

APORTES PARA LA REFLEXIÓN CRÍTICA
SOBRE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
DESDE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Luis Sime Poma

Resumen

En este texto proponemos tres reflexiones críticas para repensar las concepciones y prácticas de la formación en investigación educativa a nivel de maestrías y doctorados en educación: reconocer las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrados; analizar e incidir en el escribir, leer y hablar académicamente; y, potenciar líneas de investigación en los programas como ejes que priorizan campos de estudio. Cada uno de estos aspectos, requieren de mayor investigación que ayuden a fundamentar las opciones conceptuales y estrategias formativas de los posgrados en educación.

Introducción

Uno de los sentidos principales de la universidad es su aporte no sólo en la formación profesional sino también en la investigación en diversos campos y formas. El segmento del posgrado es justamente uno de los

más estratégicos en la formación de capacidades investigadoras desde las universidades. En ese ámbito, podemos reconocer aspectos críticos y por mejorar en aquellos procesos formativos hacia la investigación educativa cuya experiencia más determinante recae en la elaboración de una tesis vinculada al campo de la educación, la cual representa en países como el Perú, aproximadamente el 38% de las tesis de posgrado (INEI, 2010).

En estas páginas desarrollaremos tres reflexiones críticas que emergen desde nuestra experiencia en el posgrado en educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú¹ y enriquecida con las contribuciones de diversas fuentes bibliográficas.

Las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrados

Un aspecto que aún necesitamos explorar más es sobre las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrados en términos de la evolución de sus capacidades y concepciones sobre la investigación. Desde esta mirada, los posgrados representan un hito en esas trayectorias individuales y es, en diálogo con ellas, que podemos intervenir con más conciencia y cuidado sobre los aspectos problemáticos de sus trayectorias investigativas. Postulamos que las trayectorias de investigación de alumnos de posgrado es parte del campo de estudio sobre trayectorias académicas de alumnos universitarios, cuyo sesgo mayor, según lo reporta la literatura revisada, es hacia alumnos que cursan carreras antes del posgrado y sobre variables no referidas a la investigación

¹ Dicho posgrado incluye dos programas; el primero de Maestría en Educación creado en 1994 y actualmente con dos menciones: Gestión de la Educación y Currículum; el segundo, es el Doctorado en Ciencias de la Educación, iniciado en el 2010, ambos sostenidos principalmente por docentes del Departamento de Educación.

(Solano, Frutos y Cárceles, 2004; Jiménez, Balán, Rodríguez y Vázquez, 2007; Sepúlveda, 2013). Por ello, se trata de un objeto de estudio aún poco trabajado hacia los posgrados y más especialmente vinculados a los de educación.

Esos itinerarios individuales sobre la investigación están influenciadas por contextos institucionales y políticas públicas. En el caso peruano, desde hace más de una década, para la obtención del grado académico de Bachiller no se requiere de una tesis y las alternativas para la titulación, es decir, para obtener el título de Licenciado, puede lograrse, además de la tesis, con aprobar más asignaturas o materias pero sin realizar una investigación propiamente dicha. Una de las consecuencias de esta tendencia es que postulan a los posgrados alumnos con muy poca trayectoria previa en realizar investigaciones, a pesar que hayan aprobado durante sus estudios universitarios diferentes asignaturas o materias sobre investigación.

Otra realidad, según lo informa el Censo Nacional Universitario del Perú (INEI, 2010), es el promedio de años transcurridos entre el egreso de la universidad e ingreso a una maestría que es de aproximadamente nueve años, y entre una segunda especialización y la maestría es de dos años, y entre la maestría y el doctorado alrededor de 17 años. Estos datos son importantes para valorar los tramos de tiempo que transcurren entre un tipo de formación y otra y sus implicancias sobre su formación académica en investigación. A partir de esta realidad podemos esbozar diferentes trayectorias, siendo las más polares las siguientes. Por un lado, están aquellos que dicha formación se realizó mucho tiempo atrás y dado el tipo y condiciones de sus actividades laborales, ha sido poco lo aplicado en términos de investigación y no han recibido más formación sobre investigación. Por otro lado, el itinerario opuesto es la de aquellos que recibieron dicha formación hace poco, han podido aplicar en sus actividades laborales acciones de investigación y, además, han recibido más formación al respecto. En

efecto, es de esperar que los primeros tendrían mayores dificultades para su reinserción en cuestiones relativas a la investigación; y, estos itinerarios como otros, en medio de ambos, necesitan estrategias formativas diversificadas.

Además de dibujar la trayectoria sobre investigación de los alumnos es importante también reconocer qué concepción se ha ido formando sobre qué es investigar y acerca de la investigación científica. Desde nuestra experiencia, hemos encontrado alumnos que han ingresado con una concepción rígida de la metodología de la investigación que luego les ha costado flexibilizarla para comprender los alcances de estudios, por ejemplo, más cualitativos, dado que en su concepción epistemológica de la ciencia dichos estudios no estaban legitimados como científicos o si lo están son de menor jerarquía. Así mismo, hemos percibido el desánimo en que caen algunos alumnos cuando consideraban que su plan de tesis o avances posteriores el texto que presentaban estaba terminado y en los diálogos de asesoría se revela que aún hay aspectos significativos poco claros que exigen una mejora sustancial. Estas situaciones pueden expresar una concepción lineal de proceso de investigación por parte de los alumnos antes que una concepción más dialéctica, donde son legítimas las idas y vueltas en el proceso de construcción del objeto de estudio. Igualmente, hemos identificado una concepción fragmentada de la investigación, en la cual se dificulta en los alumnos asumir una visión más integradora de la tesis, y que se evidencia, por ejemplo, en la inclusión de un marco conceptual desarticulado de las otras partes de la tesis.

Explorar las concepciones, representaciones o creencias sobre la ciencia, el conocimiento y la investigación en alumnos de posgrados en educación puede contribuir a desarrollar estrategias formativas que ayuden a los alumnos a utilizar su potencial metacognitivo para transitar hacia otras concepciones menos ingenuas y más complejas. Las fuentes revisadas nos indican que es un campo más trabajado

desde muestras de estudiantes universitarios que no son del nivel de posgrado (Ríos y Solbes, 2002; Borrachero, Brígido y Costillo, 2011; Domínguez, 2010; Raviolo, Ramírez, López y Aguilar, 2010; Schommer-Aikins, Beuchat-Reichardt y Hernández- Pina, 2012; de Juanas y Beltrán, 2012).

A partir de esta perspectiva se requieren reflexiones más finas para comprender las trayectorias de los alumnos del posgrado y, así, adecuar los Seminarios de Tesis y otras materias afines diferenciando esta reflexión cuando se trate de alumnos del nivel maestría (profesional o de investigación) o de doctorado. Esta perspectiva permitiría aprovechar más la información aportada por las formas tradicionales de evaluar al candidato, por ejemplo, en el caso de nuestro posgrado, centrado en la evaluación de su Curriculum Vitae, propuesta preliminar de plan de tesis y entrevista. La problematización sobre sus experiencias previas en investigación nos ayudará al necesario afinamiento del proceso formativo que iniciaremos con ellos.

Desde la experiencia de nuestra Maestría en Educación, hemos ensayado momentos narrativos para motivar a los nuevos alumnos a partir de la trayectoria de los alumnos que previamente lograron graduarse con éxito. Algunos de esos graduados son invitados a narrar su experiencia sobre cómo fueron elaborando la tesis, los problemas y desafíos que marcaron ese proceso, así como, las maneras como los resolvieron. Luego de sus narraciones, los nuevos alumnos plantean preguntas a los graduados que permiten profundizar en aspectos muy variados sobre el proceso de elaborar y culminar una tesis.

El triángulo de la formación en la investigación: escribir, leer y hablar académicamente

Señalábamos al inicio que la experiencia del posgrado representa un hito en la trayectoria de investigación del alumno de este nivel de la educación superior. La relevancia de este hito dependerá de cómo dichos Programas logran intervenir sobre la manera de escribir, leer y hablar de los estudiantes y no sólo sobre una de esas dimensiones con la finalidad de mejorar sus competencias investigativas. Desde la década de los ochenta la polaridad que distanciaba el dominio de la oralidad de la escritura fue puesta en discusión por los aportes de la investigación etnográfica y sociocultural de la cultura escrita que revelaban «que el lenguaje oral y escrito no son entidades separadas, sino momentos distintos de un mismo y único continuum en el contexto de eventos de habla y escritura» (Hernández, 2009: 19).

La evaluación de la eficiencia de los posgrados ha estado centrada en la culminación de las tesis, y con ello, en una mayor preocupación en la escritura académica, sin embargo, tanto la lectura como el verbalizar académicamente son cruciales y estas tres se retroalimentan a lo largo de los estudios del posgrado. Ciertamente, cada una de estas dimensiones tiene su propia dinámica de desarrollo cognitivo y no siempre el avance en una de ellas se transfiere automáticamente en las otras. Así, podemos tener alumnos que pueden verbalizar mejor lo que piensan en comparación con lo que escriben. En el caso de la lectura dependerá también del idioma del texto que debe ser analizado, así, alumnos que leen muy bien en español, tienen más dificultades cuando abordan textos en inglés. Lo cierto es que la verbalización académica exige espacios de desarrollo mediados por situaciones dialógicas o solo expositivas que transcurren en las sesiones de asesoría, como en los espacios más amplios en los cuales el alumno presenta sus avances de investigación ante otros. En nuestro caso, tanto en la maestría como en

el doctorado se provocan estos espacios en presencia de otros alumnos y de un docente a cargo de los denominados «Seminarios de Tesis» y, en otros momentos, con docentes invitados; además, promovemos a que nuestros alumnos presenten sus avances en congresos.

El momento de la sustentación o defensa de su informe final de investigación es el escenario definitivo donde el alumno demuestra no sólo que ha concluido satisfactoriamente un texto escrito académicamente, sino que también es capaz de verbalizarlo no de forma coloquial sino académica donde importa valorar el uso apropiado del lenguaje académico, la secuenciación lógica de su discurso, el autocontrol de aspectos emocionales, la entonación para destacar alguna idea, el manejo del tiempo, entre otros. De estos aspectos señalados uno de los más problemáticos para los alumnos es el manejo del tiempo, cuestión asociada a su capacidad de síntesis. No son pocos los alumnos que reaccionan con preocupación cuando son conscientes que solo tienen un tiempo limitado para exponer verbalmente su informe final e incluso demandan su ampliación.

Por otra parte, la lectura y redacción son valiosas para el desarrollo del pensamiento académico y construcción del conocimiento (Serrano, 2014) y son dimensiones que han sido abordadas separadas o relacionadas por diversos autores desde el ámbito universitario tanto para diagnosticar prácticas y concepciones (Colmenares, 2013; Molano y Stella, 2007) como para sistematizar resultados de proyectos de intervención en el contexto universitario (Navarro, 2013), y más particularmente en el ámbito de los posgrados en educación donde se destaca el papel de la asesoría (Hernández, 2009; Aitchison y Lee, 2006; Diezmann, 2005, Martín, 2012). Por otro lado, contamos con los alcances de estudios más centrados en analizar los posicionamientos desde los cuales el alumno del posgrado redacta su tesis. Savio (2010) delimita tres lugares desde donde se posiciona el alumno: como escritor, investigador y especialista. En tanto escritor académico, el alumno

está condicionado por una tradición académica que influye sobre sus opciones de escritura y ante la cual el alumno revela modos de acercamiento o distanciamiento. En su posición de investigador, el alumno logra a través de la tesis legitimarse como tal frente a una comunidad académica. A su vez, como especialista, el alumno se revela con un nivel de especialización sobre un campo temático específico. Nosotros consideramos que este último para el caso del doctorado sería equivalente al de experto, y que tendría como evidencia la amplitud y profundidad de la revisión de la literatura realizada (Boote y Beile, 2005).

¿En qué medida las competencias de los estudiantes relacionadas con la lectura y la escritura académica entorpecen o favorecen la terminación de una tesis? Esta es una pregunta provocadora sugerida por Ochoa (2009) que no implica soslayar otros factores concurrentes en la dificultad de los alumnos en la culminación de las tesis, sino más bien profundizar en esos factores aludidos en la interrogante. Podemos añadir a dicha pregunta otras que inciden en el consenso fundamentado del cuerpo docente de posgrado de su propósito formativo: ¿Qué nivel de competencias de lecto-escritura académica debemos formar para maestrías profesionales o de investigación y para doctorados? ¿Cuáles serían esas diferencias entre un modo de leer y escribir de un alumno de grado y de esos programas de posgrados? La respuesta de esta interrogante es clave para darnos cuenta qué es lo que efectivamente proponemos formar y, por consiguiente, evaluar en los desempeños del alumno.

Actualmente venimos realizando un estudio con graduados de la maestría en educación que nos permitirá reconocer y problematizar aquellas dificultades que han abordado los alumnos durante su experiencia de redacción de la tesis. Este estudio cualitativo consiste en revisar junto con el graduado su informe final de tesis y preguntarle

sobre qué partes de ella le significó una mayor exigencia y qué problemas específicos recuerdan haber enfrentado para redactarla.

Las líneas de investigación transversal en los posgrados y los campos de estudios

Los alumnos al ingresar en los posgrados en educación generalmente tienen una idea limitada sobre cómo ubicarse en los campos de estudios de la investigación educativa. En ese sentido, un gran esfuerzo desde los posgrados en educación es contar con los medios que faciliten esa ubicación progresiva del alumno respecto a los campos de estudio o temáticos. Por ello, la explicación sobre las llamadas líneas o ejes de investigación de los programas son cruciales para esa familiaridad del alumno con temáticas amplias en donde podrá insertar su tema específico de tesis. La fuerza académica de los posgrados está en gran medida vertebrada por esas líneas de investigación alrededor de las cuales se articulan las tesis de los alumnos y estudios de los docentes, así como publicaciones y eventos académicos, y que permiten una acumulación de conocimientos a mediano y largo plazo del programa. En función a este tópico, los programas de posgrado pueden ser clasificados en tres tipos: a) Los que no presentan líneas de investigación. b) Los que presentan sólo líneas de investigación. c) Los que presentan líneas de investigación y grupos de investigación vinculados a ellas. En efecto, esta última representa un nivel de mayor institucionalización de la actividad formadora en investigación donde los grupos de investigación se convierten en la entidad dinamizadora de las líneas; estas «comunidades epistémicas», comparten modos de entender y ordenar la realidad, y procedimientos comunes para crear y validar el conocimiento relacionado con su área de competencia (Sime, 2014).

Desde el posgrado en educación de la PUCP, hemos transitado una vida institucional sin referencia a ningún eje o línea de investigación a otra en la cual esa referencia se ha ido institucionalizando paulatinamente aunque sin llegar todavía a una articulación a través de grupos de investigación. Producto de ese tránsito, es justamente una publicación conjunta de la maestría y doctorado en la cual se fundamentan líneas de investigación y se precisan además ejes (ver tabla 1) y sub ejes al interior de cada línea, así como, las tesis sustentadas vinculadas a cada línea y la bibliografía de consulta pertinente en la que hemos tratado de aprovechar lo existente en nuestra biblioteca así como de otras fuentes virtuales. También se añade el nombre de un docente del posgrado responsable para cada una de las seis líneas de investigación (Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación, 2012). Este documento se encuentra visible en la web oficial de nuestros programas y en nuestro blog y su lectura es un requisito desde el momento de la postulación. A su vez, los alumnos al postular al posgrado, al elaborar su plan de tesis y en el informe final de tesis deben explicitar en qué línea de investigación del programa se inscribe su trabajo de investigación.

Tabla 1. Líneas de investigación del posgrado en educación-PUCP

Área Gestión de la Educación	Área de Currículo
<p data-bbox="216 1040 638 1105">Línea: <i>Gestión del conocimiento en el campo educativo</i></p> <p data-bbox="216 1157 617 1300">Ejes: - La gestión del conocimiento y su aplicación en el contexto de la educación.</p>	<p data-bbox="664 1040 1073 1143">Línea: <i>Los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares</i></p> <p data-bbox="664 1157 1067 1260">Ejes: -Impacto del contexto en las perspectivas teóricas del currículo.</p>

Área Gestión de la Educación	Área de Currículo
<ul style="list-style-type: none"> -El capital intelectual como activo intangible de las organizaciones educativas. - El capital humano de las organizaciones educativas. - El capital relacional de las organizaciones educativas. - La gestión escolar como gestión del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Perspectivas teóricas que sustentan los modelos curriculares. -Aporte de los modelos curriculares al diseño, desarrollo y evaluación curricular. -Enfoques sobre enseñanza-aprendizaje y currículo
<p>Línea: <i>Formación y desarrollo profesional en el campo educativo</i></p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Liderazgo en organizaciones educativas. -Evaluación, incentivos y satisfacción laboral docente. -Formación continua de docentes. -Salud docente y seguridad laboral. -Trayectoria e identidad docente. 	<p>Línea: <i>Diseño y desarrollo curricular</i></p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tendencias en el currículo y su afectación a los procesos de diseño y desarrollo curricular. -Políticas y reformas educativas que afectan los procesos curriculares en sus diferentes niveles. -La participación del docente en el diseño y desarrollo curricular. -El diseño curricular de la práctica educativa.
<p>Línea: <i>La escuela como organización educativa</i></p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La cultura escolar. -La micropolítica de la escuela. -Las escuelas eficaces. 	<p>Línea: <i>Evaluación curricular</i></p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cambio e innovación curricular. -Enfoques y modelos de evaluación curricular. -Evaluación de la gestión curricular. -La normatividad de la evaluación curricular.

El reconocimiento por parte de los alumnos del posgrado sobre las líneas de investigación que articulan el quehacer investigativo de su programa todavía es un desafío no sólo para nuestro caso sino también a nivel nacional. El II Censo Nacional Universitario en el Perú (INEI, 2010) revela que aún el 28% de alumnos del nivel de posgrado encuestados no conoce las líneas de investigación asociadas a su programa. La importancia de las líneas de investigación implica también empatar con la política de acceso bibliográfico por parte de las bibliotecas de las universidades para que los alumnos puedan disponer de los recursos bibliográficos necesarios para sus tesis. Es de esperar que en las bibliotecas se dispongan de textos sobre las líneas de investigación priorizadas. No obstante, en el Censo Nacional referido, el 41% de alumnos señala no disponer de información en su biblioteca necesaria para sus investigaciones.

En estas reflexiones sobre las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrados, la tríada formativa para escribir, leer y hablar académicamente y las líneas de investigación, encontramos tres puntos significativos para repensar más integralmente nuestras concepciones y prácticas de formación en investigación educativa.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching In Higher Education*, 11(3), 265-278. Recuperado de http://www.edu.salford.ac.uk/her/ltrn/writers/docs/Source_Academic_Writing_Activity_Aitchison_Lee.pdf
- Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34 (6), 3–15. Recuperado de http://www.sagepub.com/mertensstudy/articles/Ch_3-1.pdf

- Borrachero, A.B., Brígido, M. y Costillo, E. (2011). Concepciones sobre la ciencia de los alumnos del C.A.P., futuros profesores de Educación Secundaria *Campo abierto: Revista de educación*, 30 (1), 61-80. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898959>
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1a), 201-227. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=41-1a>
- Diezmann, C. (2005). Supervision and scholarly writing: writing to learn-learning to write. *Reflective Practice*, 6(4), 443-457. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/2109/1/2109.pdf>
- Domínguez, R. (2010). La construcción de concepciones de ciencia en estudiantes de psicología. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-30. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/concepc.pdf
- de Juanas, A. y Beltrán, J. A. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de psicodidáctica*, 17 (1), 179-198. Recuperado de http://www.uned.es/intervencion_socioeducativa/Juanas/1226-7654-1-PB%281%29%5B1%5D.pdf
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- INEI (2010). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/

- Jiménez, I., Balán, C., Rodríguez, A. y Vázquez, G. (2007). Los estudios de trayectorias académicas y profesionales, contribuciones al estado del arte. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 4 (3). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/view/30282/28129>
- Navarro, F. (2103). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 709-734. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>
- Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación (2012). La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación. Lima: Escuela de Posgrado PUCP. Recuperado de <http://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/11/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4.pdf>
- Martín, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>
- Molano, L. y Stella, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad de ICESI. *Lenguaje*, 35 (1), 119-146. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA>
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y función*, 22(2), 93-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21916691005>
- Raviolo, A., Ramírez, P., López, E. A. y Aguilar, A. (2010). Concepciones sobre el Conocimiento y los Modelos Científicos: Un

- Estudio Preliminar. *Formación Universitaria*, 3 (5),29-36.
Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v3n5/art05.pdf>
- Ríos, E. y Solbes, J. (2002). ¿Qué piensan los estudiantes de los ciclos de formación profesional sobre la ciencia y la tecnología?: Origen de sus concepciones. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16, 113-133.
- Savio, K.A. (2010). Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. *Lenguaje*, 38 (2), 563-590. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=38-2b>
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M. y Hernández- Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de psicología*, 28 (2), 465-474. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/125341>
- Solano, J. C., Frutos, L. y Cárceles, G. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia. *REIS*, 105, 217-235. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_105_091168420418696.pdf
- Sepúlveda, P. G. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. *Revista Apertura*, 5 (2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/438/344>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógica. *Lenguaje*, 35 (1), 119-146. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=42-1>

Sime, L. (2014). Configuraciones temáticas de los grupos de investigación universitarios en Psicología de la Educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 178-191. Recuperado de http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1544/0214-9877_2014_1_1_178.pdf?sequence=4