

**Investigar en lo Rural: Reflexiones desde el trabajo de campo en un proceso doctoral sobre educación inclusiva y atención a la diversidad.**

Researching in Rural Contexts: Invisible Barriers in a Doctoral Thesis on Inclusive Education and Attention to Diversity

**Nataly Santos Amado**

Universidad de Panamá. Panamá

<https://orcid.org/0009-0008-8857-8451>

[nataly.santos-a@up.ac.pa](mailto:nataly.santos-a@up.ac.pa)

recibido: 1 de julio 2025

aceptado: 29 de julio 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.7564>

**Resumen**

Este ensayo se construye a partir de una vivencia investigativa situada en el contexto rural del municipio de Lebrija, Santander, en el cual se reflexiona sobre las tensiones metodológicas, éticas, logísticas y psicosociales que emergieron durante el trabajo de campo de una tesis doctoral sobre educación inclusiva con perspectiva crítica, la cual problematiza el urbano-centrismo presente en la normatividad vigente en materia de inclusión educativa, evidenciando la escasa integración del enfoque territorial. Esta investigación se adelanta en cinco instituciones educativas públicas ubicadas en zonas de difícil acceso, condicionadas por desigualdad estructural, pobreza, dispersión geográfica y limitada infraestructura vial. La autora propone estrategias de adaptación metodológica, expone las barreras invisibles presentes en el proceso formativo y destaca la necesidad de implementar políticas de bienestar para los doctorandos como parte del cuidado institucional y el acompañamiento permanente.



**Palabras clave:** contextos rurales, investigación cualitativa, educación inclusiva, barreras investigativas.

## Abstract

This essay is based on a research experience situated in the rural context of the municipality of Lebrija, Santander. It reflects on the methodological, ethical, logistical, and psychosocial tensions that emerged during the fieldwork of a doctoral thesis on inclusive education, developed from a critical perspective. The study problematizes the urban-centric orientation of the current inclusive education policies, highlighting the limited integration of a territorial approach. The research is being carried out in five public educational institutions located in hard-to-reach areas, shaped by structural inequality, poverty, geographic dispersion, and limited infrastructure. The author proposes methodological adaptation strategies, exposes the invisible barriers present in the formative process, and emphasizes the need to implement well-being policies for doctoral students as part of institutional care and ongoing support

**Keywords:** rural contexts, qualitative research, inclusive education, research barriers

## Introducción

En el marco del proceso de formación doctoral, el trabajo de campo suele concebirse como una fase técnica y lineal del proceso investigativo, orientada principalmente a la recolección de datos. No obstante, esta visión tecnocrática minimiza las tensiones éticas, emocionales, logísticas y metodológicas, particularmente, cuando dicha etapa se vive en territorios rurales marcados por condiciones de exclusión histórica.

Este ensayo surge de una experiencia situada en cinco instituciones educativas rurales oficiales del municipio de Lebrija, Santander (Colombia), en el contexto de una



tesis doctoral en curso sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. A partir de dicha vivencia, se exploran las barreras invisibles que emergen al investigar en escenarios que exigen adaptaciones metodológicas y sensibilidad territorial, partiendo de los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las principales tensiones éticas, emocionales y metodológicas que surgen en el trabajo de campo? ¿Cómo podrían resignificarse desde una ética del cuidado?

Más allá de relatar una experiencia investigativa, este ensayo busca visibilizar dimensiones frecuentemente omitidas en los informes académicos, como el desgaste físico y emocional, las tensiones éticas, las condiciones geográficas adversas, la precariedad institucional y la limitada disponibilidad de acompañamiento que condiciona a quienes investigan en contextos rurales. A partir de esta vivencia, se evidencia cómo los marcos normativos en materia de inclusión educativa, aunque bien intencionados, resultan descontextualizados frente a las realidades del territorio. El ensayo recoge la forma en que el investigador percibe y se ve interpelado por esta desconexión normativa, lo que da lugar a una reflexión sobre la necesidad de fortalecer los procesos formativos desde una ética del cuidado, el reconocimiento territorial y la contextualización metodológica.

Esta reflexión propone una relectura del trabajo de campo como un espacio ético-epistemológico donde lo personal, lo territorial y lo académico se entrelazan, además sugiere la importancia de líneas de acción futuras como el diseño de políticas de bienestar para doctorandos, el abordaje de categorías particulares en estudios que involucren zonas rurales, así como la integración del enfoque rural en los planes de estudio.



## Desarrollo

Este ensayo académico surge de una experiencia situada, particularmente sobre una etapa que tensiona un poco la ruta de la investigación doctoral: el trabajo de campo, que para este caso fue realizado en cinco instituciones educativas rurales del municipio de Lebrija, Santander. Una investigación cualitativa crítica, con un diseño narrativo basado en análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. El cual se fundamenta en la teoría crítica (Freire, 1970), que concibe la educación como un acto de libertad orientado a la transformación de estructuras sociales injustas y a la construcción de una conciencia crítica.

Esta experiencia se fundamentó en una mirada crítica de la educación, inspirada en la pedagogía emancipadora de Freire (1970) y el construccionismo social de Gergen (2007), que entienden el conocimiento como una construcción relacional y situada. Desde esta perspectiva, investigar en lo rural implica asumir la subjetividad, el lenguaje y las relaciones de poder como dimensiones constitutivas del proceso, como sostiene Gergen (2007) el conocimiento emerge de los procesos relacionales y del lenguaje compartido, configurando significados que influyen directamente en la acción educativa

Asimismo, se adopta un enfoque multicultural, interseccional y diferencial de derechos, en coherencia con una inclusión educativa que reconozca los territorios, junto con las identidades como ejes ético-políticos del quehacer docente e investigativo (Walsh, 2009), bajo el paradigma interpretativo y sociocrítico, entendiendo que la realidad educativa debe ser comprendida a partir de los significados que los sujetos construyen en contextos históricos y culturales específicos (Sandín, 2003). Esta mirada se refuerza, partiendo de que todo conocimiento está guiado por un interés “técnico, práctico y emancipatorio”, por tanto, se encuentra situado y mediado por relaciones de poder. (Habermas, 1990).

Una vez situada y fundamentada esta experiencia, se considera necesario fundar los propósitos de reflexionar sobre las tensiones que emergen de estos contextos, dado que realizado el estado del arte en paralelo a la revisión de antecedentes, surgen varios aspectos para fortalecer la idea de investigación, entre ellos, la necesidad de integrar las voces de todos los actores escolares, estudiantes, familias o cuidadores, docentes de aula, docente de apoyo, docentes tutores, docentes orientadores y directivos docentes.

Además, se tomaron en cuenta las recomendaciones que surgieron en la revisión del estado del arte, las cuales precisaron la importancia de obtener una visión más amplia y contextualizada del fenómeno, por lo cual se decidió ampliar la muestra y no limitar el estudio a una o dos instituciones. Por ende, se eligieron todas las instituciones educativas rurales del municipio, lo que representó un esfuerzo metodológico considerable para abordar la complejidad territorial, geográfica y organizativa del contexto, incluyendo las sedes de primaria que se encuentran en zonas veredales de difícil acceso. Esta elección buscó asegurar que el estudio fuera representativo y profundizar en las particularidades de la educación inclusiva en escenarios rurales dispersos.

Reconociendo que, la ruralidad es una construcción social, cultural y política, que no se reduce a una categoría geográfica. En línea con Núñez et al. (2022), se considera que las zonas rurales presentan condiciones históricas de exclusión estructural, lo cual incide directamente en las trayectorias educativas de sus habitantes. La ruralidad implica, además, formas específicas de relación con el conocimiento, la familia, la comunidad y la escuela, que deben ser consideradas al momento de diseñar e implementar políticas de inclusión.

Por tanto, durante la elaboración inicial de la propuesta se consideró de gran relevancia la integración de distintas voces de las zonas rurales del municipio. Sin embargo, una vez iniciada la fase de recolección de información, la experiencia reveló



un proceso mucho más dinámico, exigente y complejo de lo previsto. Desde los primeros encuentros en campo, la distancia entre lo planificado versus lo vivido se hizo evidente. Esto marcó una ruptura con la visión lineal de la investigación que predomina en los esquemas académicos, y puso en evidencia una tensión constante en el referente ético del investigador, quien debió replantear continuamente su rol frente al contexto y los actores participantes.

Estos dilemas éticos emergen con fuerza durante el trabajo de campo, cuando se reconoce la importancia de co-construir conocimientos significativos en contextos rurales, a partir de un compromiso ético-pedagógico. Al mismo tiempo, el rol del investigado tanto como observador y partícipe implica mantener una postura reflexiva, crítica y respetuosa frente al territorio complementariamente con sus dinámicas, lo cual exige un equilibrio constante entre cercanía, sensibilidad y rigor.

Esta experiencia práctica pone en evidencia que el proceso de investigación en contextos rurales no puede responder a esquemas rígidos ni universales. Por el contrario, requiere desarrollar competencias que se ajusten a las particularidades del entorno. En este sentido, Sanz (2013) destaca que las competencias no son habilidades fijas, sino procesos dinámicos que deben adaptarse tanto a las necesidades, como a los desafíos del entorno educativo. Esta perspectiva se alinea con la propuesta de Walsh (2009), quien argumenta que la investigación situada debe ser “ética, política y pedagógica”, reconociendo cómo las “geopolíticas del conocimiento” así como las relaciones de poder condicionan tanto los saberes como las formas de producirlo.

Así, aunque el investigador no asuma un rol docente formal, su presencia en contextos con barreras estructurales, emocionales e históricas conlleva una responsabilidad pedagógica, que requiere estrategias flexibles. Estas tensiones se intensifican en el marco de una normativa legal sobre educación inclusiva que, aunque bien intencionada, no toma en cuenta las particularidades del campo, dificultando la



implementación efectiva de políticas de inclusión y atención a la diversidad en los entornos escolares rurales.

A este panorama se suman las estructuras sociales que condicionan el acceso, la calidad y permanencia educativa, como lo exponen González y Aravena (2025), “la (des)igualdad social debe entenderse como una condición que atraviesa la (des)igualdad educativa, lo cual exige reconocer a la educación no solo como un derecho, sino como un escenario ético, civilizador y de justicia social”. Siguiendo la lectura que estas autoras realizan sobre Dubet (2011), la igualdad de oportunidades no debe limitarse a criterios meritocráticos, sino integrar dimensiones distributivas, sociales e individuales, de forma que las políticas educativas ofrezcan probabilidades reales de movilidad y no repliquen la exclusión según el punto de partida social.

Por otro lado, la rutina, los desplazamientos, el desgaste físico y emocional que implica realizar entrevistas sucesivas llevan al investigador, en ciertos momentos, a cuestionarse si era necesario incluir a todos los actores escolares. Esta pausa no obedece al deseo de reducir las unidades de análisis, sino al reconocimiento de los límites propios del trabajo de campo y de las exigencias impuestas por las condiciones geográficas, que demandan una considerable inversión de tiempo y energía. Tal vez por eso, muchas tesis optan por centrarse únicamente en docentes o alumnos. Sin embargo, lejos de desistir, se reafirma la convicción de que cada voz cuenta, pues en contextos rurales cada agente educativo aporta una experiencia única que enriquece la comprensión del fenómeno

Desde la experiencia docente, se reconoce que el aprendizaje se construye de manera activa y significativa cuando los estudiantes participan desde sus experiencias previas (Coloma y Tafur, 2011). En ese sentido, es imprescindible reconocer el valor de sus saberes locales y el sentido de pertenencia hacia el territorio que habitan, pues son



elementos clave para fomentar procesos inclusivos, una mirada transversal y una comprensión más profunda de la otredad.

De igual forma, en las familias se perciben situaciones de impotencia y/o rechazo a causa de los diagnósticos clínicos descubiertos o cualquier situación diversa que sus hijos manifiesten, en otros casos se observan sentimientos de culpa o temor por lo que deban enfrentar sus hijos, por tanto, la corresponsabilidad familiar también constituye un elemento transformador “si los padres poseen actitudes que fomenten la superación, la independencia, la autonomía y los sentimientos de valía seguramente los hijos con discapacidad mostrarán mejores niveles de adaptación y ajuste” (Sánchez 2006, p. 4)

Por tanto, es ineludible reconocer que todos los actores son importantes, que para propiciar este cambio se precisa la importancia de mejorar la instrucción, como sugiere Gimeno-Sacristán (2001) quien analiza de manera reflexiva la necesidad de deconstruir nuestras maneras de ser, sentir, actuar y sistematizar nuestras prácticas docentes para responder a las necesidades específicas de los estudiantes, la aplicación de lo que plantea el autor en lo que refiere a nuestra forma de enseñar y la reflexión que realiza, es clave en la creación de estrategias didácticas diferenciadas que atiendan la diversidad en el aula, considerando los retos específicos del contexto rural, como la dispersión geográfica y la carencia de materiales adecuados.

Tal como advierten Denzin y Lincoln (2015), “cada decisión metodológica es una decisión ética, puesto que estas decisiones tienen consecuencias no solo para el diseño de investigación, sino también para la identidad de los participantes, los resultados de nuestros estudios y la clase de conocimiento que, ineludiblemente, surge a partir de nuestro trabajo de campo” (p. 38). Desde esta perspectiva, las pausas reflexivas no solo son válidas, sino necesarias para sostener la coherencia ética y metodológica del proceso investigativo.

Esto permite comprender desde el mismo lente que las barreras investigativas en los estudios doctorales no son fenómenos aislados, toda vez que, se insertan en redes estructurales, metodológicas y personales. En este sentido, Pacheco-Méndez (2014), expone deficiencias persistentes en programas de doctorado en ciencias sociales y educación, como objetivos poco definidos, falta de líneas de investigación activas y ausencia de redes académicas de acompañamiento, que terminan por afectar directamente la experiencia del estudiante. Esta desconexión entre la infraestructura institucional y las exigencias del trabajo de campo se manifiesta, particularmente, cuando el investigador se enfrenta a contextos rurales con condiciones geográficas adversas, escasa conectividad y baja densidad poblacional.

Previo comienzo del estudio, todo tenía una secuencia lógica y sólida en el diseño metodológico, no obstante, en la práctica este orden se alteró por diversos factores, como el comportamiento de los participantes, la rigidez de los tiempos institucionales, las condiciones materiales de las escuelas y los aspectos psicosociales tanto del investigador como de los involucrados. Esta experiencia de desajuste no debe considerarse como un error de planificación, sino más bien como una característica inherente a la investigación situada. Lejos de ser un incidente académico, estas tensiones ponen de manifiesto el carácter abierto, relacional y contingente del proceso de investigación.

Durante los primeros acercamientos al campo, surgieron dificultades en las primeras entrevistas, por ejemplo, se evidenciaron dificultades de comprensión frente a algunas preguntas formuladas en las entrevistas. Aunque el lenguaje no era estrictamente técnico, su formulación no coincidía del todo con las formas de expresión propias del contexto rural. Esta situación exigió realizar ajustes lingüísticos que permitirían una mayor cercanía cultural sin comprometer la profundidad analítica. Así, la



validación de instrumentos dejó de ser un paso técnico estandarizado y se convirtió en una práctica vivencial que exigió escucha activa, sensibilidad y apertura metodológica.

Otras dificultades a la que se ha enfrentado todo investigador, son las situaciones de índole personal que impactan significativamente el tiempo de desarrollo del trabajo de campo. En este estudio, surgió la imposibilidad de gestionar permisos institucionales o las ausencias durante el horario laboral, la coincidencia de los jornadas escolares con el tiempo de trabajo de la investigadora, los procedimientos médicos prioritarios, estrés laboral, entre otros factores, generan una presión sostenida sobre el cronograma de la investigación. A ello se suman los compromisos sociales y familiares, que intensifican el agotamiento físico y emocional.

En el mismo sentido, Larcombe et, al (2021) destacan que las dificultades de salud mental, las presiones económicas y los problemas de supervisión académica son factores recurrentes en los doctorandos que contemplan abandonar sus estudios, destacan que dichas situaciones pocas veces ocurren de manera aislada; por el contrario, tienden a agruparse en perfiles de riesgo complejos que afectan el bienestar, la motivación y la persistencia.

La experiencia aquí narrada no escapa a esta lógica. El trabajo de campo se convirtió en un complejo escenario de conciliación entre aspectos académicos, laborales, personales y familiares, lo que terminó afectando de manera notable el ritmo estratégico del proyecto. A pesar de estos retos, se llevaron a cabo diversas acciones para mantener el proceso de investigación: se realizaron entrevistas virtuales con docentes, se hizo un seguimiento constante de las condiciones viales y climáticas antes de cada desplazamiento, se planificó de manera colaborativa con las instituciones, y se contó con el apoyo de líderes comunitarios como medida de seguridad.



No obstante, estos esfuerzos no pueden analizarse aisladamente del modelo de formación doctoral en el que se insertan. Según Van-Rooij et, al (2019), la falta de autonomía en el diseño del proyecto, el trabajo excesivamente independiente y la escasa interacción con grupos académicos pueden generar insatisfacción y aumentar el riesgo de deserción.

Como señalan Suñé-Soler y Monereo (2020) durante la etapa de formación doctoral son vitales las redes de apoyo e identidad, dado que representan gran significado en el aprendizaje y el éxito académico y profesional de los doctorandos, refieren que quienes disfrutan de relaciones de apoyo más sólidas suelen enfrentar menos dificultades, terminan sus estudios más rápidamente y reportan mayores niveles de bienestar e integración social. Además, los mismos autores refieren que estas redes actúan como espacios de socialización profesional y de construcción de identidad, facilitando el surgimiento del "yo-investigador" a lo largo del proceso doctoral.

Sin embargo, en esta experiencia la dispersión geográfica de las instituciones, la independencia metodológica y la falta de un acompañamiento estructurado aumentaron la sensación de aislamiento. Más allá del reto logístico, el proyecto resultó ser emocionalmente exigente. Aunque el apoyo institucional está presente, se siente limitado, especialmente debido a la modalidad de trabajo virtual y grupal, que complica la creación de espacios personalizados para el diálogo directo o la interacción permanente entre el investigador y quien asesora o acompaña este proceso. Estos aspectos podrían ser clave para disminuir las tensiones emocionales que surgen durante el desarrollo del trabajo de campo.

La combinación de estos factores conlleva a reconsiderar el papel que desempeña el trabajo de campo en el proceso doctoral. No se trata solo de una fase operativa para "recolectar datos", sino de un espacio que cuestiona, transforma y resignifica la experiencia del investigador. En el campo, las preguntas iniciales se desvanecen, surgen



nuevas inquietudes con fuerza, y muchas de nuestras certezas teóricas se cuestionan. Esta transformación no es un desvío del proyecto original, sino una manifestación legítima de la naturaleza dialógica y abierta de una investigación cualitativa.

Asumir esta perspectiva implica reconocer que lo rural, lo territorial, lo institucional y lo personal no son simplemente obstáculos que se interponen en la investigación, sino que son dimensiones esenciales del conocimiento que se genera. Como bien señala Pacheco-Méndez (2014), es fundamental cuestionar la tradición académica que fragmenta el proceso investigativo, ocultando o minimizando las condiciones reales en las que se lleva a cabo. Documentar lo que no se ve, las rutas alternativas, los ajustes, las emociones y las interrupciones, no es solo un ejercicio de reflexión académica, sino también un acto de resistencia ante los modelos hegemónicos de producción de conocimiento.

## Conclusiones

El trabajo de campo en una investigación doctoral no debe comprenderse únicamente como una fase técnica orientada a aplicar un diseño metodológico. Esta concepción limita su complejidad real y reduce su potencial formativo y transformador. A lo largo de este ensayo se ha demostrado que el trabajo de campo representa mucho más: es el espacio donde confluyen teoría, práctica, emociones, contexto y relaciones intersubjetivas. Allí se construye el sentido profundo de investigar desde y con el territorio.

Comprender el rol del investigador implica reconocer que las barreras geográficas, metodológicas, institucionales y personales no constituyen errores de planificación, sino expresiones legítimas de procesos que se desarrollan en escenarios marcados por la desigualdad estructural. Estas dimensiones no deben verse como obstáculos externos, sino como partes integrales del objeto de estudio que moldean la forma en que se



construye el conocimiento y exigen una revisión crítica de lo que entendemos por validez, rigor y factibilidad en los estudios doctorales.

Las cuestiones institucionales, socioemocionales y personales del investigador condicionan la sostenibilidad del proceso investigativo. Aspectos como la salud física y mental, el aislamiento académico, la falta de acompañamiento estructurado y la sobrecarga laboral deben ser reconocidos como factores centrales, no como asuntos individuales desconectados del entorno académico. Los programas de formación doctoral precisan la promoción política de cuidado que favorezcan la permanencia, reduzcan el aislamiento y disminuyan la carga emocional que acompaña estos procesos.

Las redes de apoyo durante el proceso doctoral no solo facilitan el avance académico, sino que inciden profundamente en la construcción de la identidad investigadora. A través de interacciones significativas, los doctorandos desarrollan competencias, sentido de pertenencia y bienestar emocional. Estas redes no son un accesorio del proceso, sino mediadoras clave del aprendizaje, la orientación profesional y la transformación personal. Resultan especialmente necesarias cuando las trayectorias formativas se desarrollan en contextos complejos como los rurales, donde la distancia geográfica y simbólica con los centros de producción de conocimiento acentúa el sentimiento de soledad académica.

Documentar lo que suele pasarse por alto, dar cuenta de las tensiones vividas y transformar las dificultades en reflexiones epistemológicas, éticas y metodológicas no debilita la investigación. Por el contrario, la fortalece, la humaniza y la sitúa dentro de una ética que reconoce la vida, la experiencia y el territorio como partes constitutivas del conocimiento. Esta mirada situada permite trascender los marcos estandarizados y propone otra forma de investigar, donde lo emocional, lo político y lo relacional adquieren centralidad.



Por último, se considera esencial reconocer cada particularidad, cada contexto como parte fundamental de la validez metodológica. Fomentar una ética investigativa que haga visible el aspecto socioemocional del investigador y su dimensión humana no solo enriquece la producción académica, sino que también fortalece el rol docente. No se trata únicamente de producir tesis o artículos, sino de promover un sentir-pensar colectivo con la comunidad educativa, entendiendo la diversidad territorial como riqueza y no como carencia.

El docente-investigador continúa enseñando y educando para el respeto en la diferencia, comprometiéndose con una investigación que toca los sentidos, cuida la vida y se inscribe en una pedagogía del cuidado, al estilo de lo que Nussbaum sugiere al preguntarse: “¿Cuáles son las emociones que queremos activar en la ciudadanía con el fin de que nos ayuden en su logro?”

#### Propuestas y trabajos futuros:

A partir de la experiencia referenciada, se proponen tres líneas de acción para fortalecer la formación doctoral en contextos rurales:

#### 1. Diseño e implementación de políticas de bienestar para doctorandos

Las universidades deben diseñar políticas institucionales de bienestar que reconozcan las exigencias propias de la formación doctoral, particularmente en contextos virtuales. Se sugiere que estas políticas incluyan: espacios de orientación psicosocial y escucha permanentes, estrategias de acompañamiento frente a dificultades en el área laboral, familiar y académica, promoción de redes de apoyo académico interinstitucional y formación en habilidades socioemocionales, manejo del estrés y gestión del tiempo.

Es necesario integrarlas dentro del proceso formativo, orientadas a prevenir el desgaste emocional y promover trayectorias educativas sostenibles.

#### 2. Incorporación del enfoque territorial en los planes de estudio de posgrado



Se propone reconfigurar los planes de formación de posgrado a partir de un enfoque territorial, intercultural y situado. Esto implica:

-Incluir contenidos sobre ruralidad, desigualdad estructural y saberes locales, fomentar metodologías de investigación contextualizadas y flexibles

-Reconocer el territorio no como limitación, sino como fuente legítima de conocimiento

-Promover experiencias investigativas en comunidades rurales como parte del currículo

Este enfoque permitiría formar investigadores comprometidos con la transformación social desde y para los territorios históricamente excluidos.

### 3. Ampliación de las categorías de análisis en estudios sobre inclusión educativa rural

Las investigaciones en contextos rurales precisan incorporar categorías analíticas que permitan comprender la complejidad de estos territorios. Por ejemplo, pobreza estructural, desigualdad territorial, diversidad cultural y conflicto armado y socioambiental, como factores que inciden en la permanencia escolar, el bienestar psicosocial y las trayectorias educativas completas

## Referencias bibliográficas

Coloma Manrique, C. R., y Tafur Puente, R. M. (2011). *El constructivismo y sus implicancias en educación. En Educación constructivista: Teorías y enfoques pedagógicos* (pp. 23-45). Lima: Fondo Editorial

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual SAGE de investigación cualitativa* (Vol. IV, R. Molina-Zavalía y E. Méndez, Trads.; I. Vasilachis de Gialdino, Asesoramiento y revisión). Editorial Gedisa

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.



- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Uniandes. ISBN: 978-958-695-301-6.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *En busca del sentido de la educación* (Cap. 6, "El núcleo central de la didáctica: Cómo mejorar la instrucción"). Madrid: Morata.
- González Zambrano, N., y Aravena Domich, M. (2025). *Formación inicial docente: una mirada crítica a la (des)igualdad social desde la perspectiva de las contribuciones de Dubeť, Martuccelli y Rawls*. Revista Científica T & E , 1 (2), 58–79. <https://doi.org/10.48204/3072-9653.7063>
- Guichot, V. (2015). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* [Reseña del libro Emociones políticas, de M. Nussbaum, 2014]. Historia y Memoria de la Educación, (2), 375–382.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés (Primera edición argentina)*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. de Ediciones. (Obra original publicada en 1968).
- Larcombe, W., Ryan, T. y Baik, C. (2021). *¿Qué lleva a los investigadores de doctorado a considerar seriamente la interrupción de sus estudios? Una exploración de los factores y perfiles de riesgo*. *Investigación y Desarrollo en Educación Superior*, 41 (7), 2215–2230. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2013169>
- Núñez-Muñoz, C.G., González-Niculcar, B., Peña Ochoa, M.A., y Ascorra Costa, P.E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: inclusión en un país segregado. *Athenea Digital*, 22(2), e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Pacheco-Méndez, T. (2014). Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en educación de tres universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12). <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2014.12.109>



- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(2), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4022524>
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España
- Sanz de Acedo Lizárraga, M. L. (2013). *Competencias cognitivas en educación superior (Cap. 1, "Alcance del constructo competencia")*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Suñe-Soler, N., y Monereo Font, C. (2020). *Redes de apoyo doctoral: características y relaciones con las condiciones de investigación e identidad*. *Quaderns De Psicologia*, 22(2), e1576. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1576>
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. y Jansen, E. (2019). Factores que influyen en el éxito de los candidatos a doctorado: la importancia de las características del proyecto de doctorado. *Estudios de Educación Continua*, 43 (1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>