

JESÚS MORALES

lectoescrituraula@gmail.com ORCID: 0000-0001-8533-3442

Docente del Departamento Psicología General y Orientación en la Universidad de Los Andes, Venezuela

Research in higher education, a pending task

Investigar en educación superior, una tarea pendiente

Resumen

Investigar en educación superior como desafío que enfrentan tanto docentes como estudiantes, se ha convertido en un eje transversal de las unidades curriculares, en las cuales se logra precisar su estrecha vinculación con la apropiación significativa del conocimiento. Este ensayo propone algunas reflexiones y sugerencias que desde los procesos de enseñanza y aprendizaje se pudieran considerar para promover experiencias de investigación en las que el estudiante asuma el rol activo de consultar fuentes confiables, manejar criterios para organizar la información, disponer el pensamiento epistémico y operar desde su capacidad reflexiva para producir ideas que sustancien su posición crítica de manera holística e integral; esto supone adoptar operaciones mentales como la problematización, resignificación, contextualización y sistematización de situaciones propias de la disciplina a la que intenta afiliarse como investigador; pero además, sugiere fortalecer el espíritu de exploración, descubrimiento y curiosidad, que permita acercamientos tanto a las partes como al todo, entendiendo los fenómenos desde una mirada dialógica, amplia, relacional e interconectada que agrupe las múltiples dimensiones de la realidad, del ser humano y del contexto en el que investiga. Se concluye entonces, que la incursión en la praxis significativa de la investigación además de constituir un aspecto transversal del proceso formativo universitario, constituye la posibilidad para potenciar la comprensión de situaciones complejas a partir de las cuales generar reflexiones sólidas e innovadoras que aporten a enriquecimiento, actualización y renovación del conocimiento, así como a la voluntad de conocer como una actitud permanente e inherente a la vida académica y profesional.

Palabras clave: investigación, competencias, pensamiento epistémico, problematizar, resignificación, educación superior.

Abstract

Researching in higher education as a challenge faced by both teachers and students has become a transversal axis of the curricular units, in which it is possible to specify its close relationship with the significant appropriation of knowledge. This essay proposes some reflections and suggestions that from the teaching and learning processes could be considered to promote research experiences in which the student assumes the active role of consulting reliable sources, managing criteria to organize information, disposing of epistemic thinking and operating from his reflective capacity to produce ideas that support his critical position in a holistic and comprehensive manner; this supposes adopting mental operations such as the problematization, resignification, contextualization and systematization of situations typical of the discipline to which he tries to affiliate as a researcher; but in addition, it suggests strengthening the spirit of exploration, discovery and curiosity, which allows approaches to both the parts and the whole, understanding the phenomena from a dialogical broad relational and interconnected that groups the multiple dimensions of reality, of the human being and of the context in which he investigates. It is concluded then, that the incursion into the significant praxis of research, in addition to constituting a transversal aspect of the university training process, It constitutes the possibility to enhance the understanding of complex situations from which to generate solid and innovative reflections that contribute to the enrichment, updating and renewal of knowledge, as well as the will to know as a permanent and inherent attitude to academic and professional life. .

Keywords: research, competencies, epistemic thinking, problematize, resignification, higher education.

Introducción

Privilegiar el desarrollo de procesos de investigación significativos, crítico-reflexivos y con pertinencia, supone un inminente desafío para la educación actual, pues sus implicaciones se asocian con operaciones cognitivas que demandan tiempo, dedicación, así como el acompañamiento y la disposición para que el ingresante a la educación superior se apropie de las herramientas necesarias para acercarse de manera competente a la realidad y a los fenómenos propios de su disciplina. Este ejercicio se entiende, además de exigencia, un eje que transversaliza los contenidos programáticos de cualquier curso de pregrado y postgrado, en el que se procura motivar la operatividad del pensamiento epistémico, en un intento por reconocer diversidades posibles, nuevos contenidos y unidades de significado que al ser sistematizadas conduzcan a la elaboración de una postura responsable y autónoma sobre el saber subyacente en la realidad.

En concordancia, Sánchez (2004) propone que el papel de la educación superior como proceso de cambio y transformación multidimensional, no solo debe circunscribirse al acercamiento del estudiante a los complejos entramados teóricos que componen los programas de formación de cada disciplina, sino extender sus cometidos hacia la consolidación de prácticas importantes asociadas con “la producción de conocimientos nuevos y cómo utilizarlos en un contexto que demanda de su intervención” (p.7). Esto en tanto desafío permanente, invita a la articulación del pensamiento teórico existente como el piso epistémico a partir del cual impulsar la capacidad para aplicarlo en la comprensión del mundo, así como en el compromiso académico de conocer los problemas emergentes, a los cuales abordar desde la disposición cognitivo-intelectual de reformular el pensamiento con el propósito de ampliar la resignificación de contenidos e ideas, transformándolas en planteamientos relevantes.

En este sentido, generar interacciones con la realidad sugiere no solo la promoción del interés y el cumplimiento de un objetivo inherente a la formación integral del estudiante de educación superior, sino el despliegue de operaciones mentales mediante las cuales romper con las imposiciones propias de un conocimiento acumulado, cuyo contenido se precisa como limitante para explorar nuevas ideas, modos de abordar problemas y usar estrategias que favorezcan la trascendencia de lo conocido a la incursión en lo incierto, en lo desafiante y lo escasamente viable; frente a este panorama, la tarea del docente debe enfocarse en posibilitar el cuestionamiento de los discursos dominantes y las posturas férreas, otorgándole al investigador en formación, la posibilidad de distanciarse, reflexionar y descubrir posibles matices-rasgos o aspectos poco explorados, que por motivar su interés lo impulsan a realizar esfuerzos por problematizar y zambullirse en la búsqueda de explicaciones e interpretaciones que satisfagan su curiosidad.

En palabras de Zemelman (1994) la investigación en la educación superior supone ir más allá de lo dado teóricamente u observado, condición que exige “recurrir al pensamiento crítico para trascender en la identificación de aspectos importantes; esto implica desplegar la capacidad crítica y la competencia reflexiva, lo que debe conducir a la construcción de conocimiento, entendiendo que los fenómenos no son lineales” (p.13). Este cometido entraña la responsabilidad del investi-

gador de aplicar operaciones del razonamiento más rigurosas, de las que se deriven potenciales formas de conocer, profundizando en las cualidades que ocultan los fenómenos sociales y, que dan lugar al pensar epistémico capaz de romper los parámetros de los discursos dominantes para deducir relaciones múltiples; lo que en palabras de Velez y Dávila (1984) sería “crear las condiciones favorables para que se ponga en duda lo que se afirma o dicen los estudios previos, como una actitud asociada con la necesidad de encontrar la verdad y de buscar el saber” (p.50).

En atención a lo anterior, la vida universitaria constituye un modo de fomentar la ruptura con los esquemas reproductores de información y, en consecuencia, una alternativa para cruzar el umbral del conocimiento acumulado, con la intención de generar experiencias de interacción profunda con la realidad, en las que se estimule el enriquecimiento y la comprensión significativa (Daros, 2009; De la Garza, 2018; Martínez, 2016; Morales, 2021) que permita una interpretación propia, capaz de ofrecer una lectura que dé cuenta de la construcción y transformación del pensamiento del investigador, como propósitos importantes de los que se desprende la elaboración de posturas sólidas y útiles que impulsen su afiliación a las prácticas inherentes a la cultura académica de su disciplina.

Esto supone según indican Blaxter, Hughes y Tigh (2002), formar competitivamente al estudiante universitario para que despliegue operaciones del pensamiento mediante las cuales “cuestionar implícitamente la información recibida a través de los sentidos y colocarla en marcos conceptuales aceptables, evaluando críticamente su pertinencia y rechazándola cuando la juzgue arbitraria” (p.6). Esta actitud analítico-reflexiva implica desde el punto de vista cognitivo, fortalecer la capacidad para dialogar profunda y significativamente con la realidad, resumir y sintetizar información, así como transformar el conocimiento haciéndolo comunicable y óptimo para la comunidad científica de la que se es parte.

En atención a esta necesidad, este ensayo propone algunas reflexiones y sugerencias para promover experiencias de investigación en las que el estudiante universitario asuma el rol activo de consultar fuentes confiables, disponer el pensamiento epistémico y la capacidad reflexiva, para producir conocimientos que contribuyan con el avance del campo

disciplinar al que se encuentra afiliado, así como al desarrollo de miradas diversas de la multidimensionalidad de los fenómenos sociales.

Investigar en educación superior: desafíos y propuestas para mejorar su praxis

La producción de conocimiento en todos los niveles de la educación superior ha constituido un desafío para unidades curriculares y para las disciplinas que se enseñan. En parte, una de las razones indica que en los sistemas precedentes los participantes escasamente se enfrentaron a experiencias de indagación, en las que procuraran no solo la revisión de fuentes y la recogida de información sino la búsqueda de razones y explicaciones que justificaran la emergencia de un fenómeno propio de su realidad. A esta ausencia de prácticas situadas, contextualizadas y pertinentes se le atribuye el escaso desarrollo de competencias de investigación, cuyas repercusiones se han visto reflejadas en el deficitario sentido crítico-reflexivo y en la baja disposición del pensamiento para profundizar en un mundo saturado de incógnitas y situaciones sin resolver para quien incursiona y permanece en el sistema universitario.

En función de lo expuesto, Solano (2002) plantea que la educación superior como proceso de transformación multidimensional debe ser capaz de “promover la autonomía, la capacidad de diálogo y la búsqueda apropiada de las soluciones más apropiadas a los problemas que ocupan a la ciencia a la que procura afiliarse” (p.116). Este objetivo, por demás complejo, refiere implícitamente a la participación activa del estudiante, a través de la cual se maximizar las oportunidades para construir puntos de vista propios, tomando posición con respecto a lo dicho por terceros, a quienes debe reconocer por sus aportaciones, por sus pretensiones ideológicas, sin que ello implique asumir sus posturas como planteamientos infalibles o susceptibles de revisión.

Este proceder, como parte de los retos a los que se enfrenta el investigador en que participa de la educación superior, refiere a “la formación de profesionales en el que se privilegie el desarrollo de capacidades y competencias para la acción en la prácticas de indagación; de lo que se deriva la incorporación del sujeto en espacios significativos de aprendizaje a lo largo del proceso” (Davini, 2015, p.13). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la investigación en la educación superior debe enfatizar sus esfuerzos en fomentar actitudes conducentes a la comprensión y

apropiación de las estrategias metodológicas que faciliten la operatividad de actividades mentales, que por estar mediadas por la reflexión permitan el acceso a zonas indeterminadas o escasamente exploradas, que por su riqueza epistémica constituyen posibilidades para la producción de aportaciones novedosas.

Esto sugiere, la incursión del investigador novato en la apropiación de procedimientos y principios asociados con “las ideas y conceptos de su disciplina, en la que los conocimientos son problemáticos en sí y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes; estas constituyen dimensiones del significado, que los estudiantes deben explorar de manera efectiva” (Elliot, 2000, p.8). Dada la relevancia de este proceder, la investigación en educación superior plantea involucrarse en la tarea de dilucidar cuestiones humanas y su carácter controversial, con la intención de producir resultados cognitivos que potencien la disposición del estudiante para emprender por sí mismo procesos de indagación que no solo aporten a la resignificación de ideas sino a la sustanciación significativa de su aprendizaje.

Desde la perspectiva de Zemelman (2015), quien participa de la educación superior debe ser capaz de integrarse activamente en las convenciones propias de este nivel, lo que implica recuperar “la capacidad de mirar la realidad, de verla, de explicar comprensivamente, es decir, desarrollar el interés por profundizar en su complejidad valiéndose de esquemas conceptuales, que al ser ordenados y sistematizados dan cuenta de sus competencias investigativas” (p.346).

Por tal motivo, la construcción del saber parte de la capacidad del universitario para organizar, establecer nexos y puntos de encuentro entre una realidad cambiante y en recurrente transformación, y un cuerpo teórico-conceptual en función del cual deducir sentidos, asumiendo como principio medular la necesidad de entender que el mundo y los fenómenos que en este se dan requieren de “un esfuerzo por “pensar la realidad como una articulación dinámica, a la que debe aproximarse dejando a un lado lo fragmentario, lo parcial y, por el contrario, operar integrando y estableciendo asociaciones” (Zemelman, 2015, p.350).

En tal sentido, la experiencia vivida en lo que ha investigación se refiere, a lo sumo, ha privilegiado la reproducción de conocimiento de manera ingenua, ocasionando el estudio de la realidad de manera ingenua, sin entenderla como un todo cuyos componentes interactúan y

no valorarla de modo aislado; la ausencia de esta práctica ha dado lugar a la repetición de puntos de vista y a la escasa capacidad para generar juicios críticos de valor.

Frente a este panorama Conde (2003) propone que la investigación debe acercarse al estudiante de manera sistemática y progresivamente a la búsqueda de respuestas, como “una actitud asociada al juicio de existencia o de comprobación, precisando el sentido que permita esclarecer razonamientos, ideas y aproximaciones en función de las cuales deducir su funcionamiento y las leyes que rigen el fenómeno de estudio” (p.6). Esto sugiere fortalecer la conciencia humana y el sentido acucioso de valorar la realidad, como requerimiento para ir más allá de lo evidente, en un intento por explorar lo no explorado antes.

En otras palabras, se trata de profundizar con disposición reflexiva hasta precisar los verdaderos principios constitutivos, las relaciones causales y los aspectos medulares que pudieran servir como punto de explicación o interpretación rigurosa. Al respecto Torres (2014) sugiere desde su mirada filosófica que la enseñanza de la investigación en el contexto universitario, debe aproximar al estudiante a la curiosidad y al descubrimiento, motivando “el estudio de todas las cosas por sus causas últimas adquiridas por la luz de la razón; es decir, procurar que conciba ideas completas, que estudie los quehaceres humanos” (p.9). Esto significa en la praxis, generar nuevas aportaciones que por su relevancia cooperen con el enriquecimiento de la visión sobre los fenómenos sociales, lo que supone según Zemelman (2011) lograr “trascender los encuadres teóricos disponibles y las experiencias acumuladas para producir nuevas estructuras conceptuales a partir de las cuales dar cuenta de la realidad” (p.38).

Lo expuesto permite deducir que la vida universitaria no solo implica la incursión en una nueva cultura académica caracterizada por prácticas propias y convenciones particulares, sino por la interacción con problemas teóricos y prácticos que demandan la disposición intelectual para “abordarlos, plantearlos y proceder de modo reflexivo, elaborando significados, planificando los medios, juzgando los fines y poniendo a prueba los marcos referenciales como requerimientos para hacer ciencia” (Daros, 2009, p.128). Según el autor la investigación como proceso inherente a la formación integral, exige el concierto de operaciones cognitivas importantes como: el uso de la reflexión para ordenar,

la disposición crítica del pensamiento para identificar lo semejante y lo diferente; la capacidad para abstraer, sintetizar, analizar y construir aportaciones teóricas que redunden en el avance de su disciplina.

Esto refiera a la formación pertinente, compromiso docente asociado con el involucramiento responsable del universitario, quien deberá adoptar una actitud activa capaz de reflexionar sobre “su propia experiencia, criticarla, juzgarla, someterla a su propio juicio, lo cual exige traspasar el fenómeno para entrar en la esencia de donde emana” (Conde, 2003, p.7).

Se trata entonces, de suscitar el interés académico e intelectual por la contemplación de la verdad, el perfeccionamiento del saber y el entendimiento riguroso de una realidad variable, dinámica y en constante transformación, a la que se puede acceder con pensamiento analítico, proceso que posibilita escudriñar en el conocimiento; lo cual desde el espíritu aristotélico no es más que la disposición de la razón humana para “llegar al fondo mismo de las cosas, operación de la que depende la posibilidad de ingresar al conocimiento cierto, fundado en la evidencia y sistemático” (Conde, 2003, p.9).

Interpretando a Bunge (2001), formar investigadores como propósito de la educación superior debe enfocar sus esfuerzos potenciar la comprensión del mundo, condición que exige la generación de experiencias permanentes, en las que progresivamente se descubra la existencia de aproximaciones a la verdad o modos de ver la realidad que en modo alguno son excluyentes sino complementarias. Según el autor, lo dicho exige fomentar el pensamiento integrador, global y holístico, capaz de no limitar el proceder del investigador, y si en cambio favorecer el análisis global de “los hechos observados, sino a la interacción con el mundo a fin de ir más allá de las apariencias” (Conde, 2003, p.11). Este desafío debe entenderse como una invitación a la exploración de la realidad, pero además, al descubrimiento de hechos y situaciones auténticas dentro de su área disciplinar, como requerimiento para guiar a quien se forma en el proceso de trascender de la experiencia a la teorización, es decir, a la sistematización y producción de nuevo conocimiento, así como a la organización de los hallazgos y a la comunicabilidad de los mismos, al ofrecimiento de resultados y a la demostración de alcance sus aportes, como operaciones propias de quien participa de la cultura académica.

Cumplir los cometidos expuestos pasa por la promoción del pensamiento divergente, cuya forma de operar da lugar a la función epistémica como actividad inherente a todo proceso de investigación, el cual deberá impulsar la construcción de conceptos nuevos, la reformulación de los existentes, la integración de ideas y posturas científicas, como actividades mentales de las que depende la teorización. Ello supone fortalecer competencias críticas como la elaboración de preguntas y premisas, la apertura y la flexibilidad para trascender del conocimiento acumulado a la incursión en campos del saber posiblemente poco explorados. Este ejercicio intelectual implica integrar al estudiante en operaciones mentales de orden superior como el análisis, la resignificación, la reestructuración del saber y la producción de ideas propias; es decir propiciar que el investigador en formación incursione en estas prácticas requiere la articulación de una serie de acciones asociadas con su autonomía, entre las que se precisa: reconocer hechos propios de su disciplina y explicarlo a su manera, identificar rasgos característicos, aproximarse a interpretaciones o explicaciones, así como a la deducción de los elementos constitutivos que hacen que el fenómeno tenga existencia (De la Garza, 2018; Morales, 2020; Peña, 2014; Schaff, 1982).

Accionar de este modo dentro del mundo científico y académico demanda el desarrollo de la capacidad para comprender los significados que permean la realidad. Al respecto, la posición de Osorio (2001) nos indica la necesidad de impulsar experiencias de investigación en las que el participante de la educación superior asuma como premisa que “la vida es totalidad y en esa totalidad las partes cobran sentido por la relación con el todo” (p.212). Es a partir de esta dinámica entre el sujeto y la realidad que se crean vínculos dialógicos e interactivos que dan lugar a la sensibilidad para captar las condiciones como se presenta el fenómeno de estudio; pero además y como lo reitera Popper lograr ingresar a la esencia de las cosas. Esto puede interpretarse como una actitud irreverente que busca trascender los discursos dominantes y altamente persuasivos (Morales, 2018; Zemelman, 1994), de los cuales es necesario tomar distancia para darle lugar al pensamiento epistémico, que permita establecer categorías propias, significaciones novedosas y la posibilidad de teorizar contenidos en torno al problema de estudio.

Para Delors (1996) esta teorización del mundo así como la comprensión de los fenómenos que de este emergen, es por demás un proce-

so complejo y ambicioso, al que la educación debe responder, entendiéndolo como un modo de acercar a sus participantes a las prácticas y competencias necesarias para generar aportaciones producto de su espíritu crítico, necesario para “actuar frente a las corrientes de información, frente a las cuales dialogar, conversar, transformar y transmitir como parte de las competencias comunicativas que deben caracterizar al investigador” (p.43). A esto se une como parte del quehacer científico, el uso de habilidades cognitivas como la definición, el análisis reflexivo y la revisión crítica de la literatura fundamental en torno a la cual sustentar la posición asumida, la cual, a su vez será comunicada a una comunidad especializada.

Blaxter, Hughes y Tigh (2002) indican que parte de estas competencias se asocian con “la recolección, selección, análisis y presentación de datos, lo cual debe hacerse de manera consciente, medida y sistemática a fin de ser rigurosos, críticos y analíticos” (p.6). Este proceder se asocia con la capacidad para profundizar en razonamientos nuevos que por estar subyacentes, demandan el ejercicio del espíritu crítico y el sentido acucioso, como operaciones mentales que deben concertar para el logro de los objetivos de toda experiencia de investigación; lo cual debe entender además, como la posibilidad para que el estudiante comprenda los “cambios en el concepto de realidad, a la que deberá asumir como una simple constelación de objetos para transformarse en un conjunto de ámbitos de sentido, en los que subyace construcciones del pensamiento y del conocimiento” (Zemelman, 2005, p.11).

En Morín (2009) se precisan algunas competencias que la educación superior debe propulsar, y consisten en reflexionar con rigurosidad con el propósito de generar aportaciones que puedan ser comunicables, en los que “se integren saberes dispersos desde la visión de un espíritu sintetizador, que logre sistematizar y comprender de manera global en mundo” (p.87). A partir del manejo de este cúmulo de operaciones mentales, se espera que el investigador universitario sistematice los resultados de su experiencia valiéndose de la organización del conocimiento y de la jerarquización de planteamientos como expresión operativa del pensamiento, que permite optimizar la función epistémica que recae sobre su hacer como investigador; esto involucra no solo el oficio de aprender, sino la capacidad para producir nuevas ideas que contribuyan con la resolución de problemas que afectan la realidad (Sarramona, 2002).

Lo dicho alude a la necesidad de orientar al investigador en formación, en la adopción de actitudes objetivas que dejen a un lado sus valores y creencias, con la finalidad de evitar interpretaciones sesgadas y aproximaciones alejadas de lo que realmente subyace a su fenómeno de estudio. Esto significa acercar a quien investiga a la apropiación de “nociones básicas sobre procedimientos metodológicos asociados con la producción de conocimiento, así como al desarrollo de capacidades para pensar y fundamentar líneas de investigación con sólidos soportes epistemológicos” (Carbonelli, Cruz y Irrazábal, 2011, p.14). Por tal motivo, investigar es un oficio intelectual que debe impulsar la adquisición de conocimientos teóricos producto de la interacción epistémica, que le otorgue la autoridad para mostrar con hallazgos la credibilidad de su postura.

En sentido amplio, investigar con pertinencia sugiere un cambio de enfoque, en el que las prácticas rutinarias y férreas se sustituyan por actividades flexibles que constituyan oportunidades para problematizar, pero además, para darle un giro a la forma rígida de operar la mente, condición necesaria para asumir la complejidad desde una actitud dialógica, holística y global. Según expone Morín (2018), la investigación debe vincularse con la “sensibilidad intelectual, capaz de establecer asociaciones, de moverse entre lo difuso, lo ambiguo y lo complejo, integrando posiciones, miradas y enfoques que pudieran enriquecer la comprensión del mundo” (p.8). Operar de este modo da lugar al proceder esclarecedor que favorece la puesta en evidencia de relaciones subyacentes importantes, de las cuales depende la formación de una mirada más o menos válida.

Desde la perspectiva de Braidotti (2015) formar en investigación involucra el sentido de apertura y la sensibilidad para comprender los matices, rasgos y particularidades, como condición de la cual depende “unir problemáticas que en el momento están desperdigadas en una cantidad de ámbitos diversos, lo que supone valerse del pensamiento crítico para ensamblar sus reflexiones más allá de las corrientes actuales, divergentes y fragmentadas” (p.57). Esto define de algún modo, la disposición activa de las capacidades cognitivas del investigador, en quien recae la responsabilidad de trascender los límites hasta ahora dados, para plantear su mirada particular sobre lo estudiado; lo cual supone, organizar el pensamiento dentro de los marcos teóricos propios de

la situación que se desea conocer, atreviéndose a “pensar en contra de todo lo que estima verdadero y cierto, lo que supone practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados, es decir, ser críticos de los que nos sostiene teóricamente” (Zemelman, 2005, p.72).

Sin embargo y como lo reitera Shön (1992), la enseñanza de la investigación no debe reducirse a la oferta de reflexiones particulares, como si se tratase de un caso único y si, en lugar de ello, mostrar una aproximación amplia, cuyas generalizaciones respondan a un conocimiento cualificado que satisfaga los criterios de credibilidad y rigurosidad establecidos por las comunidades académicas. Por tal motivo, investigar debe convertirse en una experiencia enriquecedora en la que el estudiante asuma la construcción de la realidad como una práctica inherente a su formación, que además e implícitamente le demanda proceder en atención a lineamientos generales propios del quehacer científico propio de su campo de acción.

Lo expuesto requiere afiliar al investigador a conceptos realmente pertinentes y susceptibles de resignificación, a los que el docente como orientador del proceso deberá recurrir con el propósito de establecer un marco referencial apropiado que permita la correspondencia entre la realidad y las reflexiones que se deriven de esta. Esto refiere a la apropiación de competencias para asumir con postura crítica, el compromiso de organizar los elementos teórico-conceptuales desde los cuales adoptar referentes desde el proceder flexible que más se adecúen a la situación o fenómeno que quiere conocer. Ello debe asumirse como un proceso complejo que demanda revisar en principio, las discusiones actuales y las aportaciones provenientes de comunidades académicas confiables, como referentes que no necesariamente deben ser considerados como falibles, sino más bien, con una actitud consistente en “plantearse el distanciamiento respecto de sus contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar; esto es operar epistémicamente” (Zemelman, 1994, p.5).

Por ende, la formación universitaria como proceso de transformación integral es la responsable de enfrentar al sujeto en el compromiso de pensar su realidad desde dos premisas fundamentales; en primer lugar, la búsqueda de explicaciones a los problemas históricos de su

campo disciplinar y, en segundo lugar generar espacios académicos que promuevan actividades viables en función de replantear, ampliar y formular nuevas formas de conocimiento que redunden en el progreso de la ciencia. Desde la perspectiva de Zemelman (2005), investigar en educación superior exige “la incorporación en un campo formado por múltiples determinaciones, que su articulación histórica concreta; esto supone que el sujeto construya su conocimiento desde las interrogantes que sepa formular desde su propio momento histórico” (p.4).

Lograr estos propósitos, ubica al estudiante en el compromiso de disponer la voluntad de conocer como requerimiento para profundizar en el conocimiento acumulado con actitud crítica y con la rigurosidad necesaria para entender lo dicho y sus posibles limitaciones, obligando en muchas ocasiones a transgredir lo afirmado y cómo se ha construido hasta consolidarse como un acercamiento a la verdad. Esto como lo afirma Zemelman (2005) plantea “reconocer que estamos enfrentados a situaciones no solamente desconocidas e inciertas, lo cual exige un esfuerzo por reflexionar sobre los entramados teóricos y sus posibles aportaciones a la comprensión del mundo” (p.6).

Como parte de los resultados se espera el descubrimiento de posibilidades para conocer los discursos que componen el plano teórico, identificando lo que aportan y su validez para interpretar realidades concretas, tareas intelectuales que por su relevancia favorecen el proceso de enfrentar los problemas de manera global y desde una mirada integral.

Dicho de otra manera, el ejercicio de la investigación como proceso significativo de profundización sobre el mundo, requiere del concierto de una serie de premisas que en la praxis determinan la comprensión de la realidad como un todo articulado o, como lo afirma Osorio (2007), es “un sistema constituido por un conjunto de elementos que funcionan relacionados; razón por la que el quehacer del investigador debe ser: deducir relaciones, implicaciones, interacciones, entre otros procesos” (p.20). Esta posición refiere a la investigación como un proceso que debe procurar el desarrollo del espíritu científico, capaz de impulsar la aplicación de criterios valorativos desde los que se trascienda la realidad, en una búsqueda profunda de supuestos, afirmaciones y asociaciones que le permitan al investigador construir un acercamiento más o menos certero.

Lo planteado refiere a una tarea importante con la que debe lidiar el investigador universitario, y es precisamente el denominado desajuste o desfase que experimentan los grandes entramados teóricos a los que debe apelar en un intento por precisar los múltiples significados que subyacen a toda realidad y, que por su relevancia sugieren ser integrados para construir una mirada clara que derive en la construcción conocimiento. Frente a este trabajo complejo, se hace perentorio la resignificación de los corpus teóricos con el propósito de atender los acelerados cambios que sufre la realidad y que exigen acercamientos interpretativos. Ello debe entenderse como un desafío recurrente que obliga al investigador a “recurrir a la revisión de los discursos, a manejar ideas o, para decirlo de una manera más amplia, apelar a un marco de conocimiento acumulado que contenta necesariamente un significado real para el momento en que se construya el conocimiento” (Zemelman, 1994, p.2).

Esto requiere familiarizar al estudiante con las pautas de funcionamiento de las comunidades académicas y científicas, haciéndoles entender la necesidad de afiliarse a las convenciones propias de cada disciplina, como requerimiento para ingresar al “marco epistémico desde el cual se construyen conocimientos y, que muchas veces este marco es suficientemente lábil para permitir nueva información” (Osorio, 2001, p.239). En tal sentido y parafraseando al autor, se trata de impulsar la apropiación de prácticas particulares para producir y validar el nuevo conocimiento, pero además, para justificar sus aportaciones a un marco epistémico determinado, lo cual exige ofrecer razonamientos sólidos susceptibles de comprobación, para lo cual, como lo expone Schaff (1982) el investigador deberá ahondar con amplitud en responder “cómo se desarrolló tal acontecimiento y cómo plantear de manera correcta su funcionamiento, sin dejar a un lado su desarrollo y el modo como se produjo” (p.11).

Lo dicho alude a la integración activa del estudiante en el compromiso de consolidar actitudes y competencias asociadas con la construcción de un pensamiento consistente, capaz de operar sobre la realidad, es decir, “descubrir el fundamento del conocimiento, la definición de sus límites, y por último, la verdad de toda verdad” (Foucault, 1968, p. 333). Esto constituye una invitación a pensar lo nuevo, a explorar otras alternativas interpretativas, a volver una y otra vez sobre el cono-

cimiento y la realidad en una suerte de diálogo profundo, en un intento por precisar vacíos explicativos e inconsistencias que, por ser de interés para la ciencia requieren la construcción de respuestas oportunas. Esto propone fomentar el sentido acucioso y actitudes éticas para consultar fuentes elaboradas, creíbles y fidedignas que no solo le aporten rigurosidad a sus conclusiones sino que constituyan aportaciones profundas al pensamiento teórico de la disciplina a la que se afilia.

En otras palabras, motivar en el estudiante el quehacer científico debe acompañarse de la adopción de la actitud ética, asumiendo que parte de sus roles consiste en “dar una respuesta que ilumine la problemática concreta y existencial, proceder que da cuenta de su actitud crítica y reflexiva desde una conciencia moral que define su responsabilidad social” (Gadea, Cuenca y Chaves-Montero, 2019, p.141).

Dicho de otro modo, se trata de formar intelectuales que no se limiten al desarrollo de capacidades y competencias vinculadas con el procesamiento de información y la organización de la realidad, sino sujetos activos con la disposición para asumir con actitud responsable el desafío de enfrentar las diversas posiciones epistemológicas en torno a los fenómenos de estudio, tomando distancia de las condiciones prevaletcientes como respuesta al proceder ético que impone dar cuenta de lo que sucede en su contexto inmediato.

En palabras de Daros (2009) este espíritu científico se encuentra vinculado con la reflexión, que le otorga a quien interactúa con el mundo en busca de explicaciones, la posibilidad de romper con los dogmas y las presunciones ingenuas, como actitudes que al ser adoptadas permiten producir aportaciones precisas, que solo son posibles si se asume las siguientes condiciones:

1. Implicar a los estudiantes en experiencias de investigación, cuyo propósito sea motivar la exploración, la curiosidad, el descubrimiento y la revisión rigurosa de los problemas sociales y disciplinares de su campo del saber.
2. Generar acercamientos al fenómeno de estudio desde diversas perspectivas, con la finalidad de hacer del ejercicio investigativo una estrategia para apropiarse no solo del proceso, sino de la precisión de los puntos de vista, encuentros y coincidencias disciplinares, posibles contradicciones y unidades de significado de

las que depende la comprensión integral y la construcción de una aproximación holística del objeto de estudio.

3. Integrar y comprometer al estudiante con el manejo y uso de técnicas y estrategias de búsqueda de información, así como recursos en función de los cuales generar acercamientos interpretativos que den cuenta de su competencia epistémica.
4. Identificar los nexos del problema con otras situaciones. Esto ayudará al investigador a sustanciar la producción de conclusiones, de aproximaciones analíticas, así como la sistematización de su experiencia como responsable de ofrecer a su comunidad académica resultados válidos y pertinentes.

A modo de complemento Zemelman (2011) indica que la investigación que se debe desarrollar en la educación superior sugiere la operativización de la “forma de pensar la realidad, en un intento por encontrar el contenido específico de los elementos, así como la trama de relaciones que forman esa realidad en el presente, ya que ésta conlleva procesos complejos y de diversa índole” (p.39). Se trata entonces, de orientar los esfuerzos hacia la revisión del objeto de estudio desde diversos planos y dimensiones, con la intención de motivar en el investigador que se inicia, la revisión de la multiplicidad de aspectos que pueden estar relacionados y que se articulan ocasionando que problema de estudio tenga presencia en un contexto determinado. De allí que Zemelman proponga algunas consideraciones que deben guiar todo proceso de investigación y, a las cuales debe apegarse la educación superior en su pretensión de otorgarle mayor pertinencia a sus experiencias de enseñanza, estas son:

1. La apertura al desarrollo de actividades en las que el participante logre comprender y apropiarse del proceso de investigación, es decir, que desde el punto de vista vivencial disponga sus habilidades para construir, sistematizar y resignificar realidades.
2. Promover la apertura y la flexibilidad de pensamiento para problematizar, contextualizar e integrar aspectos (características) en función de las cuales teorizar. Esto con la finalidad de favorecer el “rompimiento de los límites, operación, lo que permitirá abordar realidades que no necesariamente están contenidas en las teorías; lo que supone abrir el pensamiento a las resignificaciones de los

conceptos con los que estamos construyendo el conocimiento” (Zemelman, 2005, p.10).

3. Fomentar la autonomía y la responsabilidad para desarrollar una identidad propia como investigador, en la que se propicie la libertad para elaborar un discurso original en el que converjan múltiples dimensiones del fenómeno de estudio. Esto le permitirá al sujeto que investiga desarrollar actitudes y adoptar operaciones epistémicas (Zemelman, 2005), como resultado de su diálogo con el mundo y de la experiencia asociada a la voluntad de conocer.

En este mismo orden de ideas, Aguilar, Bolaños, Villamar (2017) refieren a algunas sugerencias pertinentes para impulsar procesos de investigación en ingresantes a la universidad, entre las que se precisan:

1. Interés y motivación. Supone construir espacios en los que el participante movido por el deseo de conocer, explore con libertad y se integre activamente en la tarea de profundizar y apropiarse del proceso de investigación, con la intención de promover el aprendizaje autónomo y significativo.
2. Interacción. Consiste en generar momentos para el intercambio y socialización tanto de saberes como experiencias con investigadores expertos, grupos de académicos y comunidades científicas que impulsen el diálogo con las prácticas que rigen la producción de conocimiento como actividad intelectual que permea el avance y progresividad de la ciencia, la identificación de posibles temáticas-situaciones y la exploración de posiciones disciplinares actuales.
3. Desarrollo de iniciativas. Refiere a la generación de inquietudes de investigación como proceso asociado con el reforzamiento educativo consistente en dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que a través de preguntas problematizadoras se propicien las condiciones para que aflore el pensamiento epistémico, así como “el trabajo autónomo, riguroso y metódico” (Aguilar, Bolaños, Villamar, 2017, p.133).
4. Aprendizaje a partir de los errores. Esto supone familiarizar al estudiante con la posibilidad de equivocación, condición que favorece la reformulación de acciones, la adquisición de experiencias y el ensayo de nuevas alternativas para conocer que coadyuven

en la superación de las falencias, así como la integración de nuevas acciones que impulsen la construcción de posibles estrategias para superar los obstáculos.

5. Dinamizar la comunicación entre el docente y los participantes. Este requerimiento exige acercamientos permanentes en los que “se puedan preguntar dudas en el momento en que surjan, compartir ideas, intercambiar recursos y debatir” (p.133). Esto implica que el docente asuma el rol de acompañante cognitivo, aportándole hábitos intelectuales, estrategias y procedimientos asociados con el abordaje, comprensión e incursión en actividades de investigación planificadas, con el objetivo de desarrollar competencias y actitudes que conduzcan a la “elaboración de síntesis y la puesta en práctica de estrategias de resolución de problemas por vía interdisciplinar” (Sarramona, 2002, p.78).
6. Aprendizaje cooperativo. Procura la promoción de diálogos continuos, la exposición y la cooperación entre estudiantes, con el propósito de atenuar la tensión que se experimenta frente a actividades exigentes, a procesos de indagación y al acercamiento a información novedosa que por su alto nivel de complejidad, amerita el manejo de diálogos simétricos y conversaciones entre pares, en los que sujetos competentes ayuden a quienes experimentan crisis, incertidumbres y posiblemente escasa motivación.
7. Alto grado de interdisciplinarietà. Operar de frente a la realidad exige la una praxis docente en la que se propicie el interés por la exploración de posturas científicas y aportaciones disciplinares de diversa índole; permitiéndole al estudiante que revise sus apreciaciones, el carácter complementario y enriquecedor de integrar miradas teóricas a partir de las cuales producir desde su actitud acuciosa una posición propia e innovadora.
8. Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información. Consolidar este cometido implica formar en el compromiso de ubicar fuentes creíbles, sólidas y actualizadas, cuyos aportes permitan sustanciar las interpretaciones que se realicen de los fenómenos de estudio; lo cual demanda el despliegue de operaciones mentales y técnicas asociadas con “la localización de la información que se necesite y a su correcta y adecuada valoración” (Aguilar, Bolaños, Villamar, 2017, p.134).

9. Promover la visión global, holística e integral de la realidad. Refiere a la disposición cognitiva para asumir las situaciones de estudio desde una perspectiva amplia y no limitativa, en la que el investigador comprenda, establezca relaciones y construya respuestas desde una posición capaz de agrupar los elementos que interactúan y permean los fenómenos de estudio (De la Garza, 2018; Pozuelos y Travé, 2005).
10. Fomento de la autonomía y la responsabilidad ética. Implica formar en competencias para emprender procesos de indagación por sí mismo, procesando información y organizando grandes cúmulos de datos, a los que deberá sistematizar. Sarramona (2002) indica que las experiencias de investigación deben posibilitar que el sujeto se convierta en un “agente activo, capaz de gestionar su propio aprendizaje, hasta consolidar la posibilidad real de autoformación, en el que se dé lugar a la apropiación de redes conceptuales, a las que deberá: comprar, analizar, organizar, sintetizar, aplicar y valorar” (p.54).

Por su parte Sánchez (2004) desde una visión práctica y crítica complementa lo expuesto, afirmando que el oficio del investigador debe enseñarse asumiendo tanto la curiosidad por el descubrimiento, como la integración activa en “todas las operaciones que comporta su realización, al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio en el que se promueva creadoramente la generación del conocimiento científico” (p.13). Esta posición alude al compromiso de la educación con el desarrollo de procesos de acompañamiento que favorezcan no solo el uso de los conocimientos existentes, sino la “activación natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia” (Delors, 1996, p.11).

Dicho de otro modo, el proceso de investigación exige disponer las habilidades del pensamiento superior para organizar y procesar la experiencia de interactuar con un mundo en constante dinamismo, el cual requiere la flexibilidad estratégica para recoger la rica diversidad que encierra la realidad. Según expone Bruner (1996) la investigación que se desarrolla en la educación superior debe privilegiar “la búsqueda de verdades universales y conexiones probablemente particulares entre sucesos” (p.23). Para ello, es fundamental que se promueva una combinación operativa entre el pensamiento paradigmático y narrativo; el

primero procura la identificación de relaciones causales, la revisión y comprobación de hipótesis y el incesante deseo por precisar la verdad, es decir, posibles razonamientos que den cuenta del origen, dinámica y funcionamiento del problema. Mientras el segundo, opera buscando respuestas sobre cómo se le atribuye significado a las experiencias “situándolas en el tiempo y en el espacio en que se suscitaron para luego deducir sus contenidos” (Bruner, 1994, p.26).

Lo anterior conduce a afirmar que la investigación como proceso de transformación cognitiva, permite ver relaciones subyacentes que el común no apreciaría y, que solo puede identificarse a través de la activación de los conocimientos previos y de experiencias significativas en un intento por “interpretar o inventar lo nuevo, desarrollar, realizar las propias posibilidades y utilizar lo ya adquirido para nuevos fines” (Daros, 2009, p.94). Este modo de operar sobre la realidad se encuentra asociado con el descubrimiento activo en el que el investigador logre zambullirse en lo inteligible, aproximándose así a las tramas de significado y a un mundo de sentidos que al ser mediadas por el concierto de las actividades cognitivas potencia la construcción crítica y epistémica de nuevas ideas como resultado de procesos inherentes a la investigación.

En palabras de Sánchez (2004), la investigación en educación superior debe asumirse en su vinculación con el aprendizaje de prácticas asociadas con la transformación del conocimiento, pero además, entender como “un espacio teórico conceptual que articula principios, que requieren ser considerados para otorgarle rigurosidad y fundamento a las afirmaciones” (p.57). Es en este proceder que opera la función epistémica, la cual no consiste en modo alguno, en romper con el conocimiento acumulado, sino por el contrario, se trata de motivar la trascendencia hacia posibles formas de comprender e interpretar, identificando las aristas poco exploradas que al ser problematizadas dimensionan las posibilidades de precisar significados que expliquen el funcionamiento del objeto-fenómeno de estudio.

Este proceder epistémico refiere a la disposición para problematizar la realidad y el conocimiento acumulado, competencia que procura la generación de aportaciones teóricas significativas que trasciendan de la mera opinión o de simples apreciaciones personales, para convertirse en razonamientos rigurosos que por su consistencia amplíen la

comprensión del mundo. Esto insta a la educación superior a motivar la praxis reflexionada de la investigación, como el proceso transformador capaz de generar planteamientos interpretativos que enriquezcan el debate en torno a situaciones cotidianas, que por su relevancia requieren ser desveladas con disposición crítica y rigurosa, operando en una suerte de vaivén interactivo entre teoría y realidad que dé lugar a la confrontación, como habilidad cognitiva que permite la constatación de referentes y el posible descubrimiento de nuevas interpretaciones.

Lograr que el investigador opere de esta manera plantea orientarlo para que organice, sistematice y se apropie de los referentes teóricos existentes en torno al tema o situación de estudio, procurando que en los mismos identifique los procedimientos prácticos que se utilizaron para llegar a determinadas conclusiones o resultados. En otras palabras, se trata de guiar al investigador en formación para que deduzca posibles modelos, técnicas y estrategias utilizadas, que pudieran ser consideradas como parte de su quehacer científico; parte de las actitudes que se espera emerjan de esta propuesta, Sánchez (2004) menciona “la imaginación creativa, libertad creadora, originalidad e inspiración, así como proceder lógico, constancia y disciplina” (p.72).

Al respecto Sarramona (2002) indica que la investigación como proceso asociado a la autoformación, debe “centrarse en activar la capacidad para sintetizar y estructurar de manera coherente un conjunto de informaciones, que potencien la disposición crítica para juzgar adecuadamente el conocimiento” (p.52).

Desde la perspectiva humanista de la psicología, el proceso de investigación corresponde a parte de los cometidos de la enseñanza y el aprendizaje; de allí que el rol del docente sea no solo motivar el aprender a aprender, a revisar la realidad con sentido reflexivo, sino a buscar con rigurosidad el conocimiento, es decir, a “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, asegurando que se abra todo a la pregunta y la exploración, a reconocer que todo está en proceso de cambio” (Rogers, 2015, p.6).

En tal sentido, la vida universitaria se encuentra adherida a procesos de interacción significativa, de integración de miradas y posturas disciplinares en torno a situaciones precisas de la comunidad académica a la que se pertenece y, la que a su vez demanda como parte de sus conven-

ciones la potenciación del conocimiento mediante la sistematización de significados lógicos y pertinentes que den cuenta del “ordenamiento y funcionamiento de la realidad social” (Daros, 2009, p.98). Este proceder debe llevar al investigador a una reflexión profunda en torno a las particularidades y rasgos característicos de fenómenos de estudio, a los que debe asumir no solo desde una visión tradicional enfocada en la determinación de relaciones causales, sino en la comprensión de la potencial existencia de “múltiples factores aplicables o existentes en distintos niveles de la realidad” (Zemelman, 2005, p.77).

Lo anterior supone, entre otras cosas, orientar al investigador a nuevos niveles de comprensión, es decir, a la ampliación del abanico de posibilidades para conocer y acercarse al conocimiento, a sus significados, en un intento por “alcanzar un nuevo nivel sabiduría que permita entender de mejor manera su entorno y a partir de ello analizarlo, cambiarlo o trabajar sobre él; lo cual sugiere el seguimiento de una serie de normas previamente establecidas por la lógica” (Aguilar, Bolaños, Villamar, 2017, p.50).

Estas convenciones refieren a la construcción de una interpretación que dé cuenta de la totalidad del fenómeno en estudio y de sus posibles relaciones de significado, en función de las cuales generar una comprensión multidimensional desde la cual generar diversas lecturas, explicaciones y reconstrucciones que aporten a la dinámica de conocer en profundidad, asumiendo miradas interdisciplinarias como una actitud que permitirá ingresar al origen, funcionamiento y subprocesos implícitos a toda realidad social.

En otras palabras, se trata de deducir los nodos de significado que sustentan el problema de estudio, y en los cuales se encuentran contenidos que demandan el esfuerzo cognitivo de desentrañar, desvelar y relacionar, en un intento por construir una mirada lo más completa posible que trascienda la mirada de las partes y el todo o viceversa, sino más bien, en una visión de interacción y dialógica de un fenómeno que se encuentra inmerso en un conjunto de nexos que determinan su existencia, pero además, fungen como el camino para ingresar a los aspectos medulares sobre los cuales disponer el pensamiento epistémico, capaz de impulsar la producción de una mirada completa y holística, es decir, que integre todas las dimensiones de una realidad compleja que debe ser situada en un plano comprensible y articulado.

Interpretando a Lakatos (1989) la producción de nuevo conocimiento en educación superior, exige el concierto de varias condiciones asociadas con el razonamiento científico, proceso intelectual que deviene de la contrastación e interpretación de los hechos y la resignificación de los grandes entramados teóricos, otorgándole sentido lógico así como la rigurosidad necesaria para producir conocimiento genuino y válido. Esto desde un enfoque ético significa no solo encausar los esfuerzos intelectuales en darle curso al progreso científico sino a la decencia intelectual, la cual según Lakatos (1989) debe integrarse como aspecto transversal de cualquier proceso de indagación, pues el propósito de conocer la realidad y dar cuenta de ella debe dirigirse por criterios objetivos de honestidad; pero además “esta honestidad intelectual consiste en especificar con precisión las condiciones en que estaríamos dispuestos a abandonar nuestra posición, si conduce a errores irreversibles” (p.18).

En otro orden de ideas, Osorio (2001) propone que la tarea de la investigación en la educación superior, como proceso intelectual refiere a la disposición intelectual para deducir los nexos y vínculos que se dan en la realidad, lo que a su vez supone identificar, analizar y explicar, como habilidades al servicio de la problematización, habilidad cognitiva que procura trascender del conocimiento acumulado a la construcción de nuevos parámetros epistémicos en función de los cuales “pensar nuevos conceptos, desarrollar discusiones y generar transformaciones a los cuerpos teóricos para inaugurar principios novedosos, resignificar ideas y nuevos planteamientos que le otorguen sustento, orden y rigurosidad al discurso” (p.294).

Esto sugiere para quien investiga, desplegar su capacidad epistémica para reconstruir y organizar aportaciones que integren posiciones científicas y disciplinares, mediante “la articulación de cuidadosa de prácticas y procesos, la selección de diseños, la escogencia de técnicas e instrumentos, que le aporten validez, coherencia y consistencia a sus argumentos” (Sánchez, 2004, p.175). Este requerimiento que orienta la praxis de las comunidades científicas, exige la generación de nuevos cuerpos teóricos que sustancien determinado campo del saber, del cual solo es posible participar con actitud rigurosa y honda, capaz de deducir en los fenómenos-situaciones, las articulaciones internas, las conexiones y las particularidades que pudieran emerger como resulta-

do de su interacción sistemática y profunda. En consecuencia, la tarea de investigar en educación superior requiere esfuerzos intensos tanto intelectuales y académicos, que favorezcan la guiatura del estudiante hacia la adquisición de competencias reflexivas, críticas y analíticas en función de las cuales procesar lógicamente los hallazgos, haciéndolos comunicables a una audiencia especializada de la que depende su integración y posterior certificación, requerimientos que refieren a la validez de sus aportes a la progresividad de la ciencia. Por tal motivo, parte de los propósitos de la investigación en educación superior, consiste en favorecer la socialización fundada en el diálogo crítico y profundo que dimensiona “la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso, impulsando la emergencia de competencias como: la construcción de nuevas interpretaciones, identificación de contenidos referenciales y puntos de vista alternativos, que cooperen con la emergencia de la función epistémica de la investigación” (Elliot, 2000, p.10).

En resumen, promover la praxis de la investigación y el aprendizaje que se deriva de este proceso científico, pasa por desarrollar en el estudiante una serie de habilidades, competencias y actitudes asociadas con la mentalidad de quien procura profundizar en el saber, con el propósito de buscar razonamientos, explicaciones convincentes y lógicas, como cualidades propias de la producción de conocimiento. De allí, la necesidad de generar experiencias educativas en las que se logren interacciones con la realidad, que ayuden en la apropiación de estrategias metodológicas y de operaciones instrumentales que faciliten el ingreso a los complejos entramados teóricos en función de los cuales construir nuevo saber resignificado. Como lo expone Newman, Griffin y Colen (1991), se trata de generar en el sujeto que investiga “un cambio cognitivo que lleve a la interiorización y la transformación de las relaciones sociales, recogiendo puntos de vista diferentes respecto a la misma situación, logrando su reconceptuación que lleve a la revisión de diversas unidades de análisis” (p.4).

Por ende, la formación científica en educación superior sugiere la focalización de sus cometidos en privilegiar la integración de competencias intelectuales, técnicas y cognitivas para lograr dilucidar nuevas aportaciones epistémicas que demuestren la rigurosidad del sujeto en su quehacer investigativo, condición que debe entenderse como prueba de su capacidad para profundizar y enriquecer el progreso de su propia

disciplina. Según afirma Matthews (2017), parte de las competencias que deben promoverse en la Universidad, refieren a las siguientes actividades:

1. Promover el sentido crítico no solo como proceder cognitivo sino actitud de la que depende que se logre dilucidar nuevos significados, que al ser sistematizados reporten hallazgos relevantes que abonen el camino para el conocimiento, explicación y comprensión de los hechos sociales.
2. Motivar que se el sujeto logre “representar los datos y pasar de los datos a los fenómenos en forma inteligente y cuidadosa, y así, discutir, argumentar y proponer ideas entre sus colegas” (Matthews 2017, p.35).
3. Impulsar la interacción con el mundo como un requerimiento para potenciar el “proceso de construcción personal, individual e intelectual, facilitando de este modo que el investigador en formación se concentre en las cosas importantes, de las cuales deducir opiniones razonables” (p.407).

Enseñar a investigar como eje transversal de cualquier programa de educación superior requiere el concierto de habilidades operativas o instrumentales como destrezas para integrar, procesar información y disponer el pensamiento para trascender de “las condiciones prevalentes del discurso dominante, al que debe entenderse como un recorte de la realidad; por ende, se debe evitar el quedar atrapado en la cientificidad mutilada en su capacidad para dar cuenta del devenir de los fenómenos” (Zemelman, 2005, p.26).

En suma, investigar en educación superior exige la apropiación del proceso, actividades y sus generalidades, así como del instrumental asociado comprensión de la complejidad que permea al mundo. Por ende, es tarea de los procesos de enseñanza, fomentar el despliegue de destrezas y potencialidades que dimensionen desde diversos ángulos la construcción de nuevas maneras de ver los fenómenos que emergen de la dinámica social. Esto constituye una invitación a la incorporación de esfuerzos provenientes de los diversos actores educativos, quienes deberán convertir sus contenidos programáticos en experiencias significativas que faciliten la adopción de prácticas científicas vinculadas con la necesidad de asumir posición frente a la realidad, de la cual se

considera indispensable la elaboración de razonamiento, aportaciones y explicaciones que deriven en avances científicos consistentes que impulsen el bienestar de la condición humana y la calidad de vida.

Conclusiones

La vida universitaria en general atraviesa por un proceso de transformación cuyas particularidades demandan la formación de sujetos sociales con las competencias investigativas idóneas y pertinentes para procesar lo complejo de la abundante información que circula en el mundo académico, así como el carácter multiforme de la realidad con sus matices y rasgos definitorios que la caracterizan. Ese desafío científico sugiere el salto cualitativo de una educación superior sumida en la transmisión pasiva de conocimientos y la recepción acrítica de contenidos, a una imbricación entre la promoción de la creatividad, la flexibilidad y el acompañamiento docente en experiencias de investigación, en las que el estudiante despliegue su autonomía y responsabilidad su rol como sujeto crítico y reflexivo; cuyo compromiso le conduzca a problematizar el mundo, posicionándose como un agente ávido de respuestas que satisfagan su necesidad de trascender del conocimiento dado, de generar nuevas ideas y de aportar a la comunidad discursiva resultados sólidos.

Lograr estos cometidos, sugiere que la praxis docente privilegie el pensamiento epistémico y el involucramiento del investigador en formación en situaciones de aprendizaje, en las que adopte la resignificación como una operación cognitiva necesaria para sobrellevar “el desajuste entre teoría y realidad, que aunque siendo un trabajo complejo, es una tarea central que tiene que ver con la construcción de conocimiento” (Zemelman, 2005, p.63). En otras palabras, se considera oportuno que el investigador en formación integre los marcos conceptuales que conforman el conocimiento acumulado y en uso de su pensamiento procure desde su propia posición crítico-reflexiva generar contenidos que respondan con adecuación a la realidad objeto de estudio.

Es preciso indicar, sobre la imperiosa necesidad de acercar progresiva y sistemáticamente al investigador en formación a las especificidades de los fenómenos propios de su disciplina, sin dejar a un lado que ingresar a las complejas relaciones que subyacen a toda realidad y a los entramados teórico-conceptuales, además de desafío, constituye

una importante oportunidad para identificar lo que se ha producido en cuanto a conocimiento se refiere, así como integrarlo activamente en el descubrimiento y la exploración de posibilidades de operar epistemológicamente generando un discurso propio a partir del cual desarrollar su identidad como investigador y mostrar las competencias necesarias para lograr su afiliación disciplinar.

En consecuencia, investigar en educación superior en tanto desafío epistémico implica el involucramiento del sujeto-investigador con todas sus facultades y habilidades en un proceso que implica asumir una postura racional que logre el distanciamiento de sus representaciones particulares para sumergirse en una realidad revestida de particularidades, matices y significados que requieren ser integrados, procesados y sistematizados para ser comunicados con rigurosidad. Esto constituye de alguna manera, una estrategia para motivar la búsqueda de nuevo conocimiento, condición que a su vez otorga seguridad y confianza al momento de proponer resultados o aproximaciones sobre la realidad ante la comunidad académica a la que se procura ingresar.

De este modo, se considera perentorio la realización de ajustes y adaptaciones curriculares que privilegien la investigación como proceso vinculado al aprendizaje, dimensionen las alternativas para ingresar a los entramados teóricos complejos que circulan en las disciplinas, así como a la comprensión de las prácticas de indagación requeridas para que el investigador en formación se aproxime a los conocimientos académicos, a los problemas reales y a los escenarios en los cuales “desarrollar las capacidades que transformen los cuerpos de conocimiento, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada para emprender de manera autónoma la gestión de procesos de indagación “ (Davini, 2015, p.33).

Lo dicho debe entenderse como una vehemente invitación a la renovación del proceder de las ciencias, de la cual se espera la producción de un conocimiento integrador capaz de ponerse al servicio de la transformación del hombre y de la sociedad; en palabras de Zemelman (2005) sería la búsqueda persistente de la verdad en pro de continuar “enriqueciendo su conciencia y fortaleciendo su voluntad para conocer, a través del uso operativo del pensamiento crítico, como un rasgo particular del pensar que procura la resistencia al orden” (p.27). Es entonces a partir de este proceder que es posible construir conocimiento como come-

tido de la investigación, proceso que debe potenciar la producción de discursos innovadores que integren enunciados, ideas y posturas disciplinares que sustancien la resignificación del conocimiento acumulado.

Reconsiderando a Zemelman (2005), el proceder del investigador en formación consiste en incursionar en los problemas propios de su disciplina como requerimiento para descubrir los vacíos conceptuales y teóricos, en función de los cuales operar epistémicamente con el propósito de “construir un pensamiento sobre la realidad que tiene por delante y, en función de esa exigencia organiza el saber dentro de referentes propios de los fenómenos que se quieren conocer” (p.29). Esto refiere, entre otras cosas a la disposición intelectual para trascender lo explicado a través del pensamiento teórico, para asumir una actitud capaz de “construir y construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (Zemelman, 2005, p.30).

En síntesis, es precisado afirmar que los propósitos de la educación universitaria deben sufrir ajustes significativos que posibiliten la potenciación de habilidades cognitivas y de competencias crítico-reflexivas, responsables de favorezcan la tarea de profundizar sobre la realidad; esto sugiere que los participantes de este nivel sean insertados en experiencias formativas que motivadas por el acompañamiento sistemático y permanente, permitan la adopción de actitudes autónomas, flexibles y sensibles para dialogar con las situaciones de estudio propias de su disciplina, problematizar y preguntarse en busca de razones, posibles explicaciones e inconsistencias que permean las afirmaciones aportadas por las comunidades científicas.

Referencias

- AGUILAR, F., BOLAÑOS, R., Y VILLAMAR, J. (2017). *Fundamentos epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala
- BLAXTER, L., HUGHES, C. Y TIGHT, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BRAIDOTTI, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BRUNER, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BUNGE, M. (1960). *La ciencia. Su método y filosofía*. Buenos Aires: Edi-

torial Siglo XXI.

- CARBONELLI, M., CRUZ, J., Y IRRAZÁBAL, G. (2011). *Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- CONDE, P. (2003). *Ética general*. Biblioteca Virtual Universal.
- DAROS, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- DAVINI, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DE LA GARZA, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. Ciudad de México: Editorial Gedisa.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- GADEA, W., CUENCA, R Y CHAVES-MONTERO, A. (2019). *Epistemología y fundamentos de la investigación científica*. Ciudad de México: Cengage Learning Editores.
- LAKATOS, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, B. (2016). *Apuntes de filosofía. Una introducción al pensamiento filosófico*. San José: Imprenta Nacional.
- MATTHEWS, M. (2017). *La enseñanza de la ciencia. Un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- MORALES, J. (2018). *Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2018, 7(2), pp.175-192. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/10311/10412>
- MORALES, J. (2020). *Leer e investigar en Educación Superior*. MLS Educational Research, 4 (2), -. doi: 10.29314/mlser.v4i2.355.
- MORALES, J. (2021b). *Lectura crítica e investigación. Aportaciones de*

- Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad*. Revista Latinoamericana de Difusión Científica, Vol. 4, n° 6, pp. 94-121.
- MORÍN, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Editorial Gedisa
- MORÍN, E. (2018). *El octavo saber*. México: Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín C.A.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., Y COLEN, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- OSORIO, C. (2001). *Invitación a la filosofía de la ciencia*. Humacao.
- OSORIO, J. (2007). *Introducción al pensamiento sistémico*. Santiago de Cali: Programa Editorial.
- PEÑA, C. (2014). *La importancia de la investigación en la Universidad: Una reivindicación del Sapere Aude Kantiano*. Revista Amauta, No. 25, pp. 79-85
- POZUELOS Y TRAVÉ, (2005). *Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía*. Investigación en la Escuela, n° 54, pp. 2-25.
- ROGERS, C. (2015). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdez Editores.
- SARRAMONA, J. (2002). *Desafíos de la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- SCHAFF, A. (1982). *Historia y verdad*. México: Editorial Grijalbo.
- SHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- SOLANO, J. (2002). *Educación y aprendizaje*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- TORRES, Z. (2014). *Introducción a la ética*. México: Grupo Editorial Patria.
- VELEZ, I Y DÁVILA, R. (1984). *De la investigación universitaria en Colombia*. Educación Superior y Desarrollo, Vol 3. N 1, pp. 48-54.

ZEMELMAN, H. (1994). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.