

ACOMPañAR LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA INVESTIGANDO

Rosa María Cifuentes¹

RESUMEN

En el texto reflexiono sobre la experiencia de orientar investigaciones en Educación y Trabajo Social; comparto la **concepción** sobre acompañar la formación investigativa investigando, que he construido en 29 años de docencia universitaria en los que he desarrollado el gusto por leer, escribir, revisar, retroalimentar y hacer seguimiento a investigaciones, para potenciarlas. En la formación en investigación la **pasión** es **indispensable para construir conocimiento histórico, pertinente, relevante, significativo** sobre y desde la realidad. Asesoró investigación porque creo en **acompañar procesos** educativos como mediadores de la construcción de sujetos, subjetividades y conocimientos.

Concibo la **formación investigativa** como una estrategia integradora y constructiva de procesos de formación integral en los que se aprende conocimientos, se viven actitudes, sentimientos, responsabilidades y se afianza el hacer (dimensiones cognoscitiva, técnico efectiva y ético afectiva). Se propicia la **autorreflexión y su expresión en narrativas**, como parte de la formación, cualificación, transformación, potenciación de identidades (Cifuentes, 2009).

Acompañar procesos de construcción progresiva de investigaciones, equipos, talentos, relaciones y cambio cultural. Para ello necesario sensibilizar; reflexionar con las y los participantes; orientarles, respetar sus ritmos, vincularles en torno a la posibilidad, desafío y exigencia de construir conocimiento, desde el proceso de formación, el ejercicio, la reflexión. El concepto de **proceso** implica trascender la coyunturalidad y acciones educativas desarticuladas. Sustento esta concepción en enfoques humanistas no directivos, críticos, constructivistas del conocimiento (Cifuentes 1998, 2003, 2004, 2007, 2008; Cifuentes y Ramírez 2010), construccionistas de cultura educativa, socioconstruccionistas de los lazos sociales, desde una **epistemología no positivista de la práctica** (Ávila, 2006) pues implica una mirada compleja, que permite reflexionar sobre cómo **construir conocimiento**, acciones, competencias, procesos, actitudes para incidir en la transformación desde lo micro.

Formar en investigación implica procesos de acompañamiento pedagógico y metodológico a la elaboración de investigaciones: construcción de conocimientos histórico críticos, rigurosos,

¹ Docente investigadora Programa de Trabajo Social Universidad de La Salle Colombia, rmcifuentes@unisalle.edu.co: Licenciada en Ciencias Sociales y en Educación Familiar y Social; Trabajadora Social y Magíster en Educación Comunitaria.

sistemáticos, contextualizados, pertinentes, relevantes y significativos desde diseños cualitativos y emergentes de investigación para la comprensión y cualificación socioeducativa, para la sociedad, universidad, la profesión, la formación.

En la producción investigativa median² condiciones para materializar los escritos, sus procesos, resultados, reflexiones y aprendizajes (Valenzuela y Cifuentes 2006). En este sentido, se generan tensiones, retos y desafíos para quienes asumen la investigación y su comunicación (Cifuentes, 1998).

La academia tiene la responsabilidad de generar, acompañar y dinamizar contextos, procesos y productos de reflexión sobre concepciones emergentes en la profesionalización, desde procesos sistemáticos en que aporta a construir y pronunciar discursos autóctonos y novedosos, al considerar las prácticas sociales como fuentes potenciales de conocimiento y aprendizaje.

El lenguaje es una mediación del conocimiento y del fenómeno organizacional e incide en la constitución de la identidad. Los **proyectos de escritura, posibilitan construir formas de escribir** en que se comunica el carácter complejo y dinámico de las experiencias, el contexto y sus circunstancias, sus protagonistas, las dinámicas del trabajo, los conocimientos, a partir de autoobservación y autocrítica, traducida al lenguaje, que se convierte en saber comunicable. Así se configura valor agregado en el campo intelectual de la educación. El desarrollo de la habilidad escritural posibilita **objetivar la práctica**, desentrañar supuestos y proponer alternativas (Ávila, 2006, 71-72).

DESARROLLO

Estas reflexiones se basan en la convicción de que la pasión es indispensable para construir conocimiento pertinente, relevante, significativo sobre y desde la realidad.

- ¿Cómo formar investigadores en ámbitos socioeducativos, en que la definición del objeto de estudio se caracteriza por indefiniciones, imprecisiones, indeterminaciones?

² El concepto mediación posibilita comprender procesos cambiantes, dinámicos, inacabados, que se transforman mientras los conocemos e intervenimos. Permite comprender la compleja procesualidad social. Las mediaciones son expresiones históricas de las relaciones que el ser humano edifica con la naturaleza; la sociedad, corrientes y formas sociales que la historia registra. La mediación es una categoría dialéctica del Materialismo Histórico para alcanzar el conocimiento a partir de conexiones que dan cuenta de problemas de conocimiento inmediato y mediato. Se inscribe en nexos lógicos, sobre realidades y asume un papel vertebral en la comprensión de procesos sociales... (Nobre, 1995).

- ¿Qué tipo de investigadores formar para responder a nuevos contextos donde los aportes de la ciencia y la tecnología están teniendo cambios y transformaciones que implican acelerar los procesos de formación, generación y uso del conocimiento?
- ¿Cómo responder a la existencia de modelos educativos neoliberales que tienden a enfatizar la formación individual en detrimento de la colectiva?
- ¿Qué tipo de problemas considerar prioritarios?
- ¿Cómo promover la formación investigativa en contextos académicos? (Rincón Ramírez, 2004)

La **formación investigativa**, como estrategia integradora y constructiva inherente a procesos de formación integral se puede promover mediante **autorreflexión y su expresión en narrativas**, equipos, talentos, relaciones y cambio cultural. El concepto de **proceso** implica trascender la coyunturalidad de acciones desarticuladas. Implica procesos de acompañamiento pedagógico y metodológico a la elaboración de investigaciones y construcción de educación democrática: transformar, cualificar, dignificar y potenciar la vida; por ello se aprende a construir:

- ✍ Lógicas de aproximación a objetos de conocimiento, actitudes de aprendizaje y producción; rigurosidad; sistematicidad; Información y formas de potenciarla.
- ✍ Procesos de construcción personal y autónoma de conocimiento; afianzamiento de autoevaluación, reflexión crítica propositiva referente al propio proceso de aprendizaje, así como autonomía frente al conocimiento: criticar, cuestionar con rigor, confrontar datos, analizar, interpretar.
- ✍ Procesos de confianza, respeto y potenciación de las diferencias, al construir el conocimiento y comunicarlo; trabajo en equipo, manejar las relaciones profesionales, interpersonales, proactividad
- ✍ Relaciones significativas con procesos y objetos de conocimiento; transformar estructuras de pensamiento; construir especificidad para el análisis socioeducativo
- ✍ Cultura de confrontación; Respeto de potencialidades de diferentes participantes; negociación, diferendo, contra argumentación. Desde una perspectiva crítica, en el proceso educativo se requiere aprender a definir roles profesionales, establecer límites
- ✍ Procesos de diálogo que facilitan la consolidación de comunidades inter, pluri y transdisciplinares en pos de la cualificación profesional

- ✍ Procesos de producción escritural como aporte a la comunicación y formación metodológica autocrítica, calidad argumentativa, reflexividad; estructuración de textos documentados y claros
- ✍ Habilidades estratégicas y operativas: organizar el tiempo, editar textos, manejar el poder de las relaciones, lograr productividad en el trabajo en grupo; consolidar informes de investigación

En este horizonte es indispensable: desentrañar la lógica individual personal en que se mueve el pensamiento de cada investigador; la lógica disciplinar y metodológica desde la que se puede construir y conocer el objeto a indagar; generar clima y condiciones para desarrollar estas relaciones.

La perspectiva crítica implica ser consecuente con principios y desarrollos de la democracia y su vivencia en la cotidianidad; manejar de manera ética y transparente la información, construir miradas estratégicas; asumir que los procesos formativos como mediadores de la construcción de investigaciones, inciden sobre los resultados (Ávila, 2006, 97-98).

El acompañamiento implica trabajo conjunto de equipos que construyen pensamiento y conocimiento, partiendo de sus intereses y expectativas, sin imponer teorías y conceptos, en procesos de diálogo y confrontación para consensuar visiones renovadas sobre la investigación, sus productos y comunicación; instituir formas de hacer investigación desde los enfoques histórico hermenéutico, constructivista, crítico social y holístico, coherentes con lógicas dinámicas, plurales, complejas de los objetos de la investigación socio educativa.

En cada profesión y disciplina se configuran estructuras de pensamiento, se asume diferente el concepto de formalidad y rigor. **Desentrañar estas lógicas, permite acompañar procesos de pensamiento y producción;** trabajar con flexibilidad, leer los contextos, campos y lógicas disciplinarias de construcción de conocimiento, validación y legitimación; comprender la diversidad de la rigurosidad frente al conocimiento en diferentes campos.

La estructura mental y cánones metodológicos específicos de las disciplinas permiten asumir de formas diferentes la construcción de conocimiento y formación investigativa; entender categorialmente procesos educativos y sociales desde perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas. El conocimiento se va construyendo, resignificando en contextos, al comprender su mutabilidad.

Recontextualizar y hacer transferencias permite fluir al acompañar procesos de formación investigativa; implica compenetrarse, leer, entender, interiorizar, comprender, escribir conceptos, contextos, búsquedas, estilos. Tomar un concepto, adaptarlo, resignificarlo,

recontextualizarlo (como anfibio cultural³); construir sentido hilando el proceso, enfoque, método, técnicas, instrumentos; en investigación se construye un sello específico, particular. La formación investigativa implica para quienes aprenden a investigar investigando, avanzar desde la sensibilización sobre el proceso, lecturas informativas hasta el desarrollo de lecturas en profundidad, selectivas, temáticas y propositivas.

No se puede enseñar un referente en abstracto; en cada investigación se construye; hay que generar condiciones, situaciones y procesos para indagar y crear; en la socialización, otros ven cómo se construye en cada investigación y confrontan con la propia. Se interlocuta, pregunta, propone, conflictúa. Quien investiga crea; genera desequilibrio, en busca del concepto, enfoque, proceso, con coherencia. Se aporta teoría, sistemas de conceptos, autores; se promueve disciplina, rigor y tenacidad para la búsqueda. La diversidad de participantes y dinámicas, implica procesos con múltiples ritmos, niveles de calidad, autoexigencia, profundidad y productividad. **La investigación es compleja, plural y dinámica; estas características se requieren en el acompañamiento.** Es importante la **continuidad;** en el **proceso** se van dando transformaciones; se comprende y asume la concepción y dinámica de investigar; se entiende que los giros, desvíos y tránsitos no son tiempo perdido: hay aprendizajes.

Acompañar posibilita intertextualidad e interculturalidad; aportar a construir conocimiento para el cambio social. En diversos escenarios se puede transferir conocimiento. Se requiere suficiencia e idoneidad.

El proceso de formación investigativa requiere maestros con experiencia en investigación y facilidad para enseñar a investigar investigado, que puedan colaborar en diseñar el proceso, **hacer seguimiento a su ejecución, respetar y apoyar la escritura, sin sustituir a quienes escriben; desarrollar relaciones pedagógicas que,** potencien talentos y procesos (Ávila, 2006). **Se viven procesos paralelos:** quienes investigan, avanzan en diagnóstico sobre el contexto social; quienes asesoran, conocen los grupos y condiciones para hacer investigación. Convergencias y tránsitos paradigmáticos generan desafíos; poner en diálogo la diversidad y pluralidad de formas de hacer investigación. Cada trabajo refleja las características, condiciones, fortalezas y limitaciones de sus integrantes y procesos.

³ Mokus Antanas. ANFIBIOS CULTURALES Y DIVORCIO ENTRE LEY, MORAL Y CULTURA. para describir características deseables de algunas personas en un mundo en que la diversidad cultural puede ser fuente inmensa de potencialidades, la noción de "anfibio cultural": **persona que se desenvuelve solventemente en varias tradiciones culturales y facilita la comunicación entre ellas.** Puede contribuir a tres procesos cruciales en sociedades contemporáneas con altos niveles de diversidad cultural y segmentación: la reducción del divorcio excesivo entre ley, moral y cultura, la construcción de democracia y la superación de la violencia.

A continuación comparto **ideas fuerza** para desarrollar esta concepción humanista, crítica y constructivista de acompañar a aprender a investigar investigando.

1. SENSIBILIZAR: GENERAR CONDICIONES PARA APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

La propuesta de acompañamiento en perspectiva **micro social** de interacción educativa, desde la propuesta **no directiva** de Rogers (1951-1964) (asociada con corrientes antiautoritarias) retoma los beneficios de una relación de ayuda, no amenazante: vivir el proceso de aprendizaje basado en una visión positiva y aceptación incondicional del ser humano: Considerar que cada persona autónoma, particular y "significativa", puede construir sus propios proyectos, tiene capacidad y derecho a la autodirección (Copello y Cifuentes, 1993). Así la persona va dando todo de sí, pues encuentra un ambiente, relación que le permite desplegar su ser.

Acompañar implica reconocer, rescatar, valorar los saberes intuitivos, artesanales, prácticos que se gestan en la acción reflexiva (Shon, 1995); los conocimientos, contextos y condiciones de quienes aprenden; su criterio para propiciar el aprendizaje significativo; promover relaciones democráticas, comunicaciones positivas, abiertas, congruentes. **Actitudes de escucha** posibilitan clima favorecedor de aprendizajes; incentivan ritmos de trabajo, participación, **producción de conocimientos, lectura del contexto, reflexión** y transformación de la **práctica. Formas de relación que respondan a condiciones, necesidades y expectativas de formación** desde disciplinas y condiciones de trabajo de sujetos que aprenden a investigar investigando.

Promover aprendizajes para influir significativamente en relaciones grupales, al abandonar actitudes de defensa, comprender lo que la experiencia significa; plantear incertidumbres, avanzar en sentido progresivo en comprender su complejidad en transformación. **Construir y comunicar confianza** en la motivación, facilitar esclarecer objetivos individuales y grupales; atender con autenticidad la expresión de sentimientos; establecer relaciones educativas basadas en el respeto, confiar en las inclinaciones, aspiraciones, potencialidades de quien aprende.

Para fluir se requiere que quienes aprenden a investigar investigando, rompan resistencias, construyan actitud de aprendizaje y credibilidad: que crean que hay alguien que les puede acompañar, para lograr resultados. Hay condiciones de aprendizaje cuando el estudiante apropia, vivencia, entiende, interioriza. Este horizonte implica:

- **Aprender el proceso de aprendizaje; incorporar procesos de cambio** en la práctica
- **Apasionarse y comprometerse:** aprender discursos, procesos, sentidos sobre el contenido de la investigación específica. A medida que se desarrolla el trabajo va fluyendo, variando, mejorando
- **Visibilizar, respetar y potenciar particularidades** de las y los participantes; construir confianza, minimizar distancias que separan al formador del formando.
- **Desarrollar interlocución constructiva y crítica de dinámicas y procesos grupales.** Favorecer modos colaborativos de producción, **observar, interpretar y potenciar la dinámica grupal**
- **Aportar a consolidar equipos,** inteligencia emocional, suscitar ambientes de construcción y reconstrucción del objeto, del método, de las teorías orientadoras y aprendizajes ante la dificultad para alcanzar acuerdos sobre intencionalidades.
- **Transitar del énfasis de contenidos disciplinares a procesos y relaciones**

Acompañar es desarrollar la capacidad de oír y pensar con quienes aprenden a investigar investigando; tomar el ritmo, acompañarlo, caminar con ellos en el proceso de construir democráticamente conocimientos. En cada relación, trabajo, proyecto, se construye desde y sobre el proceso.

Se trata de un **estilo de conversación, reflexión, argumentación, transformación procesual de reflexiones y de textos;** se va trabajando en una relación cercana, **mediada por el conocimiento y materializada en comunicaciones (orales y escritas).**

Tener unos esquemas previos, pero no absolutizarlos, darnos cuenta que el estilo más coherente es el que es capaz de entender y acompañar los procesos reales, por paradójicos que parezcan... en los bordes, en las expresiones no habituales, en las prácticas de pequeños grupos o en hechos no muy valorados, pueden salir algunas de las nuevas formas que resuelven los problemas (Villasante, 2000, 47).

... “encontrar” más que “buscar”, de “hacer emerger” más que de inventar, de hacer surgir desde la escucha atenta del propio proceso, más que de imaginarse utopías generales. **Lo instituyente** no es algo que haya que construir desde la nada, sino con algo que **se va haciendo desde la propia gente** que se implica. Por lo mismo **no es copia de nada**, sino una nueva creación adaptada concretamente a la situación precisa (Ibid, 55).

Es necesario **diseñar estrategias para evaluar actitudes, capacidades personales**

Hay una autonomía que no tiene límites, que es absoluta: la autonomía intelectual, nuestro derecho a estudiar, a producir conocimiento, a tomar la palabra, a “hablar de” en el espacio público. Implica un desafío para las

instituciones formadoras de profesionales: formar fabricantes, no sólo practicantes, formar productores, no sólo productos (Aquin, 2008).

Quien acompaña, trabaja con, para o por, está con, interpela para construir conocimiento; desde su ser, particularidad. Construye vínculos personales, académicos, respetuosos y solidarios, que motivan a investigar y desarrollar investigaciones más allá de lógicas instrumentales de investigación y gestión.

2. PROBLEMATIZAR: PROMOVER LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y PROPOSITIVA

No estoy pensando que los educadores debamos ser perfectos o santos. Es justamente como seres humanos, con nuestros valores y fallas, como debemos dar testimonio de la lucha por la seriedad, por la libertad, por la creación de una disciplina de estudio indispensable
Paulo Freire

En la perspectiva crítica se promueve una **cultura de la palabra** para instituir situaciones diferentes a través de acciones transformadoras que incidan en la realidad; implica compromiso (Palacios, 1979, 555) **procesos de construcción de conocimiento y democracia desde la cotidianidad educativa** para modificar la realidad, solucionar los problemas, crear futuro. La **autorreflexión** posibilita la vigilancia epistemológica y crítica sobre la propia práctica, condicionamientos y posibilidades (Cifuentes, 2008), para **construir aproximaciones sucesivas a conocimiento sistemático con identidad** (Zabalza, 2002, 158). La **introspección** se da en la discusión, apoyo a la consolidación de liderazgos desde diversas lógicas.

Donald Schön (1992 y 1995) propone la **práctica reflexiva** con racionalidad constructivista para construir **saber pedagógico** y sistemas colegiados de responsabilidad profesional. Desde la reflexión se rompe la fragmentación y aislamiento; se problematiza el hacer, se construyen horizontes compartidos, fortalece la integración; construyen modos de representación y actuar compartidos (Ávila, 2006, 89-95).

Freire afirma que la educación que lleve a una nueva postura frente a los problemas, debería ser tentativa de cambio de actitud, **de creación de disposiciones democráticas** (1971, 92-93). La imposibilidad de actuar implica buscar la liberación auténtica, que es humanización en proceso.

Carr (1993) y Kemmis (1998) explicitan las relaciones entre educación, sociedad y contexto. Plantean la enseñanza como profesión con criterios de ética, juicio autónomo y toma de decisiones de la comunidad de profesionales críticos; al docente como investigador/a que responde al conjunto de condiciones sociales, presiones políticas, aspiraciones profesionales;

quienes hacen educación la analizan, asumen su identidad como intelectuales y trabajadores de la cultura. En este horizonte son condiciones para el aprendizaje:

- **Facilitar información:** promover lectura y discusión, para que las y los investigadores en formación lean a lo largo del proceso investigativo y compartan el resultado de sus lecturas.
- **Socializar y democratizar información** sobre investigación, formación investigativa, desarrollos disciplinares, pedagógicos y didácticos facilita pasar de lecturas superficiales a profundas y focalizadas
- Concebir la **conciencia de ruptura** como forma fundante de los modos de razonar; pensamiento no-parametral; reivindicar al pensar como actividad orientada a colocarse ante la realidad-mundo, apoyado en el supuesto de que esto es posible si se asume un ángulo de apertura hacia la realidad que facilite romper con la inercia interna del pensamiento y con el sesgo forzado por sus parámetros; salir de los límites de la investigación, abarcar nuevos problemas desde la matriz de razonamiento desarrollada, en forma abierta a su propio cuestionamiento (Zemelman, 1998, 10).
- **Reflexionar para hacer aflorar la estructura interna de la práctica:** provocar y facilitar la manifestación de esquemas mentales y hacerlos pasar del estado de inconciencia al de conciencia (Ávila, 2006, 304-305).
- Trabajar de manera rigurosa, sistemática; creer en lo que hacen, conocerlo, argumentar (Ávila 2006, 77-78; 302-310)

3. CONCIENTIZAR: SOBRE EL VALOR DE CONOCER PARA TRANSFORMAR

*La función política del conocimiento es liberar
“si los intelectuales no son necesariamente decisivos, tampoco sin ellos podrán
las clases trabajadoras hacer la revolución, mucho menos hacerla contra ellos.
Eric Hosbsbawm (1986)*

Jesús Palacios (1978) critica la perspectiva humanista Rogeriana por individualista; propone miradas más estructurales. Desde una **perspectiva macro social** reivindica la dimensión ético política del conocimiento, complejo, integral, que trasciende la razón instrumental. La investigación tiene sentido si se proyecta socialmente en procesos de mejoramiento y democratización. Demanda reflexiones sobre las relaciones entre conocimiento y poder, el aporte a la constitución de democracia. Promover procesos de construcción de conocimiento

en América Latina para aportar a la construcción de paz y democracia; la ética es un faro, horizonte y exigencia.

Conviene redefinir el papel de las **ciencias sociales** (Stavenhagen, 1971, 197), que en contextos nacionales posibilitan al ejercer la profesión, ser consciente de las causas de las injusticias e inequidades y contribuir a su disminución. Evitar en la formación de científicos sociales que queden atrapados en marañas burocráticas, sin poder; con resultados ambiguos. Visibilizar **el valor social del conocimiento**: aportar a una **ciencia comprometida**. Para que el conocimiento interactivo pueda reclamar validez, es necesario que produzca relaciones con sentido de empatía y vinculación.

El conocimiento crítico se valida como vehículo de transformación al superar obstáculos a la emancipación (Park, 1990, 163). “Una teoría de la sociedad, particularmente del cambio social, se valora por su utilidad como instrumento de acción en manos de grupos sociales organizados. La teoría social más fructífera puede ser comprobada no mediante verificación estadística, sino mediante resolución práctica y cotidiana de problemas prácticos de la vida social; reflexionar sobre la relación investigador – sociedad, merece procesos de deselitización; asegurar que la ciencia sea utilizada para fines humanitarios y no destructivos. La historia no se entrega ni se curva dócilmente a voluntaristas. Las transformaciones sociales se hacen en la coincidencia entre la voluntad popular, una dirigencia lúcida y el momento histórico propicio (Freire, 2003, 160).

La **distribución social del conocimiento** entraña dicotomización. El conocimiento de roles específicos aumenta en proporción más rápida que el de lo que es relevante y accesible en general. Para acumular conocimiento de 'roles' específicos, una sociedad debe organizarse de manera que ciertos individuos puedan concentrarse en sus especialidades. El conocimiento especializado implica organización social; los especialistas se convierten en administradores de sectores del cúmulo de conocimiento que les han sido adjudicados socialmente (Berger y Luckman, 1968, 102). Cuando un cuerpo de conocimiento se ha elevado al nivel de un subuniverso de significado relativamente autónomo, tiene capacidad de volver a actuar sobre la colectividad que lo produjo.

En este proceso es vital el papel de la universidad, profesores universitarios y científicos sociales, quienes requieren descolonizarse, **promover sistemas educativos para la liberar al ser humano**. **Actuar con compromiso ético profesional**: instituciones y organizaciones no son monolitos; como todas las burocracias, tienen muchas cabezas y flexibilidad; son ámbitos de lucha; espacios complejos donde se dirimen posiciones contradictorias (Alayón, 2007, 14).

Freire reivindica el **rigor en la práctica de conocer**, para respetar y superar el **saber ingenuo**; precisa el aporte de la universidad en este proceso.

Me sorprendió el ímpetu innovador con que las universidades se entregaban al esfuerzo de reinventarse... al servicio de intereses populares: es necesaria la implicación de comprensión crítica sobre cómo debe relacionarse la ciencia universitaria con la conciencia de las clases populares... pensar en términos críticos no es admitir que la universidad deba cerrar sus puertas a la preocupación rigurosa que debe tener con relación a la investigación y la docencia. No forma parte de la naturaleza de su relación o compromiso con las clases populares la falta de rigor o la incompetencia. **La universidad que no lucha por un criterio más riguroso, por más seriedad en el ambiente de investigación y docencia -indicotomizables-, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares ni comprometerse con ellas.** La universidad debe girar en torno de dos preocupaciones... el ciclo del conocimiento en dos momentos que se relacionan: el de conocer el conocimiento existente y aquel en que producimos el nuevo. **Toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, indagación, curiosidad, creatividad...** El papel de la universidad es vivir con seriedad los momentos de este ciclo. Enseñar, formar, investigar (Freire, 2003, 183-184).

En este horizonte son condiciones para el aprendizaje:

- **Promover procesos de investigación** acción reflexiva transformadora
- **Respetar y asumir procesos de participación**, interlocución y logro de consentimiento informado
- **Promover la socialización de hallazgos y resultados** de la investigación como parte de los procesos metodológicos; afianzar procesos de diálogo cultural
- **Integrar los procesos de formación investigación y transformación** de la práctica en la formación investigativa y desarrollo de la investigación (Peña, 2006, 56).
- **Elaborar conocimiento pertinente** para resolver problemas, a partir de la reflexión colectiva sobre dilemas de la práctica: contextualización, problematización y autorreflexión.

4. CREAR: CONSTRUIR CONOCIMIENTOS DESDE Y PARA LA PRÁCTICA

Enseñar exige investigación. No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad

Paulo Freire, 2003, 26

La investigación cualitativa es pertinente para comprender la complejidad de los objetos de conocimiento socioeducativo; implica complementariedad de diseños, enfoques, teorías,

métodos y técnicas que permiten objetivar la práctica, auto-observar y auto criticarla en diferido (Quintero Corzo y Muñoz Giraldo, 2006). **La investigación acción, social, participativa, etnográfica posibilitan afianzar la profesionalidad ampliada frente a la restringida**; no es posible enderezar las deficiencias de la práctica sin dominio adecuado del saber y sin un diálogo entre el método de dicho saber y el método didáctico a través del cual aquel se enseña; superar el pedagogismo y el cientifismo implica atender en los proyectos de investigación-acción-educativa la lectura y formación en el saber cuya enseñanza se intenta transformar (Restrepo, 2006).

Se requiere investigación con abordaje disciplinario integral; los diversos problemas se estudian, analizan y reflexionan como conjunto estructurado, mediado por múltiples factores. La integración inter y multidisciplinaria de campos de conocimiento como objeto de estudio, la colaboración colegiada de equipos de académicos es imprescindible para contribuir a formar investigadores con posibilidades y capacidades metodológicas, teóricas, pedagógicas, psicológicas, filosóficas y sociológicas; formar desde el interior de los problemas y no desde fuera de los mismos (Rincón Ramírez, 2004).

Conviene integrar los roles de investigador, observador y maestro (Restrepo, 2006). Para afianzar la práctica de enseñanza se requiere dominio del saber que se enseña, diálogo entre el método de dicho saber y el método didáctico a través del cual se enseña: integrar pedagogía, ciencias, disciplinas en la investigación; velar por la interacción entre lo pedagógico y disciplinar posibilita el equilibrio entre transformación del saber pedagógico y toma de consciencia sobre estudiar y afianzar el saber específico; no es posible mejorar lo pedagógico separado del saber específico que la pedagogía mediatiza (Peña, 2006). En este horizonte son condiciones para el aprendizaje:

- **Aprender a investigar investigando** posibilita desarrollar actitudes investigativas, vigilancia epistemológica, rigor y disciplina académica
- **Orientar la construcción progresiva de investigaciones** en que se potencia la identidad, pluralidad y diversidad de formas de pensar, desarrollar y comunicar la investigación
- **Integrar productiva y constructivamente lógicas** que la racionalidad moderna ha escindido: afectividad para construir holísticamente comprensiones pertinentes y significativas sobre objetos de conocimiento plurales, dinámicos, complejos
- Asumir que **la dialéctica, el conflicto y crisis posibilitan el cambio**, crecimiento y transformación

- Caminar sin prisa y sin pausa en la construcción de objetos de estudio, como resultado de sucesivas aproximaciones (Ávila, 2006, 78)
- **Acompañar** el desarrollo de diversos procesos de comunicación oral y escrita de Investigación-Acción-Educativa, corrigiendo y ajustando (Peña, 2006).
- **Fortalecer la cultura y clima** para investigar y aprender a investigar
- **La formación en servicio**, en el propio trabajo, en el contexto institucional, a partir de las propias vivencias, desde y para la práctica educativa.
- **Aprender haciendo**: se aprende a investigar investigando (John Dewey).
- **Mejorar el hacer reflexionando** sobre problemas de la práctica educativa (E. Durkheim).
- **Potenciar reflexión mediante** interlocución entre pares (pedagogía institucional, Lourau, citado por Ávila, 2006, 91).

En el proceso conviene promover intercambios en asesorías temáticas, conceptuales y metodológicas, por afinidades, de modo que circule el conocimiento y se potencie. La confrontación, diversidad, diferencia, son fundamentales; aportan a enriquecer la vida académica e investigativa. Para aprender investigación hay que leer investigación, metodología de la investigación y hacer investigación; leer formas de comunicar, presentar la investigación, procesos que inciden positivamente en la construcción de conocimiento pertinente relevante y significativo.

5. COMUNICAR: PROCESAR Y APALABRAR LOS SABERES CONSTRUIDOS

*Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y de comunión con los demás, para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría. Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros...
Somos lo que hacemos y sobre todo lo que hacemos para dejar de ser lo que somos: nuestra identidad reside en la acción y en la lucha. Por eso la revelación de lo que somos implica la denuncia de lo que nos impide ser lo que podemos ser. Nos definimos a partir del desafío y por oposición al obstáculo
Eduardo Galeano (1977)*

La academia tiene la responsabilidad de generar, acompañar y dinamizar procesos y productos de reflexión sobre concepciones emergentes en la profesionalización, desde procesos sistemáticos en que aporta a construir y pronunciar discursos autóctonos y novedosos, al considerar las prácticas sociales como fuentes potenciales de conocimiento y aprendizaje.

El lenguaje media en la construcción del conocimiento y del fenómeno organizacional que incide en la constitución de la identidad. Los **proyectos de escritura, posibilitan construir formas de escribir** en que se comunica el carácter complejo y dinámico de las experiencias, el contexto y sus circunstancias, sus protagonistas, las dinámicas del trabajo, los conocimientos, a partir de procesos de autoobservación y autocrítica, traducida al lenguaje, que se convierte en saber comunicable. Así se configura un valor agregado en el campo intelectual de la educación. El desarrollo de la habilidad escritural posibilita **objetivar la práctica**, desentrañar supuestos y proponer alternativas (Ávila, 2006, 71-72).

La investigación puede ser entendida como proceso y como producto. La segunda connotación implica entender hacer documentos que puedan ser leídos (Cifuentes, 1998).

La escritura propicia **reconstruir el universo lingüístico que media entre el sujeto y su práctica**: aporta a cultivar conciencia vigilante sobre los modos de hablar. En la cultura académica cada palabra debe ser precisada, comprendida; no se puede usar a la ligera; es necesario afianzar el uso de categorías especializadas, soportadas por modelos mentales; evidenciar categorías que permiten comprender las prácticas; promover desplazamientos lingüísticos y conceptuales (Ávila, 2006, 305-306). La escritura permite **rescatar lecciones de las prácticas**. Escribir experiencias, reconstruirlas críticamente para transformarlas, permite sacar a la luz lo que estaba implícito, convertir el pensamiento en tangible, de modo que se puede detener, examinar, organizar, interrogar, reescribir, editar; descubrir facetas inéditas, profundizar. En el proceso de escribir y rescribir, de leer y comentar, se va encontrando la propia voz, oculta debajo de otras (Peña, 2006, 31-37 y Ávila, 2006).

Desde una **concepción procesual constructorista**, quienes investigan avanzan en la escritura progresiva y depurada de informes que materializan la construcción de pensamiento a partir de momentos de escribir, retroalimentar, reescribir para afianzar escritos, reflexiones y conocimientos. Se acompaña la formación mediante 5 procesos de un ciclo escritural que implica tiempo y persistente trabajo de lectura, comprensión, seguimiento de lo que quienes investigan, escriben.

- ✍ **Escribir**: materializa formas de producción **reflexiva** (autobiografía, autorreflexión, narrativas) y **argumentativa** (informes de avance)
- ✍ **Retroalimentar**: Revisar y hacer interlocución a cada escrito, a partir de lecturas intensivas, minuciosas y profundas.
- ✍ **Depurar**: Corregir cada texto en sucesivas ocasiones (tantas como sea necesario)

- ✍ **Evaluar:** completar y diligenciar la evaluación de cada informe, cuando logra la calidad y contenidos mínimos (auto y heteroevaluación)
- ✍ **Validar:** un proceso de evaluación y aprobación externa (jurados, lectores) a partir del desarrollo argumentativo y propositivo de criterios de evaluación, permite certificar la calidad de lo investigado y legitimarlo en comunidades académicas

El **acompañamiento implica construir una didáctica de estímulo e interlocución a la escritura como proceso y producto**, asociada a la cualificación de procesos lectores significativos y pertinentes para la construcción de conocimiento. La escritura reflexiva como dispositivo inicial de sensibilización y motivación posibilita construir vínculos afectivos con el conocimiento. La escritura descriptiva y argumentativa se basa en reportes de lecturas y consultas, así como en informes progresivos de avance en los procesos y momentos de la investigación. También en reportes de auto y coevaluación de escritos y presentaciones.

Sobre “reparar el escribir” Daniel Cassany (1993, 2007) propone **mostrar el error y la solución** para propiciar la comprensión de sus causas, el aprendizaje y el afianzamiento escritural. La revisión de cada informe de avance, los comentarios y aportes en sucesivas versiones, aportan a su cualificación. Implica desafíos de usar la información, motivación, construir un ritmo y estilo, potenciar las propias fortalezas. El rigor en revisiones sucesivas posibilita consolidar la escritura y el conocimiento. La socialización de materiales pertinentes frente a las construcciones temáticas, teóricas, metodológicas, conceptuales, procesuales, aporta a visualizar intertextos y formas de hacer la investigación y su escritura.

El afinamiento, precisión, profundización implica ajustes a las delimitaciones, definición progresiva de objetos de conocimiento, consolidación de las categorías, referentes conceptuales, teóricos y metodológicos.

La **escritura y su retroalimentación** (presencial y virtual) posibilitan avanzar sin prisa pero sin pausa, progresiva y certeramente en la concreción de investigaciones pertinentes y novedosas. Las **asesorías presenciales** permiten construir diálogos, comprensiones, reelaboraciones de ideas de quienes aprenden a investigar investigando. La retroalimentación, evaluación y asesorías virtuales, complementan estos desarrollos. En el proceso es necesario construir y manejar de forma compartida, códigos de lectura y corrección entre asesores e investigadores, para facilitar la comunicación, comprensión, compromiso y proactividad en la escritura. En este horizonte son condiciones para el aprendizaje:

- **Contagiar pasión** por la construcción pertinente, significativa y relevante de saberes pedagógicos
- **Asumir la escritura como mediación para formalizar la construcción progresiva de conocimiento**
- **Desarrollar procesualmente la escritura**; ir consolidando avances: tener en cuenta el principio dialéctico: la suma de cambios cuantitativos redonda en cambios cualitativos. Cada persona **logra coherencia interna** al interior de cada lógica y la sustenta.
- Afianzar la confianza en la construcción de conocimiento, basada en el rigor y sistematicidad de las elaboraciones progresivas

Conviene **explorar formas textuales abiertas**, que faciliten expresar ideas construidas en el ejercicio reflexivo, registrar con claridad y autenticidad incertidumbres y desafíos (Peña, 2006). Modos creativos de escribir aportan a revelar el mundo del que no hablan los textos académicos y es parte constitutiva del saber pedagógico. La **autorreflexión que se materializa en narrativas** posibilita avanzar en **construir saber práctico** (Cifuentes, 2010). La **narrativa** es connatural a la especie humana, dada la tendencia de las personas a contar historias, como pretexto para enseñar; es una forma de comunicar, reconstruir vivencias, saberes y procesos que hacen parte de un pasado personal, social o ficcional. En la autobiografía, la reconstrucción de vivencias desde una mirada particular, se recrea y hace conciente; la escritura posibilita volver objeto de estudio, como vía de acceso al conocimiento de una realidad (Rosas y otras, 2008).

6. TENSIONES, RETOS Y DEAFÍOS PARA DOCUMENTAR ESTOS PROCESOS

Algunas dificultades generan desafíos: mantener actitudes reflexivas y propositivas al orientar procesos de formación investigativa y de construcción de investigaciones (Cifuentes, 1998).

- ✓ **INTEGRACIÓN TEORÍA PRÁCTICA**: es frecuente evidenciar deficientes o insuficientes procesos de integración de aportes teóricos, conceptuales y metodológicos a la comprensión del proceso investigativo y su comunicación
- ✓ **DESEO DE CERTEZAS VS CONSTRUCCIÓN PROCESUAL**: En el proceso de aprender a investigar investigando, es necesario pero difícil asumir la complejidad, incertidumbre,

como principios de acción que riñen contra el afán de certezas propio de la racionalidad moderna.

- ✓ INSUFICIENTE APROPIACIÓN OPORTUNA DE APRENDIZAJES, TENDENCIA AL ENSAYO Y ERROR: en ocasiones por falta de lectura, rigor, hábitos académicos, se desconocen procesos metodológicos necesarios al investigar
- ✓ INTERFERENCIAS DE FORMACIÓN PREVIA EMPÍRICO ANALÍTICA: En la comunicación narrativa persiste una tendencia a la generalización dificulta caracterizar circunstancias particulares y desentrañar sus lógicas internas
- ✓ La dinámica de PRODUCTIVIDAD Y LIDERAZGO GRUPAL cuando no se asume la confrontación ante situaciones de incumplimiento, por temor al conflicto, se retarda, estanca o hace menos productivos los procesos y productos de investigación.
- ✓ La ESCRITURA GRUPAL es una de las mayores dificultades y tensiones para trascender en el proceso; demanda aprender a negociar, a potenciar talentos diferenciales de los participantes en la investigación

En la producción investigativa median condiciones para materializar los escritos, sus procesos, resultados, reflexiones y aprendizajes (Valenzuela y Cifuentes 2006); se generan tensiones, retos y desafíos para quienes asumen la investigación y su comunicación (Cifuentes, 1998)

- La **tradicón, formación investigativa** propia de esquemas empírico analíticos en que se priorizan descripciones y datos o se sobredimensionan teorías y conceptos. Se sobredimensiona el dato en detrimento de su contextualización, comprensión y significación, según las categorías de actor/as participantes en las experiencias, momentos y condiciones en que se construyen las informaciones. No se ha logrado suficiente reconocimiento, en escenarios académicos, de narraciones, diálogos, crónicas y otras alternativas escriturales para la comunicación de resultados de investigación
- Las **condiciones para el desarrollo de la formación investigativa** no son óptimas; cada vez se desplaza más la formación investigativa a los niveles terciarios de la educación superior, en detrimento de procesos reflexivos, investigativos y cognitivos ¿quién se beneficia con estas priorizaciones?
- La **vivencia en una sociedad que ancestralmente ha privilegiado la cultura oral** implica el insuficiente conocimiento y manejo de estrategias en torno a la escritura de la vida, de la cotidianidad

- **El tiempo que demanda la escritura de informes de investigación** riñe con los procesos de formación y “empleo” de quienes hacen investigación
- **No se ha logrado un suficiente nivel de sensibilización y valoración sobre la trascendencia y relevancia de la investigación y de la escritura** como bienes sociales y culturales, por lo que no se propician condiciones, procesos y equipos en este horizonte
- **La tensión entre procesos y productos en la Investigación Social:** La vivencia del proceso de reflexión, de encuentro, de intercambio, de diálogo de saberes se da en la cotidianidad, en la reflexión, en la oralidad, en lúdica; por el contrario los procesos de escritura, en especial de informes de investigación se dan en espacios de concentración, rigurosidad, sistematicidad, disposición para la lectura y reescritura
- A la hora de escribir los informes de investigación las apreciaciones, percepciones, opiniones, sentimientos, significaciones de diversas categorías de actor deben quedar plasmadas; esto implica una gran **responsabilidad ética social para quienes escriben**
- **Escribir implica procesos de composición, con algún grado de originalidad**, teniendo en cuenta el propósito y los/as posibles lectores. Lo oral y lo escrito tienen reglas diferentes.
- En Investigación Social **no todo se puede reducir a información**, diversos aspectos de vivencias, acciones y reacciones. Difícilmente un escrito da cuenta de todas las vivencias, significaciones, procesos y aprendizajes desencadenados. (Villasante, 2002, p. 54). Todo esquema es una reducción conceptual de lo que se quiere comunicar.

7. EVALUAR: EL PROCESO DE FORMA PLURAL, COMPLEJA Y CONVERGENTE

Cuanto más riguroso me vuelvo en mi práctica de conocer, tanto más respeto debo guardar, por crítico, con relación al saber ingenuo que debe ser superado... Lo ideal es que, tarde o temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. El trabajo del profesor es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo... Las cualidades o virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Este esfuerzo, de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica, implica coherencia... La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y, por eso, ética... el peor de los juicios es el que se expresa en la "falta" de juicio...
Paulo Freire, 1997, 63-64

La evaluación **formativa y procesual** es esencial en el acompañamiento a aprender a investigar investigando; implica construir y validar un sistema (criterios, procesos y formatos), con perspectiva dialógica, constructiva de la formación integral, basada en la escritura, retroalimentación y concreción de productos escriturales (reflexivos y

argumentativos). Es conveniente una evaluación plural, compleja y convergente, en que se integra componentes cualitativos y cuantitativos (calificación y retroalimentación); asesorías presenciales individuales y grupales; escrituras y presentaciones con procesos de socialización de avances y productos. Se confronta dialógicamente la perspectiva de quien orienta (heteroevaluación) con la de quien investiga (autoevaluación) y se enriquece con la valoración por pares en proceso de formación (coevaluación).

Se evalúa el proceso y su producto; quien trabaja a conciencia, asume sin resistencias la relación entre proceso y calificación, que pasa a segundo plano, como un indicador de producto; un instrumento administrativo. Los criterios de evaluación permiten valorar con equidad los procesos y productos de la formación investigativa; se requiere información y consenso de las y los participantes. Se propicia una relación entre adultos, de pares, es asesoría, no tutoría: cada participante asume su voz, exige, crea y decide.

Para incidir en la positiva valoración de la investigación como producto comunicativo, se establecen varios avances en que se va afinando la escritura. La hetero, co y autoevaluación, posibilitan triangular y enriquecer perspectivas frente al proceso de formación y producción investigativa. Es ideal desarrollar este sistema en diferentes momentos de la investigación, como se presenta a continuación.

Estructura de Evaluación plural, compleja y convergente en momentos de la formación: proyecto de investigación, desarrollo de la investigación, comunicación de la investigación

Componentes	Productos escriturales	Hetero evaluación	Co evaluación	Auto Evaluación	Total
Autorreflexivo: autobiografía, reconstrucción del proceso de formación, aprendizajes sobre investigación	1. Autorreflexión, autobiografía, reconstrucciones analíticas de proceso				
Constructivo –procesual–: Documenta el proceso y productos parciales de hacer investigación educativa	2. INFORME DE AVANCE 1				
	3. INFORME DE AVANCE 2				
	4. INFORME DE AVANCE 3				
Productivo comunicativo: Valora y evalúa externamente a las asignaturas	5. INFORME CONSOLIDADO, presentación, socialización sustentación				
TOTAL					

- En la perspectiva de reflexión crítica y construcción de autonomía la **autoevaluación** posibilita promover la reflexión propositiva sobre el propio proceso de aprendizaje, afianzar la autonomía ética y la interiorización de criterios frente a la práctica. Autoevaluación y autorreflexión aportan a construir vigilancia epistemológica, autorregulación. Conviene incrementar la participación en la autoevaluación, a medida que avanza el proceso

- Los procesos de **coevaluación** posibilitan el diálogo y confrontación, el desarrollo de actitudes y habilidades argumentativas frente a la investigación desarrollada por diversos actores, sobre temáticas variadas, en escenarios diferentes. Cada estudiante evalúa trabajos de sus compañeros: escribir, argumentar y calificar, posibilita afianzar la argumentación y criterios para valoración
- **Heteroevaluación:** Quien asesora y/o quien al final valora, tienen en cuenta que se logre comunicar depurada, productiva y coherentemente; la habilidad plasmada en el texto. En la perspectiva de construcción democrática es conveniente fortalecer la tradición y cultura de discusión y confrontación académica

En la evaluación se concreta la relación dialéctica entre proceso y producto, en el marco de la validación y legitimación académica de investigaciones que se desarrollan progresivamente.

REFERENCIAS CITADAS

1. BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas (1968). LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA REALIDAD. AMORRORTU EDITORES, Buenos Aires
2. AQUIN Nora (2008). Reflexiones contemporáneas asociadas con la identidad y especificidad profesional. En: Memorias primer seminario internacional Intervención en Trabajo Social Perspectivas Contemporáneas, Universidad de Antioquia.
3. AVILA Rafael (2006). Aluna. Reflexiones de una experiencia de formación de maestros para la investigación. En: La investigación – acción pedagógica. Experiencias y lecciones. Colección pedagogía Siglo XXI. Ediciones Antropos Bogotá (p.p. 69-112).
4. AVILA Rafael (2006). El papel del tutor en la constitución del sujeto pedagógico. En: La investigación – acción pedagógica. Experiencias y lecciones. Colección pedagogía Siglo XXI. Ediciones Antropos Bogotá. P.p. 295-307.
5. CASANY Daniel (1993-2007). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Grao, Biblioteca de aula. Serie didáctica de la lengua y de la literatura. España.
6. CARR Wilfred y KEMMIS Stephen (1988). Teoría crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la formación del Profesorado. Traducción de J. A. Bravo. Prólogo de Vicente Benedito. Editorial Martínez Roca, libros Universitarios, Barcelona.
7. CARR Wilfred (1993). Calidad de la enseñanza e investigación acción. Editora díada. Colección investigación y enseñanza, serie fundamentos, # 3. Sevilla. P.p. 11-16
8. CIFUENTES Rosa María (1998). El proceso de investigación. En Vásquez Fernando, Cifuentes Rosa María, Rondón Gloria y otros. (1999). Didácticas de la literatura en la escuela. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. OP Gráficas Ltda. Capítulos: el proceso de investigación y rastreo bibliográfico sobre didáctica de la literatura en la escuela. P.P. 43-79. ISBN: 958683-116-7
9. CIFUENTES Rosa María (2003). Informe de asesoría Formación del profesorado en cuanto a su desempeño docente en PUCMM, PSP. Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
10. CIFUENTES Rosa María (2004). Formación de Educadores en la Universidad: enfoques sugerentes. En: Cuaderno de Pedagogía Universitaria, Programa de Superación del Profesorado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana.
11. CIFUENTES Rosa María (2007). Investigación formativa: alternativa promovida desde la Especialidad en Pedagogía Universitaria PUCMM. Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 4, # 7: La investigación en la Universidad, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. ISSN 1814-4144. p-p- 14-20.
12. CIFUENTES Rosa María (2008). Desde sus narrativas, las y los docentes universitarios se forman y se forjan para la universidad. En: Cuaderno de pedagogía universitaria Año 5 número 10 La narrativa docente: forjando espacios de reflexión. Julio diciembre 2008. ISSN 1814-4144
13. CIFUENTES Rosa María y RAMÍREZ Nora (2010). En Prensa: Gestar y acompañar equipos desde la formación docente. Especialidad y maestría en Pedagogía Universitaria. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, PUCMM República Dominicana.
14. CIFUENTES Rosa María (2010). Acompañamiento a la formación docente investigativa en Pedagogía Universitaria en una universidad del Caribe. Ponencia presentada en el Congreso internacional de evaluación y III conferencia de la red Latinoamericana de evaluación y seguimiento en América Latina y el Caribe RELAC. Costa Rica.
15. COPELO Cecilia y Cifuentes Rosa María (1993). Asesoría Familiar. Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá.
16. FREIRE Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, Bogotá. P.P. 82-84.
17. FREIRE Paulo (1971). Educación como práctica de la Libertad, Siglo XXI editores, Bogotá. P.p. 92-93.
18. FREIRE Paulo (1996). Pedagogía De La esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, S A. de C. V. 2002, Siglo XXI Editores Argentina S. A. 1996, Paz e terra.
19. FREIRE, Paulo (1997). Pedagogía De La Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores, S A. de C. V. 2002, Siglo XXI Editores Argentina S. A. 1996, Paz e terra. ISBN: 987-1105-11-8.
20. GALEANO, Eduardo (1977). Literatura y sociedad en América Latina. En defensa de la Palabra. Uruguay, 1977. NUEVA SOCIEDAD NRO.33, NOVIEMBRE-DICIEMBRE, PP. 17-24. <http://red-latina-sin-fronteras.lacoctelera.net/post/2009/08/21/defensa-la-palabra-eduardo-galeano>. Consultado octubre 3 de 2010.
21. GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. GIL LARRAÑAGA P. M. (1982) El poder del deseo. Ed. SPX, Madrid. p.p. 136-147.
22. HOSBAWM Erick (1986): Marz y la historia. Cuadernos Políticos 48, México, Ed. Era, octubre diciembre.
23. NOBRE Ponte Reinaldo (1995). La categoría de la mediación en Servicio Social: instrumento teórico e interventivo. Sao Paulo, 1995. Mediacao e serviço social. Um estudo preliminar sobre a categoria teorica e sua apropiaçao pelo serviço social. Cortez Editora. Unama (Universidad de la Amazonia). Sao Paulo.
24. PALACIOS Jesús (1979). La cuestión escolar. Editorial Laia. Barcelona.

25. PEÑA Bernardo (2006). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En: Avila, 2006: La investigación acción pedagógica, colección pedagogía Siglo XXI. Bogotá. p.p. 13-39.
26. PARK Peter (1990): IAP. Perspectivas teóricas y metodológicas. p. 135. Universidad de Massachusetts, 1989. Traducción María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia,
27. QUNTERO CORZO Josefina y MUÑOZ GIRALDO José Federmán (2006). Investigación-Acción pedagógica en la formación de educadores. En Avila Rafael (2006). La investigación acción pedagógica. P.p. 113-168.
28. RESTREPO Bernardo (2006). Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en investigación acción pedagógica. En: Avila Rafael, Investigación Acción Pedagógica, p.p. 39-69.
29. RINCÓN RAMÍREZ Carlos (2004). La formación de investigadores en educación: Retos y perspectivas para América Latina en el Siglo XXI. Universidad Autónoma de Chiapas México. En: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
30. ROGERS Carl (1964, 1975). El proceso de convertirse en persona. Paidós. Buenos Aires.
31. ROGERS Carl (1951). Psicoterapia centrada en el cliente.
32. ROSAS Ana Isabel Rosas, MORENO Patricia y SEVILLA Olga Lucía (2008). Documento de trabajo relacionado con la investigación: Caracterización de los estudiantes del Programa de Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá, Colombia.
33. SHON, Donald (1995). Cómo piensan los profesionales en la acción: el práctico reflexivo. En: Formación de formadores, materiales para la formación de educadores desde la educación popular # 1. CEAAL Chile, Dimensión educativa, Bogotá. La Crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En: La experiencia humana, volumen I, Marcelo Packman. Editorial Gedisa, Barcelona.
34. STAVENHAGEN Rodolfo 1971. como descolonizar las ciencias sociales. Descolonización en ciencias sociales aplicadas. Organización humana p. 37 (197p): Vol 30, # 4, pp.333-357. Chicago, Illinois. Estados Unidos. Traducción de Carmen Cinta. Publicado en R. Stavenhagen, Sociología y subdesarrollo. Editorial Nuestro Tiempo, México
35. VALENZUELA Luz Stela y CIFUENTES Rosa María (2006). Observatorios de infancia y familia OIF. Sentidos y horizontes. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Bogotá. En: <https://www.icbf.gov.co/icbf/Observatorios/OIF.html>
36. VILLASANTE, Tomás (2000). Síntomas / paradigmas y estilos ético creativos. En: VILLASANTE Tomás R, MONTAÑÉS Manuel, MARTI Joel. (Coordinadores) LA INVESTIGACIÓN SOCIAL PARTICIPATIVA segunda edición 2002, El viejo topo. España. TOMO 1 p.p. 29-65).
37. Villasante Tomás R y Montañés Manuel (2002). Algunos cambios de enfoque en las ciencias sociales. En: Villasante Tomás R. (2002). La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1. El viejo Topo, España. P.p. 13-28
38. ZABALZA Miguel (2002). La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas. Narcea, colección Narcea universitaria (sobre docencia universitaria). Universidad Santiago de Compostela, España.
39. ZEMELMAN Hugo, 1998, SUJETO: EXISTENCIA Y POTENCIA, Ed. Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Barcelona-España