

IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales

DEL SUJETO TÉCNICO AL SUJETO ARGUMENTAL: UN PREÁMBULO FRENTE A LA DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Ariel César Núñez Rojas
Universidad de Medellín, Colombia
cnunez@udem.edu.co

Ángela Arango Vásquez
Psicóloga Universidad de Manizales, Colombia.
angelp053@hotmail.com

Hacia la comprensión de la diseminación más allá del producto:

La pertinencia y pertenencia social del conocimiento producido no se agota en los resultados de una investigación; no es suficiente con hacerlo bien o cumplir metas de productos, en tanto se requiere como valor agregado, hacerse entender, comunicar con claridad, y articulado a ello cumplir algunos estándares de las agremiaciones y comunidades científicas frente a la publicación y diseminación del conocimiento a nivel nacional e internacional.

No se escribe para sí mismo, pero si comprendiendo el interés de sí mismo en la diseminación y producción del conocimiento. Cuando se produce conocimiento, naturalmente los intereses y motivaciones tienen que ver con la opción de explicar algo de lo cual no se conoce nada o en algo existe una alguna familiaridad. En el trascurso del proceso de configurar, plantear o formular problemas de investigación, los motivos, intenciones y razones afectivas, poco a poco se van convirtiendo en reflexiones de orden epistemológico cuando alcanzan el nivel de articulación entre contexto, teoría y sujeto en versión de formular un objeto posible. Realmente en la lógica de producción y diseminación del conocimiento lo que se pretende es siempre construir realidades posibles de comprender por otros.

Naturalmente, que tal responsabilidad se orienta en poder desarrollar un pensamiento que se piense a sí mismo (autocrítica de lectoescritura), y que en tal sentido tenga la capacidad de releerse y reescribirse. El acto de conciencia más puntual, claro y preciso, es cuando el pensamiento logra volverse acto en la escritura. De hecho, aquello que hace confiable al

[Escriba aquí]

pensamiento que se produce es lo que se escribe. Es allí donde nace el real valor del saber del conocimiento hecho historia perdurable.

Pues bien, hay algunos elementos fundamentales en la asunción de la responsabilidad de escribir en perspectiva de la producción del conocimiento para su diseminación, ellos son: La actitud en sus componentes emotivos, cognitivos y conductuales; las claridades y auto-comprensiones formuladas; las razones políticas e intereses institucionales de quienes apoyan la formación de los que publican; las condiciones formales escriturales con estándares nacionales e internacionales; y finalmente, el dominio y acceso a bases de datos especializadas en el campo de interés. Veamos cada una de ellas:

En primer lugar los aspectos actitudinales: Es común que quienes hacen parte de un proceso de investigación y son aprendices, creen que la escritura de aportes importantes es algo complejo e incluso imposible. De hecho, ello tiene sus complejidades pero no es un camino imposible de aprender, en tanto solo requiere disciplina, lectura cuidadosa y ejercicio de análisis en lógica deductiva e inductiva; e igualmente, ejercicios de síntesis puntuales que enmarquen el objeto de estudio en cuestión. En muchos casos se tiene el saber y deseo de realizar una acción, pero no se concreta en comportamientos objetivos. Es así, como se puede pensar que es importante escribir el artículo final de una tesis, tener grandes aspectos internos que motiven el deseo de hacerlo, pero no se es capaz de llevarlo a buen término. Al respecto pueden hacerse estas preguntas: ¿tengo coherencia en lo que creo que es importante de hacer y lo hago realmente en mi tesis?, ¿es más lo que me bloqueo que lo que avanzo?, ¿termino en un síndrome de aplazamiento crónico de lo que tengo que hacer y entregar en un plazo?, ¿justifico ante momentos críticos mi incapacidad de avanzar y señalo lo externo como responsable?, ¿mis emociones no me dejan avanzar y producen razones inviables y de orden afectivo que me bloquean?, ¿me comprometo, me pongo plazos, muestro motivación positiva, PERO NO LO HAGO A TIEMPO?

Se puede usar como elementos de reflexión los planteamientos de Bandura (1987), Savater (1991), Sebrelli (1992), Torres (1994), Foucault (1994, 2010), Hernández & López (2003), Zemelman (1997, 2002, 2009), Foucault (2010).

En segundo lugar están las claridades y auto-comprensiones formuladas: Si bien los elementos que se quieren comunicar tienen una intención centrada en el otro (quien e

[Escriba aquí]

interpreta buscando comprensión), ello sin duda alguna implica la auto-claridad de quien produce. Ser claro en la comunicación no es un asunto sencillo pero si posible. Este apartado significa que se escribe desde la capacidad y potencialidad propia pensando en el otro. En este sentido, es muy importante tener presente que un informe de investigación, suele ubicar varias versiones que puedan interesarle a grupos distintos. Es por ello, que cualquier aprendiz de maestría, si desea diseminar y publicar sus productos, debe pensar que lo único que va a realizar al final de su proceso de investigación, no es solo el informe final; a ello debe disponerse varias versiones, entre las cuales está el artículo científico derivado, la ponencia para un evento, un folleto informativo básico para poblaciones participantes y que representen la muestra del estudio, el aporte para periódicos o revistas de circulación no científica, e incluso materia audiovisual o gráfico que ilustre lo producido. Respecto a esto último, en el caso de investigaciones cualitativas se puede ver todo el desarrollo de los aportes a nivel de antropología visual y cartografía social asociados a historias de vida y en general a la lógica de interpretación categorial de la vida cotidiana (Ibáñez, 1988; Kinder, 1991; Saltalamacchia, 1992; Godard&Cabanes, 1997; Castro, 1997; Korman, 1997; Panosfky, 1998; Bolívar, 2002; Maxim, 2002; Walker & Chaplin, 2002; Hornillo, 2003; Lucca, 2003;Jodelet, 2003; Joly, 2003;Arcila, 2006; Jenkins, 2006; Maguregui, Piscitell&Scoiari, 2010; Diez, et.al.,2012;Packer, 2013).

Lo más típico es ver que se producen artículos científicos con algunos datos de interés, pero ellos no siempre representan el margen global de interés de lo que se produce en una maestría. Estos aspectos se enlazan con el componente anterior, por cuanto muchos estudiantes de maestría legitiman el esquema mental de sentir tranquilidad entre menos se expongan a la crítica. Cuando se plantea un objeto de reflexión-transformación en un proceso de formación de maestría (objeto de estudio derivado de la relación teoría, contexto y sujeto interesado), el centro no es el título profesional a obtenerse, lo es más, el vínculo con el conocimiento y los fines sociales y culturales de lo que se produce. A ello se denomina en esta breve presentación, “criterios de pertinencia y pertenencia social del saber”. Ello significa que, el camino de producción del saber en un posgrado, no se hace de afán, éste se debe realizar con calma, hallando en cada fase el sentido de lo buscado y lo producido. Una vivencia vital en acción.

En esta lógica la claridad y autocomprensión formuladas, se tienen tres componentes: uno ético en responsabilidad de saber logrado y el conocimiento producido con sentido más allá

[Escriba aquí]

de la titulación de un sujeto; una concepción de devolución con sentido social y cultural que vincula a quienes participaron del saber logrado y que se busca diseminar, un aporte que debe romper las fronteras del escenario de la sustentación y la institución que otorga el título, hacia las otras instituciones, comunidades científicas y no científicas.

Todo lo anterior significa que realmente el trabajo de grado de tesis de maestría no termina con la sustentación de la tesis y la publicación del artículo. Este es el comienzo, por cuanto en lógica de diseminación y comunicación del conocimiento, tal como se anunció antes, se tienen diversas estrategias para buscar apropiarlo y posicionarlo con fines sociales y culturales. Con relación a ello pueden hacerse estas preguntas: ¿Qué deseo hacer con mis resultados de tesis?, ¿qué sigue?, ¿qué logré, además de titularme como magister?, ¿a quién le sirve lo que hice?, ¿Qué valores agregados tiene lo producido para las instituciones o la sociedad? ¿Cómo mis estados anímicos pueden conducirse hacia reflexiones epistémicas y epistemológicas?

Al respecto se pueden observar textos que perfectamente se relacionan con la formación investigativa respecto a la formulación de objetos de conocimiento, tales como De Bruyne (1974), Cohen y Nagel (1983), Comte (1982, 1985). Habermas (1985), Von Wright (1987), Popper (1988), Zambrano (1989), Fals, (1990), Muñoz (1992), Ivonna (1992), Bonilla y Rodríguez (1997), Creswell (1998), Maffesoli (2001), Fernández y Díaz (2002), Barbero (2003), González (2003), Bericat (2004), Galeano (2004), Calderón, G. (2005), Abarca (2007), Zémelman (2009), Arcila (2013).

En tercer lugar está en las razones políticas e intereses institucionales de quienes apoyan la formación de los que diseminan y publican: Naturalmente que en el mundo contemporáneo están los acuerdos y diversos aspectos de orden contractual. Pero es claro que las razones políticas e institucionales no pueden afectar la naturaleza del saber logrado y el conocimiento producido. La razón política y el interés institucional no son cortapisas en la construcción del conocimiento, porque ello necesariamente alude a un criterio ético fundamental: el saber se orienta en perspectiva de sus razones, y estas se estructuran en lógica de la naturaleza de los objetos que reflexionan. En este apartado, es importante que se entienda el sentido político e institucional del conocimiento producido, pero no confundirlo con la politización institucionalista de productos, en lo cual es muy posible que se maquillen resultados y se muestren como verdades objetivas. La verdad como pretensión del saber y el conocimiento producido consecuentemente, nacen y se sostienen socialmente en la naturaleza de los objetos

[Escriba aquí]

abstraídos como conceptos, categorías y teorías científicas. De hecho, el problema con las razones políticas e institucionales no radica en deshacerse de ellas, radica en obviarlas tratando de jugar a ser objetivos, neutrales e imparciales. Hay que reconocerlas, pero éticamente también asumir que ellas no reemplazan la naturaleza del objeto.

En este apartado es importante una breve discusión a cuanto a los tutores de las tesis de grado de maestría. Un tutor acompaña el proceso, pero no es el dueño, ni del saber logrado, ni del producto derivado, aunque legalmente opera como coautor. El tutor acompaña en sentido ético e intelectual y en su competencia afectiva y emocional reposa una lógica de saber y maestro, él ayuda a forjar en su estudiante la creación de sus propias rutas para conquistar su objeto. La seguridad y apoyo que el tutor tiene para apoyar y orientar en el recorrido la construcción del mejor camino no operan en éste como una serie de recetas de resolución de problemas que el estudiante no ha resuelto. La pregunta que aparece al respecto, es: ¿qué tipo de estudiante para que tipo de asesor? Pues bien, el estudiante en la configuración de su objeto de reflexión, debe convertirse en un experto, de tal suerte que no cabe duda, que quien mayor conocimiento tiene de su objeto, no es el tutor sino el estudiante. De hecho, finalmente el saber y el consecuente producto nacen en autoría principal del estudiante en formación. El asunto como se planteó previamente, es que una tesis de posgradual no culmina con la sustentación y la obtención del título.

Respecto a lo anterior, se pueden preguntar lo siguiente: ¿Lo que se muestra en mi tesis corresponde a la naturaleza del objeto?, ¿cuáles son los intereses extra teóricos que subyacen a mis planteamientos?, ¿lo planteado tiene un claro sentido político e institucional?, ¿Cuál es mi nivel de autonomía que refleja mi nivel de saber en lo que logré producir en mi tesis?, ¿cómo entiendo la co-autonomía en los procesos de formación investigativa que se refleja en mi tesis?, ¿el resultado final si es lo que quise expresar?, ¿Cuál fue el cambio que se produjo en mi interés en el transcurso del desarrollo de mi tesis?, ¿hasta aquí llega?, ¿qué camino sigue?.

Aspectos de interés se puede discutir con base en Vila (S.F.), Habermas (1981, 1985, 1987, 1990). Berger & Luckmann (1986), Comte (1985), Descarte (1985), Bacon (1987), Popper (1988, 1994), Fals (1990), Vasco (1990), Ivonna (1992), Sebrelí (1992), Pérez, G. (1995), Bonilla & Rodríguez (1997), Florian (1997), Zemelman (1997, 2002, 2009), Ruiz (2001), Bericat (2004), Pérez, S. (2004), Ruiz (2008), Sandí & Chinchilla (2011), Packer (2013).

[Escriba aquí]

En cuarto lugar se encuentran las condiciones formales escriturales con estándares nacionales e internacionales: Al respecto es claro plantear que ello constituye un asunto de orden técnico que no es complejo de resolver, pero suele ser una de las razones por las cuales, especialmente en frentes de publicación académicos, los productos no son aprobados para su publicación. La publicación a partir de manuales, se aprende operando y ensayando. En ciencias sociales y humanas, muy pocos publican productos tipo A en su primer intento, como si ocurre en las ciencias básicas, por cierta naturaleza puntual para presentar datos y procedimientos experimentales como objetos que no requieren altas competencias semánticas y comunicacionales. Para familiarizarse con la forma de escribir artículos científicos se puede acudir a miles de fuentes a nivel mundial en bases de datos que operan en la misma lógica (Icontec, APA, Vancouver). Los aspectos técnicos suelen ser la justificación, inválida por supuesto, para no culminar procesos en las maestrías con los productos exigidos. Varias cosas son importantes a tener en cuenta: Puntualidad, claridad y concreción, uso adecuado del idioma en sintonía de los estándares internacionales por áreas y campos del saber en ciencias sociales y humanas, nivel de saber que se expresa en la calidad del producto, cumplimiento a cabalidad de las normas de publicación. Debe tenerse en cuenta que ningún producto expresa lo que no le es connatural a su proceso, lo cual sugiere que, si no se hizo correctamente en su momento, será una falencia, seguramente explícita para un experto.

Las falencias o aspectos complejos suelen ubicarse en las recomendaciones y precisarse en los apartados de procedimiento de los estudios a nivel metodológico, lo cual no invalida los estudios, por el contrario permite entender por parte del lector y el escritor la naturaleza perfectible de saber y el producto de conocimiento consecuente. Si hay aspectos no claros, es mejor no ubicarlos en los informes que disfrazarlos de lo que no son, o darles un grado de veracidad aparente. Esto significa incluso, que la preocupación central no son las normas de publicación, sino la calidad del saber y el producto derivado. Finalmente, a este respecto, tal cual se indicó en puntos anteriores, es importante reiterar que la tesis no se acaba con el producto y con su sustentación. Ustedes pueden hacerse las siguientes preguntas: ¿me interesa y me gusta leer fuentes periódicas para conocer como es su forma escritural?, ¿tengo mi propio manual de publicaciones?, ¿tengo una amplia información que reposa de forma ordenada en una base de datos de tesis?, ¿me ejercito en el acto de escribir bajo la lógica de exigencias normativas nacionales e internacionales?, ¿Cuán difícil es para mí seguir reglas en cuanto a escritura?, ¿mi estilo de escritura y comunicación es ajustable o flexible?. El

[Escriba aquí]

trasfondo epistémico que existe al respecto se puede ampliar en Durand (1971), Habermas (1980), Barthes (1982), Halliday (1984), Gorsky (1986), Barthes (1987), Eco (1987), Muñoz (1992), Monsalve (1992), Habermas (1991, 1996, 1999), García (1993), Barreto & Puyana (1996), Coffey & Atkinson (1996), Godard & Cabanes (1997), Beaugrande & Dressler (1997), Bachelard (1998), García (2001), Gómez (2002), Calderón (2005), American Psychological Association (2010).

En quinto lugar se encuentra el dominio y acceso a bases de bases especializadas en el campo de interés: En pocos casos los estudiantes aprendices hacen el esfuerzo de invertir en bases de datos, sobre todo cuando no son parte de Universidades que son quienes las tienen en sus existencias académicas. Pues bien, las bases de datos son a la actualidad y calidad de la información con la que se construye conocimiento, lo que el diseño es al sentido temporoespacial del proceso investigativo. En tal sentido, las fuentes locales, regionales y documentales no seriadas, si bien son de utilidad para entender el contexto del problema formulado, es también necesario hacer uso inexorablemente de publicaciones científicas seriadas que soporten los distintos momentos de tesis de maestría. Naturalmente, deben existir en comienzo una serie de formas de ordenamiento de los materiales por categorías de orientación al objeto de estudio, lo cual depende del estilo de aprendizaje del estudiante, pero en todos los casos no tener orden en la información es usualmente un síntoma de fracaso. Al respecto se pueden formular estas preguntas: ¿tengo dominio de herramientas de navegación y de búsqueda en bases de datos?, ¿poseo un sistema ordenado y clasificado de toda la información del estudio?, ¿tengo acceso a fuentes en idiomas diferentes al nativo que me permiten orientar en contexto global mi problema de investigación?, ¿tengo claro en quienes soporto mi tesis y con quienes discuto los resultados y por qué?, ¿estoy dispuesto a abrir mi mente de forma decidida a fuentes científicas?, ¿tengo en mi historial de tesis un sistema de fichas o similares que me permitan acercarme a realizar precisiones rápidas?, ¿en la medida del recorrido de mi escritura voy citando y referenciando de forma correcta y a la par?

Respecto a los cinco puntos anteriores, es importante resaltar frente a los puntos cuatro y cinco, que los aspectos técnicos suelen llevar mucho tiempo en la elaboración de informes y productos, cuando en realidad la mayor inversión de tiempo y esfuerzo lo debe tener el saber y el conocimiento producido consecuentemente.

Lo aquí sugerido, implica que el presente seminario se orienta en una estructura que responde a la promoción y al sostenimiento de actitudes investigativas en los estudiantes, como base, eje problematizante y directriz, en términos de una lectura crítica de la realidad, del desarrollo de habilidades de comunicación e interacción y de competencias argumentativas contextuales, todo ello en lógica de diseminación de la investigación. La visión planteada en el presente documento apunta a la creación de una cultura de formación investigativa potenciada desde el desarrollo de habilidades de pensamiento, convertidas en acción a través del saber hecho producto de tesis (informe o artículo), lo que compromete la labor docente en el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan problematizar y posibilitar el punto de encuentro entre el saber del estudiante, el producto derivado y el debate en cuanto interés y teoría, que no solo es el resultado, sino la apuesta frente al mismo por parte del estudiante (discusión de resultados).

Dentro de la intencionalidad del desarrollo del documento se brindan elementos conceptuales a los estudiantes que implican el principio de recursividad frente a la causalidad, la necesidad del saber, de una razón crítica y creadora y de leer y escribir la realidad objeto de transformación en la incertidumbre de la crítica académica y social. De este modo, la búsqueda del seminario pretende visionar la formación de actitudes investigativas y el fortalecimiento del pensamiento crítico desde una dimensión civil, ética y política que se entrecruza con criterios de civilidad y ciudadanía orientados en la responsabilidad frente a lo social y cultural con el saber, el conocimiento y los productos logrados.

Así, es consecuente un proceso iluminado por la crítica permanente, la comunicabilidad y el desarrollo de competencias argumentativas, que potencien la capacidad de diseminación del saber, el conocimiento y sus productos. La intención es que los marcos de referencia de los estudiantes que lo han sido en sus tesis, puedan ser sustentables y sostenibles como expresión y extensión histórica de autonomía intelectual, donde el estudiante descubre y asume la responsabilidad intelectual y científica en el valor de pensar diferente y lo diferente, ello relacionado con la condición de empoderamiento hacia la reflexión crítica de la realidad y de la teoría que posibiliten un puente de habilitación a su lugar como magister frente a un tipo de sociedad que le da muchas razones para dar valor a su existencia. Ello se expresa puntualmente en la defensa de tesis expresada en los resultados actuales, lo cual se realiza en una apuesta pública con la cual se obtiene usualmente una nota o un registro de aprobación, pero no se agota en ello.

[Escriba aquí]

Hacia sujetos vitales y actuantes:

La reflexión que se presenta, básicamente expresa una heurística para comprender el proceso de relación entre saber, conocimiento y productos derivados del mismo. Ello se puede considerar como un proceso en fases subsecuentes, que hacen parte del encuentro de aula como un escenario vivo, vital y creativo. El proceso se expresa en los siguientes elementos: Asunción de consideraciones técnicas necesarias, de sujetos que toman decisiones, de la interpretación-creación como legitimización de un sujeto de conocimiento, de la crítica como modo de actuación, de la interdisciplinariedad como expresión de complejidad, y de la visualización de un proyecto de vida amarrado a las decisiones de sujetos críticos en horizonte de vitalidad personal-científica. Dichos elementos con más detalle se expresan así:

Elementos de orden técnico: Implica las diferentes orientaciones sobre las cuales se explicita el manejo y dominio que el estudiante pueda hacer con respecto de un determinado campo de conocimiento y la forma particular de realizarlo en el orden metodológico. Ello crea la oportunidad para que el docente establezca un proceso de producción académica que permita estar recreando el saber con los estudiantes y demás pares académicos. Como se puede apreciar, esta primera consideración es parte natural del aula, lo que supone, que no es desde ella únicamente como se resuelve el problema de la evaluación, ello corresponde a otros órdenes que se enuncia a continuación. **Fundamento:** ¿Qué tanta claridad técnica e instrumental se tiene respecto al proceso investigativo que se lleva a cabo?

La decisión: Esta relaciona la lectura que el estudiante posee y desde la cual visualiza su producción académica y personal; ubica en el marco de una red compleja de estructuras sociales, procesos, escenarios y autores-actores de experiencia de vida personal, la razón de ser de las búsquedas permanentes de producir e incluso de reformar el conocimiento. En este apartado, la ubicación del investigador se da en tanto pregunta por los intereses de un sujeto de permanente reflexión en torno a la interpretación-creación en el marco de un encuentro vital con el otro. Un sujeto crítico en horizonte de academia y vitalidad personal. **Fundamento:** ¿En qué radican sus intereses y hacia donde se orienta su tesis?

Interpretación-creación: Pensar la actuación académica como posibilidad intelectual y de horizonte de vitalidad personal y científica, visualiza la creación académica como la posibilidad de encuentro argumentativo y crítico con el otro. Abarca el desarrollo de

[Escriba aquí]

competencias argumentales en términos de lectura y escritura de la realidad y la teoría, desde una óptica de texto, contexto, paratexto e hipertexto. La interpretación-creación, es la realización de la actuación en lenguaje, en un pensamiento que se lee y se escribe.

Fundamento: ¿Cuáles son los principales aspectos creativos y novedosos que está proponiendo en su tesis?

La crítica como modo de actuación: Involucra en su fundamento más natural el encuentro con el otro como posibilidad y oportunidad de aporte intelectual y personal. Abarca una postura vital de racionalidad crítica y pensamiento creador en conversación de sentidos de ciencia e interdisciplina. Implica el intercambio, la inter-intra-trans- formación permanente, esto es, la exaltación de la incertidumbre de lo inacabado. La crítica posibilita el encuentro entre docente y estudiante como pares académicos en pretensión de circulación y articulación de saberes, cuyo énfasis parte y gira desde la argumentación expresada en la interpretación-creación de conocimiento como expresión académica connatural al desarrollo de competencias investigativas disciplinares e interdisciplinares. Desde esta perspectiva, el criterio de evaluación y reglamentación del aula empieza a desplazarse hacia la intervaloración sistémica. **Fundamento:** ¿En qué medida su idea, problema, su tesis involucran la crítica como modo comprensión del avance que pueda lograr en sus desarrollos investigativos?

La interdisciplinariedad como expresión sistémica: Involucra la posibilidad de crear, relacionar, interpelar, de circular por los saberes en horizonte crítico desde un criterio de actitudes y competencias investigativas y argumentativas, de habilidades de comunicación e interlocución de conocimiento, de una lectura crítica para la complejidad, de un modo de actuación que propicie la oportunidad de creación; no es un ejercicio de simulación de aula, más si un modo de ponerse en consonancia con las redes del conocimiento científico. Ello invita a una mirada de lo local, lo regional, lo nacional y transnacional, lo mundial e inclusive lo planetario, en orden de lo conceptual, pero siempre amarrado a un sentido y criterio de realidad y sus problemáticas complejas expresas en situaciones y acontecimientos concretos. Se propone la interdisciplinariedad como apuesta a la crítica de las mismas disciplinas (partiendo de los límites disciplinares), como posibilidad de movilidad de la territorialidad a la reterritorialización del conocimiento científico. Invita a saltar de los compartimientos a la búsqueda de conocimiento pertinente y articulado. **Fundamento:** ¿Cuáles son los puntos de encuentro de la tesis y su formulación disciplinaria con diversos campos de conocimiento?

[Escriba aquí]

La visión de proyecto de vida: Relaciona el carácter de historiografía e historialidad de un sujeto de actuación académica en vitalidad personal y científica que se amarra a un criterio civil, político y ciudadano. Involucra criterios de responsabilidad social desde la producción académica de un sujeto crítico y creador. Relaciona el encuentro de las disciplinas y las actuaciones personales en la búsqueda de consolidar un proyecto vital que se expresa con mayor perfección en lo personal e intelectual de un sujeto civil y ciudadano. **Fundamento:** ¿Cuál es aporte o la huella que quiere dejar con el desarrollo de la tesis?

De esta manera, los anteriores elementos, dejan indicada una propuesta de innovación formativa en lógica problémica, donde el encuentro entre docentes y estudiantes es una forma de organización sistémica y progresiva, que ubica de algún modo las formas de actuación en las aulas, que van desde lo técnico, frecuente preocupación en la mismas, a la intervaloración como expresión sistémica, hoy una búsqueda urgente en razón de un conocimiento pertinente y perteneciente socialmente.

Así, el desarrollo del proceso de formación investigativa corresponde a una lógica problémica, en la cual el ejercitarse por medio de la práctica en la elaboración de la diseminación, a la par de las reflexiones epistémicas, metodológicas, tipológicas y de modelos de la investigación, se encuentran con la construcción de comunidad académica y por consiguiente con la potenciación de las competencias investigativas. Ello implica un encuentro crítico permanente entre los estudiantes que hacen parte de un posgrado y su saber derivado, el conocimiento y los productos subsecuentes, lo cual se busca, tenga alguna relación de orden epistemológico, teórico, conceptual o metodológico de acuerdo con los intereses que los estudiantes expresen en su potencial proceso de diseminación.

En cierta medida lo expresado, se orienta en lógica de fases de desarrollo de autonomía intelectual en los estudiantes de posgrado, lo cual se orienta en perspectiva de ubicar los procesos de diseminación con un criterio de realidad esperable y realizable.

Bibliografía

[Escriba aquí]

Abarca, R. (2007). La epistemología: herramienta para precisar los campos Científicos. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 3 75-83.

Arcila, C. (2006). *Lingüística*. Medellín: FUNLAM.

Arcila, C. (2013). La pregunta: el primer paso en la búsqueda del conocimiento. Documento Maestría en Educación. Medellín: Universidad de Medellín.

American Psychological Association (2010). Manual de estilo de publicaciones. USA.

Bacon, F. (1987). *El Novum Organon*. Barcelona: Orbis S.A.

Bachelard, G. (1998). La Formación del espíritu científico. Psicoanálisis del conocimiento objetivo. Madrid: Gedisa.

Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Martínez Roca: Barcelona.

Barbero, J.M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de educación*. 32, pp. 17-34

Barreto, J, & Puyana, Y. (1996). Sentí que se me desprendía el alma. Bogotá: Indepaz

Barthes, R. (1982). Análisis Estructural del Relato. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (1987). El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.

Beaugrande, de R. & Dressler, U. (1997). Introducción a la lingüística de texto. Barcelona: Ariel.

Berger, P & Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

[Escriba aquí]

Bericat, E. (2004). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Ariel S.A.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobisipsissilemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 24 enero 2014 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bonilla, N. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Norma.

Calderón, G. (2005). Aprender a investigar investigando: Errores más frecuentes en el proceso investigativo y como evitarlos. Manizales: Universidad de Caldas.

Castro, C. (1997). La geografía en la vida cotidiana. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 127(5), pp. 34-42

Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Makin sense of qualitative data: complementary research strategies*. London - United States: SAGE Publications.

Cohen, M. y Nagel, E. (1983). *Introducción a la lógica y al método científico: Lógica aplicada y método científico*, vol 2. Buenos Aires: Amorrortu.

Comte, A. (1982). *Curso de Filosofía Positiva*. Barcelona: Orbis S.A.

Comte, A. (1985). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Barcelona: Orbis S.A.

Descarte, R. (1985). *El Discurso del Método*. Madrid: Gedisa

Díaz, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Colección Caminos. Cuarta edición ampliada.

Diez, J. et.al. (2012) *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias*

[Escriba aquí]

sociales: métodos y experiencias de aplicación. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desingchosing among: five traditions*. London: SAGE Publication.

De Bruyne, P. & Herman, M. (1974). *Dynamique de la recherche en Sciences Sociales*: París: PressesUniversitaires de France.

Eco, U. (1987). *Como se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. México: Gedisa.

Fals, B., Orlando y Cols. (1990). *La Investigación Acción Participativa*. Bogotá: Aportes No. 20.

Fernández, P. & Díaz, P. (2002). *Investigación cualitativa y cuantitativa*. España: Universidad de la Coruña, Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo.

Florian, J. (1997). *Investigación para cambiar*. Bogotá: Mesa redonda.

Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2010). *Las Palabras y las Cosas (2ª Ed) Una Arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo XXI.

Galeano, E (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: giro en la mirada*. Bogotá: La carreta Editores.

García, L. (1993). *Lectura y Escritura Lógica*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.

[Escriba aquí]

García, E. (2001). Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo. *Revisita Uni-Pluri/versidad*. Vol.1, No.1, pp. 57- 60.

Godard, F. & Cabanes, R. (1997). *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Gómez, A. (2002). *Teoría de la Argumentación*. Cali: Editorial Universidad del Valle

González, M. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *La Florida, USA. ISLAS*, 45 (138) 125-135.

Gorsky, P. (1986). *Pensamiento, lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.

Habermas, J. (1980). *Verdad y justificación*. Madrid: Pirámide.

Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1985). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I y II. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis: Estudios de Filosofía social*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1991). *Escritos sobre Moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Halliday, M. A. K. (1984). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Hernández, C. & López, J. (2003). *Cultura, artes y humanidades*. Bogotá: ICFES.

[Escriba aquí]

Hornillo E. & Sarasola, J. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, pp. 373-382

Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

Ivonna, L. (1992). Conexiones simpáticas entre los métodos cualitativos y la investigación en salud. *QualitativeHealthResearch*, 2(4), 34-41.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Nueva York: Paidos.

Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad: *Revista del Colegio de Michoacán*, 93(24), pp. 96-113.

Joly, M. (2003). *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipos y seducción*. Barcelona: Paidos.

Kinder, M. (1991) *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games. From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press. Disponible en <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft4h4nb22p/>

Korman, H. (1997). *Técnicas y herramientas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Pirámide.

Lucca, N. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias sociales*. Puerto Rico: Puertorriqueñas Editores, S.A.

Maffesoli, M. (2001) *La conquista del presente*. Natal (RN): Argos.

Maguregui, C., Piscitell, A. & Scoiari, C.(comp) (2010). *Lostología. Estrategias para entrar y salir de la isla*. Argentina: Cinema.

Maxim, P. (2002). *Métodos Cuantitativos aplicados a las Ciencias Sociales*. Oxford: UniversityPress.

[Escriba aquí]

Monsalve, A. (1992). Teoría de la Argumentación. Medellín: Universidad de Antioquia. Parte II, Cap. II.

Muñoz, A. 1992. El oficio de Investigar o el Arte de Auscultar las Estrellas. Corporación para la Producción de la Ciencia y la Cultura. Bogotá: CORPRODIC.

Panosfky, E. (1998). El significado en las artes visuales. España: Alianza editorial.

Pérez, H. (1995). La Comunicación Escrita. Bogotá: Presencia Ltda.

Pérez, J. (2004). Manual para Informes Académicos. Medellín: /SE/.

Packer, M. (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá: Universidad de los Andes.

Popper, K. (1988). La lógica de la investigación científica. Paidós. Barcelona

Popper, K. (1994). Conjeturas y refutaciones. Paidós. Barcelona

Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa. Una mirada desde el paradigma de la complejidad. Revista de filosofía y sociopolítica de la educación, 8(4), pp. 13-28.

Ruiz, M. (2001). Comprensión dialógica del pensamiento y de la vida humana en la filosofía de Heidegger y Gadamer. En Ciclo de seminarios de forjadores del pensamiento de occidente (pp. 311-337). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada.

Saltalamacchia, R. (1992). La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación. Madrid: Ediciones CIJUP.

Sandí, M. & Chinchilla, R. (2011). *E-Ciencias de la Información*: una revista electrónica al servicio de la transferencia del conocimiento. Revista Bibliotecas, Vol. XXIX, No. 2, pp. 45-55.

[Escriba aquí]

Savater, F. (1991). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Sebreli, J. (1992). El asedio de la modernidad: crítica al relativismo cultural. Barcelona: Ariel.

Torres, J. (1994). Aprender a Pensar y Pensar para Aprender. Estrategias de Aprendizaje. Materiales. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Narcea S.A Editores

Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas. Bogotá: CINEP Centro de Investigación y educación popular (5a. Edición).

Vila, E. (S.F.). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. España: Universidad de Málaga.

Von Wright, H. (1987). Explicación y comprensión. Madrid: Alianza Universidad.

Walker, J. & Chaplin, S. (2002). Una introducción a la cultura visual. España:

Zemelman, H. (1997). Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. México: Antrhopos.

Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia. México: Antrhopos.

Zémelman, H. (2009). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: IPECAL.

Zambrano, María (1989). Notas de un método. Madrid: Mondadori.