en las que se forman (Rodríguez, 2015), porque afloran las inquietudes de mejora, se agrupan para resolver una situación, se observa una colaboración horizontal, se reconocen los saberes y aportaciones de cada quien, reflexionan y se cuestionan en colectivo, a su vez permiten una valoración de los alcances y dificultades, generando un análisis profundo, que provoca una ruptura, siendo el momento en que los valores se reconstruyen, con la interacción de la cultura experiencial, social, académica, crítica, de cada quien; así, las situaciones empíricas y los valores como la ética, que conforman el currículum oculto, propician el cambio en la cultura institucional.

Se pretende con ello enriquecer la cultura institucional con la intención de que propicie observaciones y contrastaciones de la realidad analice las políticas neoliberales, tome conciencia de la propuesta de Morin

(2007): trabajar desde la complejidad del pensamiento, con intención de evitar mecanizarse, haciendo posible la generación de conocimiento a través de la claridad, la sistematización y la acción, a la vez que se potencia esa producción aprovechando los apoyos presupuestales gubernamentales nacionales e internacionales.

Conclusiones

La formación en investigación se observa múltiple y variada, contribuye a alcanzar la eficiencia terminal de las instituciones, como legitimación de su viabilidad, además de asumirse como un producto propio de la cultura experiencial en que se gesta, sin embargo, las condiciones de producción limitan hasta cierto punto la consolidación de la cultura crítica que favorezca la gestión de conocimiento nuevo.

La diversas culturas propician la auto-reflexividad desde la historicidad de los sujetos, porque exige recrear la cultura experiencial que provoca interpelarla, con el bagaje de conocimientos generados desde la cultura crítica, en un contexto institucional, donde la cultura académica a través de las interacciones y la reconstrucción de los valores influye en la modificación de la conciencia social y colectiva frente a las realidades sociales que requieren soluciones a través de la gestión de conocimiento nuevo.

La cultura crítica ha de encaminarse a una cultura humanística que se aboque a preservar la vida en su contexto natural y social, la cultura académica ha de incluir en el currículum, tres criterios básicos como son la aumentar el conocimiento disciplinar para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio; favorecer el análisis de las realidades y sus problemáticas utilizando el conocimiento generado por la cultura crítica; posibilitar la recreación de la cultura experiencial con esos conocimientos, encaminarse hacia el análisis de situaciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento creativo crítico, que cuestione a la ciencia y la tecnología ante la sustentabilidad de la vida, desde una visión ético social y contribuya a resolver los problemas en el contexto socio histórico cultural, que las mantiene cohesionadas.

Después de analizar los argumentos presentados es posible referir que se vislumbra la necesidad de “formar a los investigadores para la investigación educativa, de manera prioritaria que desarrollen la IE como herramienta para encontrar posibles soluciones a los problemas vivenciados, a través de la generación de conocimiento original, que se divulgue para influir en la transformación de las políticas educativas.

Las políticas neoliberales aplicadas a las IES, requieren ser recreadas y resignificadas por los integrantes de las instituciones, para comenzar a transformar la organización desde dentro generando una identidad individual y colectiva encaminada al desarrollo emocional y cultural de los sujetos, fortaleciendo la mirada hacia la sustentabilidad como acto de esperanza para pensar y actuar ante la realidad y su transformación con nuevos conocimientos.

La cultura crítica es desarrollada desde referentes epistemológicos que pretenden dilucidar posturas teóricas o metodológicas con una apertura a diferentes enfoques de la ciencia, porque los objetos de estudio tienen diversas aristas y miradas orientadas a profundizar sobre su conocimiento e incluso interpelarlo, para continuar

esa búsqueda de posibles soluciones a problemas educativos que se vivencian en los diversos contextos mexicanos y requieren atención a través de conocimientos nuevos

Lo anterior, tiene sentido si observamos que las comunidades de aprendizaje, comunidades científicas o redes, generan un tipo de cultura, alrededor de la intención o tarea, más o menos asumida por los agentes investigadores que la conforman, de esta manera, la relación dialéctica entre culturas, dentro del contexto educativo, propicia la transformación de significados para modificar comportamientos y actitudes, al tomar decisiones en una situación formal, desde donde se toma conciencia de la necesidad de influir en la transformación y resignificación de las políticas educativas desde la cultura crítica.

Referencias

- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Colina, A. y Osorio, R. (2003). *Los agentes de la investigación educativa en México*. En: Weiss, E. (coord.) *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 97-120.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Moreno, B. M.G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, B.M G. (Coord.) (2003), Sánchez, R.; Arredondo, V. M.; Pérez, G.; y Klinger, C. I. *Formación para la investigación*. En: Ducoing, P. (Coord.). *Tomo I-8. Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Colección la Educación Educativa en México 1992-2002*. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (pp. 41-111)
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Pérez, G. A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata S. L.
- Rodríguez, G. D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Colección Aula abierta. Editorial Arco/Libros La Muralla S.L
- Sañudo, Lya.(2010). *La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura*. REDMIIE
- Sañudo, L. (Coord.); Gutiérrez, D., Vargas, R., Velarde, L. y Sañudo, I. (2013). *El agente investigador un acercamiento analítico*. En: López, M., Sañudo, Lya; y Maggi, R. (Coord. Gral.) *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. México: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 277-336.
- Schmelkes, Corina –Coord. – (2013). Capítulo 6. Formación para la investigación. En: López, Martha, Sañudo, Lya y Maggi, Rolando Emilio. *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. 337-392. México. Ed. COMIE-ANUIES.
- Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón II*. Barcelona: Anthropos