



Ignorancia inconsciente en las representaciones de la investigación durante el proceso de titulación universitaria

Gregory Veintimilla¹, Tomás Fontaines-Ruiz², Fernanda Tusa Jumbo³

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Abril 2017 / Aceptado: Mayo 2017

Resumen. El objetivo del estudio fue analizar las representaciones sociales de la investigación que tienen los estudiantes universitarios matriculados en el proceso de titulación en la Universidad Técnica de Machala con la finalidad de detectar los sentidos errados que testimonian el desconocimiento aprendido. La metodología de investigación fue cualitativa. Se trabajó con 140 estudiantes matriculados en el proceso de titulación de la precitada universidad, de los cuales el 40% eran del sexo femenino y el 60% masculino. La distribución por unidades académicas fue la siguiente: 36% pertenece a ciencias empresariales, 50% a ciencias sociales, 8% ingeniería civil, 4% ciencias agropecuarias y el 2% a ciencias químicas y de la salud. La selección fue a través de un muestreo opinático intencional. Se aplicó un cuestionario sobre representaciones de la investigación, mediante formulario digital. Como estrategia de validez se empleó la triangulación de investigadores y la devolución de los hallazgos a los informantes. Se identificó que la ignorancia inconsciente está enraizada en la normatividad metodológica como condicionante ontológico y gnoseológico de la investigación, develándose como síntomas los siguientes: asepsia ideológica de la investigación, Reduccionismo del saber y negación de lo múltiple, transferencia acrítica del método, el experto como actor de la investigación. Se concluyó la conformación de la ignorancia inconsciente nace de la adopción y legitimación acrítica del método, que sostiene que investigar es una consecuencia del método y de la presencia de sus actores, hecho que contradice la noción constructiva, ideológica e interaccional de la investigación. La rigidez de estos conceptos, hace que el objeto de estudio sea forzado a entrar en el canon metódico como garantía de cientificidad.

Palabras clave: Enseñanza de la investigación; agnotología; ignorancia inconsciente; representaciones sociales; estudiantes universitarios.

[en] Unconscious ignorance in the representation of research

Abstract. The aim of this study was to analyze the social representations of research held by university students enrolled in the certification process at Universidad Técnica de Machala to detect the misconceptions that prove the learned ignorance. The research design was qualitative. We worked with 140 students. Forty percent of the students were female, and sixty percent of them were male. Students belonged to different Colleges; Business Administration (36%), Social Sciences (50%), Civil Engineering (8%), Agricultural Sciences (4%), and Chemistry and Health Sciences (2%). We selected the participants through an intentional opinion sampling. Data was collected by having the students complete an online questionnaire about the representations of research. The validity of the data was guaranteed by triangulation of researchers and the return of the findings to the informants. The results

¹ Centro de trabajo (país) Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
E-mail: enki378@gmail.com

² Centro de trabajo (país) Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
E-mail: tfontaines@utmachala.edu.ec

³ Centro de trabajo (país) Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
E-mail: ftusa@utmachala.edu.ec

showed that the unconscious ignorance is rooted in the methodological normative as an ontological and epistemological conditioning of research. The following symptoms were revealed: ideological asepsis of research, reductionism of knowledge and denial of diversity, uncritical transfer of the method, and the expert as the main actor of research. It was concluded that the constitution of unconscious ignorance arises from the uncritical adoption and legitimation of the method, which maintains that research is a consequence of the method and the presence of its actors. Such fact contradicts the constructive, ideological, and interactional notion of research. The rigidity of these concepts forces the object of study to enter the methodical canon as a guarantee of scientific nature.

Keywords: Research teaching; agnotology; unconscious ignorance; social representations; university students.

Sumario. 1. Introducción. 2. Soportes teóricos de la investigación. 2.1 Representaciones sociales. Concepción y dinámica. 2.2. De la representación social a la ignorancia representada. 3. Metodología empleada. 3.1. Ámbito de la investigación. 3.2. Sujetos de la investigación. 3.3. Instrumentos para la recolección de datos. 3.4. Procedimiento empleado. 4. Resultados obtenidos. 4.1. Asepsia ideológica en la investigación. 4.2. Reduccionismo del saber y negación de lo múltiple. 4.3. El experto como actor de la investigación. 4.4. Transferencia acrítica del método. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Veintimilla, G.; Fontaines-Ruiz, T. y Tusa Jumbo, F. (2017). Ignorancia inconsciente en las representaciones de la investigación. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-38.

1. Introducción

Las representaciones sobre la investigación que tienen los estudiantes universitarios, son el resultado de la interacción simbólica entre ellos, sus maestros y el entorno académico de adscripción, cuya consecuencia es la formación de memes o introyectos que le dan sentido a sus creencias y actitudes hacia esta práctica heurística (Dawkins, 1976; Wang & Wood, 2011). Este proceso es transindividual y no está condicionado por la experiencia subjetiva inmediata (Romand, 2012).

Suponemos que considerar la investigación como un medio para el abordaje crítico de la realidad o un requisito curricular, es el producto de representaciones que se materializan en el entorno y son asumidas de manera inconsciente por sus actores, favoreciendo posturas dogmáticas y endogámicas en la evaluación del saber (Filpisan et al., 2011; Perry, Murphy, & Dovidio, 2015), dejando de lado el carácter dinámico y socio discursivo de las ideas. Ejemplo de ello lo encontramos en las críticas a la teoría de Lacan que realizan Sokal y Bricmont, (1999); también en la hegemonía medieval de la visión geocéntrica impulsada desde el poderío de la iglesia.

En virtud de lo dicho, inferimos que la actitud de cercanía o rechazo del estudiante hacia la investigación, durante su proceso de formación profesional y en especial durante la ejecución del trabajo de titulación, es el resultado de un conjunto de representaciones que impulsan significados de la investigación, que en el afán de ser coherentes con las prescripciones neopositivistas del Círculo de Viena u otras posturas paradigmáticas, se desconectan de la singularidad del objeto de estudio e imponen procesos operativos, que además de innecesarios, terminan por complicar los diseños metodológicos, mediante la construcción de metalenguajes y normativas metodológicas que sólo son comprensibles desde la perspectiva semántico-pragmática de quienes los producen. Esta dinámica es la que genera ignorancia inconsciente y a propósito de ello, es que nos hemos planteado como objetivo, analizar las re-

presentaciones sociales de la investigación que tienen los estudiantes universitarios matriculados en el proceso de titulación en la Universidad Técnica de Machala con la finalidad de detectar en los significados de esta práctica y sentidos errados que testimonien el desconocimiento aprendido.

En esta investigación, identificamos dos categorías interdependientes que sostienen el problema de estudio, a saber: a) los sesgos cognitivos como impulsores del dogmatismo metodológico, y, b) la incompetencia inconsciente en la valoración del qué es y cómo se investiga. A continuación se desarrollan cada uno de ellos.

Los sesgos cognitivos condicionan la valoración crítica de las ideas sobre un objeto de estudio, fortaleciendo el razonamiento dogmático, los conflictos entre la intuición y la toma de decisiones, e impidiendo la activación de la facultad comparativa de las ideas y la selección abierta de opciones que resulten más coherentes con la intencionalidad del sujeto respecto al objeto de indagación (González-García, Tudela, & Ruz, 2015; Mata, Schubert, & B. Ferreira, 2014; Perry et al., 2015; Willard & Norenzayan, 2013). En el contexto de la formación de investigadores, el sesgo se palpa en la sobreestimación inconsciente del modelo metodológico y la obligatoriedad de ajustar el objeto de estudio a cada una de sus fases, en aras de conseguir una nota aprobatoria y la aceptación para publicar lo escrito.

También, los sesgos promueven exceso de confianza en la metódica, e inhiben la intervención de la inteligencia en la toma de decisiones (Livi, Kruglanski, Pierro, Mannetti, & Kenny, 2015; Teovanović, Knežević, & Stankov, 2015), de allí que se observen estudiantes y tutores con dificultad para identificar patrones en el comportamiento del objeto de estudio, de correspondencia con su singularidad, debido a su codependencia con el modelo tergiversado (Rosman, Mayer, Peter, & Krampen, 2016). Sintetizando lo dicho, los sesgos subordinan la percepción del objeto al introyecto metodológico del individuo, promoviendo un estado de incompetencia inconsciente que le ofrece seguridad al sujeto, pero lo inhabilita para adquirir un aprendizaje crítico y plural de la investigación.

La segunda categoría que impulsa el problema, fue identificada como incompetencia inconsciente y se caracteriza por no saber que se carece de una competencia, lo que genera auto-sabotaje en la construcción de discursos explicativos que representen claramente un fenómeno específico y promuevan su comprensión. Esta realidad nos conduce al terreno de la ignorancia pluralista y la agnotología, para explicar el modo en que se produce y tolera culturalmente la ignorancia (Giang, 2015; Larry, 2014; Prentice & Miller, 1996). Se piensa que al investigar y formar investigadores, se intercambian significados incompletos e irreales sobre la investigación, lo cual termina distorsionando su práctica y modo de textualización. La salvedad es que este proceso no es consciente, aunque la distorsión cognitiva se expresa en tiempo real.

Bajo el efecto de la ignorancia, el docente impone las normas metódicas de cara al contenido del introyecto. Se presenta como conocedor de un área que termina desconociendo, porque muchas veces no la practica y durante la interacción socio-discursiva, se dedica a reproducir secuencias metodológicas como verdades incorruptas, que en definitiva, sólo perpetúan su modelo cognitivo y la adecuación de sus mandatos.

La sostenibilidad de la ignorancia se da porque el docente transpone el significado de la secuencia metodológica y obliga a su comprensión en una determinada dirección. Esta afirmación devela que detrás de un significado hay una red de vínculos que lo sostienen en el tiempo y terminan creando las estructuras epistémicas que se

adoptan para su perennidad (Marsh & Onof, 2008) y en contraprestación se ofrece el acceso a un sistema sociocultural que satisface las necesidades de pertinencia social.

Las categorías descritas dejan al descubierto que en las interacciones sociodiscursivas se forma la comprensión de aquello que se estudia y cómo se estudia; por lo tanto, al develar estas tramas, es posible conocer el contenido y funcionamiento de los obstáculos epistémicos que inhiben el aprendizaje de la investigación, para dar paso a una actitud científica crítica, capaz de concebir las metódicas como una caja de herramientas puestas al servicio de la creatividad del investigador y no una camisa de fuerza que asfixia la creación de rutas alternativas para llegar al saber científico.

Este trabajo, también va a mostrar cómo la ignorancia inconsciente impone su voluntad en la transposición didáctica y sin importar el paso de los tiempos, recrea alternativas para garantizar una línea de comprensión por encima de otras. Justamente en estos puntos radica la relevancia del estudio, ya que mientras se develan los núcleos de ignorancia inconsciente, se generan oportunidades para replantear las nociones de investigación que tenemos y el modo en que la desarrollamos, buscando romper con la endogamia académica y ganar más visibilidad en la comunidad científica.

2. Soportes teóricos de la investigación

En este estudio asumimos que las conductas humanas, sus significados y los sentidos que se le atribuyen, son el resultado de la interacción discursiva entre las representaciones sociales y sus formas de aprehensión (Cattaneo & Silvanto, 2015; De Beule & Stadler, 2014; Lukianova & Fell, 2015; Uher, Werner, & Gosselt, 2013). Esta dinámica es inconsciente y se fortalece de la tendencia humana a negociar significados, como requisito para incrementar la comprensión de los contenidos que se transmiten y de esta manera, configurar la identidad sociocultural del individuo (Guadagno, Rempala, Murphy, & Okdie, 2013; Maor & Leiser, 2013; Pearson, Naselaris, Holmes, & Kosslyn, 2015; Romand, 2012). A continuación se describen los constructos empleados como soportes teóricos en esta investigación.

2.1 Representaciones sociales. Concepción y dinámica

Las representaciones sociales explican cómo las personas responden a las vivencias que experimentan en su relación con el macrosistema (Suess & Mody, 2016) y son definidas como una influencia en el interior del organismo social que moldea el pensamiento individual (Sharpley, 2014), permitiendo la organización de su realidad (Halfacree, 1993). Desde esta perspectiva teórica, estímulos y respuestas son indisolubles. No hay cortes entre sujeto y contexto, sino una relación sinérgica entre el agente que interpreta y el objeto interpretado, de allí que no exista vida sin interpretación (Abrie, 2001; Flores & Winograd, 1989; Moscovici, 1961; Wachelke, 2012).

Las representaciones se organizan como una red epistémica que se manifiesta mediante opiniones e imágenes jerarquizadas (Desolneux, Moisan, & Morel, 2003; Marsh & Onof, 2008) que en definitiva, expresan una posición particular sobre la realidad observada y permiten realizar inferencias sobre los otros. Desde esta perspectiva, la sociedad se define en virtud de la interacción representacional cuya dinámica tiene un carácter viral (Brodie, 2009; Laurel Fogarty, 2015; Wah & Nordin, 2013; Wang & Wood, 2011).

Al igual que los memes, las representaciones tienen un funcionamiento epigenético, que permiten explicar la forma dinámica en que se actualizan y desarrollan sus mecanismos adaptativos. De modo análogo a la hipótesis del replicador neuronal, en el que intervienen neuronas espejos, las representaciones permiten la generación de conductas imitativas por transmisión cultural (Fernando, 2011; Iacoboni, 2015), que incluyen la adquisición de actitudes incorporadas al patrón comportamental del sujeto a través de la observación y las pautas lingüísticas compartidas por una comunidad (Corballis, 2016; Kashima et al., 2015; Kirby, Tamariz, Cornish, & Smith, 2015; Perlovsky & Member, 2013). En tal sentido, una representación es precursora de significados que inciden en el diseño de atmósferas discursivas y cobran vigencia en virtud de su capacidad explicativa, adaptativa y resolutoria de los requerimientos individuales y colectivos del sujeto.

La asimilación de una representación exige la capacidad de decodificarla y en ello la subjetividad es clave (Hinterberger, 2015; Ramakrishnan, Isawasan, & Mohanan, 2015). Pero a pesar de que se produce la decodificación consciente, el proceso de adquisición es inconsciente (Morsella, Godwin, Jantz, Krieger, & Gazzaley, 2015; Romand, 2012). Esto explica porque muchas veces interiorizamos representaciones distorsionadas de un objeto que circulan de forma iterativa en un sistema donde compiten múltiples puntos de vista e interpretaciones (Smithson, 2008). El no saber que no se sabe, puede manifestarse en virtud de diversas variables que oscilan desde la expresión de enunciados a partir de creencias que son confundidas con un conocimiento válido, hasta brindar respuestas generales aparentemente lógicas y razonables (sofismas) que, al ser analizadas con mayor profundidad, resultan ser falsas (Dunning, 2011), estableciendo las condiciones que garantizan la prolongación del desconocimiento (Frye, 1983).

2.2. De la representación social a la ignorancia representada

La construcción social de la ignorancia resulta de la práctica reiterativa de la representación distorsionada, formada a partir de creencias e identidades epistemológicas defectuosas que producen incapacidad para comprender los significados que los otros le asignan al objeto (Alcoff, 2007; Moscoso, 2014; Tuana, 2008). Esto ocurre por la necesidad humana de acercarse a las certezas y distanciarse de la incertidumbre (Smithson, 2008), lo que termina empujando al sujeto a asumir como ciertas, verdades compartidas por un colectivo social que son avaladas por el posicionamiento y autoridad de los emisores.

La ignorancia se apoya en la existencia de un mecanismo cognitivo que regula el ocultamiento de información no deseada (Beevers & Scott, 2001) respecto a su congruencia con el contenido de la representación (Augusto, 2016) produciendo lo que se conoce como efecto Dunning-Kruger, concebido como el desconocimiento de la propia ignorancia (Dunning, 2011) que al adherirse a la estructura de la representación fomenta el desconocimiento en la sociedad (Brey, Antoni; Innerarity, Daniel; Mayos, 2009).

En el ámbito académico, esta situación provoca fallos en la conciencia hermenéutica de quienes consumen y prosumen conocimiento, generando una exagerada credibilidad en la representación y sus emisores, actitud que denota características de personalidad orientadas hacia el prejuicio generalizado que terminan por alimentar el posicionamiento de la ignorancia (Akrami, Ekehammar, & Bergh, 2011; Allport, 1954; Medina, 2012; Meeusen & Kern, 2016; Miglietta, Gattino, & Esses, 2014).

No obstante, somos enfáticos al asumir que la necesidad de seguridad, vinculada al instinto de supervivencia, no justifica la preservación de la ignorancia cuando ésta

ha sido demostrada. La meta-ignorancia revelada implica una conciencia del desconocimiento que, lógicamente, debe transformar radicalmente el andamiaje mental hacia la valoración de un conocimiento objetivamente adquirido.

3. Metodología empleada

3.1. Ámbito de la investigación

El estudio se desarrolló en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), ubicada en Machala, Provincia de El Oro, Ecuador. La institución es oficial y alberga estudiantes de la zona 7 del Ecuador, caracterizada por su vocación agropecuaria y aurífera. Está compuesta por cinco unidades académicas o facultades (ciencias sociales; empresariales; químicas y de la salud; ciencias agropecuarias; ingeniería civil), que en conjunto concentran 7500 estudiantes activos. En esta institución, los estudiantes deben aprobar el currículo de su carrera para obtener la categoría de egresado. A partir de este momento, se matriculan en el proceso de titulación, para presentar un trabajo de investigación o un examen complejo de todo lo visto durante la carrera. Los que seleccionan el trabajo de investigación, se someten a un sistema de tutorías, que como mínimo debe tener 8 encuentros colectivos y los individuales que demandan del proceso de indagación. Al finalizar este proceso, se consigna un manuscrito que será defendido ante un tribunal impuesto por la coordinación de la carrera respectiva.

3.2. Sujetos de la investigación

Se incluyeron un total de 140 estudiantes universitarios matriculados en el proceso de titulación durante el año 2016 en la UTMACH, de los cuales el 40% eran del sexo femenino y el 60% masculino. La distribución por unidades académicas fue la siguiente: 36% pertenece a ciencias empresariales, 50% a ciencias sociales, 8% ingeniería civil, 4% ciencias agropecuarias y el 2% a ciencias químicas y de la salud.

La selección de estos estudiantes se realizó mediante muestreo opinático intencional, empleando los siguientes criterios de selección: a) ser estudiantes de la UTMACH y estar matriculados en el proceso de titulación durante el año 2016; b) haber desestimado el examen complejo de grado como opción de titulación; c) haber asistido como mínimo al 50% de los encuentros tutoriales fijados por sus tutores; d) que mostraran apertura y consentimiento para participar en el estudio; e) que completaran el instrumento diseñado para la recolección de datos.

3.3. Instrumentos para la recolección de datos

Se aplicó un cuestionario que denominamos representaciones de la investigación, caracterizado por presentar dos frases incompletas y tres preguntas abiertas. Los enunciados y preguntas se muestran a continuación: 1) la investigación científica es...; 2) describe las características que a su juicio tiene la investigación científica; 3) la función de la investigación científica es...; 4) ¿qué diferencia la investigación científica de aquella que no lo es?; 5) ¿qué emociones despierta la investigación en ti?

La aplicación fue digital a través de la cuenta de correo institucional. Se estimó un lapso de 15 días para la recolección de los datos, realizando recordatorios de res-

puestas cada 48 horas para garantizar la meta trazada. La información obtenida fue compilada en un corpus textual, para su posterior análisis.

3.4. Procedimiento empleado

La investigación tuvo una metódica cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012), con un nivel de profundidad descriptivo (Padrón, 2007). El procedimiento se dividió en tres fases que a continuación se detallan:

Fase 1. Conformación y normalización del corpus:

Luego de construir y aplicar el formulario digital, se procedió a normalizar el corpus, mediante la corrección de errores de digitación (omisión de letras, uso inadecuado de mayúsculas, contracciones lingüísticas, acentuación, entre otros) que impidieran su comprensión durante las fases siguientes. Esto se hizo en dos momentos. El primero, fue individual. Cada investigador asumió la responsabilidad de leer todo el corpus y resaltar las correcciones que estimó necesaria. El segundo momento fue colectivo. Consistió en estructurar el archivo del corpus textual definitivo, donde se integraron las correcciones consensuadas que se estimaron pertinentes. En esta oportunidad triangulamos la perspectiva de los investigadores.

Fase 2. Reducción de datos

Cada investigador categorizó el texto de manera inductiva (Denzin y Lincoln, 2012; Ruiz Olabuénaga, 2012). Luego se produjo una puesta en común para establecer acuerdos sobre las categorías más representativas. La dinámica exigió la comparación constante como condición para configurar los códigos sustantivos, introyectos y lógicamente el núcleo o categoría central. Empezamos por comparar las semejanzas semánticas en los segmentos de textos seleccionados, para luego construir un enunciado que los sintetizara. Este enunciado lo denominamos código sustantivo, el cual era comparado con otros textos para estimar su validez comunicativa (Kuvale, 1996) y su correspondencia semántico-pragmática. En presencia de los códigos, buscamos la familiaridad entre ellos, para identificar la presencia de introyectos. La acción metodológica fue análoga a la empleada para encontrar el código sustantivo, sólo que en esta oportunidad, la comparación se hizo a partir de éstos. Durante este proceso, empleamos el programa Maxqda, versión 12 en español (GmbH, 2017).

Fase 3. Análisis y validación de la información

Este es un momento hermenéutico que pone el acento en el binomio texto-acción, para traducir la acción comunicativa, mediante la búsqueda de relaciones entre los introyectos y sus implicaciones teóricas. Durante esta fase realizamos tres actividades concretas: a) justificar teóricamente la estructura entre los introyectos identificados y sus efectos al investigar; b) contrastación de los introyectos con investigaciones de contenidos asociados, en aras de demostrar la convergencia de acuerdos sobre su interacción con el aprendizaje de la investigación; c) validación de los hallazgos a través de un proceso de devolución. Para ello, seleccionamos aleatoriamente 10 estudiantes para mostrarles la sintonía entre los introyectos y sus efectos en el modo en que ellos representan la investigación.

4. Resultados obtenidos

La percepción que tienen los estudiantes de titulación sobre la investigación es sinónimo de método científico, operado según los postulados derivados del Círculo de Viena. La interacción estudiante-investigación está definida desde la normatividad metodológica, la cual funciona como un “súper yo” psicoanalítico, al indicar lo que se debe y no se debe hacer cuando de investigar se trata. En este sentido, las categorías encontradas (ver tabla 1) evidencian ideas lineales, deterministas y hasta dogmáticas sobre la investigación y sus actores, situación que refleja errores en su concepción y al mismo tiempo, la confinan a funcionar como sistema cerrado cuando su naturaleza es contraria.

Tabla. 1. Hallazgos discursivos

Núcleo	Codificación del Introyecto	Códigos sustantivos	Evidencia textual
Normatividad metodológica como condicionante ontológico y gnoseológico de la investigación	Asepsia ideológica de la investigación (1)	La investigación es infalible, incorrupta y real (1.1.)	... solo la investigación científica es aquella que presenta información fidedigna comprobable. La investigación que no es científica es poco confiable... (1.1.1.) La investigación científica es fidedigna sin acceso a duda, porque se demuestra estudios, mientras que la investigación que no es científica no tiene un estudio confiable (1.1.2.)
		Neutralidad de la investigación por su vinculación con la ciencia (1.2.)	... la investigación científica se refiere específicamente a la búsqueda de respuesta a través de la ciencia, no incluye factores de opinión ni ideología... (1.2.1.) ...La investigación científica se basa en hechos derivados de la ciencia... (1.2.2.)
	Reduccionismo del saber y negación de lo múltiple (2)	Solo la investigación genera conocimientos (2.1.)	...la investigación es la búsqueda a la explicación de un fenómeno de carácter científico para la solución de un problema...
		Resuelve problemas científicos (2.2.)	La búsqueda de conocimientos intencionada o de soluciones a una problemática científica, que se desarrolla mediante procesos o procedimientos... Búsqueda de aquellos conocimientos o de soluciones a problemas de carácter científicos...
	Transferencia acrítica del método (3)	Investigar es experimentar (3.1.)	“...la investigación que no es científica está basada en las necesidades de solución a problemas prácticos, no se realiza experimentos...” “... La investigación es en general y la científica se necesita de la observación y experimentación de algo que se desea comprobar...”
		La investigación existe gracias al método (3.2.)	Es un proceso en el que los avances científicos son el resultado de la aplicación de métodos para resolver el problema ...Una actividad desarrollada en la búsqueda para mejorar el conocimiento, a través de la aplicación de técnicas y métodos determinados por un investigador...
		Investigar es metodología (3.3.)	Es un proceso en el cual se aplica diferentes métodos de investigación para obtener la información relevante y aplicar nuestro conocimiento

Núcleo	Codificación del Introyecto	Códigos sustantivos	Evidencia textual
		Investigar es aplicar el método científico (3.4.)	...La investigación científica se la realiza en base a métodos científicos, mientras que a las demás mediante investigaciones ya realizadas... ... la investigación son métodos científicos comprobados a diferencias de otros que no lo son... ...La investigación científica es un proceso, mediante la aplicación del método científico, el cual nos permite obtener información relevante y fiable acerca de un determinado aspecto lo cual servirá para entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento...
	El experto como actor de la investigación (4)	La investigación tiene un lenguaje profesional (4.1.)	Explicación concisa, se basa en datos mas no en opiniones, se necesita un lenguaje profesional.(4.1.1.)
		La investigación la realizan expertos y profesionales (4.2.)	Que la investigación científica es racional fundamentada en los hechos analizados por expertos. En cambio la investigación, que no lo es, no tiene sustento, no hay quien la respalde... (4.2.1.)

Los estudiantes vinculan la investigación con la objetividad, pulcritud, verdades irrefutables, experimentalidad, metódica, profesionalismo, pero omiten en su concepción la interacción en la construcción de saberes, la discursividad del objeto de estudio, el componente ideológico en la acción de conocer, los rasgos socio-histórico de aquello que investigamos, la pertinencia del conocimiento que generamos, la multiplicidad de modos de acercarnos al conocimiento, la cotidianidad de la acción de descubrir; omisiones que demuestran la ignorancia inconsciente y demandan un retorno a la historia para volver a criticar las nuevas formas de razón pura (Kant, 2003), disentir del absolutismo conceptual (Feyerabend, 1975; Lakatos, 1983; Popper, 1980) y postular una revolución que rompa la cognición social y académica que define la investigación como un conjunto de normas rígidas que paralizan el acceso del estudiante de pregrado a su práctica y vulneran el sentido de su enseñanza al convertirla en un crisol de gustos y pasiones encubiertas por la autoridad del que enseña.

Esta relación entre creencias versus omisiones, es el resultado de un conjunto de patrones cognitivos y actitudes que son aprehendidas inconscientemente por el estudiante, como resultado de experiencias de formación con personas emocionalmente significativas que viabilizaron el alcance de una meta en un momento dado y que son transferidas a múltiples contextos, sin tomar conciencia de que pueden entrar en conflictos con su prospectivo desarrollo profesional. Como muestra de estos señalamientos, a continuación se describen cuatro macro ideas o introyectos que impulsan la ignorancia inconsciente vinculada con el aprendizaje de la investigación.

4.1. Asepsia ideológica en la investigación

Esta posición niega la existencia de ideología y representaciones en la construcción del saber científico. El estudiante niega el saber previo y demanda la separación del sujeto-objeto como garantía de valoración objetiva de aquello que estudia y de infalibilidad y neutralidad de la investigación. Con esta visión, desconocen la interrelación

entre el mundo externo e interno del individuo y la correspondencia dinámica entre representaciones y actitudes individuales como requisito para significar el mundo, llegando a producir negligencia en la semiosis contextual del objeto representado (Sokal y Bricmont, 1999) lo que termina por generar ignorancia inconsciente.

Al pretender la objetividad como respuesta a la negación de aspectos subjetivos, el estudiante olvida la función de filtro social de las ideologías y su mediación en la construcción de la verdad. Si bien las mismas no son ni buenas ni malas, ofrecen un sentido interpretativo del mundo y prescriben el uso de los artefactos sociales y su intencionalidad (Cividanes, 2006). Mirar la investigación ajena a esta realidad es un síntoma del Dunning-Kruger (Dunning, 2011) y una muestra del modo en que privilegiamos unas ideologías sobre otras y legitimamos un modo de poder. La moraleja en todo esto, es que la investigación no es ajena a la ideología, contrario a ello, su intencionalidad, aplicabilidad y uso cotidiano es directamente proporcional al tejido de representaciones de la realidad que se derivan de ellas.

4.2. Reduccionismo del saber y negación de lo múltiple

Esta categoría nos indica que el conocimiento existe si es científico y mediado por métodos. En este contexto, se produce una omisión no intencionada del contexto de descubrimiento y por ende de los saberes sociales como generadores de ideas. El estudiante concibe el conocimiento en el marco de la ciencia, sin su origen humano y el carácter cambiante del mismo.

No reconocen los colectivos de pensamientos en la construcción del saber y sus procesos de cambio, dando lugar a un limbo epistemológico que termina constituyéndose en un obstáculo para el aprendizaje, al carecer de esquemas que posibiliten su significación y transferencia. Justamente esta creencia sumada a la concepción ahistórica, lineal y estable del conocimiento como garantía de su científicidad, y la magnificación de la comunidad científica como única generadora de saberes reales y verdaderos, son síntomas de agnotología. Con base en lo señalado, lo múltiple, simplemente no es científico y las diversas comunidades sociodiscursivas que significan y representan la realidad, dejan de ser el canal de construcción del conocimiento, para constituirse en usuarios del saber pobremente vinculado al proceso de crecimiento de la ciencia. Esta realidad termina por formar epistemologías personales que deforman las representaciones de la investigación, haciendo que el novel investigador reduzca su creatividad al consumo de una canon normativo que demarca lo que es o no científico y por tanto, lo que es o no investigación.

4.3. El experto como actor de la investigación

El dispositivo impone que la investigación es desarrollada por expertos y expresada en un lenguaje técnico-disciplinar. Fuera de esto, es impensable su existencia y la de la ciencia. La evidencia textual 4.1.1. y 4.2.1., revela rasgos agnotológicos en la valoración de los actores de la investigación, evidenciado en el pretendido antagonismo entre las “opiniones” y el “lenguaje profesional del científico”; y en el reconocimiento de la racionalidad científica como el resultado de la presencia de los expertos. Esta realidad es alarmante porque denota exaltación de la investidura del científico y en nuestro caso del docente-investigador, a quienes facultan tácitamente para que le imprima científicidad a sus acciones, al estilo *magister dixit*.

Creemos que esta tendencia puede ser el resultado de la creciente producción de discursos rimbombantes en la academia, donde los docentes se hacen eco de términos vacíos en un intento por concretar o aterrizar los textos, generando una especie de estafa cognitiva que impacta al interlocutor con una serie de sinsentidos que elevan el posicionamiento del orador en detrimento de la comprensión del estudiantado, aunque la finalidad de estas acciones estén ligadas a mitigar la tensión derivada del no saber aquello que se esgrime (Padrón, 2007). En este sentido, el experto queda como un sabio incorrupto, cuando en realidad, cubre trivialidades con metalenguajes y las muestra como novedad. Aquí se pone en evidencia el poder del lenguaje en la construcción del conocimiento y su vulnerabilidad ante la intencionalidad del investigador, quien en definitiva fomenta la ignorancia inconsciente o la ataca mediante conjeturas y refutaciones coherentes con la realidad y sus interacciones.

4.4. Transferencia acrítica del método

Esta categoría es el resultado de la escolarización de la metodología de la investigación y su uso descontextualizado. Para el estudiante investigar es sinónimo de método y experimentación y la experiencia de aprender se sintetiza en la reproducción acrítica de las secuencias operativas del método científico. Esto hace que el método se ponga por encima del objeto de estudio y exista una linealidad al momento de plantearse los procesos que lo constituyan, de allí que de manera automática se calquen “modos de hacer” sin la reflexión sobre su viabilidad, pertinencia y contradicciones. En balance, no importa que investigues, siempre deben contener los mismos elementos que se aprenden en aula y que se declaran en los textos; de otro modo, la investigación no puede ser considerada como tal.

Los introyectos identificados están ligados a la normatividad metodológica como núcleo de sentido de la investigación y su práctica. En tal sentido, la ignorancia inconsciente resulta de la adopción acrítica de sistemas normativos impuestos desde los círculos académicos que designan las condiciones de aceptación de un determinado estudio. Como resultado de ello, la investigación existe como una consecuencia del método, el cual se pone por encima del objeto que se estudia y es el garante de que exista científicidad en lo que se realiza. El giro kantiano que empodera al sujeto como conocedor de lo que se investiga, se neutraliza cuando se asume que la investigación es una consecuencia del método. En este contexto, el hombre como generador del conocimiento queda anulado ante el experto y su lenguaje profesional, lo cual cierra toda posibilidad de reconocer la multiplicidad de saberes y modos de progresar ante las singularidades de los objetos de estudio.

Las representaciones de ignorancia inconsciente de la investigación están ligadas al abordaje del método como un fin en sí mismo al punto de ser el eje central de lo que se investiga. Esta realidad, exige un barrido anárquico que desmonte la cognición social de la investigación y la reestructure en función a la diversidad de objetos de estudio y sus interacciones socioculturales.

5. Conclusiones

En este estudio mostramos las representaciones sociales de la investigación que tienen los estudiantes de la Universidad Técnica de Machala, mediante la identificación

de cuatro introyectos que sostienen los sesgos cognitivos y operativos vinculados con esta práctica. Develamos que la conformación de la ignorancia inconsciente nace de la adopción y legitimación acrítica del método, que sostiene que investigar es una consecuencia del método y de la presencia de sus actores, hecho que contradice la noción constructiva, ideológica e interaccional de la investigación. La rigidez de estos conceptos, hace que el objeto de estudio sea forzado a entrar en el canon metódico como garantía de científicidad.

Esta realidad nos indica que la formación investigadora en las universidades exigen un salto cuántico que desmitifique el método y lo ponga al servicio de lo que se investiga, al tiempo que abra espacio para replantearnos la relación con la metodología y sus modos operativos. Asimismo, es importante rescatar la ruptura con rutinas operativas consagradas y contrario a ello, se internalice que no existen disposiciones dogmáticas al investigar, sino arraigos ideológicos que se deben identificar para afrontar las imposiciones intelectuales, que lejos de impulsar el progreso científicos, nos obligan a encadenarnos en la endogmia académica, que solo sirve para crear construcciones espurias a nivel social y cognitivo. Consideramos que es importante concientizar que dejar pasar las imposiciones inconscientes limitará la adherencia de los jóvenes profesionales a la práctica de la investigación por considerarlas ajenas a su naturaleza humana y sus posibilidades profesionales.

Debemos señalar que este estudio solo abordó la perspectiva de los estudiantes sobre la investigación, No obstante, es conveniente mirar las representaciones desde la perspectiva del currículo y de los docentes, en aras de determinar las redes causales que sostienen los amarres sociocognitivos que desvirtúan el sentido de la investigación hacia cánones que provocan la ignorancia inconsciente. Poner al descubierto los significados errados sobre la investigación y sus mecanismos de transferencias, permitirían el diseño de procesos de formación que resignifiquen esta práctica y motiven la producción de la vocación investigadora a gran escala.

6. Referencias bibliográficas

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Covoacén.
- Akrami, N., Ekehammar, B., & Bergh, R. (2011). Generalized prejudice: common and specific components. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 22(1), 57-59. <https://doi.org/10.1177/0956797610390384>
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1999). *Las Imposturas Intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica. <https://doi.org/10.3390/e2020080>
- Alcoff, L. (2007). Epistemologies of Ignorance: Three Types. *Race and Epistemologies of Ignorance*, in *Race and Epistemologies of Ignorance*. New York: State University of New York Press.
- Allport, G. W. (1954). *Formation of In-Groups. The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company <https://doi.org/10.1037/0708-5591.35.1.11>
- Augusto, L. M. (2016). Lost in dissociation: The main paradigms in unconscious cognition. *Consciousness and Cognition*, 42, pp. 293-310. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.04.004>
- Beevers, C. G., & Scott, W. D. (2001). Ignorance May Be Bliss, But Thought Suppression Promotes Superficial Cognitive Processing. *Journal of Research in Personality*, 35(4), pp. 546-553. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2333>

- Brey, A.; Innerarity, D.; Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Zero Factory, S.L.
- Brodie, R. (2009). *Virus of the Mind: the Revolutionary New Science of the Meme and How It Can Help You*. Cornwall: Hay House UK.
- Cattaneo, Z., & Silvanto, J. (2015). Mental Imagery: Visual Cognition. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15, pp. 220-227. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.57024-X>
- Cividanes, J. L. (2006). Ciencia e ideología: apuntes para un debate epistemológico. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), pp. 32-49. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24238940&lang=es&site=ehost-live>
- Corballis, M. C. (2016). The evolution of language: Sharing our mental lives. *Journal of Neurolinguistics*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.06.003>
- Dawkins, R. (1976). El Gen Egoísta. *Salud Pública de México*, 50. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61692-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61692-4). Estudios
- De Beule, J., & Stadler, K. (2014). An evolutionary cybernetics perspective on language and coordination. *New Ideas in Psychology*, 32(1), pp. 118-130. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.03.003>
- Denzin, N., & Lincoln, Y.S. (2012). Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Volumen II. España: Gedisa.
- Desolneux, A., Moisan, L., & Morel, J. M. (2003). Computational gestalts and perception thresholds. *Journal of Psychology Paris*, 97(2-3), pp. 311-324. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychparis.2003.09.006>
- Dunning, D. (2011). The dunning-kruger effect. On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, pp. 247-296. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Fernando, C. (2011). Symbol manipulation and rule learning in spiking neuronal networks. *Journal of Theoretical Biology*, 275(1), pp. 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.jtbi.2011.01.009>
- Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Filpisan, M., Tomuletiu, A. E., Moraru, A., Stoica, M., Gorea, B., & Solovastru, A. (2011). The dynamic of stereotypes and prejudices in the multicultural environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 3263-3267. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.282>
- Flores, F., & Winograd, T. (1989). *Hacia la Comprensión de la informática y la Cognición*. Barcelona: Hispano Europea. Retrieved from <https://app.box.com/s/phkye1tb8011lfhwhz68ukhy61l9lpx1>
- Frye, M. (1983). On Being White: Thinking Toward a Feminist Understanding of Race and Race Supremacy. *The Politics of Reality*, 110-127. Retrieved from <http://www.feminist-reprise.org/docs/fryewhite1.htm>
- Giang, P. H. (2015). Decision making under uncertainty comprising complete ignorance and probability. *International Journal of Approximate Reasoning*, 62, pp. 27-45. <https://doi.org/10.1016/j.ijar.2015.05.001>
- GmbH, V. (2017). MaxQDA. The art of data analysis. Retrieved from: <http://www.maxqda.com/>
- González-García, C., Tudela, P., & Ruz, M. (2015). Unconscious biases in task choices depend on conscious expectations. *Consciousness and Cognition*, 37, pp. 44-56. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.08.001>

- Guadagno, R. E., Rempala, D. M., Murphy, S., & Okdie, B. M. (2013). What makes a video go viral? An analysis of emotional contagion and Internet memes. *Computers in Human Behavior*, 29(6), pp. 2312-2319. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.016>
- Halfacree, K. H. (1993). Locality and social representation: space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), pp. 23-37. [https://doi.org/10.1016/0743-0167\(93\)90003-3](https://doi.org/10.1016/0743-0167(93)90003-3)
- Hinterberger, T. (2015). The science of consciousness — Basics, models, and visions. *Journal of Physiology Paris* <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2015.12.001>
- Iacoboni, M. (2015). The Use of Brain Imaging to Investigate the Human Mirror Neuron System. *Brain Mapping*, pp. 119-124. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397025-1.00164-0>
- Kant, I. (2003). *Crítica de la Razón Pura*. Buenos Aires: Losada.
- Kashima, Y., Laham, S. M., Dix, J., Levis, B., Wong, D., & Wheeler, M. (2015). Social transmission of cultural practices and implicit attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 129, 113-125. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2014.05.005>
- Kirby, S., Tamariz, M., Cornish, H., & Smith, K. (2015). Compression and communication in the cultural evolution of linguistic structure. *Cognition*, 141, pp. 87-102. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.03.016>
- Kuvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications
- Lakatos, I. (1998). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Larry, D. (2014). Agnotology: On the varieties of ignorance, criminal negligence, and crimes against humanity. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 10(6), pp. 331-344. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2014.08.011>
- Laurel Fogarty, M. W. F. (2015). Cultural Evolution : Theory and Models. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.81038-7>
- Livi, S., Kruglanski, A. W., Pierro, A., Mannetti, L., & Kenny, D. a. (2015). Epistemic motivation and perpetuation of group culture: Effects of need for cognitive closure on trans-generational norm transmission. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 129, pp. 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2014.09.010>
- Lukianova, N. A., & Fell, E. V. (2015). Meaning Making in Communication Processes: The Role of a Human Agency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, pp. 614-617. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.047>
- Maor, O., & Leiser, D. (2013). Lay psychology of the hidden mental life: Attribution patterns of unconscious processes. *Consciousness and Cognition*, 22(2), pp. 388-401. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.12.007>
- Marsh, L., & Onof, C. (2008). Stigmergic epistemology, stigmergic cognition. *Cognitive Systems Research*, 9(1-2), pp. 136-149. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2007.06.009>
- Mata, A., Schubert, A. L., & B. Ferreira, M. (2014). The role of language comprehension in reasoning: How “good-enough” representations induce biases. *Cognition*, 133(2), pp. 457-463. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.07.011>
- Medina, J. (2012). Hermeneutical Injustice and Polyphonic Contextualism: Social Silences and Shared Hermeneutical Responsibilities. *Social Epistemology*, 26(2), pp. 201-220. <https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652214>
- Meeusen, C., & Kern, A. (2016). The relation between societal factors and different forms of prejudice: A cross-national approach on target-specific and generalized prejudice. *Social Science Research*, 55, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.09.009>

- Miglietta, A., Gattino, S., & Esses, V. M. (2014). What causes prejudice? How may we solve it? Lay beliefs and their relations with classical and modern prejudice and social dominance orientation. *International Journal of Intercultural Relations*, 40, pp. 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.12.004>
- Morsella, E., Godwin, C. a, Jantz, T. K., Krieger, S. C., & Gazzaley, A. (2015). Homing in on Consciousness in the Nervous System: An Action-Based Synthesis. *Behavioral and Brain Sciences*, pp. 1-106. <https://doi.org/10.1017/S0140525X15000643>
- Moscoso, L. (2014). *Agnotología y Educación Ciudadana*. Buenos Aires: Contratiempo Ediciones.
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. *Psychological Bulletin*, 16. <https://doi.org/10.1037/h0067186>
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. Cinta de Moebio. *Revi Epistemol*, (28), pp. 1-28. Retrieved from <http://www.derechoinformatico.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewArticle/25930>
- Pearson, J., Naselaris, T., Holmes, E. A., & Kosslyn, S. M. (2015). Mental Imagery: Functional Mechanisms and Clinical Applications. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(10), pp. 590-602. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.08.003>
- Perlovsky, L. I., & Member, S. (2013). *Mirror neurons, language, and embodied cognition*. Cambridge: Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2013.01.003>
- Perry, S. P., Murphy, M. C., & Dovidio, J. F. (2015). Modern prejudice: Subtle, but unconscious? The role of Bias Awareness in Whites' perceptions of personal and others' biases. *Journal of Experimental Social Psychology*, 61, pp. 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.06.007>
- Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Prentice, D. A., & Miller, D. T. (1996). Pluralistic Ignorance and the Perpetuation of Social Norms by Unwitting Actors. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28(C), pp. 161-209. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60238-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60238-5)
- Ramakrishnan, S., Isawasan, P., & Mohanan, V. (2015). Hermeneutical Discourse Consciousness Architecture for the Establishment of Hermeneutical Discourse. *Procedia— Social and Behavioral Sciences*, 208(2015), pp. 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.185>
- Romand, D. (2012). Fechner as a pioneering theorist of unconscious cognition. *Consciousness and Cognition*, 21(1), pp. 562-572. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.01.003>
- Rosman, T., Mayer, A.-K., Peter, J., & Krampen, G. (2016). Need for cognitive closure may impede the effectiveness of epistemic belief instruction. *Learning and Individual Differences*, 49, pp. 406-413. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.017>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5ta ed., Vol. Serie Ciencias Sociales). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sharpley, R. (2014). Host perceptions of tourism: A review of the research. *Tourism Management*, 42, pp. 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2013.10.007>
- Smithson, M. J. (2008). Social Theories of Ignorance. In *Agnotology: The Making And Unmaking Of Ignorance*, pp. 209-230.
- Suess, C., & Mody, M. (2016). Gaming can be sustainable too! Using Social Representation Theory to examine the moderating effects of tourism diversification on residents' tax paying behavior. *Tourism Management*, 56, pp. 20-39. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2016.03.022>
- Teovanović, P., Knežević, G., & Stankov, L. (2015). Individual differences in cognitive biases: Evidence against one-factor theory of rationality. *Intelligence*, 50, pp. 750-86. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.02.008>

- Tuana, N. (2008). Coming To Understand: Orgasm and the Epistemology of Ignorance. In *Agnotology: The Making And Unmaking Of Ignorance*, pp. 90-108. <https://doi.org/10.2307/3810938>
- Uher, J., Werner, C. S., & Gosselt, K. (2013). From observations of individual behaviour to social representations of personality: Developmental pathways, attribution biases, and limitations of questionnaire methods. *Journal of Research in Personality*, 47(5), pp. 647-667. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.03.006>
- Wachelke, J. (2012). Representations and social knowledge: An integrative effort through a normative structural perspective. *New Ideas in Psychology*, 30(2), pp. 259-269. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.12.001>
- Wah, T. K., & Nordin, Z. S. b. (2013). Memes and Consciousness: Friend or Foe? *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 97, pp. 517-521. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.267>
- Wang, L., & Wood, B. C. (2011). An epidemiological approach to model the viral propagation of memes. *Applied Mathematical Modelling*, 35(11), pp. 5442-5447. <https://doi.org/10.1016/j.apm.2011.04.035>
- Willard, A. K., & Norenzayan, A. (2013). Cognitive biases explain religious belief, paranormal belief, and belief in life's purpose. *Cognition*, 129(2), pp. 379-391. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.07.016>