

DIDÁCTICAS HUMANISTAS, CRÍTICAS, CONSTRUCTIVISTAS Y COMPLEJAS PARA ACOMPAÑAR PROCESOS DE FORMACIÓN AL INVESTIGATIGAR¹

Rosa María Cifuentes²

Resumen

Con base en mi experiencia docente y la investigación en pedagogía universitaria, comparto aportes didácticos para acompañar a estudiantes que investigan en ciencias sociales, en pre y postgrado; en procesos de formación investigativa investigando, desde tres perspectivas: humanistas, críticas y constructivistas; tres categorías: concepciones, intenciones y mediaciones; tres tipos de aportes: teóricos, conceptuales y metodológicos. Asumo la categoría tríadas, para sustentar propuestas holísticas de formación metodológica investigativa y posibilitar una comprensión compleja, dialogal y propositiva de la didáctica, la formación y la investigación. Propongo comprender de forma triádica: integral, multidimensional y convergente, el acompañamiento a la formación investigativa investigando. Las **tríadas** son una estructura arquetípica, que posibilitan mostrar relaciones de intersección, inclusión y

¹ Presentada a la mesa 5: V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Cuyo, noviembre 2016.

² Trabajadora Social; licenciada en Ciencias Sociales y en Educación Familiar y Social; Magister en Educación Comunitaria, Docente investigadora. Integrante nodo Colombia RedMet y Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización (PLAS) del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos para América Latina) Correo electrónico: investigacionbta@gmail.com

disyunción de conceptos; organizadores, procesos mentales complejos (Brand Barajas, 2016). Esta aproximación puede aportar a consolidar una formación multidimensional, pertinente y potenciadora, necesaria en el proceso de instauración del capitalismo cognitivo en que se esencializa, desprofesionaliza y deshumaniza la formación.

- Desde perspectivas **humanistas**, a nivel micro social, son fundamentales los conceptos de acompañamiento pedagógico y metodológico, con la idea fuerza de generar condiciones para aprender; la intencionalidad es sensibilizar sobre la posibilidad de construir conocimiento al investigar; mediaciones fundamentales son la introspección sobre el proceso; la construcción colectiva de conocimiento desde la práctica; se privilegia la dimensión afectiva del aprendizaje (Cifuentes, 2014 A).
- Desde perspectivas **críticas**, con horizonte macro social, es fundamental comprender el conocimiento como poder, situado, transformador y potenciador; implica compromiso con el proceso, disposición a la ruptura y el cambio; una idea fuerza es concientizar sobre el valor de conocer para transformar y empoderarse. Se privilegian dimensiones política ideológica del conocimiento y el aprendizaje. Son intencionalidades de la formación aportar al cambio socio cultural, instituir nuevos procesos sociales democráticos y liberadores; algunas mediaciones son investigar investigando, participar y deliberar en y desde los procesos, socializar avances y resultados, reflexionar sobre los mismos. Conviene configurar docencias reflexivas, creativas, para promover la responsabilidad de construir juicio autónomo, como docentes investigadores. Implica disposición democrática, buscar con otros, problematizar la palabra, ejercer como sujetos activos, propositivos y transformadores (Cifuentes, 2014).
- Desde perspectivas **constructivistas**, es vital la construcción individual y grupal, procesual, interactiva y progresiva de procesos de conocimiento, mediados por el lenguaje y la emoción, para construir saber sobre los objetos de conocimiento y procesos metodológicos; una idea fuerza es comunicar, procesar y apalabrar saberes prácticos, con intencionalidad de construir conocimientos y democracias, desde mediaciones como la conversación, reflexividad, argumentación, proyectos y

procesos escriturales, retroalimentaciones y cualificación progresiva de los productos de investigación. Desde las dimensiones técnico efectiva y cognitiva.

1. Aproximación inicial a la Didáctica

En **didáctica** se estudia la enseñanza, el saber práctico de docentes, los proyectos



educativos como ejercicio intencional de organizar y promover contenidos y procesos para acompañar a aprender, afianzar interacciones entre profesores y estudiantes sobre la manera como se conciben los principios, estrategias docentes, reflexiones para potenciar el acompañamiento a promover que otros, con nosotros, aprendan a investigar

investigando. La didáctica es un saber que permite tomar decisiones, afianzar las interacciones en el trabajo entre profesores y estudiantes asociada a concepciones, intenciones y mediaciones: la manera como se conciben las estrategias, técnicas, actividades, uso de recursos, evaluación y cómo a través de ellas, se evidencia una perspectiva del estudiante (Jiménez y Rendón, 2014). La didáctica como disciplina forma parte de un ejercicio intencional de organizar y promover posibilidades de ordenar contenidos y métodos para enseñar; se ha desarrollado con base en estudios centrados en la metodología, para orientar y desarrollar procesos de enseñanza e incrementar aprendizajes. Se ha comprendido asociada al contexto, finalidad, acción y proceso (Cifuentes & Rendón, 2016).

2. Aportes de perspectivas humanistas: no directividad, como horizonte axiológico

Carl Rogers, desde la propuesta no directiva de la educación, planteó los beneficios de una relación de ayuda, como posibilidad de vivenciar el proceso de aprendizaje. La concepción optimista de ser humano incide en la propuesta de formación: reconocer posibilidades de aprender, lograr percepción empática de la realidad, confiar en que quien aprende avanza y posee todos los recursos para lograrlo: cada

persona es individualizada y significativa, tiene posibilidad de construir sus proyectos, capacidad y derecho a la autodirección, optar por los valores que le parezcan adecuados.

En la formación investigativa es indispensable establecer **relaciones positivas** favorecedoras de aprendizajes para influir significativamente en los grupos, en las relaciones con otros, disminuir actitudes de defensa, comprender lo que la experiencia de otra persona significa para ella; plantear las incertidumbres, la complejidad en transformación. El respeto positivo e incondicional en la relación, evidenciar interés, preocupación y aceptar incondicionalmente manifestaciones de sentimientos y experiencias, reconocer y respetar palabras, vivencias, discursos, discusiones y creaciones son fundamentales.

En la formación investigativa es clave la comunicación, que permita promover el cambio y la confianza en el proceso, más que en conocimientos estáticos; aprender a vivir en el cambio ante la incertidumbre, con horizonte democrático facilita construir iniciativas, situaciones para cooperar con otros, ser responsables de sus acciones, elección y autodirección, desarrollar capacidades de evaluar contribuciones relevantes de los demás solucionar proactivamente problemas. Construir autónomamente, más que en el cumplimiento de metas impuestas.

En este horizonte son **condiciones** para promover aprendizajes significativos: Frente a un problema, suscitar la necesidad de cambiar o de aprender, al asumir la práctica como objeto de reflexión, conocimiento y transformación.

Palacios plantea condiciones del **aprendizaje centrado en la persona**:

- **La no directividad**: La concepción positiva tiene implicaciones en las relaciones interpersonales: se actúa desde la confianza, respeto, aceptación empática de sujetos llenos de posibilidades: con diferentes niveles de desarrollo, de lógicas y posibilidades de producción. Cada sujeto aprende y enseña; se enriquece mutuamente, en relaciones pedagógicas con sentido de apertura. Las relaciones educativas se fundamentan en que la persona enfrentada honestamente a sí misma y contando con el **ambiente y clima** adecuado, se percibe como sujeto de consideración positiva y encuentra condiciones para fortalecer su autoestima, identidad y autonomía. Rogers se pregunta: ¿De qué manera crear una relación y

clima que quien aprende pueda utilizar para su propio desarrollo y aprendizaje? Comenta que Nataniel Cantor (1946) destaca que el maestro se preocupa principalmente por comprender y no por juzgar; sitúa en el centro del proceso de enseñanza, los problemas y sentimientos del alumno, comprende que el esfuerzo constructivo debe provenir de sus fuerzas positivas o activas; se trata de crear una relación y clima en beneficio del desarrollo, aprendizaje y potenciación (Palacios, 1978).

- El **acompañamiento**: para generar clima de aprendizaje, asumir perspectivas actitudinales y de relación educativa, que se expresan en procesos de interlocución desde una actitud de respeto incondicional, quien acompaña crea condiciones para el cambio autodirigido, significativo. El estilo respetuoso de relación educativa, en que se reconoce, rescatan, valoran saberes, conocimientos, contexto y condiciones de quien aprende, permite propiciar un clima para el aprendizaje significativo, el establecimiento de relaciones democráticas, comunicaciones claras, abiertas, congruentes, que favorecen el desarrollo de potencialidades (individuales y grupales). Las relaciones inciden favorablemente en promover procesos de reflexión de las propias prácticas, más que desde contenidos abstractos. Quienes desarrollan la interlocución asumen con empatía y autenticidad, relaciones que incidan favorablemente en el proceso; crean clima inicial y condiciones para posibilitar experiencias de grupo, comunican confianza en la motivación para facilitar esclarecer objetivos individuales y grupales; actúan como recurso del proceso, en plano de igualdad, atienden la expresión de sentimientos personales. Todo esto implica autenticidad, ir al encuentro de manera directa y personal; rechazar roles impuestos.
- El **Ambiente o clima**: en que se promueven y desarrollan los procesos de aprendizaje cobra relevancia. Centrarse en la búsqueda de recursos imaginativos para el aprendizaje y análisis de circunstancias en que se facilita, encontrar el modo de crear organización educacional creativa, en proceso de cambio continuo (**Palacios, 1978**). Rogers contribuye a redimensionar propuestas tradicionales de formación que priorizan contenidos, estrategias metodológicas, actividades, el docente, como centro del proceso; los productos como principal referente de

evaluación, la perspectiva de enseñanza, más que la de aprendizaje. Pasan a primer plano: las relaciones, el ambiente, el clima en que se promueven y orientan procesos de aprendizaje significativo; es fundamental crear un clima de aceptación, con actitudes propicias: Eisner (1940) citado por Rogers planteó: Si los maestros aceptan a los estudiantes como son, les permiten expresar libremente sus sentimientos y actitudes sin condenarlos ni juzgarlos, planean actividades de aprendizaje con ellos en lugar de para ellos, crean una atmósfera libre de tensiones emocionales, avanzarán en objetivos democráticos, de modo que lo que hacen y como lo hacen, incide en el logro de la perspectiva humanista y democrática.

Rogers destacó las vivencias y experiencias de quienes aprenden; fundamenta la **perspectiva de proceso**, al reflexionar en torno al aprendizaje significativo que transforma la vida interior de la persona. Aprender el proceso de aprendizaje; incorporar procesos de cambio, gracias a la práctica, a la participación, que es eficaz si se logra en forma responsable, se elige su dirección y sentido, se descubren los recursos y formulan problemas; contribuye a fomentar aprendizajes profundos y perdurables, que abarcan la totalidad de la persona que autoevalúa, se autocrítica, desarrolla su confianza, independencia y autonomía.

El núcleo de la relación educativa es el aprendizaje; el más significativo es el autoconsumado, autoguiado. Plantea el isomorfismo entre terapia y educación: crear una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto, facilita el aprendizaje, al privilegiar la puesta en marcha de procesos, sobre la de una solución (contenidos). El proceso de aprendizaje en terapia produce un cambio en el cual se abren las percepciones, se cuestionan hechos, se descubren y experimentan sentimientos antes ignorados, la persona se abre a su experiencia, se hace más fluida. El acto educativo relacional, implica procesos: mirar al otro, liberar las comunicaciones, hacerlas posibles, de forma abierta y franca como parte de la experiencia educativa, pues muchos de los problemas que se ocasionan en las relaciones, se basan en la falta de aprendizaje de la comunicación.

Al aprender procesos, la persona comienza a verse de otra manera, se acepta a sí misma y sus sentimientos, siente mayor confianza, asume sus propias orientaciones;

adopta objetivos más realistas, se comporta de forma más madura, cambia conductas con que no se siente cómoda y se hace más capaz de orientar.

3. Aportes de perspectivas críticas: cambio social como horizonte político

Podemos asumir la enseñanza como práctica y proceso educativo cuyo fin es la formación de seres reflexivos. Henry Giroux, John Elliot, Lawrence Sthenhouse, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Paulo Freire, destacan la responsabilidad social de construir proyectos democráticos, para mejorar la calidad de vida humana, generar oportunidades y condiciones de justicia e igualdad social. Proponen transformar las prácticas educativas al contextualizar el trabajo en relaciones dialécticas micro - macro, reflexión – acción y transformación social, política e histórica.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis proponen formas de investigación que permitan comprender coherentemente la naturaleza de la teoría y la práctica desde la experiencia. Evidencian la importancia del contexto en las relaciones entre educación y sociedad. Plantean criterios de ética, juicio autónomo y toma de decisiones de profesionales críticos, en la actual sociedad del conocimiento (Carr & Kemmis, 1988). Proponen potenciar el papel de las y los sujetos y la transformación del orden, en beneficio de una sociedad más justa y equitativa; relacionar cultura conocimiento y poder, analizar las formas como se modulan las relaciones entre actores y la institución como agente de control social y cultural; reflexionar críticamente los fenómenos sociales y educativos; problematizar el saber; comprender los procesos mediante los que se produce y da por supuesta una realidad (Giroux, 1990).

Proponen construir proyectos pedagógicos de pensamiento liberador comprometido con potenciar y transformar el orden social, en acción política liberadora. La autorreflexión permite construir saber práctico, al integrar autobiografía creadora e interpretación rigurosa del conocimiento generado en la acción; ser productores de la historia, comprender cómo se producen los significados que legitiman formas de vida.

Las y los maestros asumimos la responsabilidad social del proceso educativo, de transformar la naturaleza de nuestras condiciones en la vida diaria en la institución y

prácticas, para escribir, investigar y colaborar en la elaboración de currículos, considerar las historias, sueños y experiencias, para transformar formas contradictorias del capital cultural. Como intelectuales transformativos agenciamos intereses políticos; analizamos formas culturales y prácticas; comprendemos cómo están sometidas a la organización política, las formas vivas y materiales de la cultura; asumimos la reflexión sobre la práctica para transformarla (Zabalza M. , 2002).

Asumimos las experiencias como fuente de saberes; la práctica determina el valor de la teoría: podemos resolver los problemas a partir de la reflexión desde la educación, para desarrollar entendimientos sistemáticos. Aprender desde la reflexión sobre las prácticas en el proceso de cambiarlas, mediante la observación sistemática de problemas y efectos de los cambios introducidos. La investigación permite sustentar propuestas pertinentes y relevantes.

Freire propone una educación que lleve a una nueva postura frente a los problemas en su tiempo y espacio, tentativa constante de cambio de actitud, de creación de disposiciones democráticas. La educación para la libertad como pedagogía política y opción transformadora de la realidad, implica organizar las prácticas en pos de la liberación auténtica, humanización en proceso: búsqueda de ser más, en comunión, en solidaridad (Freire, 1967). Educar es dialogar y pronunciar juntos el mundo; promover cultura de problematización y palabra para instaurar acciones transformadoras que incidan en la realidad; compromiso político de educadores y educadoras (Freire, 1970). La práctica educativa de opción progresista es aventura de revelación: la existencia humana se dinamiza en la lucha por mejorarla, en la esperanza y el sueño (Freire, 1981). Es necesario reconocernos y ejercer como sujetos activos que construimos colectivamente, para generar procesos de reflexión, problematización, empoderamiento frente a la palabra, la escritura; afianzar nuestras virtudes para la transformación, el mejoramiento de la situación educativa y social desde la solidaridad (Freire, 2003).

La perspectiva crítica inspira a desarrollar procesos de acompañamiento problematizador, en que reconocemos el conflicto como inherente a la vida, nos disponemos a abordarlo en perspectiva de su resolución, construcción de equidad, dignidad. Estos son horizontes del conocimiento a construir en los procesos de

formación investigativa. Al asumir el valor social y empoderador del conocimiento, promovemos procesos de circulación, socialización y devolución del mismo, en las investigaciones y en la formación investigativa.

4. Aportes de perspectivas constructivistas: construir conocimiento, horizonte epistemológico

En estas perspectivas se asume el conocimiento como posibilidad y proceso de construcción, más que como producto acabado que se "transmite o enseña". Las prácticas basadas en la indagación, el error, la zona de desarrollo próximo, son fundamentales en los procesos de aprender a investigar. La construcción de la democracia en la educación es un problema político y epistemológico.

Desde Maturana, se contribuye a construir una sociedad pluralista, democrática y fundada en el reconocimiento del otro, de sus disidencias (Maturana, La realidad: ¿objetiva o construida? 1. Fundamentos biológicos de la realidad, 1995) (Maturana, La realidad ¿objetiva o construida? fundamentos sociales del conocimiento, 1996). Implica partir de lo que quien aprende ya sabe, tomar el aprendizaje como negociación cultural, conceptual, metodológica y actitudinal; de seres que construyen representaciones del mundo, que organizan en estructuras conceptuales y metodológicas (Pérez Miranda & Gallego Badillo, 1994).

Piaget planteó que el conocimiento se desarrolla a partir de la acción y desde ella; relieves la creatividad, los procesos de pensamiento, la praxis como fuente de conocimiento, la contradicción para activar el desarrollo intelectual, que obliga al individuo a transformar sus estructuras intelectuales para la interpretación y construir un sistema equilibrado o acorde con la realidad; la pregunta y la problematización son ejes fundamentales de los procesos de aprendizaje y descubrimiento; el profesor ayuda y acompaña en la aventura de conocer; desarrollar capacidades intelectuales nuevas que hacen posible la comprensión y creación mediante un ejercicio intelectual organizado.

Comprender no es un acto súbito, sino el término de un recorrido que requiere tiempo, durante el que se consideran aspectos diferentes de la realidad: se abandona, retoman, confrontan, concluye. Además de aprender es fundamental

descubrir cómo hacerlo. Aprender es actuar sabiendo lo que hacemos, y por qué. Es necesario ayudar a construir elementos de análisis para aportar nuevas alternativas y decidir. Ser dueño de los propios actos, implica comprenderlos. El sujeto puede comprender, si tiene oportunidad de organizar, según su proceso evolutivo, la realidad que conoce. El aprendizaje es resultado de un proceso activo de asimilación de informaciones nuevas a esquemas elaborados; un esquema es una totalidad organizada cuyos elementos se implican mutuamente, se reestructura como consecuencia de la asimilación. La intervención educativa del sujeto sobre objetos materiales o relaciones conceptuales, posibilita la adquisición cognoscitiva coherente, significativa y duradera. Los contenidos materiales o conceptuales sobre los que se trabaja, deben favorecer una experiencia orientada, que provoque organización progresiva de informaciones en estructuras cognoscitivas más inclusivas. El conocimiento individual se produce como el colectivo, a lo largo de la investigación cotidiana para resolver problemas dentro de repertorio de conocimientos elaborados, se encuentra con problemas, contradicciones. Es necesario orientar la enseñanza y contenidos curriculares para favorecer la investigación (Pérez Miranda & Gallego Badillo, 1994). Lo planteado implica la importancia de la actividad, la creación, el trabajo grupal para aprender a investigar, por ello, investigando.

En este horizonte, se aprende a investigar investigando, construyendo conocimiento, de forma procesual, contextual, cultural; cada docente conoce, ensaya, descubre, afianza su saber, a partir de su práctica pedagógica de acompañamiento metodológico y de la reflexión crítica y transformadora. Con la reflexión hace explícito y formaliza su saber pedagógico; la pregunta y problematización son fundamentales. Hace la construcción intelectual en relación con el contexto, al establecer relaciones entre hechos físicos, afectivos, sociales y del entorno; la construcción de organizadores conceptuales, reconocer el conocimiento previo, fragmentado y articulado, le permite abrirse a nuevas estructuras desde lo subjetivo e intersubjetivo.

Desarrollar procesos de acompañamiento pedagógico y metodológico a la formación investigativa investigando implica aportar a construir investigaciones y a la construcción de educación democrática: a transformar, cualificar, dignificar y

potenciar la vida; por ello, además de construir conocimientos y sus productos comunicables, también 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. Un estudio comprensivo implica comprender crítica y propositivamente el contexto
- 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 (Cifuentes, Acompañar la formación investigativa investigando, 2014 A)

En perspectiva constructivista es indispensable que quienes acompañamos procesos de formación investigativa investigando, aprendamos a 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; los ritmos de tiempo para construir y comunicar el conocimiento; que por ello contextualicemos los productos en la consolidación de los procesos de aprender, construir y comunicar conocimientos.

Como aporte a visualizar lo planteado, en las siguientes gráficas sintetizo algunos aportes fundamentales, desde las tres perspectivas humanistas, críticas y constructivistas, para acompañar procesos de formación investigativa investigando.

	CONSTRUCTIVISTAS	HUMANISTAS	CRITICAS
Nivel	Micro cognitivo Macro social democrático	Personal microsociasocial	Estructural macrosociasocial
Dimensión intención	Cognitiva y social Construir contextual y procesualmente	Axiológica, Afectiva Sensibilizar para construir conocimiento	Político Ideológica Empoderar sobre conocimiento transformador
Idea fuerza	Acompañar a construir investigaciones	Generar condiciones para aprender autónomamente	Reflexión crítica de las propias prácticas, socialización

	CONSTRUCTIVISTAS	HUMANISTAS	CRITICAS
Teóricos	Piaget, Vigotsky, Maturana. Desequilibrio cognitivo, reequilibrio aprendizaje	Carl Rogers: educación humanista no directiva Aprendizaje centrado en la persona	Gramsci, Freire, Giroux, Carr y Kemis Conocimiento es poder Democratizar contextos, procesos, lenguajes, culturas
Conceptuales	Aprendizaje activo Construcción social Zona de desarrollo próximo Mediación, emocionar y lenguajear	Acompañamiento pedagógico, metodológico Relaciones educativas Aprendizaje significativo Ambiente clima	Contexto, estructura social Proyecto político pedagógico Intelectual orgánico transformativo Empoderamiento
Metodológicos Mediaciones	Trabajo Grupal construcción procesual, colectiva, progresiva	Introspección Sensibilización vínculo personal Ambiente o clima educativo	Investigación acción del profesorado, docencia reflexiva Teoría práctica Compromiso

5. Aproximación compleja a la didáctica de la formación investigativa investigando

Propongo comprender el aprendizaje de la investigación y la construcción de investigaciones, como **entramado** de componentes institucionales, personales, profesionales, didácticos, pedagógicos, ético, político, contextuales, epistemológicos, metodológicos, que se interrelacionan.

Edgar Morin plantea trascender las fronteras disciplinarias para comprender procesos en **movimiento**, cuestionar presuposiciones, incorporar preocupaciones éticas; articular las ciencias del ser humano y de la naturaleza, de crítica y autocrítica, pues lo cultural se basa en sucesos físicos que se dan entre seres biológicos; lo físico y biológico se complejizan y complejizan lo cultural. De allí la necesidad de integrar lo personal y social; lo aleatorio, racional y reflexivo, en el intento de ordenar y estructurar, para cuestionar procesos sin fin (Morin, 1996). Se trata de búsquedas abarcativas que respondan al desencanto de discursos hegemónicos, para entender las condiciones de producción de los discursos sociales; pensar complejamente: el

estudio de cualquier aspecto de la experiencia ha de ser multifacético, como sistema abierto y concepto problemático, elucidado y elucidante.

Esto implica concebir la circularidad de un método en que se hacen interactuar términos que se remiten a unos a otros, para hacer productivo, a través de procesos y cambios, un **conocimiento complejo que comporta su reflexividad** (Morin, 1977); relacionar orden, desorden, potencialidad organizadora en conjunto, en sus caracteres antagonistas conocidos y complementarios desconocidos, que remiten uno a otro y forman un bucle en movimiento entre interacciones, encuentros, desorden (agitación, turbulencia). La **interacción** en un bucle solidario en que ninguno puede ser concebido sin referencia a los demás, en relaciones complejas, complementarias concurrentes y antagonistas en desorden, desigualdades, turbulencias, agitaciones, que provocan los encuentros; así, los conceptos se expanden, para entrever posibilidades de autoconocimiento, apertura a la solidaridad cósmica, al misterio, sin desintegrar, desde principios de acción en que no se ordene, sino organice; no se manipule, sino comunique; no se dirija, sino anime.

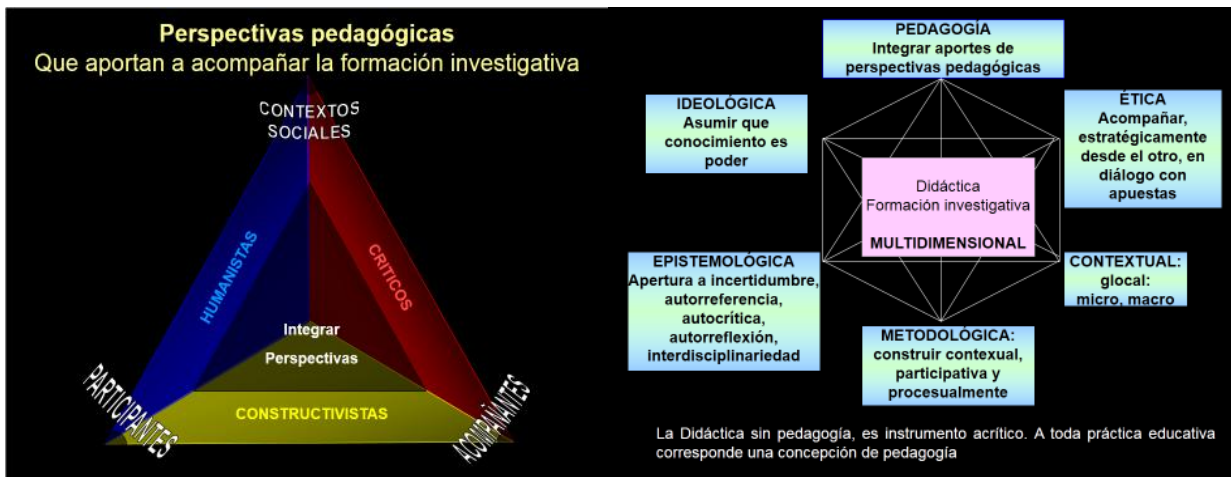
La Técnica q análisis o poliedro (Delgado & Gutiérrez, 1994) permite hacer ejercicios interpretativos de relaciones de diverso orden en redes, para trascender la lógica lineal. Se basa en el uso de poliedros, en que cada artista se relaciona con varias al tiempo; desde varios rasgos. La unión entre aristas (categorías) se da por ejercicios interpretativos de construir múltiples interacciones entre categorías. Desde nociones, pasar a conceptos, producir estrategias. Se observan elementos, se va identificando relaciones. El poliedro permite visualizar puntos de encuentro entre situaciones, hechos, categorías, conceptos. ejercicios hermenéuticos de integrar interacciones entre categorías.

Esta propuesta, en términos de Morin, implica reformar el pensamiento, la enseñanza, la institución; se requieren seres capaces de mantener puntos amplios de vista, centrarse en los problemas y progresos, aprehender lo que está tejido junto, lo complejo, interdependiente, interactivo e interretroactivo. Repensar la enseñanza; contextualizar e integrar el pensamiento; trascender conocimientos que se pierden en la sociedad de la información, se hacen fragmentarios para usos técnicos (**Morin, 2002**).

Para el análisis de los procesos educativos pensar complejamente en la acción cotidiana; la mente humana existe además del cerebro, con tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales, encarnadas en cuerpos y culturas; en el mundo físico, en seres biológicos y culturales, con dirección ética, que genera responsabilidad, aventura, desafío. Requerimos disponer de medios que nos permitan concebir la complejidad; evitar la identificación a priori, la visión unidimensional, abstracta y tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Concebir la complejidad de la realidad antro-po-social, en su micro-dimensión y en su macro-dimensión; trascender una perspectiva política simplificante. Dar cuenta de las relaciones entre observador y observado, tiempo y espacio, fenómenos de auto-organización, unidades interacciones; incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios, el azar, orden y desorden.

Requerimos desarrollar apertura epistemológica a la incertidumbre, autoreferencia, autocrítica, autoreflexión; considerar el propio conocimiento como objeto de conocimiento, enriquecer la reflexividad, situarnos ecosistémicamente y tomar conciencia de determinantes/condicionamientos del ambiente; examinar los caracteres biológicos del conocimiento; las formas cerebrales en el ecosistema social (Morin, 1996).

La concepción compleja aporta a aceptar verdades biodegradables; cuestionar el viejo paradigma disyunción/reducción/simplificación. Los **principios dialógico** (las partes están más que yuxtapuestas, son complementarias, antagonistas) **y de recursividad organizacional** (cada momento es producido y productor) pueden ayudar a conocer la complejidad de las prácticas y procesos educativos. Es necesario reformar el pensamiento y la enseñanza, pues gran parte de las actividades sociales requieren seres capaces de mantener puntos de vista amplios para centrarse en



problemas y progresos nuevos que transgredan las fronteras históricas de las disciplinas. En las siguientes gráficas sintetizo y represento visualmente lo planteado.

Es necesario contextualizar e integrar la enseñanza en el pensamiento humano; reflexionar en torno a los conocimientos que se pierden en la sociedad de la información, se hacen fragmentarios y se usan solo para fines técnicos; evitar estos procesos de instrumentalización en la investigación y en la formación en investigación.

Morin plantea que en la educación actual, asumimos desafíos culturales, sociales, éticos y políticos: El desafío cultural es la gran desunión entre cultura de humanidades y científica. El desafío ético es que existen admirables teorías, pero no reflexión sobre el destino humano y el devenir de la ciencia. El desafío sociológico se ubica en el marco del crecimiento de conocimientos que no afectan ni inciden positivamente en la dignificación ni en la calidad de vida. El desafío cívico es el debilitamiento de una percepción global que conduce al debilitamiento del sentido de la responsabilidad, pues cada uno tiende a ser responsable solo de su tarea especializada; en consecuencia se debilita la solidaridad. El mayor desafío es hacer frente a todos los desafíos interdependientes. Reformar el pensamiento permitiría el pleno empleo de la inteligencia para responder a estos desafíos.

Para afianzar los procesos de formación investigativa, propongo integrar aportes de las tres perspectivas, asumir reflexiva y problematizadamente (no de forma



dogmática), esta docencia compleja, multidimensional; en perspectiva de contribuir a empoderar y reconocer sujetos capaces de construirse a sí

mismos y de (de)construir su entorno social al construir conocimiento; asumirnos como sujetos autónomos, críticos, activos, en contexto.

En perspectiva crítica la pedagogía de la potenciación (Hugo Zémelman - Estela Quintar)³ desde dispositivos de memoria e historia, derivados de la epistemología de la conciencia histórica, aporta a reconfigurar la realidad, construir con otros, conocer desde el darse cuenta, latente en la conciencia de construir sujetos y maneras de potenciarles, en procesos de reflexión, resonancias didácticas con otros, capaces de escuchar y entender que construyen proyectos históricos (Zemelman, 2012). Esta **colocación** implica:

1. **En la dimensión ontológica** asumir el **conocimiento como proceso** inacabado, perfectible, inherente al ser y hacer humano, y potenciador del cambio.
2. **En la dimensión política ético ideológico política, Pensar históricamente.** Reconocer historicidad de sujetos, subjetividades y relaciones para construir condiciones de posibilidades de emergencias y vislumbrar caminos; comprender desde la inconformidad, con conciencia de incompletud; hacer posible el tránsito a lo no conocido, aprender a pensar desde el proceso (Zemelman, 2012) en perspectiva de mejorar la democracia (Freire, 1997) (Freire & Araujo Freire,

³ Al respecto se pueden consultar: (Quintar, Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral Entrevista con Estela Quintar, 2002), (Quintar, 2006), (Zemelman, 2012), (Zemelman, 1998)

2003) ver lo real histórico-social con horizontes de inclusividad; contribuir a su transformación y potenciación.

3. **En la dimensión epistemológica construir conocimiento pertinente**, instituir pensamiento sin destituir la acción; integrar teoría, práctica y transformación, como expresión de conciencia abierta a planos de realidad; captar el presente susceptible de potenciación, con sentidos emergentes.
4. **En la dimensión metodológica** Asumir la incertidumbre (Morin, 2002) en dinámicas gestantes, desde premisas teóricas, valóricas y exigencias que derivan de necesidades de sentido, con conciencia de desafíos; leer determinaciones históricas desde sus cierres y aperturas, incorporar imaginación radical, constituir colectivos.
5. **En la dimensión pedagógica, construir procesualmente mediaciones para acompañar a investigar investigando**, construir desde exigencias históricas, inéditos viables; relacionar lo posible y necesario; **Investigar desde y sobre esta formación específica**. Avanzar en su investigación.

En este horizonte, concibo la formación investigativa como una estrategia integradora y constructiva de procesos de formación integral en los que se aprenden 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).

Acompaño procesos de construcción progresiva de investigaciones, equipos, talentos, relaciones y cambio cultural. Para ello es 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 y 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, construccionistas de cultura educativa, socioconstruccionistas de los lazos sociales, desde una epistemología no positivista de la práctica, que 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, sistemáticos, contextualizados, pertinentes, relevantes y significativos desde diseños cualitativos y emergentes de investigación para la comprensión y cualificación socioeducativa, para la sociedad, la universidad, la profesión y la formación.

En la producción investigativa median condiciones para materializar los escritos, sus procesos, resultados, reflexiones y aprendizajes. En este sentido, se generan tensiones, retos y desafíos para quienes asumen la investigación y su comunicación.

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 se 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 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).

Algunas dificultades generan desafíos que implican mantener actitudes reflexivas y propositivas al orientar procesos de formación investigativa y de construcción de investigaciones.

- Integración teoría práctica
- Deseo de certezas vs construcción procesual
- Insuficiente apropiación oportuna de aprendizajes, tendencia al ensayo y error
- Interferencias de formación previa empírico analítica
- La dinámica de productividad y liderazgo grupal cuando no se asume la confrontación
- La incertidumbre en el proceso escritural genera angustia, tensiones, en ocasiones paralizantes
- La escritura grupal

Construir procesualidad en la formación investigativa implica dialogar entre las dimensiones clásicas o instrumentales y críticas o potenciadoras de la didáctica (Camilloni A. , 2010), configurar sentidos sobre acompañar a aprender a investigar investigando; la **metáfora de la constelación** (Cifuentes & Rendón, 2016), permite comprender dimensiones implícitas en concepciones y quehaceres docentes, dar cuenta de la complejidad de este saber y práctica, como acompañamiento, desde enfoques prácticos, reflexivos, críticos y complejos.

Acompañar es complejo; implica considerar **la subjetividad** (Londoño Orozco G. (., 2014), pues sujetos (docentes y estudiantes) interactúan y construyen relaciones educativas al aprender; tensionan visiones administrativas, académicas, de actores, conocimientos plurales, en contextos, que se pueden comprender desde de intenciones y categorías, al pensar en la didáctica de la formación investigativa:

- *Comprender los contextos, culturas y relaciones*
- *Potenciar sujetos, intencionalidades y sentidos*

- *Construir conocimientos desde y para la práctica*
- *Construir mediaciones entre reflexiones, saberes y realizaciones de conocimientos*
- *Comunicar saberes construidos*
- *Comprender y trascender mediaciones en los procesos escriturales inherentes al investigar*

Asumir la procesualidad en el acompañamiento implica incorporar la incertidumbre, la construcción conjunta, el error como potenciadores del aprendizaje; ver posibilidades contenidas en el movimiento, conjugar momento y apertura, organizar coordenadas del sujeto asociadas a referentes colectivos. Vías pertinentes en este horizonte, son: sistematizar las experiencias de formación investigativa. (Barnechea & Morgan, 2010), (Jara, 2012) y la investigación acción del profesorado (Carr & Kemmis, 1988).

Trabajos citados

1. Alayón, N. (2008). *Asistencia y asistencialismo ¿pobres controlados o erradicación de la pobreza?* Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.
2. Argyle, M. (1999). *La psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza.
3. ARISTÓTELES. (1994). *ÉTICA NICOMAQUEA Libro II*. En A. G. Lobo, *ÉTICA NICOMAQUEA*. Estudios publicos.
4. Barnechea, M., & Morgan, M. L. (2010). La sistematización de experiencias, producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos 15*.
5. Barnett, R. (2005). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
6. Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido. *Revista de curriculum y formación del profesorado*.
7. Brand Barajas, J. (2016). Tríadas conceptuales / tríadas del saber. Experiencia docente universitaria. *I Simposio internacional y V institucional de experiencias docentes universitarias*. Bogotá: Universidad de la Salle.
8. Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
9. Camelo, A., García Castiblanco, N., & Merchán Rubiano, S. M. (2008). *Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en Educación Superior*. Bogotá: Universidad de la Salle, Maestría en Docencia.
10. Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
11. Camilloni, A. (2010). El Saber Didáctico. En *El Saber Didáctico* (págs. 21-22). Buenos Aires: Paidós.

12. Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.
13. Castro, J. A. (23 de Abril de 2012). Entrevista investigación docencia universitaria. (C. Escobar, Entrevistador)
14. Cifuentes, R. M. (2013). La recuperación de la experiencia docente como aporte a la construcción del saber pedagógico de los profesores universitarios. En G. (. Londoño Orozco, *Formación integral y en contexto: casos desde prácticas docentes universitarias* (págs. 15-31). Bigipa: Universidad de la Salle.
15. Cifuentes, R. M. (2014 A). Acompañar la formación investigativa investigando. *IV Encuentro latinoamericano de Metodología de la Ciencias Sociales ELMeCS*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
16. Cifuentes, R. M. (2014). *Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria. Fundamentación redacción evaluación*. Buenos Aires: Noveduc, Colección Universidad.
17. Cifuentes, R. M., & Rendón, M. (2016). Constelaciones didácticas en educación superior: claves para su comprensión crítica. En R. M. Cifuentes, G. Londoño, J. R. Jimenez, F. Loaiza, C. A. Escobar, & M. R. Rendón, *Didácticas en la universidad perspectivas desde la docencia* (págs. 315-340). Bogotá: Univesidad de la Salle, Colección docencia universitaria 10.
18. CONETS. (2004). *Fundamentos del ECAES de Trabajo Social*. Bogotá: Icfes.
19. Cuevas, P. (1995). El pensamiento de Paulo Freire en Colombia, circulación, apropiación y vigencia. *Aportes, Dimensión Educativa*, 43, 37-51.
20. Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1994). *Méodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Síntesis.
21. Dewey, J. (1951). La educación como ciencia. En *La educación como ciencia*. Buenos Aires: Losada.
22. Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos (How we Think)*. Barcelona: Paidós.
23. Echavarría, R. (1996). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
24. Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
25. Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Saber interactuar y organizarse*. Bogotá: Siglo XXI.
26. Fals Borda, O. (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer mundo.
27. Fals Borda, O. (1996). *Región e historia. Elementos sober ordenamiento y equilibrio regional para Colomcia*. Bogotá: Tercer mundo IEPRI UN.
28. Fals Borda, O. (2008). *El socialismo raizal y la Gran Colombia Bolivariana*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
29. Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
30. Ferreiro Gravié, R. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
31. Freire, P. (1967). *Educación como práctica de lalibertad*. Medellín: Pepe.
32. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. BUenos Aires: Siglo XXI.
33. Freire, P. (1981). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
34. Freire, P. (1981). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
35. Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

36. Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
37. Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios en la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
38. Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
39. Freire, P., & Araujo Freire, A. M. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
40. García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización*. México: Grijalbo.
41. Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación*. Barcelona: Octaedro.
42. Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
43. Gonzalez Pinzón, B. Y., & Sánchez Rodríguez, N. J. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía*. Bogotá: CINDE, Colección Niñez, Juventud y Desarrollo.
44. Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.
45. Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
46. Hamersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
47. Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Costa Rica: CEP, CEAAL, INTERMON.
48. Jiménez y Rendón. (2014). *Didáctica Universitaria*. En Londoño (Ed.), *Docencia Universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
49. Jiménez y Rendón. (2014). *Didáctica Universitaria*. En Londoño (Ed.), *Docencia Universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
50. Jiménez, J. R., & Rendón, M. R. (2014). *Didáctica Universitaria*. En Londoño (Ed.), *Docencia Universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos y saberes* (págs. 151-222). Bogotá: Ediciones Unisalle.
51. Knight, P. (2008). *El profesorado de Educación Superior: formación para la excelencia*. Barcelona: Narcea.
52. Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
53. Londoño Orozco, G. (. (2014). *Docencia Universitaria Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Colección docencia Universitaria 6 Universidad de la Salle.
54. Londoño Orozco, G., Molano Camargo, M., Jiménez Ibáñez, J. R., Escobar Otero, C. A., Rendón Fernández, M., Jiménez Valderrama, M. T., & Cifuentes Gil, M. T. (2014). *Docencia universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Ediciones unisalle.
55. Mallart, J. (2000). *Didáctica: del curriculum a las estrategias de aprendizaje*. *Revista española de Pedagogía*, 217- 438.
56. Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? 1. Fundamentos biológicos de la realidad*. España: Antropos, Universidad Iberoamericana, ITESO.
57. Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida? fundamentos sociales del conocimiento*. México: Antropos.
58. Meza, C. (10 de Agosto de 2012). Entrevista investigación docencia universitaria. (M. Rendón, Entrevistador)
59. Morin, E. (1977). *El método, todo 1. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

60. Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
61. Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
62. Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
63. Muños-Repiso, A. (2001). Función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. (. Muños-Repiso, *Didáctica Universitaria*. Salamanca: Muralla, Aula abierta.
64. Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
65. Pérez Miranda, R., & Gallego Badillo, R. (1994). *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
66. Quintar, E. (2002). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral Entrevista con Estela Quintar. Recuperado el octubre de 2014, de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
67. Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida* (3ª ed. ed.). México: IPECAL, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
68. Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL.
69. Rendón Fernández, M. R., & Jiménez Ibáñez, J. R. (2014). Didáctica universitaria. En G. Londoño Orozco, M. Molano Camargo, J. R. Jiménez Ibáñez, C. A. Escobar Otero, M. R. Rendón Fernández, M. T. Jiménez Valderrama, & R. M. Cifuentes Gil, *Docencia universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. (pág. 478). Bogotá: Ediciones Unisalle.
70. Rendón, J. y. (2014). Didactica universitaria. En *Docencia Universitaria* (pág. 477). Bogota: Ediciones unisalle.
71. Ruiz, C. (28 de Abril de 2012). Entrevista investigación docencia universitaria. (C. Escobar, Entrevistador)
72. Salle, U. d. (2008). *Currículo programa de Trabajo Social*. Bogotá: Universidad de la Salle.
73. Salle, U. d. (2011). Catálogo descripción de espacios académicos programa de Trabajo Social. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
74. Salle, U. d. (Agosto de 2014). *Universidad de la Salle*. Obtenido de <http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/ProgramasAcademicos/ProgramasdePregrado/Optomedia/ccompetencias>
75. Salle, U. d. (25 de septiembre de 2014). *Universidad de la Salle*. Recuperado el 2014, de <http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/ProgramasAcademicos/ProgramasdePregrado/SistemasdeInformacionBibliotecologiayArchivistica/ccompetencias>
76. Schon. (1987). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. En *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
77. Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
78. Shulman, L. (1996). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

79. Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En L. S. SHULMAN, *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Barcelona: Paidós.
80. Social, F. I. (2014). *Propuesta de definición global de Trabajo Social*. Consejo General del Trabajo Social.
81. Tai, R., & Carpenter, H. (1993). *Chaos in the classroom: a new kind of science*. Texas: Wichita Falls.
82. Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
83. Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Universitaria.
84. Zabalza, M. (2002). *La universidad entorno del trabajo docente*. Madrid: Narcea Universitaria.
85. Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Universitaria.
86. Zabalza, M. A. (julio de 2005). *Didáctica Universitaria*. Recuperado el 2014
87. Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona (España): Anthropos.
88. Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder razonar, gramática del pensar histórico*. Chiapas, México: Siglo XXI.