



INVESTIGAR, LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

El docente investigador mediador y aprendices investigadores autónomos. Proyecto de investigación

Investigate, Read and Write at the University: The researcher mediator teacher and autonomous research learners. Investigation project

SANDRA NIETO USECHE

Fundación Universidad Autónoma de Colombia, Colombia

KEY WORDS

*Formative research
Teaching-learning
Cognitive mediation
Self-regulation*

ABSTRACT

This article is a creation in which converge experiences, inquiries, discussions raised in the background and the development of the project "Investigate, read and write at the university: the teacher researcher mediator and autonomous research learners", which identifies the problem around the orientation of formative research in undergraduate, in the teaching-research relationship; thus, it formulates the guiding question: How to guide the process of formative research in the formulation of research projects? This proposal includes experiences in teaching and research, in reading, writing, mediation and self-regulation processes. In addition, it recognizes the need to articulate student research and projects proposed as graduate work to the university research system.

PALABRAS CLAVE

*Investigación formativa
Enseñanza-aprendizaje
Mediación cognitiva
Autorregulación*

RESUMEN

El artículo es una creación en la que convergen las experiencias, indagaciones, discusiones suscitadas en los antecedentes y el desarrollo del Proyecto "Investigar, leer y escribir en la universidad: el docente investigador mediador y aprendices investigadores autónomos", que identifica la problemática sobre la orientación de investigación formativa en pregrado, en la relación docencia-investigación; así, formula la pregunta directriz ¿Cómo orientar el proceso de investigación formativa en la formulación de proyectos de investigación? La propuesta recoge la experiencia docente e investigativa en lectura, escritura, procesos de mediación y autorregulación. Además, reconoce la necesidad de articular los proyectos de investigación estudiantiles, planteados como trabajos de grado, al sistema de investigación universitario.

Introducción

En el contexto universitario, la lectura, escritura e investigación se consideran una parte fundamental en la formación académica y disciplinar que se proyectarán en la dinámica profesional. Los procesos de comprensión lectora, producción textual e investigativo potencian el pensamiento, la creación de conocimientos y la apropiación del discurso correspondiente a cada campo del conocimiento.

Tanto a los docentes investigadores como a los estudiantes universitarios y a los egresados de la educación superior - en los diversos campos de acción social y profesional - se les exige que demuestren sus capacidades para enseñar, comunicar, innovar, ser creativos, socializar sus conocimientos y proyectos, porque se constituyen en aportes académicos, científicos y profesionales. Cada espacio académico universitario debe contribuir a las exigencias de formación de los estudiantes, debido a los compromisos, retos y desafíos educativos que formulan tanto las entidades nacionales como el Ministerio de Educación Nacional, Colciencias, ICFES, entre otros; como las internacionales que velan por garantizar las exigencias de la sociedad actual en la resolución de problemas.

El lenguaje es una facultad innata del ser humano que le permite comunicarse, por tanto es un imperativo el desarrollo de las competencias comunicativas a través de la lengua materna. Así, se pretende potenciar la capacidad de “saber hacer en contexto”, es decir, las acciones que realiza un estudiante con lo que sabe; además de desarrollar el lenguaje le permitirá fortalecer su conocimiento y autoconocimiento, cognitivos, y metacognitivos, sobre aspectos relacionados con la lectura, escritura e investigación.

Además de las posibilidades que ofrece la universidad se reconocen los conocimientos previos, la comprensión y producción textual, la formación del sujeto con la que ha accedido al mundo de la cultura y del texto escrito y los espacios que se le han brindado para apropiarse de las narrativas del saber.

En cuanto docente universitario a partir de la configuración de una teoría propia de su área de trabajo, contará con unos elementos que le permitirán explicarla y sustentarla, en este caso no solo de su campo del conocimiento, sino sobre la lectura, escritura e investigación; así, además de tomar como referencia las ideas de otros, ampliará las posibilidades que le brindan las reflexiones de carácter teórico, comprenderá la práctica a partir de la teoría (Álvarez, 2001); también identificará los límites de su trabajo; una teoría que surge de un contexto específico y del nivel educativo en el que se desempeña, en este caso, el de la educación superior.

Lo que se pretende con la configuración teórica de la investigación –en el ámbito universitario, y específicamente en la Universidad Autónoma de Colombia– es centrar el interés del docente investigador en el proceso que realizan los estudiantes, por ejemplo, antes de responder algunas preguntas escritas dirigidas a comprobar la comprensión de un texto que ha sido leído previamente; o lo que realiza antes de redactar un resumen, comentario crítico, ensayo, o un proyecto de investigación. Es decir, el énfasis se centra en cómo se enseña a investigar y cómo se aprende a investigar. Caben entonces –en este marco– los siguientes interrogantes: en el contexto universitario, ¿es posible enseñar a investigar? ¿Cuáles son las alternativas con las que cuenta el docente universitario para orientar la investigación?

En consecuencia, las respuestas a los interrogantes formulados conducen a reconocer el problema que experimentan los docentes y los estudiantes cuando se enfrentan a la producción textual académica, la discusión bibliográfica y la socialización de los resultados de investigación en la escritura de proyectos, informes de avances, versiones finales, ponencias, entre otros. En este artículo se presentan a continuación los avances del proyecto de investigación, aprobado en la convocatoria 27, 2017 II, Sistema de Investigaciones Universitario FUAC, en Bogotá, Colombia.

1. La situación problema: enseñar y aprender a investigar en la universidad

En el ámbito universitario, tanto en los programas de pregrado como de maestrías y hasta de doctorados, el componente transversal es la investigación (como función sustantiva) que permite articular el conocimiento disciplinar o del campo de un área del conocimiento ya sea en Ciencias Humanas o Ciencias Sociales (Docencia, otra función sustantiva) a través del proceso educativo formativo (formación integral) de los estudiantes, futuros profesionales; lo anterior se traduce y se visibiliza en la malla curricular o el plan de estudios que en la primera etapa corresponde a los estudios generales, avanza en los de profundización hasta la formulación de proyectos de investigación y prácticas profesionales.

Entonces, educar y formar estudiantes como sujetos creativos innovadores e investigadores, que reconozcan las necesidades de la sociedad local-global para ofrecer soluciones es uno de los retos y desafíos que se convierten en problemas para la universidad, si no cumple con las exigencias establecidas por las instituciones que verifican y controlan la calidad educativa, los índices de

deserción, las estadísticas de graduación, el desempeño profesional, la inserción al sector laboral y productivo, el seguimiento a los egresados. En consecuencia, los programas académicos, consideran que la investigación es un componente clave, tanto para el desarrollo de la labor de los docentes investigadores como para los estudiantes en formación investigativa; y, en la conformación de los semilleros de investigación. El proceso expuesto y descrito, en el caso de la Fundación Universidad Autónoma de Colombia, se encuentra plasmado en el documento *Lineamientos Curriculares de Pregrado*. (Reglamentación Académica N° 17 de Julio 5 de 2001).

Pero, en la vida académica los resultados son diferentes, en el caso de la formación investigativa de los estudiante y en la enseñanza de investigación por parte de los docentes, específicamente en la formulación de los proyectos de investigación, el diseño y la entrega de los resultados en los seminarios respectivos; en la creación de los semilleros de investigación; o la investigación como opción de Trabajo de grado.

En los planes de estudios de las carreras profesionales la investigación es un componente, que debería ser el eje transversal que articulara los otros componentes de los estudios Generales, Básicos y Profesionales o de Profundización, pero en sentido general se evidencia una desarticulación con: la propuesta de la Facultad, lo expuesto en el Proyecto Educativo de Programa, PEP, y el sistema de investigación. En sentido específico, las asignaturas correspondientes, se aprueban. No obstante, al finalizar el plan de estudios no se observan los avances esperados; los proyectos de investigación presentados en los documentos escritos no son coherentes en la exposición de los elementos básicos: el problema, la pregunta problema, los objetivos, el marco teórico entre otros; ni, en la redacción. Lo anterior se indagó, en conversaciones informales con los Directores de carrera, y varios docentes de la universidad adscritos a las facultades de Economía, Derecho, Ciencias Humanas e Ingeniería, de los programas de Contaduría, Relaciones Económicas Internacionales, Economía, Derecho y Estudios Literarios.

Entonces se identificó la necesidad de incentivar a los docentes a promover en los estudiantes los procesos de autorregulación, en la lectura de las referencias y la escritura de sus informes de investigación; porque se convierten en un ejercicio agotador para el docente su evaluación y calificación; la investigación se constituye en una tarea abrumadora porque no se cuentan con los elementos, ni las condiciones para desarrollarla. Por tanto, el problema se sitúa específicamente en los siguientes componentes microcurriculares¹ de las carreras:

¹ De acuerdo con los planes de estudio consultados de las carreras registradas.

Tabla 1. Cursos de proyecto de investigación (2017-II)

| | |
|---------------------------------------|---|
| Administración de empresas: | Trabajo de Grado |
| Contaduría Pública: | Proyecto de investigación, Trabajo de Grado I |
| Economía: | Trabajo de Grado |
| Relaciones Económicas Internacionales | Trabajo de Grado |
| Ingeniería Industrial | Seminario de Investigación Trabajo de Grado |
| Ingeniería Electromecánica | Trabajo de Grado |
| Derecho | Formulación de proyecto |
| Diseño Industrial | Seminario de Investigación |
| Estudios Literarios: | Proyecto de Investigación |
| Historia: | Trabajo de Grado I |
| Filosofía: | Trabajo de Grado |

Fuente: Elaboración propia, 2018.

De acuerdo con lo expuesto y descrito, la problemática se sitúa en la relación docencia-investigación, en consecuencia, se formula la siguiente pregunta directriz de este proyecto:

¿Cómo orientar el proceso de investigación formativa en la formulación de proyectos de investigación?

En coherencia se generan preguntas que emergen de la anterior:

¿Cuál es la relación entre la investigación formativa, el trabajo de grado y el sistema de investigación universitario?

¿Cuál es la relación entre Grupos, líneas, proyectos de investigación del docente investigador en la orientación de la investigación formativa?

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y didácticas para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en investigación formativa?

2. Hacia un Ecosistema de Investigación Universitario Autónomo: una propuesta articuladora

La finalidad de esta propuesta epistemológica y teórica es reconocer los elementos que se articulan, en el proceso de enseñanza aprendizaje, e inciden en el desarrollo de la investigación formativa de los jóvenes aprendices universitarios de pregrado. Un proceso autoformativo-formativo que se produce mediante los trabajos académicos directos, indirectos o mediados por recursos tecnológicos de información y comunicación; y que se inserta en el sistema universitario de investigación, constituido por las unidades académicas, que a través de la misión, visión, y las funciones sustantivas generan mediaciones entre

la Institución de Educación Superior, universidad, (en este caso la FUAC), el sistema educativo universitario, las políticas y normatividad correspondientes a la calidad, innovación, investigación, generación y difusión del conocimiento en Colombia, Latinoamérica y el mundo.

Pensar la institución educativa socializadora - escuela y universidad- como parte de un ecosistema se trabajó inicialmente como proyecto de aula, cuyo eje de interés ha sido la comprensión y producción de textos académicos de estudiantes universitarios, que articula la formación ciudadana, y la investigación formativa. Desde la perspectiva de la ciudad educadora, la función educadora descentra la responsabilidad de la escuela e involucra a todas las instituciones socializadoras: gubernamentales, privadas, financieras, prestadoras de servicios, religiosas, deportivas, culturales; y en general ese entorno barrial-local que educa y enseña. Después, se realizaron proyectos de investigación en los que se planteó como problema la configuración de ciudadanías jóvenes, como proceso que se inserta en un ecosistema formado por las instituciones socializadoras tradicionales (familia, barrio, escuela, ciudad, estado), los medios de comunicación, las TIC y las redes sociales virtuales.

En el desarrollo del proyecto actual, de acuerdo con las fases propuestas, en la primera se recolectó la información pertinente que permitió exponer los aspectos relevantes del sistema universitario colombiano, para articular el sistema de investigación de la FUAC mediante los Centros de investigación: SUI e ISP, grupos, líneas y proyectos de investigación por convocatorias; con la finalidad de visibilizar y potenciar los últimos eslabones de la cadena: *el proyecto aprobado por cada docente investigador; la orientación del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación formativa y la creación de los proyectos de investigación de los estudiantes* (Trabajo de grado).

En consecuencia, se ha asumido la perspectiva epistemológica del pensamiento complejo, porque abre la posibilidad de generar procesos de transformación, permitiendo que la investigación de los docentes universitarios y de sus estudiantes sea dimensionada en el sistema de investigación, y que este sea un engranaje, no unas piezas institucionales fragmentadas, con trabajos y resultados individuales que, la misma comunidad universitaria desconoce; es decir, *El ecosistema de investigación universitario Autónomo*, una propuesta teórica articuladora del sistema de investigación.

Tal como se planteó en el proyecto aprobado, el estudio sobre la investigación -asociada con los procesos de lectura y escritura en los programas académicos universitarios- ha sido el centro de interés tanto de las prácticas docentes en pregrado y posgrado como de las investigaciones realizadas por la investigadora principal. Esta preocupación es la que orientó el desarrollo de otro de los objetivos,

en la segunda fase: "Identificar la relación entre Grupos, Líneas, proyectos de investigación del docente investigador en la orientación de la investigación formativa", por eso se reconoce que es clave el aporte de la perspectiva epistemológica del pensamiento complejo.

3. Pensamiento complejo

En *La epistemología de la complejidad*, Edgar Morin (2004), formula el objetivo de comprender esta epistemología como aquella que asumirían las diferentes ciencias. El título de la introducción parecería un juego de palabras: *La cuestión de la complejidad, ¡es compleja!* Plantea que, desde el dogma, el papel del conocimiento es explicar lo visible complejo por lo invisible simple. Pero, *el principio de la ciencia clásica* es legislar, plantear las leyes que gobiernan los elementos fundamentales de la materia, de la vida; y para legislar, debe desunir, aislar los objetos sometidos a las leyes. Mientras que la ciencia de inspiración cartesiana iba de lo complejo a lo simple; así el pensamiento científico contemporáneo intenta leer la complejidad de lo real bajo la apariencia simple de los fenómenos.

El autor agrega que el conocimiento no se limita a un punto de partida y un final; es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no finaliza; porque realiza, sin cesar, círculos concéntricos; es decir, el descubrimiento de un principio simple es una apertura; entonces, se evidencia que existe una doble consciencia; se obedece a la vieja lógica recibida en la escuela; pero, desde el espíritu se trabaja otra lógica y otros principios de conocimiento. Una década y media después, estas apreciaciones se mantienen vigentes.

Por eso a la complejidad le ha costado emerger, porque no ha sido el centro de grandes debates y de grandes reflexiones; no obstante, se reconocen avances en las reflexiones y en la apropiación por parte de las ciencias humanas y sociales. Morin (2004) afirmaba que se ha tratado la complejidad en el *dominio teórico, físico*, en el *dominio sistémico*. La complejidad es más una noción lógica que una noción cuantitativa; es una noción a explorar, a definir. Ante todo es irracionalidad, incertidumbre, angustia, desorden; parece desafiar y producir una regresión al conocimiento. Por tanto, es pertinente asumir la complejidad en el ámbito de la investigación, la formulación de proyectos, las lecturas de los pares académicos, las socializaciones y sustentaciones o defensas de los trabajos de grado.

En cuanto al escrito, *La noción de sujeto*, de Edgar Morin (2009) se retoman algunas ideas relacionadas con la perspectiva epistemológica, que se asume en este proyecto; por ello se reconocen aspectos que sustentan la propuesta del *Ecosistema de investigación autónomo*. Porque en el sistema de investigación universitario se tejen las dinámicas entre las distintas

unidades administrativas, académicas, académico-administrativas, que en su vida diaria promueven la investigación formativa. A continuación distingo los siguientes aspectos teóricos:

1. El centro de interés es el sujeto de la educación, tanto en los proyectos colectivos, como en los particulares asociados con el sistema educativo, que establece las políticas que orientan la misión de las instituciones educativas. El *sujeto* puesto en el centro de su mundo, el cómputo, y el egocentrismo; la noción de sujeto está unida al acto, que además de ser la propia finalidad de sí mismo, es autoconstitutivo de la propia identidad. La identidad se apoya sobre dos ejes fundamentales: el estadio de lo imaginario y el estadio de lo simbólico.

2. Existen dos principios subjetivos asociados: *inclusión* y *exclusión*. A través de la exclusión el sujeto se expresa, habla, siente por sí mismo, se alimenta, nadie puede reemplazarlo. La inclusión permite que se integre la subjetividad a otros sujetos, en una *subjetividad colectiva*; de este se deriva un tercer principio: la intercomunicación con el semejante. Así, entre los dos principios puede resultar la comunicación o la incomunicación.

En el proceso educativo, el ser humano se interrelaciona con diversos grupos sociales, de forma directa o mediada, tales como la escuela, el barrio, la ciudad, medios de comunicación, redes sociales físicas y virtuales; esta concepción la he venido consolidando tanto en la práctica docente desde el año 2000, como en la investigativa en el planteamiento de los proyectos; cito dos ejemplos, *Ecosistema de configuración de ciudadanías jóvenes* (Nieto, 2014); *Ecosistema de ciudadanías del Sur global* (ALACIP, 2017); en los cuales se considera que el sujeto, que forma parte de una comunidad local, se integra a otros proyectos colectivos globales. Lo deseable es producir una universidad que forma parte de una ciudad, y que piensa en la dignificación de la existencia individual y colectiva para formar ciudadanos planetarios.

3. El trabajo educativo no se limita a la tarea que realizan las instituciones educativas, se complementa en el ámbito espacio-temporal en el que se desenvuelve la sociedad, el ecosistema natural-construido-virtual. La ciudad incide en la configuración de la visión de mundo, en ese proceso de mediación, educa a los sujetos que la construyen y la habitan; y, lo más significativo, les permite producirla, conscientes de sus derechos y respetuosos de los derechos de los demás; ello marca la diferencia entre calidad de ciudad y calidad de sus ciudadanos.

4. Morín (2009) asume que el producto es reproductor, es el ciclo rotativo de la vida y la sociedad, es el producto de interacciones entre individuos con una organización con características particulares: lenguajes y cultura, las cuales retroactúan sobre el individuo. Desde la perspectiva epistemológica de la complejidad concibo que todos

producimos la ciudad, la universidad, las cuales a su vez nos producen como ciudadanos, como universitarios. Es un movimiento generador de procesos diversos al interior de la universidad, que consolidan una educación de ciudadanos autónomos. Así, el sujeto produce sociedad y esta produce al sujeto universitario ciudadano. En este orden de ideas, la universidad, si reconocese existencia como entidad político-cultural, educarse en ella permitiría que la complejidad y lo conflictivo sean vividos de manera pacífica y creativa.

En *Las cegueras del conocimiento: El error y la ilusión* Morin (2001) interroga ¿Cómo afrontar la educación? y reflexiona sobre las concepciones situadas en el pasado, de las que se advierte que algunas son falsas, por consiguiente la educación debe asumir que el conocimiento se afronta desde el error y la ilusión. Porque, mediante las percepciones conocemos el mundo exterior, reconocemos los signos y los interpretamos, pero pueden conducir al error si se impone la subjetividad, proceso implícito que se plasma cuando comunicamos nuestras ideas. El sujeto se acerca al conocimiento desde sus experiencias; las emociones facilitan los vínculos entre la teoría y la práctica, pero las tendencias objetivistas pretenden apartar la afectividad del conocimiento; desde el pensamiento complejo se considera que la emoción es una capacidad indispensable en los comportamientos racionales. Por tanto, el desarrollo del conocimiento científico es un medio para detectar los errores y luchar contra las ilusiones.

En consecuencia, *la educación identificará los orígenes de los errores y las ilusiones*. Morin (2001) aborda la educación en la escuela y la universidad; pero, la educación institucionalizada se fragmenta en etapas: primaria, secundaria, universitaria, especializada, postgradual; una secuencia que ignora la cohesión que permite producir una visión global. Y, en *Los errores mentales* reflexiona sobre la concepción del mundo exterior del sujeto, en la cual están presentes los sueños, deseos, las ideas e imágenes; las interpretaciones las comunican de acuerdo con esa visión de mundo; desde allí justifica sus actuaciones, mientras que tiende a acarrearle el mal a los otros; se miente a causa del *egocentrismo*; de *los errores intelectuales* que desechan las ideas que no se integran a su concepción de mundo, al sistema lógico que organiza su existencia. La actividad *racional* compleja permitiría corregir esos errores, elaborar teorías coherentes, establecer una discusión permanente para evadir la *racionalización* cerrada, que sólo acepta un sistema lógico perfecto.

La educación para el futuro tiene presente el principio de incertidumbre racional, sustentado en la autocrítica, Morin (2001), plantea que se conoce, actúa y se piensa de acuerdo con los paradigmas culturales, que producen las operaciones lógicas. En los avances que aquí se presentan del proyecto de

investigación, durante la acción, se asumieron cambios de algunos planteamientos para lograr los objetivos propuestos. El paradigma instaura las relaciones primordiales que constituyen los principios, los conceptos; impone los discursos, los organiza; alimenta el pensamiento, pero lo controla. La revisión de sus planteamientos, le exige al docente investigador una *autocrítica* para identificar sus errores, aceptar los aportes desde otras perspectivas y asumir una creación colectiva del conocimiento. Es difícil, en la universidad colombiana, separarse de la influencia del paradigma occidental que establece la relación lógica de la disyunción: sujeto/objeto, alma/cuerpo, espíritu/materia, calidad/cantidad, sentimiento/razón, libertad/determinismo.

Así, en *La huella cultural y la normalización* Morin (2001) asume que los paradigmas controlan, imperan, prohíben, establecen las creencias oficiales, las doctrinas, las verdades y determinan los estereotipos cognitivos; conducen al conformismo, normalizan la vida y niegan la discusión. Lo anterior, se experimenta en las relaciones institucionales establecidas en la vida cotidiana universitaria; los cambios se restringen porque se oponen al orden establecido; las opiniones divergentes son ignoradas porque generan inconformidad. La realidad se interpreta, la racionalidad establece un diálogo entre ideología y realidad; pero, se crean obstáculos cuando se niega el diálogo y se manifiesta la *racionalización*. El principal obstáculo intelectual, que impide el desarrollo del conocimiento, se encuentra en el medio en el que se sitúa el sujeto; este medio influye en la relación entre las ideas de su visión de mundo y las ideas nuevas. Por eso se propone revisar las epistemologías, las teorías e ideas, desde las cuales se enseña y se investiga, para permitir un diálogo de saberes y el ingreso de nuevas perspectivas.

Los dos aspectos que se sustentan a continuación, se consideran directrices en la configuración del *Ecosistema de investigación universitario autónomo*; se retoman de *La pertinencia en el conocimiento: principios* (Morin, 2001) porque plantea que, en el contexto actual, cualquier conocimiento se ubica en el mundo, en la era planetaria; el contexto es el planeta. Por tanto, el ciudadano del nuevo milenio experimenta el problema de lo universal, para resolverlo es urgente que organice los conocimientos y los problemas del mundo. Así, *la educación se enfrenta a unos saberes desunidos, divididos y a unas realidades multidimensionales, globales y planetarias*, para enfrentar este reto, formula estos principios: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo; este último se produce en el tejido que se va configurando en el conjunto; los elementos, que constituyen un todo, interactúan con su contexto mediante el diálogo entre la unidad y la multiplicidad.

Desde la perspectiva de estos principios, el reto consiste en mirar cómo ha cambiado la universidad, de acuerdo con los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales que transformaron la educación, la producción de conocimiento y la investigación; que han generado formas de conocimiento colectivo como consecuencia de la globalización económica, la organización de los procesos productivos que impactan sobre las IES.

Además, esa perspectiva concibe que los procesos de investigación formativa y los proyectos de investigación no se limiten a un grupo institucional, existen otros proyectos locales, nacionales, regionales; por tanto, se reitera la necesidad de trabajar en red, interactuar para unir esfuerzos, comparar resultados y realizar intercambios de experiencias. Al establecerse esas relaciones externas se reconoce el entorno inmediato y la proyección hacia la sociedad en general: un *ecosistema local-regional-global*. En esas relaciones, una de las tareas es hacer universidad, educar universitarios, ciudadanos y futuros profesionales. Así, la universidad del siglo XXI centrará su misión en potenciar las capacidades vitales de los y las jóvenes, quienes reconocerán las problemáticas sociales para ser autónomos, libres, creativos, solidarios. Una universidad abierta a la sociedad global.

La idea de pensar y situar a los jóvenes investigadores desde un ecosistema tiene sus antecedentes² en unos desafíos y retos que formulaba Jesús Martín-Barbero (1999) hace dos décadas, cuando escribió *La educación en el ecosistema comunicativo*, que interpela la resistencia de la escuela ante las posibilidades que ofrecían los medios de comunicación, especialmente la televisión; devela el desfase entre el modelo educativo unidireccional y el comunicativo. A este desfase lo denomina *el escamoteo que hace la escuela al ecosistema comunicativo de la sociedad* que niega la relación entre la escuela y la sociedad. Además, advierte el ingreso a una nueva era del pensamiento visual, y que el computador es una nueva aleación entre cerebro y máquina, por tanto se enfrenta un reto cultural: *la transformación en los modos de saber*.

Además, se estudió, investigó y escribió sobre cómo se configuran los jóvenes ciudadanos, en primera instancia en los documentos presentados en los seminarios del Doctorado PROSPAL; luego, en ponencias y memorias se han escrito estas reflexiones: Los jóvenes viven en una sociedad que experimenta la fragmentación, desterritorialización, el desanclaje cultural; en ella emergen otros modos de sentir, percibir, narrar, narrarse; otros lenguajes,

² Proyectos de investigación formulados en varias universidades UNIMINUTO (2013); Universidad Santo Tomás (2013 - 2015); y tesis doctoral (2016); ponencias y artículos (2010-2017).

otras producciones de sentidos, de objetos simbólicos; otras formas de educar ciudadanos; en consecuencia se han resignificado “dos conceptos propuestos por Martín- Barbero (1999): *flujo* y *ecosistema comunicativo*. El primero, *flujo*, es lo que se emana de los medios y la Internet, de la sociedad en red, para observar las rupturas y las formas de *enganche* que presenta la nueva experiencia cultural de los jóvenes. Los medios audiovisuales y las TIC crean una *discontinuidad* que introduce una permanente fragmentación y una fluida mezcla que posibilitan tanto el *zapping* como la navegación, aparentemente indiscriminados, que desconcierta a los adultos. En este punto, resulta necesario desvirtuar la idea de que esa libertad de selección y de navegación es una forma de democratización, gracias a la revolución tecnológica. Sería necesario pensar cómo esas formas mediáticas y virtuales se proyectan en las instituciones educativas, de acuerdo con su contexto social y cultural” (Nieto, 2014, 2015, p. 248).

La concepción de flujo le permite al joven moverse, vivir en una sociedad en la cual se diluyen los patrones establecidos; es un sujeto que enfrenta tensiones e incertidumbres; los trayectos que se van trazando en esta nueva forma de vivir, no son lineales, las redes (físicas y virtuales) crean distintas posibilidades para llegar a un punto determinado; construyen una red laberíntica a través de distintos caminos (Baeza, 2003) otras formas de vivir, otras formas de habitar la ciudad. El segundo concepto, *ecosistema comunicativo*, se manifiesta en la multiplicación de las TIC y en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras, que se visibilizan en la forma de apropiarse de ellas en sus modos de percibir el tiempo y el espacio, que constituye una experiencia cultural nueva, que se opone a lo establecido por los adultos. El ecosistema comunicativo genera otras dinámicas, crea un entorno educacional difuso y descentrado, en el cual la información y los saberes múltiples cuestionan al sistema educativo centrado en la escuela, los libros y en el saber, como fuentes de poder (Martín-Barbero, 1999).

Otras de las dinámicas, que desata el ecosistema comunicativo, son las formas de circulación del saber a través de distintos canales de difusión social. Ahora, el joven establece interacciones en diversos entornos: naturales y virtuales que le ofrecen otras dimensiones espaciales y temporales. Hoy, “el tercer entorno”, Echeverría (2001), es el espacio social que se une a los otros dos –naturaleza y ciudad– los sujetos experimentan, realizan diversas actividades de la vida cotidiana, mediadas por las TIC que, desde su aparición, ocasionaron transformaciones sociales significativas, permitieron la configuración de un nuevo espacio y un nuevo tiempo; la sociedad contemporánea, como cualquier otra, requiere de ellos para desarrollarse.

Entonces, la escuela y universidad, ya no se consideran como los únicos lugares en donde se legitima el saber, por fuera de ellos circulan en ese tercer entorno los lenguajes, las escrituras a las que acceden los jóvenes, quienes cuentan con más tiempo y disposición para actualizar su conocimiento; no obstante, se genera una reacción contraria en algunos docentes que lo interpretan como una descalificación del saber, que ofrece el sistema educativo. Mientras tanto, la sociedad exige que formen ciudadanos autónomos, críticos preparados para vivir en una sociedad global en la cual se desempeñarán laboral y profesionalmente.

Las instituciones educadoras de jóvenes ciudadanos, se ven desafiadas por polos de identificación socioculturales: la cultura de la calle, la cultura mediática y la sociedad en red. Jorge Huergo (2006) plantea partir de una *praxis crítica* con el fin de configurar un lenguaje que interprete y otorgue sentidos a las experiencias en la formación de subjetividades autónomas, más allá de los lenguajes disponibles que, a su vez, constituyen las experiencias; construir y resituar la experiencia en el proceso de la historia y rearticular el lenguaje desde aquellos polos de identificación.

La universidad se constituye en uno de los observatorios para divisar las prácticas culturales que generan construcciones de sentido ciudadano en los jóvenes. Por ello, se asume el proceso educativo como una práctica de interpelación a un sujeto activo (Buenfil, 2003 citado en Huergo, 2006), dispuesto a transformar su cotidianidad, a incorporar nuevos contenidos que constituyen un modelo participativo; en este caso, se interpela para otorgarle significado a la educación, al conocimiento, a la investigación y a la ciudadanía. (Nieto, 2015, p. 249)

Pero la interpelación sólo adquiere sentido cuando se logra *el reconocimiento subjetivo*, que implica superar la transmisión de información sobre un modelo (educativo, universitario, investigativo) dirigido a un sujeto (joven universitario); se sustenta en promover la adhesión, la identificación por parte del joven a una identidad colectiva. Las estrategias, como acciones transformadoras, son una posibilidad de intervenir las relaciones entre el entorno y los estudiantes; se conciben como espacios en los cuales la universidad en particular, y la escolarización en general, permiten la constitución de comunidades en donde conviven las viejas y las nuevas formas de ver el mundo y de “leerlo”; por ello en estos espacios se generan la formación de sujetos como ciudadanos y la producción de sentidos que consolidan esa ciudadanía (Huergo, 2006 citado en Nieto 2015)

Por tanto, he promovido una concepción de ecosistema –que resignifica la metáfora ecológica propuesta por Scolari (2015)– como un entorno natural, porque los seres humanos no perciben su existencia y así se van constituyendo como sujetos,

en un proceso dinámico de interrelaciones con los grupos sociales; en el ecosistema el joven universitario se constituye como aprendiz de investigación, inmerso en unas dinámicas en las que convergen tanto la acción de los sujetos que forman parte de la universidad, como de las socializadoras tradicionales (familia, escuela, religión y el Estado); como de quienes se sitúan en los polos de identificación socioculturales: la “cultura de la calle”, la cultura mediática, (Huergo, 2006) y la cultura de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, que provocan mediaciones e hipermediaciones, adaptaciones o extinciones, y nuevas reglas de juego.

En consecuencia, la universidad se inserta en el ecosistema, y, a la vez puede ser observada, porque allí se despliegan las prácticas ciudadanas mediadas por la tecnología digital, las redes, los dispositivos (Scolari, 2015). El ecosistema se habita, se vive; en él circulan múltiples visiones de mundo, de saberes que naturalizan, imponen, cuestionan e interpelan los sistemas institucionales establecidos, hegemónicos, estandarizadores. En esta dinámica las y los jóvenes universitarios se van constituyendo como investigadores, con todo un legado académico; por tanto, *el ecosistema* es ese entorno en donde converge lo natural, construido, virtual, mediático, transmediático en el cual se vive, aprende, conoce y actúa.

Finalmente, esta propuesta pretende enfrentar el nuevo paradigma cultural que, viene configurándose a partir de la irrupción de la tecnología digital y de la Internet, que han provocado cambios relevantes en la sociedad, en sus instituciones socializadoras, como la universidad, porque se advierten las transformaciones en los comportamientos individuales (el universitario que educa como ciudadano), y los modelos organizativos (que se gestan en la ciudad y que asume la universidad); específicamente los procesos que implican la producción, distribución y uso de conocimiento y de la comunicación (Freire, 2009).

4. Investigación ³ e investigación formativa

El proceso de investigación se inicia cuando surgen interrogantes acerca de un aspecto de la realidad, se indaga para conocer las necesidades o enfrentar una dificultad general o particular. El problema de investigación identifica una condición o una actividad crítica susceptible de cambiar mediante el

³ Este subtítulo muestra la construcción teórica que se ha desarrollado como docente de seminarios de investigación, tutorías de Trabajos de grado en pregrado, especialización y maestría; tutora, jurado de trabajos de grado, Coordinadora de Investigación en Especialización. Se toman apartes y actualiza el artículo Formar investigadores en Ciencias Sociales, que se registra en la bibliografía.

conocimiento, y la acción colectiva; cuando no se comprende cómo ocurren los fenómenos que observamos en la realidad, este desconocimiento puede constituir el punto de partida de una investigación.

El *problema* es un desafío en el plano del conocimiento; es algo que se desea conocer de la realidad, un aspecto a resolver a través de la investigación; su punto de partida puede ser un interrogante, cuya respuesta se construirá en el proceso de investigación; se constituye en el punto central para el investigador, ya que su identificación y formulación involucran conocimiento, experiencia, posición epistemológica, teórica, metodológica y sus intereses; de lo anterior dependen: qué, para qué, por qué, cómo se investigará y sus resultados.

La investigación aborda los eventos que no se pueden explicar, comprender o aprehender. Una causa originaria o una situación problemática se ubica al comienzo de la tarea investigativa, que se orienta a descubrir lo que se desconoce. Así, por ejemplo, puede resultar importante conocer las relaciones entre las formas de leer, escribir e investigar. También, permite identificar la necesidad de sistematizar una experiencia, una práctica educativa o investigativa que ha desarrollado un docente investigador e integrarla a unos marcos teóricos que la profundicen. Etimológicamente la palabra investigar proviene del latín *in* (en) *vestigare* (hallar, inquirir, indagar); en su acepción más elemental el término se refiere a las acciones que llevan al individuo a “descubrir cosas” (AnderEgg, 1983, p. 57, citado por Nieto 2010). Se investiga sobre un aspecto de la realidad, las relaciones que se establecen y las dinámicas que se generan.

En cuanto a la investigación formativa, el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, en el escrito “Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa y Criterios para evaluar la Investigación Científica en sentido estricto” de Bernardo Restrepo Gómez (2003) se plantea que la calidad de la educación superior se encuentra ligada con la práctica de la investigación, no sólo hacerla sino desarrollarla en la docencia; recuerda que según la Ley 30, de 1992, la función de la investigación en la universidad es la búsqueda y generación del conocimiento para alcanzar un alto nivel de experiencia en este campo. Además, se define que es una manifestación de la cultura investigativa en la educación superior, en las universidades, a las que se les exige la investigación científica. Por eso, en la aplicación del modelo de evaluación del CNA, en las características asociadas con investigación, no se debe ignorar la diferencia en los distintos niveles de las instituciones de educación superior.

De acuerdo con lo expuesto en el problema de esta investigación, el concepto que plantea Restrepo Gómez (2003) sobre investigación formativa muestra una convergencia con el centro de interés del

proyecto, ya que la define como un asunto pedagógico, un tema problema pedagógico que aborda:

...el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa o inductiva o también el denominado aprendizaje por descubrimiento (p.5).

El autor distingue dos métodos de enseñanza en torno a: la estrategia de enseñanza expositiva – centrada en el docente y el contenido, una concepción tradicional de la transmisión y recepción del conocimiento; y la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción del conocimiento, centrada en el estudiante, la cual apunta a ser la adecuada para la investigación formativa. En consecuencia una perspectiva, que orienta el proceso de investigación formativa, asume que el docente investigador es un mediador que potenciará las competencias de los aprendices universitarios, es decir, crea estrategias de aprendizajes por descubrimiento y construcción para activar sus procesos cognitivos. Aquí, surgen dos alternativas: la primera, se presentan problemas inconclusos, así el estudiante debe realizar todo; la segunda, se formula el problema completo, y se le presenta al estudiante. En consecuencia uno de los metaobjetivos -más allá de lo instruccional, que pretende una formación de largo alcance - de esta perspectiva es el desarrollo de habilidades y la transferencia del aprendizaje.

En el caso de la Fundación Universidad Autónoma de Colombia, FUAC, a través de sus documentos institucionales, se propone “promover la Investigación Formativa con miras a preparar a sus estudiantes para la realización en el futuro de actividades de Investigación que conduzcan a formar Grupos de Investigación que fomenten la innovación en los diferentes sectores de aplicación de utilidad para la Sociedad colombiana” (FUAC, 2013).

5. El docente investigador mediador

He promovido y publicado que la *investigación* es una actividad de búsqueda, un conjunto de fases, de actuaciones sucesivas para hallar una respuesta a una situación problémica; la formulación del problema, y la pregunta problema son fundamentales puesto que orientan la producción de los objetivos, la perspectiva teórica, el diseño metodológico, la interpretación y socialización de los resultados. Entonces, se sustenta la coherencia entre la pregunta problema, los objetivos y marcos teóricos o referenciales, los criterios de selección de las referencias bibliográficas que orientan las arduas revisiones de toda la literatura, la exposición de las corrientes conceptuales reconocidas por la

comunidad científica⁴, de la cual hace parte el investigador (Kuhn, 1971). Por eso, adquiere relevancia la mediación del docente investigador en el proceso de formación del joven investigador universitario, quien desconoce estas articulaciones.

Lo teórico y lo metodológico son inseparables, porque sustentan los supuestos mediante la teoría, esto conduce a crear el sistema conceptual, realizar el análisis conceptual, desde la perspectiva tradicional de la investigación social (Ander-Egg, 1983); hasta la discusión teórica, resultado del marco referencial, estado de la cuestión o estado del arte; en consecuencia el investigador observa, identifica, formula el problema, las preguntas directrices y abre el camino hacia las respuestas. En el ámbito universitario, la investigación formativa es una tarea conjunta entre *los docentes* de los seminarios de investigación, los *asesores* o *tutores* del proyecto de investigación (Trabajo de grado), los *docentes investigadores* a cargo de los semilleros, y los responsables de los grupos y las líneas de investigación.

En el desarrollo de las tres funciones sustantivas universitarias, una de las exigencias es organizar y gestionar la investigación; además, es una de las tareas establecidas en los planes de trabajo de los docentes, quienes forman parte de los comités de investigación, son tutores o directores de Trabajo de grado, investigadores de proyectos; el resultado de este trabajo se torna en productos: actas e informes, ponencias, artículos, jornadas de investigación, etc. enviados a los sistemas y a los centros de investigación, entes que gestionan, trazan las políticas, y administran el presupuesto para que los programas académicos, las líneas de investigación, los grupos, los proyectos, los seminarios y trabajos de grado cumplan con la entrega de los productos, para garantizar su impacto en la sociedad (Nieto, 2016)⁵.

El docente investigador mediador forma parte del sistema de investigación, por ello en este proyecto una de las preocupaciones es fortalecer la articulación de la labor docente al sistema de investigación universitario. En la Fundación Universidad Autónoma de Colombia, FUAC, la organización y administración de la investigación se describe en el artículo 4º, Acuerdo 407 de 2002, que señala: La investigación en la FUAC, estará dirigida y supervisada por el Consejo Académico y organizada en el Sistema Unificado de Investigaciones (p.3), SUI, integrado por:

⁴ Sobre las estructuras, las revoluciones científicas y el debate en torno a los paradigmas clásicos y emergentes de las ciencias se retoma la perspectiva de Thomas Kuhn (1971), puesto que el investigador forma parte de una comunidad científica, de instituciones académicas, centros de investigación que proyectan su labor investigativa.

⁵ Este subtítulo toma apartes del Capítulo N°3, 3.2., perspectiva de la investigación en las universidades colombianas, Tesis doctoral Investigadora Principal Sandra Nieto Useche.

- El Centro de Investigaciones: unidad de fomento, evaluación y ejecución de las políticas, estrategias y resultados de la investigación científica, tecnológica y formativa que desarrolla la FUAC (p.5).
- El Comité de Investigaciones: organismo encargado de diseñar anualmente el plan de desarrollo y fomento de la investigación de la FUAC, incorporando los planes de acción de cada Facultad con su respectivo presupuesto. Este plan de acción será aprobado por el Consejo Académico (p.6).
- Los Coordinadores de Investigación de cada facultad o Instituto, quienes serán seleccionados de la nómina de profesores de tiempo completo o medio tiempo, con experiencia investigativa certificada, no menor a dos (2) años, a quienes se le reconocerá una dedicación de cinco horas semanales para desarrollar sus actividades (p.7).
- Los grupos de Investigación adscritos al Centro, y al Instituto Superior de Pedagogía. Se denomina SUI a la integración y articulación de las actividades y procesos investigativos generados en las Facultades, Postgrados e ISP, para lograr un desarrollo interdisciplinario, coherente y de impacto de los proyectos y líneas y un uso racional de los recursos económicos asignados para tal fin (p.9).

La investigación permite actualizar y crear conocimiento, generar debates mediante las reflexiones escritas en los ensayos, reseñas, informes, ponencias, artículos científicos; esta producción escrita es una forma de socializar los resultados de los proyectos de investigación. A la par, los estudiantes desarrollarán sus competencias comunicativas asociadas con las actividades lingüísticas, leer y escribir, en la tarea de entregar sus avances de investigación, en un ejercicio de mediación docente.

Ante la pregunta ¿Cómo promover procesos de autorregulación de los aprendizajes? se asume que los docentes investigadores son responsables de motivar los procesos de aprendizaje de la investigación con la participación activa del estudiante. Entonces, los educadores trabajan en la puerta de entrada de la motivación, su mediación consiste en enseñar las ventajas, animar a que el estudiante se apunte a aprender; pero si no quiere, no lo desea, no aprende. La motivación es un estado interior, autoeficacia, experiencia, se apunta a aprender porque la autoeficacia es buena y porque se tiene una competencia buena para ello. (Fuentes, 2016).

6. Estudiantes investigadores: aprendices autónomos

Se finaliza este artículo con las reflexiones en torno al proceso de investigación formativa, que pretende promover en el estudiante investigador la

generación de conocimiento a partir de la comprensión de las perspectivas teóricas, de acuerdo con la exploración de la situación que analiza en su campo disciplinar. De esta manera, las etapas de la investigación, es decir, la caracterización de la situación, el diseño metodológico, la recolección, la organización, el análisis y la interpretación de datos se retroalimentan y se confrontan de manera permanente, no se separan. Tal como se plantea en el artículo Formar Investigadores en Ciencias Sociales, Nieto (2010).

Entonces, en el desarrollo de la investigación, las dos dimensiones, cualitativa y cuantitativa, posibilitan la construcción de conocimiento; este depende de la capacidad humana para percibirlo, explorarlo e interpretarlo. Ahora bien, se consideran fundamentales para la consolidación del conocimiento de las ciencias la habilidad, la experiencia, la capacidad sustentadas en la formación académica, la adopción de nuevas teorías y formas analíticas que se van constituyendo paralelamente con las prácticas y las experiencias.

En la construcción del conocimiento, el aprendizaje autónomo combina la creatividad y la crítica en la apropiación de los métodos conforme con la situación que estudia; si es perspicaz, resiste a las ataduras tanto disciplinares como institucionales; y, es crítico ante la persistencia de las nociones de verdad, objetividad y de los modelos establecidos, así, alcanzará el ideal de hibridar los métodos.

Desde la perspectiva de la Autorregulación del Aprendizaje, ARA, Pedro Rosario (2016), Director de GUIA, Grupo Universitario de Investigación en Autorregulación, de la Universidad de Lisboa, en el "Seminario Internacional Aprendices Autónomos" (2016) en Santiago de Chile, define autorregulación como "un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que nordean su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus cogniciones, motivación y comportamientos con la intención de alcanzarlos" (Rosario, 2004). Además, sustenta que la "Metáfora de la autorregulación" permite comprender tópicos importantes sobre la naturaleza de ARA, tal como: objetivos claros, una lógica, mantenerse en esa lógica; pero, si se tienen distractores hay que mantenerse en la tarea, porque es regulada internamente, yo hago, yo conduzco la idea.

Pero, el problema que enfrentan los aprendices investigadores en la construcción de conocimiento es que, muchas veces, los análisis de la realidad los realizan sobre cuerpos teóricos que otros han producido, sin sospechar de ellos, es decir, dichos análisis se aplican porque han sido validados como conceptos claros, pertinentes, calificados, "autorizados"; aquí, se puede producir un desajuste entre teoría y realidad, porque es posible que construyan realidades sin comprender el significado, lo cual incidirá en la construcción de su conocimiento. (Zemelman, 2004, citado en Nieto

2010). En este punto es esencial la orientación del docente mediador, por eso en esta propuesta se conjugan la mediación y la autorregulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, otra de las aristas de este problema es que el proceso de construcción de conocimiento es inacabado; por ello, es necesario resignificar los cuerpos teóricos, de acuerdo con el momento histórico, a la hora de interpretar la realidad. En los ejercicios iniciales de escritura de los marcos teóricos, los estudiantes investigadores suelen entregar una lista de conceptos; si se pretende construir conocimiento, una de las tareas del docente mediador, es llevarlo más allá de la exposición y descripción de lo ya producido, o que circula a través del discurso dominante; se enfrenta el desafío de no reducir la realidad de la sociedad humana porque la realidad está dentro y fuera de los límites del conocimiento:

Evidentemente el conocimiento, en esa a veces absurda pretensión de universalidad, no va a ser nunca un conocimiento real, porque la realidad del conocimiento no está sólo en la universalidad, sino que está en lo que aquí yo llamaría la pertinencia histórica del conocimiento. Y ésta se refiere a la capacidad que tiene el conocimiento de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a estos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos (Zemelman, 2005, p.16).

Bonilla y Rodríguez (2000, citado en Nieto 2010) plantean la necesidad de superar las barreras impuestas por el rigor, y el canon, de ahí surge el sugestivo título de su obra, *Más allá del dilema de los métodos*, en la que formulan los siguientes objetivos: lograr una visión total del problema que se estudia, tanto de manera cualitativa como cuantitativa; respetar la percepción y la interpretación de la realidad que tengan los sujetos y el grupo; y, trabajar en equipo.

Se propone entonces que el estudiante investigador autónomo desarrolle su capacidad

crítica, construya conocimiento como proceso permanente de su formación académica, mediante la cual va adquiriendo experiencia. Lo anterior exige dos prácticas continuas, leer y escribir como formas de conocer y apropiarse de las teorías, de aprender las características de los métodos y de cómo realizar las producciones discursivas.

En síntesis, el aprendiz investigador universitario es el eje central del proceso, la mediación docente incentivará el desarrollo de la capacidad para captar los rasgos esenciales que identifican la situación que estudia, de acuerdo con las percepciones de los sujetos que interactúan en ella. Por eso, aprenderá a reconocer la diferencia entre sus opiniones y los argumentos válidos, pertinentes sobre el problema que pretende solucionar; se esfuerza por ser consciente de que sus valoraciones preconcebidas pueden distorsionar lo que capta, y de la necesidad de una constante resignificación conceptual para evitar el desfase entre teoría y realidad, temas centrales de la investigación y de la metodología (Zemelman, 2004, citado en Nieto 2010); de todo lo anterior dependerá la producción de conocimiento, el registro, la selección, la interpretación de los datos y la circulación de los discursos.

Agradecimientos

Semillero de investigación, estudiantes:

Adriana Stefany Sirosi Acero, Fundación Universidad Autónoma de Colombia, Estudios Literarios.

Laura Andrea González Ríos, Universidad Nacional de Colombia, Antropología.

Alejandro Ferrer Nieto, Universidad Nacional de Colombia, Antropología.

Lady Johanna Olaya Moreno, Universidad Nacional de Colombia, Antropología.

Referencias

- Álvarez, J.M. (2001). *Didáctica de la lengua materna: un enfoque desde la Lingüística*. Madrid: Torrejón.
- AnderEgg, E. (1983). Técnicas de la investigación social. Capítulo 3. Buenos Aires: Hvmantas.
- Baeza Correa, J. (2003). Culturas juveniles: acercamiento bibliográfico. *En publicación: Revista Medellín Vol. XXIX* N° 113/ Marzo 2003. CELAM ITEPAL. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/ceju/culturas.pdf>
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Buenfil Burgos, Rosa N. (1993). "Análisis de discurso y educación", México, DIE; pp. 18-19. Citada por Jorge Huergo. (2006). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-lo-que-articula-lo.html>.
- Echeverría, J. (2001). Sociedad y nuevas tecnologías en el siglo XXI. En: Aula de Cultura virtual. Disponible en: <http://servicios.elcorreo.com/auladecultura/javierecheverria1.html>. Málaga 17 de enero de 2001.
- Freire, J. (2009). Sociedad Red y cultura digital. En: Monográfico "Cultura digital y prácticas creativas en educación" *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 6, Núm. 1. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/23/16>.
- FUAC.(2002). Acuerdo 407 de 2002. Sistema Unificado de Investigación. Bogotá: FUAC.
- (2002). Proyecto Educativo Institucional Fundación Universidad Autónoma de Colombia, Acuerdo 414. Bogotá: FUAC.
- (2002). Acuerdo 404 de 2002: dedicación y categorización de docentes de la Fundación Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá: FUAC.
- (2013). Acuerdo 547 de 2013, Acta 1758. Modificación Dedicación y categorización docente FUAC. Bogotá: FUAC.
- Fuentes, S. (2016). Seminario Internacional Aprendices Autónomos. CEAME: Santiago de Chile.
- Huergo, J. (2000). Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos. Publicado en Revista Oficios Terrestres, N° 7, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).
- (2006). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-lo-que-articula-lo.html>.
- Kuhn, T. (1971). Capítulo IX, Naturaleza y necesidad de las revoluciones científicas. En: La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económico, pp. 149-175.
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. En: Comunicar, N°13, Octubre. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Andalucía: Grupo Comunicar. p 13-21. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1526/b1146478.pdf?sequence=1>
- (2007). Diversidad cultural y convergencia digital. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Diversidad Cultural, organizado por el Ministerio de Cultura de Brasil, Brasilia, 27-29 de junio del 2007.
- (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica Revista de cultura*, N° 0. OEI: organización de estados iberoamericanos. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- (2010). Formación y ciudadanía. Proyecto de formación ciudadana: "Servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del municipio de Medellín y fortalecimiento de veedurías ciudadanas". Medellín. <http://es.scribd.com/doc/45608069/Formacion-y-ciudadania-Una-conferencia-de-Jesus-Martin-Barbero-en-Medellin>
- Molina Gallego, R. y Sánchez Torres, M. (2010). Caracterización de los grupos de investigación una experiencia de aplicación de política pública en la Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1995). *La noción de sujeto*. En: Dora Fried Schniman, Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós, p 67-89
- Morin, E. (2001). *Las cegueras del conocimiento: El error y la ilusión*. En: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- (2004). *La epistemología de la complejidad*. En: *Gazeta de Antropología*, N 20, 02.
- (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Nieto, S. (2010). Formar investigadores en comunicación educativa, entre la teoría y la práctica. Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Revista Mediaciones, Vol. 10, publicación anual de carácter científico. Enero-diciembre de 2010. Bogotá: Uniminuto.
- (2012). Jóvenes: nómadas heterogéneos de los espacios de flujo Otras formas de pensar, percibir y crear ciudadanía. En: Paper Seminario Doctorado PROSPAL Universidad ARCIS Debate Teórico Sociopolítico Actual. Docente: Dr. Manuel Antonio Garretón.
- (2012). La noción de una nueva ciudadanía: proceso y estrategia *Entre la transición democrática, la reconfiguración del Estado y las propuestas alternativas*. Paper Seminario espacio público y ciudadanía, en América Latina y el Caribe DOCENTE: Dra. Magdalena Valdivieso I.
- (2013). Caminos diversos en Comunicación educación. Proyecto de investigación Convocatoria III, 2013, UNIMINUTO

- (2014). La noción de una nueva ciudadanía proceso y estrategia *Entre la transición democrática, la reconfiguración del Estado y las propuestas alternativas*. En: Comunicación educación un campo de resistencias, Capítulo V, Bogotá: UNIMINUTO, p. 391.
 - (2015). Jóvenes: Nómadas Heterogéneos De Los Espacios De Flujo. V Congreso De Experiencias Pedagógicas Y Didácticas En Educación Virtual Memorias, Año 3, No.3, Diciembre, pp. 241 - 255.
 - (2017). Ponencia Ecosistema ciudadano: una aproximación teórica. Las ciudadanías y democracias emergentes. 9° Congreso Latinoamericano de Ciencia Política ALACIP, Asociación Latinoamericana de Ciencia Política ¿Democracias en recesión? Montevideo, Uruguay. 26 al 28 de julio 2017.
 - (2018). *Ecosistema comunicativo ciudadano: configuraciones de las ciudadanías del Sur global*. Ensayo final, Curso Internacional CLACSO (2018) Pensamiento y luchas situadas. Para una cartografía del Sur. Coordinación general de Boaventura de Sousa Santos y la Coordinación académica de María Paula Meneses y Karina Vidaseca.
- Nieto S., Bello M. (2017). Proyecto: *Investigar, leer y escribir en la Universidad: el docente investigador mediador y aprendices investigadores autónomos*. Convocatoria 27 SUI. Bogotá: FUAC.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa y Criterios para evaluar la Investigación Científica en sentido estricto. Recuperado de: <http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Rosario, P. (2016). Autorregulación del Aprendizaje, ARA. Seminario Internacional Aprendices Autónomos. CEAME: Santiago de Chile.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Zemelman M, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En: Sujeto: existencia y potencia, Barcelona, Anthropos-IPECAL, p. 39-62