

Construcción y deconstrucción de una experiencia pedagógica en el campo de la investigación formativa en trabajo social

Resumen

El presente artículo da cuenta de una experiencia investigativa construida con y para estudiantes de trabajo social en la Universidad de Antioquia, desde la que fue y es posible desarrollar un proceso que permita constituir grupos académicos en líneas temáticas de profundización, donde la reflexión y la construcción colectiva posibiliten estudios acordes con los contextos particulares y sobre todo, generar un proceso investigativo, en el que el propósito sea aprender a desarrollar investigación con criterios académicos, ético-políticos y metodológicos propios del Trabajo social. Ello implica superar la concepción que acompaña a estudiantes y algunos docentes, que siguen considerando que el fin de la investigación formativa en los últimos niveles del pregrado, es sólo para la realización del trabajo de grado.

Palabras clave: investigación formativa, proceso, líneas temáticas de profundización.

Construction and deconstruction of an educational experience in the field of educational research in social work

Abstract

This article is the description of an investigation experience built with and for social work students in the University of Antioquia, from which it was and is possible to develop a process that could allow to build academic groups in exploration thematic lines, where reflection and collective construction could make possible studies in tune with particular contexts and, above all, to generate an investigation process, in which the purpose would be to learn to develop investigation with academic, ethic-political and metodological criteria, proper of social work. All this implicates to get over the conception that comes with students and some teachers, who keep considering that the objective of the formative investigation in the last pregrado levels, is just for the fulfilment of the graduation piece of work.

Key words: formative investigation, process, exploration thematic lines

Nora Eugenia Muñoz Franco, Trabajadora Social, Magister en Salud Colectiva, Docente Investigadora del Departamento de Trabajo Social de la U. de A. Correo: noreumf@une.net.co

Alex Pérez Álvarez, Trabajador Social, Magister en Estudios de Hábitat, Docente Investigador del Departamento de Trabajo Social de la U. de A. Correo: alexperez@une.net.co

Construcción y deconstrucción de una experiencia pedagógica en el campo de la investigación formativa en trabajo social

Nora Eugenia Muñoz Franco
Alexánder Pérez Álvarez

A manera de presentación

Es propósito de este documento presentar una propuesta teórico-metodológica para la práctica de la investigación formativa en la fase final de la formación en trabajo social. Con esto se busca configurar una ruta pedagógica que posibilite construir colectivamente un aprendizaje desde y en la experiencia, recreada en el debate y en la deliberación constante. Partimos reconociendo que el conocimiento no está dado, sino que es una construcción que parte de la reflexión sobre las vivencias y experiencias de los sujetos investigadores; estas reflexiones se canalizan a través de un grupo de discusión y de un proceso sistemático de investigación para dotarlas de sentido y de confiabilidad.

Este informe se estructura sobre nuestra reflexión con base en la experiencia vivida en un proceso investigativo desarrollado en la subregión del Urabá antioqueño, en el marco del programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia, por lo que se busca recuperar la memoria y proponer estrategias teórico-metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la investigación y su práctica como ejercicio inherente al trabajo social. Con base en esto, el documento se configura en tres partes que aunque por cuestiones metodológicas se presentan separadamente, al momento de desarrollarse están recíprocamente articuladas:

En un primer momento se realiza un abordaje teórico que permita ubicar la práctica pedagógica investigativa en un escenario de formación integral, para ello es necesario reconocer la importancia de acercarnos a la realidad social desde una perspectiva constructorista, es decir, como un hecho social que se construye por los sujetos desde acciones de comunicación activa y deliberativa; explicando, entendiendo y comprendiendo los contextos y estableciendo una relación dialógica entre el sujeto investigador y el sujeto investigado.

En un segundo momento, nos adentraremos en la reflexión metodológica y para ello el modelo de aprendizajes conscientes posibilitará materializar unos principios y apuestas frente a la configuración de un proceso investigativo y de una construcción académica que trascienda el conocimiento construido de las aulas de clase a los espacios públicos del orden local y regional.

Para finalizar, se ubica de manera descriptiva y reflexiva, la ruta operativa de la experiencia vivida en la Región del Urabá, definiendo estrategias y procedimientos llevados a cabo en el proceso.

Fundamentación teórica

Es un consenso en las ciencias sociales afirmar que los individuos interactuamos a partir de intereses diversos y contradictorios que llevan a que las estructuras y dinámicas sociales estén en constante tensión y conflicto. Sin embargo, en muchas ocasiones en el momento de acercarnos a dichas realidades para explicarlas y/o comprenderlas, terminamos invisibilizando tensiones, explicando fragmentos o simplemente respondiendo a las demandas de una sociedad moderna supeditada a una acción racional que centra sus intereses en fines prácticos y resultados concretos, dejando a un lado las vivencias intersubjetivas de los actores. Esta forma de ver y ubicarse en el mundo ha estado permeada por unos procesos educativos centrados en la parcelación y jerarquización del conocimiento y en una pedagogía que desconoce al sujeto como constructor activo del mismo.

Frente a este devenir meramente racional e instrumental proponemos *un modelo¹ pedagógico* que apuesta por el rescate de la formación integral. Para

1 En este documento se hace referencia a modelo, como aquel proceso mediante el cual se puede avanzar en el conocimiento de la realidad en el marco de la investigación formativa. Así, éste constituye una estrategia cognitiva para comprender la realidad social. Es decir, el modelo es una ruta pedagógica que facilita la comprensión e investigación de aspectos de la realidad, de acuerdo con los intereses de los investigadores.

ello retomamos los planteamientos de la pedagogía crítica, fundamentada en la integralidad de la formación y en la importancia de un aprendizaje que permita la transformación del sujeto y de la sociedad a través de la adopción de la criticidad y la reflexión como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se torna trascendente explicitar que la razón de ser de la educación no puede ser otra que la formación humana, esto es, impregnar los procesos educativos de valor formativo. Los hombres y mujeres somos seres en construcción en una doble relación con la vida y con el mundo, con su entorno social y familiar y en este proceso nos educamos y transformamos.

Asimismo, la institución educativa ha ocupado un papel primordial en la construcción del proceso de formación integral de los sujetos desde la heteronomía a la autonomía social e intelectual, entendiéndose ésta como una búsqueda para el desarrollo del ser humano, que le permite comprender la vida desde la vivencia de su mismidad, de manejar voluntaria, libre y responsablemente su comportamiento, de tal manera que oriente sus acciones, pensamientos y sentimientos de forma autorreflexiva y crítica. Por tanto, la educación como sistema para la formación y desarrollo humano debe permitir que la construcción y producción de conocimiento como saber reflexivo, esté basado en el ejercicio de la libertad, la equidad, el respeto por la diferencia y la dignidad humana, y de esta manera se oriente a la búsqueda del bienestar colectivo y a la felicidad.

Al hablar de formación se hace referencia a aquello que da forma, que configura al ser humano a partir de conocimientos, vivencias, sentimientos y múltiples formas de ser, estar, desear y tener; en ese sentido, debe concebirse como un proceso inacabado en permanente construcción y deconstrucción en el "mundo de la vida",² que induce al ser humano a pensarse en una interrelación problematizadora entre el interior y el exterior, buscando siempre la superación del estado natural para alcanzar un estado racional y espiritual

2 Para Habermas, el mundo de la vida es "un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente". Para comprender el mundo de la vida, este autor plantea una síntesis de dos visiones: la primera responde a una visión en la que la sociedad emerge como un conglomerado de sistemas complejos y estructurados en la que el actor desaparece y es transformado por un proceso racional burocrático y la segunda visión, que da primacía al actor como "creador inteligente" pero a la vez sumergido en la subjetividad de los significados del mundo vital. Para Habermas, entonces la sociedad es sistema más mundo de la vida y se concibe desde la perspectiva del sujeto en acción. Al respecto: véase Teoría de la acción Comunicativa. Tomo II, pp. 176-177.

que le permita trascender su esencia misma, transición en la que el lenguaje juega un papel determinante de sentido.³

Para llevar a cabo este proceso, es necesario considerar que los seres humanos nos encontramos acompañados de múltiples acciones cognitivas, fisiológicas y psicológicas que recrean dicha transición; ello posibilita la conjugación de diversas dimensiones como la sensibilidad, la seducción, el deseo, la comprensión, la interpretación, la reflexión y quizás muchas otras, tan relevantes en conjunto como en su particularidad. Esto es concebir lo humano en una perspectiva integral, en esencia, como lo que ha sido siempre.

En esta perspectiva, podríamos plantear que la formación integral es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del ser humano, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuyan al desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad.⁴ Se toma entonces la formación integral como fundamento del proyecto pedagógico y educativo. La educación será integral en la medida en que enfoque al sujeto como una totalidad y que no lo considere únicamente en el potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer instrumental y técnico,⁵ pues como ser humano y de acuerdo con lo que se ha venido diciendo, tiene otros elementos que también deben fortalecerse y en otros casos descubrirse, aportándose así a la construcción de seres humanos íntegros en el ser, estar, desear y tener y, claro está, a la adquisición de conocimientos, pero acompañados de reflexiones y acciones críticas y deliberativas que aporten para generar transformaciones sociales, contribuyendo al desarrollo de los grupos humanos.

La actividad educativa debe propiciar o facilitar el desarrollo del accionar humano, permitiendo que cada quien sea lo que puede ser, perfeccionando sus fortalezas en el contexto de la totalidad de su ser. En esa perspectiva, la formación integral debe basarse en posibilitar, facilitar y construir con el otro una acción comunicativa de entendimiento, que permita la reflexión y que el sujeto se asuma críticamente.

3 Orozco Silva, Luis Enrique. "La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente." En: Debates. Universidad de Antioquia. No. 32. Octubre 2001 - Marzo 2002. Medellín, p. 35.

4 *Ibid.*, p. 38.

5 *Ibid.*, p. 38.

El concepto de la formación integral es un mecanismo de comprensión comunicativa que busca incidir en el mejoramiento y transformación de la calidad de vida y no simplemente es una acción instrumental o estratégica para formar individuos eficientes para el mundo del trabajo en una competencia permanente.

Acogernos a una pedagogía crítica que propenda por una integralidad en el acto pedagógico, es superar la racionalidad instrumental que durante la modernidad colonizó los procesos de enseñanza y como tal permearon el mundo cotidiano de los seres humanos. Al respecto, Habermas⁶ señala que existe una racionalidad de los fines donde los intereses median el mundo de la vida y bajo el término "*acción racional intencional*" el autor distingue tres tipos de acciones: la acción instrumental, la acción estratégica y la comunicativa.

En la acción instrumental, un solo actor calcula racionalmente los medios más adecuados para alcanzar un determinado objetivo o lograr un cierto fin de carácter práctico; desde ésta, se mantiene y reproduce una relación sujeto-objeto y su configuración deja por fuera elementos intersubjetivos de la relación interhumana, pues tiende a objetivarla y ponerla exclusivamente en el plano de las metas.

Frente a la acción estratégica, plantea que es aquella en la que dos o más individuos se coordinan desde una acción racional intencional, para alcanzar un objetivo. Si bien podría decirse que esta acción apunta a un interés más colectivo que la instrumental, es necesario dejar claro que en ella lo fundamental es la búsqueda del éxito o de metas, desde reglas de elección racional, a través de la palabra "colonizando" el pensamiento de los otros buscando incidir en el tipo de decisiones de los otros.

Como propuesta a esa racionalidad objetivista, Habermas argumenta una interacción en el mundo de la vida conocida como la acción comunicativa. En ésta los agentes implicados se coordinan mediante actos que tienen como propósito fundamental lograr la comprensión comunicativa, a diferencia de la acción racional intencional que tiene como fin último alcanzar una meta.

La acción comunicativa obedece a un interés mediado por la interacción en la que los actores están en capacidad de desarrollar y recrear un lenguaje, establecer relaciones interpersonales, posibilitando construir consensos frente a intereses comunes. En palabras de Habermas, este escenario comunicativo

6 Habermas, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo II, pp. 155-180.

genera una situación ideal de diálogo en la que la acción comunicativa y el mundo de la vida son complemento.

“... el mundo de la vida es el lugar trascendental donde se encuentran el hablante y el oyente, donde de modo recíproco reclaman que sus posiciones encajan en el mundo... y donde pueden criticar o confirmar la validez de las pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos”.⁷

Una propuesta de formación integral, apoyada en la acción comunicativa, es encontrarse con una apuesta política emancipatoria, una perspectiva teórica construccionista donde el sujeto es parte y constructor de la realidad y es encontrarse con una apuesta pedagógica de problematización y deliberación que trasciende del plano teórico y metodológico de la investigación formativa, a reflexiones ético-políticas, donde el otro se concibe como un sujeto y actor mediado por su historia y su contexto cercano.

Desde esta perspectiva, configurar y recrear una pedagogía crítica es posibilitar un ambiente de aprendizaje que trascienda la mirada racionalista e instrumental que fundamentó los procesos de enseñanza-aprendizaje en la modernidad a un accionar construido a partir de la comprensión de los contextos circulantes e interpretados por los actores inmersos en el proceso, sujetos investigadores - sujetos investigados.

Comprender el contexto es el punto de partida de toda acción comunicativa y de toda reflexión pedagógica sustentada en la deliberación. Esta construcción motiva el quehacer investigativo crítico y el conocimiento organizado y riguroso de éste, permite que el sujeto que investiga pueda emprender procesos, donde las acciones puedan ser reflexionadas constantemente, evitando caer en acciones instrumentales, arbitrarias, sin sentido ético y político.

En esta perspectiva, comprender el contexto nos convoca como docentes de investigación y como estudiantes en proceso de formación, a generarle preguntas a una realidad social compleja que por sí sola no dice nada; que para dotarla de sentido reflexivo es necesario configurarla a la luz de acciones mediadas por diversidad de intereses y contradicciones, y preguntarse por esas realidades es dar cuenta del escenario en el cual se hacen evidentes los anhelos, sueños y necesidades humanas.

De manera complementaria a lo anterior, es importante retomar los supuestos del construccionismo social, desde donde se plantea que la realidad

7 *Ibid.*, p. 126.

se construye socialmente y por lo tanto para conocerla, nuestro objeto de estudio son los procesos a través de los cuales ésta se genera. Estos procesos son variantes y configuran una realidad que se construye y reconstruye continuamente; al punto que lo que hoy es válido, puede ya no serlo mañana.

Con relación a lo anterior, Kenneth Gergen afirma que el conocimiento de la realidad "... como proceso, es una empresa activa y cooperativa de personas en relación...";⁸ a partir de lo anterior, es posible plantear que al mismo tiempo que participamos en la construcción del conocimiento, cooperamos en su producción y ésta última, esta basada en un interjuego dialéctico del discurso con la acción del otro. En otras palabras, un individuo por sí solo no puede significar, se necesita de otros que suplementen su acción adjudicándole un sentido en la relación entre ambos.

Es en esta perspectiva en que las experiencias compartidas se convierten en la base para conocer el mundo y para establecer nuestro lugar en él. Somos en tanto pertenecemos, pero no podemos pertenecer si no existimos como sujetos dotados de criterio propio; y es por lo anterior, que la comunicación activa y deliberativa se convierte en el eje central articulador de las reflexiones vividas con la consolidación e incorporación de nuevos patrones.

En una práctica pedagógica, la investigación es una posibilidad para construir y reconstruir la realidad social y para ello el reconocimiento del contexto es un imperativo a dicho ejercicio, que debe comprenderse en un plano de totalidad donde las dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales se imbrican de manera dinámica y compleja.

Lo económico emerge en tanto las relaciones que construyen hombres y mujeres en torno a la producción, redistribución y consumo de productos y servicios en un determinado grupo social, son relaciones vertebrales de organización de una sociedad en un sistema capitalista generador de procesos de exclusión y de conflictos de clases sociales.

La lectura de lo político permite dar cuenta de las formas de relacionamiento de los seres humanos y de los mecanismos de poder instaurados para organizar la sociedad. Conlleva a reflexionar sobre el sistema político que nos atañe, en el cual se expresan las relaciones de dominación-subordinación entre los diferentes grupos que ostentan el poder y aquellos que no han tenido acceso al mismo. En esta dimensión política, se precisa reconocer que las

8 Gergen, Kenneth. *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós. Barcelona, 2002, p. 25.

relaciones entre los seres humanos se configuran con base en el poder, cuando es posible la mutua incidencia de unos u otros en las conductas y modos de ser, legitimadas en el orden económico, normativo, simbólico, axiológico y del conocimiento, condicionando las interacciones sociales.

Lo cultural posibilita reconocer, como lo plantea Max Weber,⁹ que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, y la cultura es esa urdimbre que permite dotar de sentido e interpretar la producción de dichas tramas simbólicas. En esa misma vía, Clifford Geertz¹⁰ reconoce que develar las subjetividades humanas es dar cuenta de un patrón históricamente transmitido de sentido incorporados en símbolos. Lo cultural nos acerca a una construcción histórica del devenir de la sociedad, a develar los diferentes proyectos de vida, individuales y colectivos, que el hombre ha venido instaurando en su paso por el mundo, posibilita configurar una totalidad social en constante tensión en la cual, siguiendo a Bruner,¹¹ el lenguaje juega un papel fundamental, debido a que es por medio de este sistema de símbolos que los conceptos y significados se reproducen, perduran, se modifican o se sustituyen en respuesta a las transformaciones sociales.

Una lectura del contexto no puede desconocer lo histórico como un componente esencial que transversaliza las dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad social. Lo histórico es una construcción social que en palabras de Paulo Freire se expresa, recrea y sustenta los pensamientos y las acciones de los seres humanos en el mundo. Al respecto el autor plantea:

Para los hombres no existe un "aquí" relativo a un "allí" que no se relacione con un "ahora", un "antes" y un "después". De este modo, las relaciones de los hombres con el mundo son históricas *per se*, al igual que los hombres mismos. Los hombres no sólo construyen la historia que los constituye, sino que pueden dar cuenta de esta historia de creación mutua.¹²

El reconocimiento de lo histórico posibilita comprender los movimientos y tensiones de la sociedad, identificar la génesis de los conflictos y la manera de abordarlos por un grupo social determinado, encontrarse con las rupturas

9 Retomado por Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona. 1992, p. 5-20.

10 *Ibid.*, p. 20.

11 Bruner, Jerome. La elaboración del sentido. Editorial Paidós, Barcelona, 1990. pp. 10-28.

12 Freire, Paulo. Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación, p. 89.

y las propuestas o salidas alternas; de igual manera, reconocer la historia es también poder establecer posibles proyecciones de la sociedad en el futuro.

Sin embargo, dentro de esa dimensión temporo-espacial que configura la historia, no puede dejarse a un lado el análisis de los hechos puntuales que desde la interacción humana articulan acciones en torno al poder, expresando las contradicciones en hechos detonantes¹³ de situaciones que alteran la vida social. A estos periodos o momentos contradictorios por los que atraviesa el proceso histórico de los seres humanos, los llamamos Coyuntura, y desarrollar un análisis de la misma es tener la posibilidad de “*entender las contradicciones para poder actuar sobre ellas*”.¹⁴

Fundamentación pedagógica

Tomando como base la pedagogía crítica, fundamentada en la integralidad de la formación y en la importancia de un aprendizaje que permita la transformación del sujeto y de la sociedad, a través de la adopción de la criticidad y la reflexión como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos fundamental hacer énfasis en los siguientes aspectos:

La acción pedagógica como dinamizadora del aprendizaje autónomo

El *saber qué* o *conocimiento declarativo* es el área que permite estructurar el conocimiento, en el sentido en que éste constituye los conceptos, hechos y principios; consiste en asimilar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos; se adquiere de manera progresiva, en la cual cada sujeto busca su significado y su sentido.

El *saber hacer* o *saber procedimental* se refiere a la ejecución de procedimientos, habilidades, estrategias, destrezas y técnicas. Es entonces pasar de lo teórico a lo práctico, basado en la realización de acciones, pasos u operaciones. Un ejemplo de este caso específico es pasar de saber que se investiga a investigar. El desarrollo de esta competencia es gradual y requiere en un inicio de la mediación, la orientación y la realimentación de quien asesora,

13 El “hecho detonante” puede ser de tipo económico (por ejemplo, una huelga general) o de carácter político (un golpe militar, una crisis ministerial, etc.), o de tipo militar, o de carácter ideológico.” Al respecto véase: PERESSON, Mario y otros. Educación Popular y Alfabetización en América Latina. Bogotá: Dimensión Educativa, 1983, p. 215.

14 *Ibid.*, p. 212.

aspecto que debe ir desapareciendo en la medida en que cada sujeto alcance un manejo autónomo de la competencia.

El saber actitudinal se refiere a las actitudes e implica un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual que se estructura subjetivamente gracias a las influencias sociales. Las actitudes de los sujetos en torno a un problema concreto de su vida cotidiana, se pueden evidenciar en el cómo lo resolvería.¹⁵

Se trata de estimular en el sujeto el deseo de aprender y considerársele como centro del proceso educativo, aspecto que parte de la base del aprendizaje significativo que solo se produce cuando los propósitos, hábitos, herramientas pedagógicas y didácticas que se ponen en escena en el proceso, están relacionadas con los conocimientos previos experienciales y adquieren una dimensión práctica cuando se evidencian posibilidades de mejoramiento personal incorporadas intrínsecamente por la relación de los procesos de aprendizaje; dicho perfeccionamiento corresponde a la cosecha de un esfuerzo sistemático basado en la reflexión y el análisis.

En este sentido, se hace necesario desplegar las siguientes estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo:

Aprendizaje individual: es un momento de aproximación, apropiación, construcción y aplicación o transferencia del conocimiento a las realidades propias y sociales.

Aprendizaje cooperativo: es un momento de aprendizaje en equipo, donde a partir del intercambio desde lo intrapersonal se desarrolla el aprendizaje interpersonal; se comparten y se desarrollan actitudes, valores, sentimientos y hábitos destinados a practicar el respeto por la diferencia, apreciar la diversidad, aprender de y con las otras y los otros.

Aprendizaje social: compartir en plenaria general es un encuentro con la construcción y la reflexión de todos y también de forma individual. Es un momento de intercambio comunicativo de saberes que pone en juego la contrastación, la confrontación y la argumentación; así mismo, además de promover el reconocimiento, exposición y argumentación de las ideas propias, exige a su vez una descentración de ellas para reconocer ideas y argumentos de los otros y las otras.

15 *Ibid.*

Aprendizaje por enseñanza directa: este método permite a el o la asesora expresar y compartir información. Es un momento de conceptualización del contenido temático (conocimiento declarativo), de práctica (conocimiento procedimental) y de articulación entre las actitudes, la conducta y lo cognitivo (conocimiento actitudinal). Se enfatiza en el seguimiento, la orientación y la realimentación, el desarrollo de estrategias metacognitivas, la recapitulación, se aclaran dudas y se responden preguntas e inquietudes.¹⁶

Este tipo de educación implica el uso del razonamiento crítico en la construcción del conocimiento, donde el o la asesora más que comunicar unos conocimientos, oriente éstos de manera dinámica, enseñe a aprender, impulse la actividad creadora, desarrolle el pensamiento crítico, busque vías para que los involucrados planteen problemas y encuentren soluciones, desarrollando su motivación intrínseca para aprender. la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa.¹⁷

Pensar es descubrir, fundar nuevas posibilidades, nuevas proyecciones, lo que reta al aprendiente a desarrollar habilidades, valores, actitudes, competencias y estrategias, para acceder, construir conocimiento y aplicarlo significativamente a su entorno, a su propia realidad y contexto, con el ánimo de interactuar positivamente en los procesos sociales; y a el o la asesora a orientar y guiar la actividad mental constructiva de los aprendientes, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Estos procesos de interacción docente asesor-estudiante, se posibilitan en el marco de la investigación formativa, la cual se encuentra encaminada, de acuerdo con Dikin, Griffiths y Cousin,¹⁸ a “dar forma”, hace referencia al conocimiento y al problema de la realidad, abordada desde una perspectiva pedagógica y desde una relación enseñanza-aprendizaje. Esta modalidad de investigación es una forma de apropiación y construcción colectiva de conocimientos que posibilitan posteriormente una actitud de apertura hacia nuevas preguntas y redireccionamientos de la investigación misma. En este sentido, la relación entre investigación y formación fundamentada en problemas, es

16 *Ibid.*

17 Savater, Fernando. Educar un acto de coraje. En: Educación, la Agenda del Siglo XXI. Bogotá: UNESCO, Ediciones Tercer Mundo, 1998, p. 14.

18 Citados por Restrepo Gómez, Bernardo. En: Cultura Investigativa y maestro investigador: Aprendizajes de una experiencia. Memorias Congreso Nacional Investigación - Acción Educativa. Medellín: abril de 2002, p. 38.

un reto en cuanto al ejercicio de la docencia se refiere, concretamente plantea un problema didáctico¹⁹ y pedagógico²⁰ que debe ser abordado desde las estrategias de enseñanza, dado que se fundamenta en el análisis del aprendizaje por descubrimiento y construcción.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, en los cuales se ubica el aprendizaje autónomo como punta de lanza para la formación integral, es fundamental identificar un modelo pedagógico que involucre la problematización y la solución de problemas de la realidad social. Por ello se privilegia el Modelo Pedagógico de los Procesos Conscientes como eje articulador y posibilitador del aprendizaje en la investigación formativa.

Modelo Pedagógico de los Procesos Conscientes

Según González,²¹ el Modelo de los Procesos Conscientes es una tendencia pedagógica que surge de los modelos desarrollistas en el área social, pero que mediante su estructuración como sistema abierto que relaciona dialécticamente los procesos educativos, instructivos y desarrolladores, esboza un modelo donde los sujetos no son ajenos a su proceso de aprendizaje, a su proceso de educación, a su proceso de formación; y por ello pueden participar, plena y libremente, en el desarrollo económico de las nuevas sociedades de conocimiento. Así, y en consonancia con lo descrito hasta el momento, el Modelo de los Procesos Conscientes exige un proceso de investigación construido bajo la premisa de que ésta mejora la enseñanza al relacionar el mundo académico con

19 De acuerdo con Louis NOT, En: *Las Pedagogías del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. 1994. p. 6.24, la didáctica es una mediación que consiste en suministrar al nuevo alumno la información de la que no dispone, y que no podría procurarse por sus propios medios, por lo que tiene por objeto de estudio el proceso docente-educativo. De esta manera coadyuva a transformar la información en conocimiento, por medio de una estrategia adecuada.

20 De acuerdo con Elvia González y Fidel Mosquera, la pedagogía estudia todo tipo de proceso educativo, en sus distintas manifestaciones, es decir, le atañe lo vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano e implica todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación estudiante-profesor y la gestión educativa, además de otros componentes en espacios formativos diversos y complejos.

21 González Agudelo, Elvia María. Los modelos pedagógicos, las estrategias didácticas y los enfoques curriculares. *Revista Cintex*. Medellín: Instituto tecnológico Pascual Bravo. N° 7, 1998.

el mundo de la vida; la relación dialéctica de los contenidos de la ciencia desde sus resultados teóricos y prácticos para construir seres conscientes.²²

Principios que orientaron la acción pedagógica

Razonamiento crítico: promueve la libre discusión en busca del sentido, por medio de la utilización del lenguaje con la formulación de conclusiones lógicas y el ejercicio de la inducción desde los hechos percibidos. El razonamiento crítico se expresa en el juicio consciente y valorativo de modelos de conducta por medio de la interpretación, la argumentación, la comparación, la agrupación, la inferencia.

Argumentación: es el razonamiento que se emplea para sustentar una proposición. Se manifiesta en la divergencia positiva o negativa de las sustentaciones de los demás. Es un acto discursivo que busca el convencimiento y la demostración con los que se pretende dar veracidad a una conclusión mediante la cadena de razonamiento que involucran cuatro aspectos: el tema, el propósito, los medios y los participantes. Esto incluye que se recurra a la comunicación oral para el planteamiento ordenado, coherente y consistente de ideas.

Interacción social: hace referencia a los elementos organizativos, de gestión y comunicación del trabajo en equipo.

Comunicación: significa la capacidad de producción de sentidos, es la exteriorización de lo que se siente o se piensa. Exige que el comunicador utilice un conjunto de operaciones que generan sentido y permitan construir un entendimiento colectivo y universal en el grupo. En el marco del proceso, se trató de orientar la importancia de hablar de manera precisa, escribir de forma coherente y la lectura rigurosa e intencionada. En este sentido, para hablar se requiere de un cúmulo de conocimientos; para escribir es necesario consultar información, la escritura lógica y el rigor del trabajo escrito. Para la lectura se requiere el interés por la adquisición de nuevos significados.

Trabajo en equipo: parte de la base de la existencia de unas metas y objetivos comunes cuyo logro depende de la coordinación y colaboración conjunta entre las personas. Amerita la aceptación de la colaboración de otros y el reconocimiento de errores propios.

22 Departamento de Trabajo Social. Serie Documentos de Trabajo Social N° 1. Medellín: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, 2003, pp. 17-18.

Organización y gestión: estas subhabilidades guían y orientan el proceso de toma de decisiones; esto incluye las fases de revisión y análisis previos, el diagnóstico comunitario, la priorización de problemas, planteamiento de objetivos y concertación de estrategias, diseño de planes de acción, búsqueda de recursos, evaluación del proceso y la sistematización. Con esto se aporta a la elaboración de juicios e interpretaciones de los actores del proceso.

Adaptabilidad social: implica el reconocimiento de los elementos contextuales y la complejidad social, así como la adopción de conductas adecuadas al contexto geográfico y de las costumbres.

Solución de problemas: hace referencia a la capacidad de plantear y examinar hipótesis y problemas y de generar soluciones o alternativas. Está implicada en el pensamiento productivo y el que establece relaciones entre experiencias nuevas y conocimientos previos.

Configuración de la estrategia pedagógica para la operativización del Modelo

Partiendo de la perspectiva construccionista que sustenta teóricamente el Modelo, la apuesta pedagógica que sustenta los procesos docente-educativos y la formación integral como piedra angular de la propuesta, se optó por una estrategia²³ pedagógica que permitiera la participación activa de los y las estudiantes en la construcción de la investigación misma, bajo parámetros de horizontalidad en las relaciones, la generación de confianzas y de intereses comunes frente al posible tema de estudio.

De acuerdo con lo anterior, la estrategia pedagógica utilizada fue el Seminario Alemán, concebido como un grupo investigativo deliberador que, orientado por un miembro del colectivo en forma rotativa, se intercomunica para lograr producir, reconstruir o evaluar un saber, o generar un proceso de exploración creador sobre una temática u objeto de estudio. Este es un escenario donde se encuentran iguales, donde cada participante se asume en un proceso formativo integral en el que se promueve la cooperación, la iniciativa, el placer por compartir el conocimiento, el aprender de y con el otro. En otras palabras, en un grupo orientado por el Seminario Investigativo Alemán, no se establecen relaciones hegemónicas o jerárquicas, sino que cada uno de

23 Entendemos la estrategia como un dispositivo dialéctico que permite el desarrollo de acciones formativas específicas, conllevando a la operativización de los elementos teóricos y metodológicos que fundamentan el modelo, tanto dentro como fuera del aula.

sus integrantes se compromete con diferentes funciones y responsabilidades que contribuyen al crecimiento intelectual, afectivo y social del grupo. Estas funciones y responsabilidades requieren niveles y modalidades de alternación, complementariedad y orientación.²⁴

Dentro de la estrategia del Seminario Alemán se promovieron y desarrollaron tres tipos de instrumentos que viabilizaron las posibilidades de discusión, debate y realimentación del conocimiento, es decir, posibilitaron el intercambio de saberes sobre un tema determinado con la finalidad de construir ejes y categorías de interés común para la investigación. Dichos instrumentos fueron:

- a. La relatoría: este instrumento es el resultado de una búsqueda documental reflexiva sobre un tema específico, el cual da línea para la discusión en el grupo de investigación. Ubica el tema desde su perspectiva histórica y también sus tendencias teóricas.
- b. La correlatoría: fue un instrumento que permitió complementar o contraargumentar (en algunas ocasiones), la relatoría, con la finalidad de dinamizar la discusión y el intercambio de saberes. Se partió del principio fundamental en investigación de que un tema nunca se agota y existen múltiples maneras de abordarlo. El correlator procuró siempre destacar los elementos más relevantes de la relatoría, los complementó y promovió el debate general del grupo.
- c. El protocolo: a través de este instrumento se buscó recoger el testimonio de los asuntos más relevantes y problematizadores de cada sesión del seminario. Lo entendimos como un registro escrito cuyo propósito final fue convertirse en una memoria documental del proceso de discusión y construcción del grupo. Este recogió: el tema, la fecha, registro de asistentes, las funciones y tareas cumplidas, la síntesis de la relatoría y la correlatoría, el desarrollo de la discusión, los acuerdos y desacuerdos que sobre el tema circulaban en el grupo.

Momentos de la aplicación del Modelo

Las actividades que orientaron el proceso docente-educativo tuvieron carácter permanente y flexible, su finalidad la trazó el objetivo de la investigación y el

24 Para ampliar sobre la estrategia del Seminario Investigativo Alemán, ver: Bravo, Néstor. El seminario investigativo: el seminario como práctica pedagógica para la formación integral. En: <http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos>. Accedo: septiembre 3 de 2007.

desarrollo de competencias que comprendió cuatro momentos²⁵ desarrollados de manera simultánea, porque se trabajó bajo la concepción de que estos momentos no son lineales, se imbricaron para la configuración del proceso mismo:

1. Acceso al objeto de conocimiento - Información

La incertidumbre frente al conocimiento que se quería construir, conllevó a la necesidad de identificar con los estudiantes preguntas iniciales, de acuerdo con sus motivaciones, centros de interés, deseos, expectativas, experiencias previas y afinidades, con la finalidad de evaluar su viabilidad y pertinencia en el contexto local y regional y, asimismo, la pertinencia de éstas en relación con nuestra profesión-disciplina.

Posteriormente, las preguntas definidas por los estudiantes se agruparon por ejes o núcleos temáticos, de acuerdo con categorías transversales a todas ellas, lo que permitió ubicar puntos de intersección que no afectarían los intereses particulares de cada estudiante. Para llegar a este punto se requirió un proceso de discusión para el establecimiento de acuerdos que permitieran avanzar, tanto en la construcción definitiva de las preguntas de investigación como del tema y las categorías transversales en el proceso que orientaran las búsquedas posteriores.

El avance en la definición de las preguntas, el tema y las categorías permitió estructurar una agenda temática de discusión en la que se consignaron tiempos, temas y responsables de las relatorias, las correlatorias y los protocolos. De esta manera se planeó el proceso en términos de los ejes de discusión teórica y metodológica para la construcción del proyecto de investigación, a través del cual se irían materializando los acuerdos pactados en esos espacios académicos.

Sumado a lo anterior, todo el proceso se acompañó de un archivo físico y virtual,²⁶ en el que se consignaron los registros individuales y de los subgrupos de trabajo organizados, de consultas y búsquedas bibliográficas, documentales,

25 Insuasty; Luis D. Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Guía D. Bogotá: Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, 2001, p. 49.

26 En términos de lo virtual, el archivo se logró ubicar en la página web, se abrió una cuenta de correo en la que se ubicó toda la información producida individual o colectivamente en el grupo. Esta se organizó en carpetas, de acuerdo con los ejes teóricos y metodológicos definidos. Esta estrategia se constituyó como una apuesta por la democratización y la libre circulación del conocimiento construido en el grupo.

entrevistas y observaciones, a través de un sistema unitérmino: las fichas de contenido, en las que se consignó la información, de tal manera que todo el grupo tuviera acceso a la misma.

La organización del material y de los temas de interés según los procedimientos desarrollados en este primer momento, arrojó como producto la construcción de los antecedentes y un “estado del arte” del tema de interés general.

2. Conceptualización del tema de estudio con participación de los sujetos involucrados en el proceso

Como resultado de las discusiones y los debates académicos desarrollados, en este momento se lograron definir concretamente los objetivos generales y específicos de la investigación y, por ende, se logró construir y conceptualizar un sistema categorial, teniendo en cuenta su coherencia y articulación con el referente teórico elegido.

Una vez definidos los objetivos y el sistema categorial, se establecieron acuerdos en torno a un diseño metodológico común para el abordaje del tema de investigación. En este momento se discutieron enfoques, métodos, técnicas de recolección y análisis de la información y se dimensionaron los alcances de todos estos elementos con base en la pregunta y su problematización. Después del debate y la discusión argumentativa con participación de todos los integrantes del grupo, se acordó el enfoque metodológico y el método más pertinente para el desarrollo del proceso investigativo. Asimismo, se definió la realización de una investigación de tipo cualitativo, sin desconocer que para la caracterización del sector poblacional con el cual se desarrollaría el proceso investigativo, se requerían elementos de la investigación cuantitativa, por lo que se definieron instrumentos y criterios de selección de los participantes, considerando los métodos en ambos tipos de investigación.

Posteriormente, se definió el plan de recolección y análisis de la información, para lo que se acordaron tiempos, metas y responsables y se construyeron los instrumentos correspondientes, con base en las categorías de análisis ya identificadas y conceptualizadas. En esta línea, se avanzó en la recolección de la información, con base en los criterios de inclusión de los participantes previamente acordados.

3. *Comprensión, como la capacidad que desarrolló cada uno de los participantes para saber ser, saber hacer y saber proyectar*

En este momento del proceso investigativo, se lograron consolidar apuestas teóricas, metodológicas y operativas para desarrollar las responsabilidades asumidas. Por ello, fue de vital importancia el ejercicio de validación de instrumentos realizado, el cual consistió en la aplicación de estos a varios actores, de acuerdo con los criterios acordados. A partir de este ejercicio, el grupo define unas intencionalidades y alcances en la aplicación de cada una de las técnicas y su respectivo instrumento, de esta manera se estableció que la encuesta posibilitaba caracterizar en aspectos sociodemográficos a la población participante en la investigación, y a la vez permitía establecer unos criterios cualitativos para acceder a informantes claves para el proceso.

Por su parte, se definieron técnicas interactivas como el mural de situaciones, el mapa parlante y la cartografía, que permitieron conocer escenarios, actores, temas de interés, principales ejes para la discusión en torno al problema de investigación. Así se lograron identificar los sujetos con los cuales se realizarían encuentros para profundizar algunos temas requeridos para la investigación, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada que permitió profundizar aspectos de interés para el estudio y reconocer en los actores formas de expresarse, pensar, percibir y representarse el mundo, en el marco del tema de investigación. Fue fundamental, en esta misma dirección, la observación participante como posibilitadora de la identificación de escenarios, actores, prácticas, rutinas y relaciones del grupo poblacional elegido.

La aplicación inicial de todos los instrumentos mencionados, conllevaron a una reorientación, afinación y redireccionamiento de los mismos, con la finalidad de que fueran más pertinentes y precisos en términos de pesquisar la información requerida. Lo importante en este momento, fueron los niveles de cooperación logrados en el grupo, debido a que todos aplicaron los instrumentos de manera colectiva, teniendo presente que la información que lograban recoger era útil para el grupo en su conjunto, por lo que trataron de registrarla en forma clara y con remisión precisa a las fuentes primarias y secundarias consultadas.

Adicionalmente, a medida que se fue desarrollando el trabajo de campo, se fue organizando la información en matrices y en fichas de contenido y se fue analizando ésta, identificando y registrando los testimonios y consultas bibliográficas en las categorías correspondientes, mediante la realización de mapas conceptuales y la utilización del procedimiento de indización coordinada, que

consistió en identificar palabras claves, descriptores y códigos por categoría, con el fin de ir agrupando la información en los archivos indicados. Se inició un nivel de producción en términos de identificar los principales ejes de análisis emergentes de los datos recolectados y sistematizados.

4. Transferencia, la aplicación del conocimiento adquirido en diferentes situaciones de la vida

En este momento se desarrolla, como resultado de los momentos anteriores, la capacidad hermenéutica de los estudiantes y de los docentes asesores en una dimensión amplia, al lograr identificar la lógica de un proceso investigativo desde su perspectiva científica, pero también desde su sentido social y humano como algo propio de nuestra formación profesional. Se asumen criterios éticos y valorativos propios de un recorrido investigativo. Se comprende el ir y venir propio de una investigación y se establecen cohesiones con el grupo, se afianzan los afectos.

Desde una dimensión epistemológica, los estudiantes aprehenden el por qué la no linealidad en un proceso investigativo, se trasciende el discurso a una materialización de las apuestas por el conocimiento, las apuestas políticas y éticas, en tanto se reconoce al otro como constructor y partícipe del conocimiento, se identifican con humildad ante el otro como opositores en un acto de deliberación y no de enemistad.

Cabe señalar que esta cohesión grupal albergó las resistencias, los distanciamientos, la madurez y consolidación de visiones de mundo, se caen las certezas y adquiere relevancia la incertidumbre; estas múltiples situaciones llevan a ubicar el conflicto como un proceso de tensión y de cambio inherente a la condición humana, lo que permite plantear que, necesariamente, este es un elemento pedagógico que potencia aprendizajes: se reconoce que el conocimiento se configura en medio de una acción conflictiva.

Del discurso al texto: la escritura lógica y el rigor del trabajo escrito

En este momento del proceso, los y las estudiantes lograron consolidar, en cierta medida, una ruta teórica y metodológica que les permitió ingresar a la fase de producción escrita, como requerimiento en cualquier proceso investigativo. En este momento, se articuló el trabajo en pequeños grupos y se inició la construcción de un texto coherente que diera cuenta de los principales elementos encontrados con respecto al tema en estudio. Se afianzó como principio básico de la formación integral la autonomía, a través del trabajo

independiente con responsabilidades asignadas y con metas fijadas para la entrega de productos académicos.

El texto que los y las estudiantes construyeron debía cumplir con los requisitos que enunciamos a continuación. A su vez, este informe se convirtió en su trabajo de grado, requisito para acceder al título profesional:

ESTRUCTURA PARA LA PRESENTACIÓN FINAL DEL INFORME

1. **Presentación.** Ubicar el tema de la investigación, relatar el proceso de construcción del trabajo, orígenes de la idea, divagaciones y replanteamientos, estructura del texto y presentación de los capítulos y los contenidos con los cuales se encontrará el lector.
2. **Introducción.** Se presenta la problematización del tema, las razones de abordaje del mismo, antecedentes y estado de las discusiones frente al tema (a nivel local, nacional o internacional de acuerdo con las posibilidades y al tema), problematización del tema en la región, consideraciones del tema de acuerdo con los sujetos de la investigación, explicitación del tema, propósitos y razones que lo validan o lo justifican (argumentos de tipo profesional, disciplinar y personal), elección de enfoques teóricos, categorías conceptuales, enfoque metodológico y argumentos que soportan dicha elección, narración de la construcción de la investigación, estrategias implementadas para la búsqueda de información, técnicas y herramientas empleadas. Construcción del texto, estrategias y modos de análisis de la información (matrices analíticas, programas utilizados...entre otros). Sujetos participantes de la investigación, territorios, tiempos y lugares.
3. **Capítulos.** Éstos se estructuran según el objetivo planteado y los subtemas que desde éste se derivan. En cada capítulo se deben integrar las categorías conceptuales articuladas a los datos, al enfoque teórico elegido. Este es un ejercicio interpretativo permanente. En otras palabras, es poner a dialogar de manera simultánea la teoría y los datos empíricos a través de un proceso de interpretación.
4. **Conclusiones**
5. **Bibliografía citada y consultada**
6. **Anexos.** Guías, matrices, mapas, sistema categorial, etc.
7. **El texto vuelve a ser palabra**

Podemos afirmar que este es el momento de cierre del proceso investigativo y se asocia al compromiso social, político y ético de la investigación, ya que el conocimiento trasciende del ámbito académico a los grupos poblacionales con los que se investiga o a quienes les pueden interesar las reflexiones fruto del proceso. En este sentido, se desarrolla una socialización pública de los informes construidos, que tiene lugar en el contexto universitario y en otros espacios de tipo comunitario o instituciones de carácter público.

Éticamente, se buscó en este momento del proceso, atender también a uno de los criterios fundamentales en la investigación con seres humanos, el principio de beneficencia, que aboga por la retribución y convalidación de los hallazgos con los grupos poblacionales involucrados en el proceso, para que éstos sirvan de sustento para el desarrollo de propuestas y de apuestas que contribuyan a la calidad de vida de estos grupos humanos.

Aprendizajes para aprender a desaprender

Una vez finalizada la experiencia de acompañamiento y desarrollo de un proceso investigativo como el descrito, es imposible no reflexionar en torno a las vivencias que lo estructuraron y revisar, reestructurar y, por qué no, reinventar tendencias pedagógicas que enriquezcan la relación docente-estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello debe partirse de la visualización de algunas situaciones que, dependiendo del lente, pueden ser vistas desde una perspectiva potenciadora o una obstaculizadora de la formación integral de los estudiantes. Para nuestro caso, intentamos siempre resignificarlas desde la primera perspectiva. Las situaciones a que hacemos referencia son:

- Un obstáculo evidente en las formas como se ha construido el conocimiento en occidente, el cual alude a la racionalidad instrumental como principio que orienta los fines, abortando la visión teleológica que debe albergar éste.
- La necesidad de promover aprendizajes autónomos, considerando que el sistema educativo en occidente ha estado orientado por mecanismos represores, controladores e impositivos, que en sí mismos han llevado a la dependencia y la heteronomía.
- El surgimiento de un cuestionamiento que debe convocar a la reflexión en docentes y en estudiantes, referido a cómo generar procesos de mediación de intereses, de manera permanente, entre todos los actores involucrados, cuando los modelos imperantes de enseñanza-aprendizaje han instaurado una concepción en la que el docente es quien toma las decisiones y asume el semblante de quien detenta el poder del conocimiento.

- **Cómo promover modelos cooperativos en los procesos de enseñanza, cuando estamos inmersos en un contexto que permanentemente nos exige acciones individuales que nos ubica en el lugar de la eficiencia y la competitividad, en detrimento de las relaciones y las posibilidades de construcción con el otro, invisibilizando y obstaculizando las interacciones sociales.**
- **La importancia de generar relaciones de horizontalidad, confianza y corresponsabilidad entre el docente y el estudiante, ya que así hay mayores posibilidades de éxito en la acción formativa.**
- **La dificultad de los estudiantes para expresar públicamente sus planteamientos, dudas, inquietudes y aportes. Es un obstáculo el temor de éstos a exponerse en público, el temor a la escritura, al debate, a la confrontación de las ideas. En este sentido los docentes debemos ser incisivos y jalonar espacios de construcción direccionados a cualificar los estudiantes en este aspecto. Es necesario comprender que estas actitudes son el resultado de la aplicación de modelos educativos tradicionales que intimidan y soslayan las posibilidades de autonomía y aprendizaje consciente en los estudiantes.**
- **Cómo promover la recursividad cuando es difícil el acceso a la información consignada en bibliotecas y centros especializados de documentación en algunas zonas del país. Por ello es importante fomentar la consulta en fuentes de información, tales como bases de datos virtuales, el internet, entre otros, sin desconocer la importancia de las fuentes impresas.**

Bibliografía

- Ayuste, Ana. Flecha, Ramón y Otros. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. España: Grao. 1999.
- Bruner, Jerome. La elaboración del sentido. Editorial Paidós, Barcelona, 1990, pp. 10-28.
- Fals Borda, Orlando. La Investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollos. Cooperativa editorial Magisterio. Lima, Perú, 2003.
- Freire, Paulo. La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación. Introducción Henry Giroux. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1990, p. 89.
- Freire, Paulo. Política y Educación. México: Siglo veintiuno editores, 1996, p. 35.
- Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona. 1992, pp. 5-20.
- Gergen, Kenneth. El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Paidós Barcelona, 2002, p. 25.
- Ghiso, Alfredo y Mejía Marco Raúl. Sistematización de Experiencias. Propuestas y Debates. Bogotá: Dimensión Educativa, junio 2004.

- Habermas, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo II, pp. 155-180.
- Not, Louis. Las pedagogías del Conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica. 1994. pp. 6-24.
- Orozco Silva, Luis Enrique. "La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente." En: Debates. Universidad de Antioquia. No. 32. Octubre 2001 - Marzo 2002. Medellín, p. 35.
- Peresson, Mario; Mariño, Germán y Cendales, Lola. Educación Popular y Alfabetización en América Latina. Bogotá: Dimensión Educativa, 1983, p. 215.
- Restrepo Gómez, Bernardo. Cultura Investigativa y maestro investigador: Aprendizajes de una experiencia. Memorias Congreso Nacional Investigación - Acción Educativa. Medellín: abril de 2002. 38 p.
- Savater, Fernando. Educar un acto de coraje. En: Educación, la Agenda del Siglo XXI. Bogotá: UNESCO, Ediciones Tercer Mundo, 1998. p. 14.
- CONETS Colombia. Formación investigativa en trabajo social, memorias del encuentro nacional sobre formación investigativa en trabajo social, Santiago de Cali, febrero 16 y 17 de 2006. 259 p.
- Departamento De Trabajo Social. Investigación formativa y científica en trabajo social - Jornada de reflexión. Medellín: Universidad de Antioquia, 27 de abril de 2004. 64 p.

Cibergrafía

- Bravo, Néstor. El seminario investigativo: el seminario como práctica pedagógica para la formación integral. En: <http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos>. Accedo: Septiembre 3 de 2007.