

ESCRITURA ACADÉMICA EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EPIDEMIOLOGÍA: REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

**<Escritura académica y postgrado> <formación de docentes y escritura>
<formación postgraduada y docencia> <Writing academic and
postgraduate> <teacher training and writing> <training and postgraduate
teaching>**

Elizabeth NARVÁEZ CARDONA & colectivo docente¹
enarvaez@uao.edu.co

1. El Contexto

La maestría en epidemiología hace parte de los planes de estudio de la Escuela de Salud Pública² de una universidad pública colombiana, la Universidad del Valle en Santiago de Cali, Colombia. El programa académico en epidemiología, con 25 años de existencia, se organiza en 4 semestres, cada uno de 19 semanas aproximadamente y contempla entre los propósitos formativos que sus egresados logren competencias para: (i) diseñar y conducir investigaciones epidemiológicas a través de métodos cuantitativos y cualitativos y con el uso de la bioestadística; así como (ii) difundir el conocimiento por medio de publicaciones de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales, conferencias y programas de comunicación masiva (Universidad del Valle, 2007: 20).

Para lograr estos dos propósitos, una de las decisiones curriculares es que los estudiantes realicen un proyecto de investigación para optar por el título. La estructura curricular dispuesta para ello consiste en la consolidación de un eje metodológico de asignaturas que tienen como objetivo abordar los

¹ Sandra Lorena Girón, Olga Lucía Gómez, Fabián Méndez, Janeth Mosquera, Luis Fernando Rendón, Luis Fernando Tafur & Yoseth Ariza.

² Los otros programas académicos que ofrece son: Maestría en Salud Ocupacional, Maestría en Salud Pública, Maestría en Administración en Salud, Especialización en Auditoría en Salud, Especialización en Bioética y Especialización en Administración de Salud (Universidad del Valle, 2007: 11).

marcos conceptuales y los métodos propios de la epidemiología³ (Universidad del Valle, 2007: 28).

Como parte de este eje curricular se encuentran las asignaturas: *proyecto de investigación I*, en el 2° semestre, centrada en la elaboración del marco teórico, el estado del arte y los objetivos de los proyectos individuales de investigación de los estudiantes; en el 3° semestre, *proyecto de investigación II* cuyo objetivo es continuar con la propuesta metodológica del proyecto; y en el último semestre, *trabajo de investigación*, concentrada en la ejecución del proyecto (trabajo de campo y escritura de informe final).

También se contempla la asignación de un tutor para adelantar este proceso. Durante el 1° semestre lo asigna la coordinación de la maestría y empieza a apoyar la escritura del planteamiento del problema. En el 2° semestre, según la experiencia del periodo anterior y disponibilidad de los docentes, el estudiante escoge el director de su trabajo de investigación; con ese director inicia el alcance de los objetivos de las asignaturas *proyectos de investigación I y II* y *trabajo de investigación*, en los semestres 2°, 3° y 4° respectivamente.

Además el tutor acompaña y asesora la exposición del proyecto de investigación en un cartel (póster) que se escribe durante el 3° semestre y se socializa en una sesión general de presentación de pósters. También, durante el 4° semestre, acompaña la planeación y sustentación del proyecto de investigación (Universidad del Valle, 2007: 43).

A pesar de estas condiciones curriculares, el equipo docente especialista en epidemiología mantenía discusiones en torno a los problemas de escritura de los estudiantes y la dificultad para abordarlos como tutores. Específicamente

³ Está compuesto por las siguientes asignaturas: epidemiología I (descriptiva), epidemiología II (fundamentos de análisis), epidemiología III (estudios observacionales), epidemiología IV (estudios experimentales), bioestadística I (descriptiva), bioestadística II (inferencial), proyecto de investigación I (marco teórico y objetivos), proyecto de investigación II (desarrollo metodológico) y trabajo de investigación (ejecución del protocolo) (Universidad del Valle, 2007: 28).

que la escritura de los proyectos de investigación representaba un proceso de gran demanda tanto para los estudiantes, como para los profesores, porque son documentos con problemas en la argumentación escrita, es decir con debilidades conceptuales y metodológicas que se reflejan en la escritura. Esta situación se consideraba un grave problema y se explicaba como una falta de habilidad para la escritura por parte de los estudiantes del posgrado.

Esta situación lleva a la coordinación del programa académico a planear la inserción de un módulo sobre escritura académica que orientaría un profesor especialista en lingüística y enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior, en otras palabras, un profesor de lengua y por tanto, sin experticia en el campo de la epidemiología.

Este módulo se integra a los propósitos de la asignatura *proyecto de investigación I* y su intensidad curricular son 5 sesiones de 3 horas. En este espacio académico se trabajan dos tipos de saberes: el primero, la toma de conciencia sobre diferencias y convergencias en la redacción de los artículos científicos, los artículos de revisión y las reseñas bibliográficas para el campo de la epidemiología⁴. El segundo, la lectura analítica, comentada y de cotejo como parte importante del proceso de elaboración de un proyecto de investigación, de manera que se enseñan y practican estrategias de revisión y sistematización de la información de artículos científicos y de revisión.

Se propone una modalidad de trabajo de seminario-taller, la cual implica la siguiente secuencia de acciones: La revisión analítica y guiada de 1 artículo científico y 1 artículo de revisión ambos relacionados con un mismo campo temático de una investigación en epidemiología, para identificar similitudes y diferencias. A los estudiantes se les pide la escritura de 1 borrador de una reseña derivada de los dos artículos leídos. Se realizan los análisis textuales de 2 modelos de reseñas bibliográficas para aportar a la reescritura del borrador. La revisión colectiva de algunos borradores producidos por los estudiantes para

⁴ Esta distinción se realiza y se presenta según Colciencias, que es la entidad estatal colombiana encargada de regular los procesos de gestión, financiación y producción de ciencia y tecnología en el país.

ir perfilando fortalezas y recomendaciones en su escritura. El producto final del módulo es la reescritura del primer borrador de la reseña a partir del artículo científico y de revisión, así como una reflexión cualitativa sobre los logros y problemáticas enfrentadas durante el proceso.

Es importante aclarar que los artículos utilizados como contexto del trabajo de este módulo son documentos en español sugeridos por el equipo docente experto en investigación y epidemiología. Así mismo que las sesiones se realizan con la presencia de una de las profesoras responsables de la asignatura *proyecto de investigación I* y con un asistente de investigación. De manera que los análisis y la discusión en torno a los documentos que se leen y escriben intentan explicarse desde el punto de vista de la docente de lengua y de la especialidad en epidemiología.

Al inicio del módulo, la mayoría de los estudiantes manifiesta como expectativa principal que este espacio académico les brinde las estrategias para escribir un artículo científico. Sin embargo, una vez finaliza el proceso los estudiantes evidencian las diferencias entre la estructura de los artículos científicos y de revisión, así como los procesos de escritura que los antecede. Por eso, reconocen que para publicar artículos científicos requieren tener un proyecto de investigación avanzado o realizado, y por eso su expectativa inicial se limita.

De otro lado, logran caracterizar el proceso de escritura que precede a un artículo de revisión y la relación que tendría con el apartado correspondiente al estado de arte de un proyecto de investigación. De manera que concluyen que el artículo de revisión se vuelve un modelo de escritura para escribir su propio estado de arte. Sin embargo, también anticipan la complejidad de ese tipo de documento dada las diversas exigencias que impone: búsqueda, selección y volumen de lectura de artículos científicos; análisis de un documento -desde la perspectiva ofrecida en el módulo- y el cotejo de información; selección de una estructura integradora y la toma de postura académica y política que le demanda al investigador hacer el balance de la

información, para plantear la brecha de conocimiento que sugiere la realización de otras investigaciones.

En relación con la actividad de escribir, revisar y reescribir 1 reseña que surge de la integración de un artículo de revisión sobre la situación internacional del tema y un artículo científico sobre un caso colombiano (para la última cohorte el tema fue la resistencia a los antimaláricos), los estudiantes valoran la experiencia en tanto los hace concientes de planear y revisar su propia escritura, es decir asumir la escritura con control. También reconocen la importancia de lograr un documento que reúna unas condiciones mínimas de escritura académica: diferenciar la voz de los autores reseñados de la voz del autor de la reseña, incluir una mirada analítica o crítica sobre lo reseñado, recuperar la estructura y las ideas básicas de los documentos reseñados e incluir la bibliografía de lo leído. Además de otros aspectos, que al principio se consideraban formales, pero luego se identifican como aspectos relacionados con la construcción de una audiencia, como: la construcción de párrafos, el cuidado del hilo temático y lógico del documento, la escritura de ideas completas y sencillas, y el uso de reglas ortográficas como indicadores de sentido y no de forma.

El módulo permite a los estudiantes reconocer que la construcción de ideas no se reduce al cumplimiento de una estructura: sujeto-predicado, sino que pone en evidencia si quien escribe comprende o tergiversa lo leído. Esto se logra porque la especialista en epidemiología (o algún estudiante experto en la temática de los artículos que se trabajan), destaca que ciertas ideas escritas en las reseñas tergiversan los conceptos del campo. Por consiguiente, la actividad de reescribir demuestra que mientras se escribe se aprende a pensar distinto sobre los conceptos que son objetos del campo.

Los estudiantes manifiestan la dificultad de leer, comprender y cotejar dos artículos con una temática en la que todos los integrantes del curso no

presentan el mismo conocimiento previo⁵. Este aspecto aún no se modifica en el módulo y se argumenta con dos razones. La primera es pedagógica: converger en el mismo tema posibilita las discusiones, en particular la coevaluación y reescritura conjunta de algunos de los borradores de las reseñas que se analizan. La segunda es inherente a la especificidad de ser lector y escritor novato de una especialidad: el proceso de formarse para un campo de saber especializado exige enfrentar y ser consciente del desconocimiento. Para demostrarlo la docente de lengua realiza las mismas actividades de lectura y escritura académica asignadas a los estudiantes; éstas son revisadas y comentadas por la docente especialista en epidemiología. En la medida en que avanza el proceso, la docente de lengua socializa sus propias tareas de lectura y escritura para hacer visible que algunos de los problemas que ella enfrenta son similares a los vividos por los estudiantes, pero también para destacar cómo los enfrenta con, parte de, las estrategias que se trabajan.

Ahora, cotejar 1 artículo de revisión y 1 artículo científico no parece una experiencia muy significativa, dado que el artículo científico ya hace parte del de revisión, por consiguiente el ejercicio resulta ser muy artificial. Este aspecto está por discutirse y decidir la viabilidad de analizar 2 artículos científicos y 1 de revisión, sobre la misma temática, pero sólo proponer la escritura integradora de una reseña a partir de los 2 artículos científicos.

De acuerdo con la evaluación formal del curso, que se aplica por la coordinación del postgrado, los participantes recomiendan que el módulo tenga mayor intensidad horaria y que se incorpore en la totalidad de los semestres de formación. Estas recomendaciones son realizadas porque, al parecer, los estudiantes aprecian la importancia de la lectura y la escritura académica, en particular identifican la relación de estos procesos con la escritura de sus proyectos de investigación y futuros procesos de divulgación científica escrita.

2. El trabajo colegiado

⁵ El programa de la maestría convoca profesionales egresados de diversos campos de saber (economistas, estadísticos, psicólogos, distintos profesionales de la salud, sociólogos, trabajadores sociales), y por lo tanto con múltiples experiencias profesionales.

Atendiendo a la valoración del trabajo realizado por parte de los estudiantes, se abrió un espacio de formación orientado por la profesora de lengua del módulo sobre escritura académica y en el que participaron voluntariamente algunos de los docentes especialistas en el campo de la epidemiología⁶. El punto de partida de la experiencia permitió identificar algunas de las situaciones problemáticas descritas por el equipo.

Descripción inicial de la problemática

Relacionadas con la lectura en las asignaturas

La lectura de documentos asignados en los cursos es una condición fundamental para el aprendizaje en las asignaturas y, en ocasiones, los estudiantes no cumplen con las actividades propuestas o realizan talleres que no incorporan las ideas de las lecturas asignadas.

Relacionadas con la escritura en las asignaturas

De acuerdo con los tiempos curriculares⁷, se observa que los estudiantes no alcanzan a realizar trabajos escritos con el rigor conceptual y metodológico que esperan los profesores, por eso cuando el curso (o módulo) termina, los docentes reconocen que quedan pendientes reescrituras por parte de los estudiantes.

Relacionadas con la escritura y el proyecto de investigación

Los docentes participantes son convocados por esta experiencia de discusión porque, en principio, todos son tutores de proyectos de investigación y consideran que la calidad de los trabajos producidos por los estudiantes les desborda su capacidad y responsabilidad de ayudarlos.

⁶ De 13 profesores que conforman el equipo docente del programa académico, asistieron 7. Los demás docentes no pudieron participar por dos razones: una, en la franja de horario del día seleccionado para los encuentros, tenían asignación docente de los cursos de la maestría para el semestre académico agosto-diciembre de 2007; la otra, algunos de ellos, como profesionales de la salud, tenían compromisos laborales ineludibles.

⁷ Las asignaturas presentan distintas intensidades, algunas coinciden con el semestre académico, por lo cual su duración es de 19 semanas aproximadamente; sin embargo, también los cursos se organizan por módulos de 5 a 3 sesiones.

El camino transitado

La experiencia se fundamentó en la naturaleza colegiada e interdisciplinaria de la discusión (Guisasola, 2004), debido a que se subrayó la necesidad que los docentes especialistas en epidemiología y la docente de lengua nos autoreconociéramos como expertos con distintas especialidades que finalmente tendríamos que poner en articulación.

Las condiciones de tiempo y espacios acordadas por el colectivo fueron un encuentro presencial con intensidad de dos horas semanales durante 13 semanas y se concertó un plan de trabajo que permitiera reflexionar en torno a la siguiente pregunta ¿Qué y cómo se podría leer y escribir en el marco de las asignaturas atendiendo a la caracterización curricular, de los docentes, los estudiantes y del campo?

Para tal efecto, se concretaron dos objetivos formativos. El primero, era vivenciar un proceso de lectura y escritura guiada. Esto significó la realización de lecturas de documentos académicos sobre experiencias e investigaciones de la lectura y la escritura en la educación superior, con sus respectivas guías de lectura. Se discutía la viabilidad y pertinencia de implementarlas en el programa. Se solicitaron resúmenes y reseñas de los documentos leídos que se cualificaron con la revisión de modelos y reescrituras. Además, se recogían las discusiones con la escritura de relatorías, para cada sesión, por parte de cada uno de los participantes⁸.

Todo este proceso se reconstruyó con el equipo para tomar conciencia sobre la manera como se había leído y escrito, además para identificar cómo se habían acompañado esos procesos reconociendo que los docentes especialistas en epidemiología eran novatos en el campo de la lectura y la escritura académica. Esto implicó descentrarse y mirar los documentos escritos con ojos de “novato”, exigió un extrañamiento y redescubrimiento de su identidad como lectores y escritores.

⁸ Esta memoria escrita se convirtió en parte del insumo para la escritura de esta presentación.

El segundo objetivo formativo, fue incorporar y discutir las implicaciones y argumentos que ofrecían los documentos sobre el campo de la lectura y la escritura en la educación superior, en las disposiciones curriculares del programa de la maestría en epidemiología.

Cambio de perspectiva

Una vez finaliza este camino, el balance evidencia algunos de los siguientes cambios en el modo de pensar del equipo docente especialista en epidemiología, sobre los desempeños de los estudiantes.

En relación con la lectura y las asignaturas

“Leer y escribir sobre lo que no se sabe” ayudó a comprender que existen diferencias entre una lectura realizada por un experto y por un novato en el marco de un campo de saber (Carlino, 2003). Al novato se le dificulta separar lo que el texto está diciendo de aquello que él, como lector, opina del mismo. En cambio, el profesor, en su calidad de experto, es capaz de identificar y separar lo que el autor plantea de lo que él, como lector, opina. Su experiencia teórica y práctica acumulada le permite posicionarse críticamente frente a un documento de su campo, aspecto que es más difícil para un novato. Por ello, comprendimos que existen diferencias entre la forma de leer del estudiante y del docente. El estudiante es un novato en un área y el docente es un experto. Este último espera que el novato lea e interprete las lecturas como si fuera un experto, sin brindarle las herramientas necesarias para adecuarse.

Por eso, en concreto, es necesario explicitar, en conversaciones y debates con los estudiantes, los contenidos de los textos (Moyano, 2002); es decir, responder a la pregunta ¿Qué está diciendo el autor? Dado lo anterior, la asignación de documentos de lectura a los estudiantes, novatos en un campo teórico y metodológico, debe guiarse a través de preguntas concretas, esas preguntas serían aquello que esperamos, como docentes, que sea “visto” en el texto por el estudiante (Mardones, 1991). Para ello, se requiere que el experto (docente) haya “desmenuzado” el texto antes de pasárselo a los estudiantes

para que la selección y asignación de documentos de lectura sea cada vez más intencional y cuidadosa.

Al parecer los documentos de lectura que asignamos a los estudiantes (artículos científicos, ponencias, capítulos de libros, manuales de procedimientos y de vigilancia) son escritos específicos para el campo de la epidemiología cuyas audiencias son pares académicos, no los novatos. Por lo anterior, se enfatiza en que la bibliografía que ofrecemos a los estudiantes en los cursos son textos expertos (Carlino, 2003). De ahí que cuando los documentos se asignan como tareas de lectura en el marco de procesos pedagógicos, deben ser guiados por el experto (docente) para afinar la mirada del novato (Mardones, 1991; Fernández, 2006).

En relación con la formación de epidemiólogos y la escritura

En la maestría en epidemiología, el proyecto de investigación y su informe son los dos documentos escritos que protagonizan el proceso de formación del estudiante como investigador. Sin embargo, parece que en las tutorías recae la mayor responsabilidad de apoyar al estudiante en su iniciación como escritor epidemiólogo.

No obstante, comprendimos que en el proceso de escribir sobre el proyecto de investigación, es necesario enseñar la distinción entre el trabajo de campo y la escritura del informe del mismo. Lo primero pone en juego un conocimiento procedimental y técnico muy importante y necesario para hacer investigación, no obstante se diferencia de escribir sobre ese mismo proceso (Carlino, 2006). Éste último es una elaboración de tipo intelectual y presenta dos dimensiones, una relacionada con el pensamiento de quien escribe, para nuestro caso, los estudiantes como escritores de sus informes de investigación modifican su modo de pensar mientras lo hacen; y la otra relacionada con la comunidad académica de la epidemiología, es decir los estudiantes deben

argumentar a pares del campo la relevancia del proceso investigativo que adelantan (Nettel, 1996; Carlino, 2006).

Lo anterior muestra que el problema con el proyecto de investigación para optar por el título será siempre un asunto difícil, debido a que es un proceso mediante el cual el novato se transforma en experto en el campo de saber en compañía de la guía y el acompañamiento explícito de los expertos en ese campo (Carlino, 2006).

Ahora, una fortaleza del equipo docente de la maestría es la trayectoria lograda en la publicación y participación de convocatorias en investigación para el campo de la epidemiología⁹, lo que indica que la mayoría tiene una experticia académica como lectores y escritores de su ámbito de saber. Sin embargo, reconocimos que ese es un saber implícito y empírico que no se convierte en una garantía para saber cómo enseñarlo a los estudiantes (Barboza, 1999).

En conclusión, tal como se aprecia, podría considerarse entonces que la escritura del trabajo de grado no es sólo la responsabilidad del estudiante, el tutor y la línea curricular de las asignaturas de investigación (Espinoza & otros, 2002). Comprendimos entonces que la falta de habilidad para la escritura de los estudiantes del posgrado no se reduce a su proyecto de trabajo de investigación, sino que se relaciona con lo que está sucediendo en las demás asignaturas, por eso, pasa por considerar el contenido y el número de lecturas que estamos trabajando en las clases.

3. Proyecciones

Esta experiencia ayuda a entender a sus protagonistas que aprender a leer y a escribir para un campo de saber especializado sobrepasa la sola realización de un curso para estudiantes o para profesores, porque la escritura es inherente a la formación de los estudiantes y al desarrollo de este campo específico de saber. Por eso la formación en escritura académica puede ser una

⁹ La totalidad de los docentes participantes de esta experiencia son activos, participando en eventos, publicando en revistas nacionales o internacionales indexadas en los últimos dos años y participando en convocatorias nacionales e internacionales de investigación.

responsabilidad conjunta entre un profesor de lengua y el equipo especialista en epidemiología.

Lo anterior implica que convertirse en un lector y escritor académico demanda un proceso formativo organizado y sostenido en el tiempo por parte de los docentes para acompañar a los estudiantes. Estos últimos deben ser apoyados para “descubrir” e incorporar modos de escribir desde los marcos conceptuales y metodológicos del campo. Por consiguiente, se presenta el dilema de enfrentar procesos de enseñanza en los que se cuida temporalmente el modo en que los estudiantes leen y escriben, y al mismo tiempo se enfrenta la necesidad de abordar contenidos y métodos específicos del campo, lo que convierte la responsabilidad de ocuparse de la lectura y la escritura académica en un postgrado, en un problema de tipo didáctico.

La reflexión didáctica implica tomar conciencias sobre los obstáculos epistemológicos de los estudiantes y facilitar el proceso de construcción de saberes disciplinares y también retóricos que puede hacerse a través de: la selección cuidadosa de materiales de lectura, la relectura de los documentos anticipando los desafíos intelectuales que le plantean a los estudiantes, la elaboración de guías de lectura y el análisis de las producciones escritas.

Lo anterior significa que se perfila como proyección de esta primera etapa revisar y discutir los objetivos, contenidos y metodologías de los cursos, así como las prácticas adelantadas en ellos. El propósito es potenciar la experiencia que ya se tiene frente a los mismos, pero también implementar estrategias pedagógicas que se concreten en acciones de aula en las que la lectura y la escritura, no son procesos aislados del campo de saber, sino que se constituyen en ejes fundamentales para aprender sobre los contenidos especializados y para comunicar-participar en la comunidad académica a partir del conocimiento que se genera.

Como se observa, esta experiencia de reflexión de un equipo docente a nivel de postgrado en torno a la lectura y la escritura académica, muestra que la formación académica y científica de los profesores universitarios se potencia

cuando se asume el riesgo de sospechar sobre lo incuestionable: ¿quién debe ocuparse y cómo de la lectura y la escritura de los estudiantes en un postgrado? Construiremos parte de las respuestas enfrentando las proyecciones que perfilan el camino que aún no hemos transitado.

Referencias bibliográficas

- BARBOZA, Francis (1999) Incidencia del docente en la lectura y la escritura. Revista Educere. Año 3, No. 5. (En línea). Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol3num5/articulo3-5-9.pdf>
- CARLINO, Paula (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas. Asesoría pedagógica de la Web de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. (En línea) Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas>
- CARLINO, Paula (2006). La escritura en la investigación Documentos de trabajo. Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Argentina (En línea). Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- CASSANY, Daniel (2006) la evaluación de los textos escritos como una práctica evaluadora formativa. Programa de formación. Instituto de Monterrey (En línea). Disponible en: http://www.itesm.mx/va/FEV/dic06/evaluatextos/documentos/Evaluar_los_escritos_Dosier_TEC_1.pdf
- ESPINOZA, Norelkys & otros (2002). El desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad: una experiencia de integración docente (En línea). Universidad del los Andes. Venezuela. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo8.pdf>
- FERNÁNDEZ, Graciela & otros (2006). Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. Revista Educere. Universidad de los Andes. Venezuela. Vol. 10 .No. 033. Pp 257-262 (En línea). Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-49102006000200007&lng=es&nrm=iso
- GUISASOLA, Jenaro (2004). ¿Puede ayudar la investigación en enseñanza de la Física a mejorar su docencia en la universidad? Revista Brasileira de Ensino de Física. V.26, n.3, p.197-202 (En línea). Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v26n3/a02v26n3.pdf>
- MARDONES, J.M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica. Ed. Anthropos, Barcelona. Primera edición. Tercera reimpresión, Bogota. Pp. 7- 17.
- MOYANO, Estela (2002) La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica. I Simposio Internacional de la subselección Universidad Nacional de Cuyo. V regional de la sede argentina Cátedra UNESCO "lectura y escritura: nuevos desafíos". Argentina (En línea) Disponible en: http://www.puentes.gov.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LLECTURA_Y_ESCRITURA/MOYANOESTELAC4_0.PDF
- NETTEL, Ana Laura (1996) La distinción entre contexto de descubrimiento y de justificación y la racionalidad de la decisión judicial. Isonomía [Publicaciones periódicas]: Revista de Teoría y Filosofía del Derecho. Nº 5. La biblioteca de las culturas hispánicas (En línea) Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02405065325240496976613/isonomia05/isonomia5_06.pdf
- UNIVERSIDAD DEL VALLE (2007). Documento de condiciones mínimas para la actualización del registro calificado. Maestría en epidemiología. Escuela de Salud Pública. Pp. 11, 20, 21, 43.