

REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JORGE ELIAS CARO

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 2

Abril / Junio

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Tarapacá, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rумыana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA DIALÓGICO-REFLEXIVA PARA ORIENTAR
LA PROBLEMATIZACIÓN COMO OPERADOR EPISTÉMICO DE LA CONSTRUCCIÓN
CIENTÍFICO-TEXTUAL**

**THE PRACTICE OF DIALOGICAL-REFLEXIVE RESEARCH TO GUIDE
THE PROBLEMATIZATION AS AN EPISTEMIC OPERATOR
OF SCIENTIFIC-TEXTUAL CONSTRUCTION**

Dra. Patricia Medina Zuta

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-935>
patricia.medina@uarm.com

Dr. Angel Deroncele Acosta

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú
Universidad de Oriente, Cuba
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>
aderoncele84@gmail.com

Fecha de Recepción: 20 de diciembre de 2019 – **Fecha Revisión:** 30 de diciembre de 2019

Fecha de Aceptación: 30 de enero de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

Resumen

El presente artículo resalta la necesidad de estructurar una práctica investigativa dialógico-reflexiva, al revelarse como un eje dinamizador de la problematización como operador epistémico clave en los procesos de construcción científico-textual. Se connota el componente dialógico de esta práctica investigativa en las potencialidades auto-reflexiva e inter-reflexiva del sujeto investigador, que le permiten ir ordenando sus diálogos internos e intersubjetivos, de modo que trabajar intencionadamente desde esta perspectiva, permite al sujeto investigador la constitución de su cultura investigativa y pensamiento científico, desde una postura crítica, argumentativa, creativa y proactiva. Formar estas competencias en las personas que se disponen a la investigación científica, es sin dudas una aspiración y una posibilidad en la educación superior, toda vez que la productividad e innovación científicas constituyen un reto para atender con la calidad requerida las exigencias de la sociedad actual. Con la intención de favorecer estos aspectos, se viene desarrollando un estudio de varias etapas; esta vez se ofrece un análisis epistemológico, que sirve de soporte a la propuesta, desde la sistematización de aportes relevantes de teorías científicas.

Palabras Claves

Práctica investigativa – Auto-reflexión – Inter-reflexión – Problematización – Operador epistémico
Construcción científico-textual

Abstract

This article highlights the need to structure a dialogic-reflexive research practice, as it is revealed as a dynamic axis of the problematization as a key epistemic operator in the processes of scientific-textual construction. The dialogic component of this investigative practice is connoted in the self-reflexive and inter-reflexive potentials of the research subject, which allow him to organize his internal and intersubjective dialogues, so that working intentionally from this perspective, allows the investigating subject the constitution of its research culture and scientific thinking, from a critical,

La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico... pág. 161

argumentative, creative and proactive posture. To form these competences in the people who are disposed to scientific research, is undoubtedly an aspiration and a possibility in higher education, since scientific productivity and innovation constitute a challenge to meet the demands of today's society with the required quality. With the intention of favoring these aspects, a multi-stage study has been developed; This time an epistemological analysis is offered, which supports the proposal, from the systematization of relevant contributions of scientific theories.

Keywords

Research practice – Self-reflection – Inter-reflection – Problematization – Epistemic operator
Scientific-textual construction

Para Citar este Artículo:

Medina Zuta, Patricia y Deroncele Acosta, Angel. La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. Revista Inclusiones Vol: 7 num 2 (2020): 160-174.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)
Licencia Internacional



Introducción

Este estudio tiene su centro de análisis en la práctica educativa desplegada por los autores en contextos de formación de programas de posgrado en educación en Perú, toda vez que son precisamente estos espacios, un foco de atención en los que urge vislumbrar rutas de empoderamiento para fomentar la práctica investigativa en un nivel profesional y especializado.

Desde las últimas décadas, la productividad científica ha influido considerablemente en los estándares de calidad de las universidades en los distintos ámbitos internacionales y nacionales.

Particularmente en el caso Perú, métricas como las de SCImago Institution Rankings¹, revelan que existen universidades en este contexto, que requieren un mayor índice de producción científica para estar al nivel de otros países de América Latina, como: Brasil, México, Colombia, Argentina; esto permite ratificar la necesidad de potenciar de manera estratégica en la educación superior peruana, la práctica investigativa para la construcción científico-textual.

Por otra parte, lo anterior se relaciona con el antecedente de formación en niveles de educación básica y superior de Perú, principalmente teniendo en cuenta la importancia de la investigación como aspecto esencial de las universidades. Por ello debe disponerse la formación en investigación como práctica habitual y sobre todo fomentar habilidades reflexivas que garanticen discernimiento crítico y capacidades para la creación e innovación.²

En este contexto de análisis, habría que dilucidar los elementos que en su conjunto representan el desafío en términos de procesos formativos. Así, son importantes los datos del Registro Nacional de Trabajos de Investigación, que al 2019, indican la existencia de una gran parte de universidades que no llegaron a reportar más de un ejemplar de tesis, frente a una minoría que pudo sobrepasar incluso las 20000.³ Esto permite reflexionar los estándares de calidad en el nivel superior.

Más aún, si en términos de complejidad y generalidad, tomamos en cuenta prácticas realizadas para la obtención del título profesional, a partir de la realización de un examen de suficiencia profesional, antes que una tesis. Esta situación trajo como consecuencia que un número significativo de profesionales no habría pasado por la experiencia formativa que supone realizar un proceso científico de esta naturaleza.⁴ Ello repercutiría posteriormente en los programas de posgrado, en los cuáles era común que la gran mayoría de participantes no contasen con el perfil necesario para asumir el requisito ineludible de elaborar una tesis para obtener el grado.

¹ Félix De Moya Anegón; Estefanía Herrán Páez; Atilio Bustos González; Elena Corera Álvarez y Gerardo Tibaná Herrera, Ranking Iberoamericano de instituciones de educación superior. SIR Iber 2018 (Barcelona: Ediciones Profesionales de la Información, 2018).

² F. Reimers y C. K. Chung, Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países (México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2016).

³ Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. SUNEDU, Registro Nacional de Trabajos de Investigación RENATI 2019. Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/>

⁴ Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI, Encuesta nacional a egresados universitarios y universidades 2014. Lima. Perú. 2015.

En el año 2014, solo en Maestrías de universidades de Lima, se registraron 10732 ingresos, de los cuales se constató 4843 egresos y solo 1075 titulaciones.⁵ La disminución de esta tasa implica un gran desafío frente al logro de la condición fundamental para la obtención de un grado académico: haber culminado y sustentado un proyecto de investigación.⁶ Nuevamente, esto nos lleva a examinar lo acontecido, intentando puntualizar en el proceso de construcción científico-textual, operadores epistémicos como la problematización y así dilucidar los procesos reflexivos y “la reflexión como capacidad de revisión de la práctica”⁷, como una estrategia formativa y viable en estos espacios académicos que repercute de manera directa en el aprendizaje.

Específicamente, vamos a centralizar el estudio en el operador epistémico de la problematización, buscando entender qué supone y cómo puede activarse desde “la auto-reflexión y la inter-reflexión en situaciones de aprendizaje”.⁸ Más aún, si todo ello compete que el ejercicio de construcción científico-textual, necesariamente integra adiestramientos cognitivos vinculados a prácticas heurísticas y hermenéuticas que incluyen métodos lógicos como el análisis y la síntesis.⁹

Por tal motivo, resulta preponderante, que el posgrado se convierta en un ambiente para la formación en investigación, toda vez que se necesita generar conciencia y cultura investigativa. La oportunidad de elaborar una tesis, proyectos, artículos, informes de investigación, entre otros; van a significar retos necesarios en esta gran aspiración y propuesta de análisis.

Aspectos metodológicos

El proceso de investigación tuvo como objetivo principal: analizar la práctica reflexiva desde la auto-reflexión y la inter-reflexión buscando orientar la problematización como operador epistémico en contextos de formación de posgrado que necesitan generar y fortalecer los procesos de construcción científico-textual. Para tal efecto, el análisis documental responde a un tipo de investigación cualitativa de carácter crítico-interpretativa que revisa los estados producidos por las personas en su representación bibliográfica¹⁰. De esta manera, el análisis documental efectuado consideró tres fases: (1) planeación y diseño, (2) gestión y análisis y (3) formalización y elaboración.¹¹

⁵ Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI, Encuesta nacional a egresados...

⁶ P. Carlino, ¿Por qué no se completa la tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en cursos y de magistri exitosos. X Jornadas de Investigación en Psicología. Universidad de Buenos Aires. 2003.

⁷ Patricia Medina Zuta y Angel Deroncele Acosta, “La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo”, Revista Maestro y Sociedad, Vol: 16 num 3 (2019): 601.

⁸ Patricia Medina Zuta y Angel Deroncele Acosta, “La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad”, Revista Maestro y Sociedad, Vol: 16 num 4 (2019): 833.

⁹ L. Londoño; L. Maldonado y L. Calderón, Guías para construir Estados del Arte (Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge, 2016).

¹⁰ M. E. Galeano y O. L. Vélez, Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa (Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas, 2002) y C. Hoyos Botero, Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación (Medellín: Señal Editora, 2000).

¹¹ M. Gómez; C. Galeano y D. A. Jaramillo, “El estado del arte: una metodología de investigación”, Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Vol: 6 num 2 (2015): 423-442.

La fase de planeación y diseño configura la identificación y delimitación del tema central que fue objeto del análisis. El mismo implica categorías centrales como la construcción científico textual, el operador epistémico de la problematización y los procesos reflexivos basados en ejercicios de auto e inter reflexión. Se dispuso una heurística que fue incorporando exploraciones y pesquisas iniciales, a partir del planteamiento simultáneo de interrogantes. Esto permitió pausar continuamente, el ejercicio inferencial de subcategorización, identificación de sujetos y de los contextos involucrados.

La fase de gestión y análisis determinó la fase hermenéutica de sistematización de la información proporcionada por las fuentes consideradas para el análisis. Se incluyeron cuadros de matrices bibliográficas, matrices analíticas de contenido, esquemas, mapas y otras formas de representación propias del análisis de contenido documental. Con ello fue posible organizar las fuentes de acuerdo al tipo de material documental, y esbozar nodos que articulen el análisis del contenido de cada fuente sistematizada.

Finalmente, la fase de formalización y elaboración, demuestra la propuesta armonizada en una estructura y en una secuencia que integra sustentos, reflexiones y aspectos empíricos. Lo que M. Gómez, C. Galeano, D. A. y Jaramillo identifican como “fase de análisis global”.¹² Se trata de una propuesta de análisis de cada una de las partes que a modo de síntesis se presenta desde el título y a lo largo de los distintos desarrollos planteados, intentando dar respuesta a las inquietudes de un contexto de formación en el Posgrado que presenta desventajas en los procesos de construcción científico-textual.

La problematización como operador epistémico

La consideración de la problematización como operador epistémico parte de reconocer la importancia que tiene este proceso como elemento esencial en la crítica de la historia de la teoría del objeto de estudio en el proceso investigativo, en tanto síntesis de los procesos de instrumentación y teorización, que se articula con los “procedimientos crítico-reflexivos, transferencial-proactivo y resignificador del método formativo de la práctica profesional investigativa”.¹³

Para ello es importante destacar a la problematización como síntesis en la dinámica de los tres procesos esenciales de investigación: problematización, teorización e instrumentación destacados por Mario Bunge, resignificados en la tesis doctoral de Angel Deroncele Acosta.¹⁴ Estos procesos se presuponen y complementan de modo que existe una simultaneidad entre los mismos.

Lo referido se logra a través de procesos hermenéuticos argumentativos, por medio de la utilización de “operadores epistemológicos, que se identifican como la fundamentación, la crítica, la justificación y la interpretación”¹⁵ siendo la crítica el proceso de síntesis generado a partir de esta sucesión de movimientos.

¹² M. Gómez; C. Galeano Y D. A. Jaramillo, “El estado del arte: una metodología...”

¹³ Angel Deroncele Acosta; María del Toro Sánchez y Rosendo López Mustelier, “Método formativo de la práctica profesional del psicólogo”, Revista Opuntia Brava Vol: 8 num 3 (2016): 4.

¹⁴ Angel Deroncele Acosta, Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional”. Tesis de doctorado en, Universidad de Oriente, Cuba. 2015.

¹⁵ Eneida Catalina Matos y Lorna Cruz, La práctica investigativa una experiencia en la formación doctoral en ciencia pedagógica (Santiago de Cuba: Ediciones UO, 2011), 112.

En este sentido, la problematización como operador epistémico se configura como síntesis de los procesos genéricos de investigación y de los operadores epistemológicos referidos Figura 1.

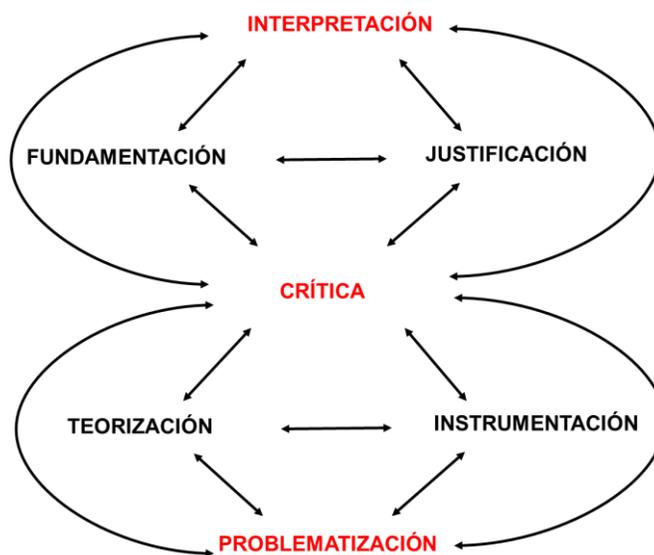


Figura 1

La problematización como operador epistémico
Fuente: Elaboración propia

En la construcción del conocimiento, por medio de la investigación científica, se expresa una realidad a través de categorías y relaciones que se desarrolla dinámicamente en contradicciones dialécticas, “por lo cual este proceso no puede ser interpretado de manera lineal y mecánica, según esquemas o procedimientos de investigación únicos y definitivos, sino con enfoques flexibles y dinámicos que brinden alternativas que guíen y orientan el desarrollo de la construcción del conocimiento, en correspondencia con los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta”¹⁶ aspectos que son dinamizados por la problematización del investigador.

Por su parte, el investigador Sánchez en su estudio sobre la didáctica de la problematización en el campo científico de la educación, afirma que es la problematización lo que desencadena el proceso de generación del conocimiento científico, puesto que es en el proceso mismo de la problematización cuando el profesor-investigador le da dirección y sentido a su investigación; esto fue utilizado en la tesis doctoral de Angel Deroncele¹⁷. Este autor plantea que la problematización es uno de los grandes quehaceres de la arquitectónica de la investigación científica; varios autores reconocen la importancia de problematizar y que ello requiere complejas operaciones y actividades.¹⁸

¹⁶ Homero Calixto Fuentes; Eneida Catalina Matos y Jorge Montoya, El proceso de investigación científica orientada a las ciencias sociales (Guaranda: Universidad Estatal de Bolívar, 2007).

¹⁷ Angel Deroncele, “Estrategia educativa para la formación profesional integral...”

¹⁸ C. I Padrón; N. Quesada; A. Pérez; P. L. González & L. E. Martínez, “Aspectos importantes de la redacción científica”, Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, Vol: 18 num 2 (2014): 362-380 y E. Arnoux; A. Borsinger; P. Carlino; M. Di Stefano; C. Pereira y A. Silvestre, “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”, Revista de la Maestría en Salud Pública, Vol: 2 num 3 (2003): 1-16.

Otros autores también destacan lo referido a la problematización y su importancia para el desarrollo de la investigación científica, considerando la problematización como un proceso continuo, sistemático y manifiesto en todo el desarrollo de la investigación científica, orientando al investigador hacia una lógica conceptual y metodológica que ha de perdurar durante toda la investigación.¹⁹ De manera más específica, algunas de las bases de la problematización como operador epistémico orientado a la construcción científico-textual, se encuentran en un estudio que aborda la construcción de esta competencia investigativa a partir de requerimientos de espacios de autorreflexión y de inter-reflexión en las situaciones de aprendizaje, desde la reflexión transdisciplinar y la crítica epistémica,²⁰ aspectos que están en la base de la problematización.

Hacia una nueva perspectiva formativa: la problematización para la construcción científico-textual en el posgrado

Producir un texto científico involucra procesos de construcción textual muy complejos. Lo que demanda nuevas forma de visualizar la metodología científica. De este modo, surge la necesidad de ampliar las visiones y paradigmas en la formación vinculada a este propósito, lo que implica una amplia disposición a la apertura y flexibilidad; y es que en el histórico de formación académica, las prácticas conductistas han sido las que han prevalecido ejerciendo una tradición y reproducción, a modo de vorágine, en los modos de enseñanza.²¹

Hemos sido formados con métodos que muchas veces han reforzado en nosotros, la necesidad de certezas cuando se trata de encontrar respuestas. Esto resulta paradójico en un proceso investigativo y de construcción de un texto científico, en el cual, no debieran haber dogmas ni “verdades absolutas”, sino posturas sostenidas por argumentos y defendidas en función de los acuerdos de una comunidad científica.²² Entonces, se proyecta un gran reto para el docente en programas de Posgrado, más aún cuando se trata de menciones en educación y su intención de formar competencias vinculadas al ejercicio de la problematización en el análisis de la política educativa actual. Uno de los mayores desafíos serían precisamente los estudiantes, quienes probablemente necesiten disponerse a una nueva forma de entender la aplicación de operadores epistémicos como el de la problematización, siendo conscientes de lo que en ellos demanda este cometido.

Se asume entonces que la reflexión constituiría un pilar relevante en la formación²³. Esto en función de que tanto se emplacen en el estudiante, oportunidades para poner en juego su potencialidad en el análisis reflexivo antes de construir el texto

¹⁹ S. M. Galindo; N. Molina e I. Moreno, “La problematización en la investigación científica”, Revista Varela, num 1 Vol: 33 (2012): 1-11.

²⁰ Patricia Medina Zuta y Angel Deroncele Acosta, “La construcción científico-textual...”

²¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, “Creencias y prácticas pedagógicas”, Teaching in focus num 13 (2015): 1-4.

²² L. S. Schulman, “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos (Madrid: Paidós/MEC, 1998).

²³ F. Imbernón, “Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿Conciencia o presión?” Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, num 38 (2000): 37-47; P. Perrenoud, Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (México D.F.: Editorial GRAÓ, 2007) y D. Shön, “Una práctica profesional reflexiva en la universidad”, Compás empresarial Vol: 3 num 5 (2011): 54-65.

científico. El estudiante necesita ser pauteado en este “paso a paso” a fin de ir reorientando la forma de problematizar el texto. Se trata de generar oportunidades para la aplicación de estrategias de problematización en base a un aprendizaje consciente y constructorista “per sé”²⁴. Este desafío, determina que los docentes fluyan en el acompañamiento de exploraciones, elaboraciones y auto revisión en las singularidades de cada caso al interior del proceso formativo.

De esta forma sería posible reducir el elevado rigor academicista al cual hemos sido sometidos durante la enseñanza y el aprendizaje.²⁵ Rigor que privilegia los valores textuales más relacionados a los aspectos de forma o relativos a normativas y a su generalización en la aplicación. Aquí cuentan, por ejemplo, los usos y reglamentaciones de naturaleza lingüística y las aplicaciones determinadas por la Asociación Estadounidense de Psicología, más reconocida por sus siglas en inglés como APA. Con ello, no se está restando su importancia en la construcción científico-textual. Se trata de propiciar un balance equilibrado de todos los aspectos; incluyendo tareas de esencia epistémica. De este modo, se hace propicio revisar si los programas de formación en el Posgrado realmente constituyen espacios para recuperar y fomentar competencias como las de “saber problematizar”, sobre todo en contextos como los que se plantea ahora. ¿Pero cómo es posible esto?, ¿qué es lo que necesita incorporarse en el desarrollo y elaboración de un artículo científico en el cual destaque la capacidad de problematizar? Reflexionar sobre esto, inquiera considerar que las políticas de formación en competencias de este nivel dinamicen espacios de auto-reflexión y de inter-reflexión en las situaciones de aprendizaje. Así podría promoverse el intercambio, la discusión alturada y sobre todo la expresión de posturas fundamentadas para buscar soluciones a problemas existentes desde la pauta científica, lo que se reconoce como argumentación hermenéutica.²⁶

Los niveles de problematización y su orientación en la construcción científico textual

Problematizar implica revisar la realidad desde la propia experiencia, y es por ello que se pueden articular dos importantes procesos reflexivos: la auto-reflexión y la inter-reflexión²⁷. El proceso de auto-reflexión denota una práctica introspectiva, en tanto exige al investigador, “mirar hacia dentro”. Ello, en complementariedad con la inter-reflexión, permite el análisis en contraste con “la experiencia del otro”. Experiencias intersubjetivas que puedan ser examinadas en sus rasgos comunes y diferentes. Esta posibilidad de revisión y de reflexión conjunta que permita el intercambio, el ejercicio dialéctico y la comprensión del problema en toda su naturaleza y esencia; estas cuestiones son expresadas por María Teresa Luna a partir de sus aportes a la investigación comprensiva: implicaciones metodológicas, citada por varios autores.²⁸

²⁴ J. Fernández-Río; A. C. Luquin; A., Méndez-Giménez y R. Márquez, “Teoría constructorista del aprendizaje en formación del profesorado. Perspectivas de alumnado y profesorado desde la investigación cuantitativa y cualitativa”, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol: 18 num 3 (2014): 213

²⁵ P. Carlino, ¿Por qué no se completa la tesis en los postgrados?...

²⁶ Eneida Catalina Matos y Lorna Cruz, *La práctica investigativa una experiencia en la formación doctoral en ciencia pedagógica* (Santiago de Cuba: Ediciones UO, 2011).

²⁷ Patricia Medina Zuta y Angel Deroncele Acosta, “La evaluación formativa desde el rol...”

²⁸ Claudia Patricia Vásquez Lopera; Angélica Ricaurte Avendaño y Sandra Isabel Arango Vásquez. “Interacciones comunicativas en un entorno virtual de aprendizaje”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* num 28 (2009): 1-23.

De esta manera, accionar la problematización como operador epistémico, puede ser viable a partir del establecimiento de una ruta compleja y transdisciplinar²⁹. Respecto a ello, la figura 2 ilustra una posible secuencia de niveles de problematización que puedan ir entramando la práctica auto e inter reflexiva con la activación de niveles superiores del pensamiento.



Figura 2
Niveles de problematización
Fuente: Elaboración propia

En un primer nivel de **identificación** del problema, el investigador, puede partir de un ejercicio introspectivo de auto-reflexión que le permita revisar su experiencia inmediata y cotidiana. Esta reflexión puede orientarse a hacer un listado de posibles problemas para luego seleccionar uno de manera específica. Es decir, tomar una decisión sobre qué investigar, siempre en función de sus preocupaciones e intereses³⁰. Se trata del “principio de la decisión en investigación”³¹ y por lo tanto no puede darse de manera superficial o a la ligera.

En un segundo nivel, la **delimitación** del problema, supone determinar tres posibles ejes de configuración del mismo: (1) el objeto temático que implica su denominación conceptual, (2) el o los sujetos que le son afines y (3) el contexto o situación propiamente dichos. Aquí el problema responde a un análisis en dimensiones experienciales pero también se somete a un sentido crítico y cuestionador de sus bases científicas.³²

El primer eje implica enunciar el problema de *modo conceptual*. Es decir, denominarlo en una palabra, en una frase o en un enunciado. Esto a su vez, permite vincularlo a un determinado campo temático o línea de investigación. Se podría aludir por

²⁹ N. Basarab, La transdisciplinariedad: manifiesto (Mónaco: Du Rocher, 1996); C. Bernal, Metodología de la Investigación (Bogotá: Pearson Educación, 2010) y J. Sarquís y J. Buganza, “La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu”, Fundamentos en Humanidades, num 10 Vol: 19 (2009): 43-55.

³⁰ F. García y L. García, La problematización (México D.F.: Instituto Superior de Ciencias de la Educación, 2005).

³¹ O. Despaigne y M. L. Rodríguez, “La comprensión del texto desde la perspectiva del proceso investigativo”, Transformación, Vol: 15 num 2 (2019): 66.

³² C. Bernal, Metodología de la Investigación...

ejemplo el problema del *bullying*, o en modo más extendido a nivel de enunciado, mencionar *las dificultades de interrelación que tienen los estudiantes dentro del aula*.

El segundo eje se refiere a los *sujetos involucrados* directa o indirectamente al problema como tal. Se trata de entender su dinámica de ocurrencia a partir de los actores que lo propician o están siendo afectados. En función del ejemplo anterior, podríamos determinar el análisis del problema identificado como *bullying*, a nivel del reconocimiento de *las víctimas y/o de los agresores*.

El tercer eje arguye el *contexto* o la realidad marco de la situación como tal. Ello podría determinarse en distintas formas y según el criterio de delimitación del investigador. Así, podríamos considerar situaciones o espacios como el aula de clases, los momentos de esparcimiento o de enseñanza formal, una modalidad o nivel de estudios, un tipo de programa formativo o grado de escolaridad, una zona geográfica, etc.

En un tercer nivel de **definición** del problema, se atribuye un ejercicio de descomposición a nivel de procesos deductivos que ayuden a identificar los elementos que lo constituyen en tres posibles niveles: componentes, causas y consecuencias. Retomando el ejemplo ya citado del *bullying*, el mismo, podría ser analizado en distintas posibilidades. Así en relación a sus componentes, una forma de análisis serían los *tipos de bullying*, en relación a sus causas, podrían analizarse los *factores que lo ocasionan*, o en relación a sus consecuencias, las *repercusiones que provocan en cierto tipo de situación*.

En un cuarto nivel de **justificación** del problema, es pertinente incorporar su significatividad a nivel teórico, metodológico y práctico³³. Es decir, resaltar la importancia que tendrán estos tres niveles frente a una determinada comunidad científica interesada en su tratamiento. La *justificación teórica* tiene su base en dos niveles previos: la identificación y la definición del problema. El primero porque hay una forma específica de conceptualización del problema que permite su reconocimiento y el segundo, porque se establecen los componentes o partes del todo que han sido definidos para su estudio científico. Si el *bullying* será estudiado desde los tipos de *bullying*, ello se sujeta a identificar una base teórica y antecedentes científicos que propongan el análisis de este problema desde un determinado paradigma y corriente científica.

De esta manera, el problema aporta una categoría central de nivel teórico y un conjunto de subcategorías que lo componen y que parten de esta propuesta teórica definida, a la cual el investigador seguirá contribuyendo en el orden epistémico. Esta forma de deducir conceptualmente el problema denominada "categorización apriorística".³⁴ De modo complementario, la *justificación metodológica* se sujeta a una revisión de las posibilidades metodológicas que puedan ser pertinentes en el estudio de este problema. Por ejemplo, si ya existe un instrumento de aplicación que ayude a identificar los tipos de *bullying* que pueden manifestarse en el aula, el investigador no estaría haciendo un aporte en este sentido, a diferencia de que pueda adaptar esta propuesta o crear un nuevo instrumento que permita examinar el problema en sus distintos componentes. La importancia metodológica está supeditada a los procedimientos científicos que hacen del problema una oportunidad para proponer y/o contextualizar

³³ C. Bernal, Metodología de la Investigación...

³⁴ F. Cisterna, Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa (Chile: Dolmen, 2005).

nuevas metodologías, que consideren un foco poblacional y/o de instrumentación, como aspectos relevantes en los cuáles la perspectiva de estudio del problema va a originar una nueva perspectiva para la comunidad científica.

De esta misma manera, la *justificación práctica* se asocia al aporte que tendrá el estudio de este problema en el ámbito más directo de la práctica profesional de los sujetos involucrados e inclusive en el ámbito de la gestión y de la implementación de las políticas que orientan su abordaje. Así, el estudio del bullying le será útil al docente en el ejercicio de su práctica directa, cómo a otros profesionales que de acuerdo a su rol puedan necesitar estar al tanto de este avance científico. Entonces, estudiar el bullying va a ser útil a nivel de la gestión institucional y según la proyección que haya tenido el estudio. El aporte práctico puede guiar en condiciones y/o en consideraciones en los distintos niveles profesionales que necesiten de esta información.

En relación al nivel de **planteamiento** del problema, se trata de afinar en concreto la idea de investigación³⁵, por ello, vamos a aludir el sentido de su pertinencia en tres marcos fusionados al análisis del contexto: (1) el marco global, (2) el marco glocal y (3) el marco específico de su ocurrencia, es decir, su caracterización propiamente dicha. Todos ellos representan perspectivas de análisis que permiten dilucidar la tendencia del debate y la forma de afrontamiento en espacios internacionales, nacionales, locales, e incluso, institucionales.

Sin embargo, plantear el problema es haber examinado el contexto a partir de fuentes científicas cuyo aporte no necesariamente es teórico, sino de orden normativo respecto al establecimiento de ciertas políticas orientadas a regular la intervención del mismo. Entonces, plantear el problema desde la perspectiva global o internacional y glocal o nacional, exige al investigador un nivel de pesquisa de fuentes que proporcionen información proveniente de organismos científicos reconocidos y confiables. La información y los datos que proporcionen estas instituciones podrían a su vez distinguirse en distintas posibilidades: referencias normativas, de base legal, diagnósticos estadísticos, estándares, entre otros.³⁶

Ahora bien, si relacionamos el primer momento en el cual el investigador “se conectó” con la identificación del problema, el factor experiencial significó un medio de revisión y reflexión del mismo³⁷. Este ejercicio va a permitir caracterizarlo en relación a sus síntomas y manifestaciones directas. Los síntomas responden a la realidad observada por el propio investigador y las manifestaciones, podrían concernir a “las miradas” de otros sujetos involucrados. Se trataría entonces de un nivel empírico previo que aún no se asume como un hecho científico, porque compromete un nivel exploratorio que permite caracterizar y/o describir el problema de manera inicial.³⁸

Finalmente, el nivel de **formulación** del problema, imprime dos posibilidades: (1) la generación de preguntas orientadoras que impliquen una práctica reflexiva constante y (2) la formulación de preguntas científicas, más vinculadas a la disposición y a la definición metodológica de su estudio. Lo importante aquí, no sería el formulismo de la pregunta

³⁵ A. Quintana, “Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología” Revista IIPSI, Vol: 11 num 1 (2008): 239-253.

³⁶ L. Londoño; L. Maldonado y L. Calderón, Guías para construir Estados del Arte...

³⁷ C. Bernal, Metodología de la Investigación...

³⁸ A. Quintana, Planteamiento del problema de investigación...

como tal, sino su esencia y sentido frente al propósito específico de proponer interrogantes a partir de necesidades de avance en el conocimiento científico.³⁹

Entonces, formular *preguntas orientadoras*, se ciñe permanentemente a un ejercicio reflexivo, es decir, a un “diálogo reflexivo”⁴⁰ consigo mismo y con otros sujetos que puedan canalizar su revisión y el marco de su ocurrencia. Tal como explica María Teresa Luna citada por varios autores, a lo largo del proceso científico, el problema puede ser examinado y contrastado con el avance respecto a su conocimiento y comprensión.⁴¹

Esto hará que las preguntas sean un medio orientador y por lo tanto un recurso de problematización. Siguiendo el ejemplo del bullying, es posible que la revisión de fuentes científicas y la revisión empírica, impulsen la generación de preguntas orientadoras referidas a las formas más frecuentes de su ocurrencia, los factores relacionados, entre otros.

De otro lado, formular *preguntas científicas de orden metodológico*, canaliza la comprensión del problema respecto a su forma de estudio. Los antecedentes de investigaciones previas pueden brindar algunas rutas y consideraciones metodológicas, pero es el criterio del investigador, el cual marcará la pauta para proponer interrogantes que destaquen el alcance del estudio cuando se aborda el problema en un estricto epistémico.

Generalmente, las preguntas científicas de este nivel, tienen correspondencia con un diseño metodológico de acuerdo al tipo de enfoque desde el cual es asumido.⁴² Incluso, estas interrogantes podrían organizarse de manera estructural en preguntas generales y específicas o en función de la secuencia de pasos de aplicación de la propia metodología. Para el primer caso, nos referimos específicamente a formular preguntas que respondan por ejemplo a diseños correlacionales, cuasi experimentos, preguntas de rigor fenomenológico, u otras que denoten una propuesta de pasos para ordenar las acciones metodológicas (conocer el estado del problema en su tendencia actual, revisar sus fundamentos y sustentos teóricos, implicar técnicas para el trabajo de campo, etc.).

La formulación de preguntas de reflexión en y sobre la acción, van a guiar el tratamiento epistémico del objeto de estudio a lo largo de todo el proceso investigativo. Es por ello que la “reflexión desde el enfoque formativo, inquiera que el docente impulse oportunidades de autorreflexión e inter reflexión en las actividades de formación”⁴³ Es así como se plantea el proceso reflexivo; trazándose una ruta de formación pedagógica y académica que sea viable y efectiva en el campo investigativo. Esta ruta necesita asegurar sistematicidad y sostenibilidad a lo largo de todo lo que implique constituir el producto científico⁴⁴.

³⁹ Eduardo José Fuentes Abeledo, “Formulación y tipos de problemas en la investigación”, Revista Padres y Maestros num 274 (2003): 34-38.

⁴⁰ D. Shön, Una práctica profesional reflexiva...

⁴¹ Claudia Patricia Vásquez Lopera; Angélica Ricaurte Avendaño y Sandra Isabel Arango Vásquez, “Interacciones comunicativas en un entorno virtual...” y C. Bernal, Metodología de la Investigación...

⁴² Eduardo José Fuentes-Abeledo, Formulación y tipos de problemas en la investigación...

⁴³ Patricia Medina Zuta y Angel Deroncele Acosta, “La evaluación formativa desde el rol...” 601.

⁴⁴ S. M. Galindo; N. Molina e I. Moreno, “La problematización en la investigación científica...”

Conclusiones

El Posgrado constituye un ámbito en el cual la práctica investigativa dialógico-reflexiva necesita constituirse como un eje central y orientador de la construcción científico-textual. Para impulsar esta práctica, el proceso esencial es la problematización, que se constituye como operador epistémico que en una sucesión de movimientos alcanza niveles de esencialidad superior de crítica e interpretación.

Problematizar supone poner en juego la potencialidad reflexiva del investigador y propiciar espacios de auto e inter reflexión que contribuyan con la activación de procesos superiores del pensamiento. Esto hace de la problematización un operador epistémico de naturaleza compleja e interdisciplinar, en tanto se despliegan oportunidades de argumentación hermenéutica que potencien el sentido crítico, cuestionador y propositivo.

Los “diálogos reflexivos” vinculados a las oportunidades de teorización e instrumentación que sugiere el proceso epistémico despliegan el reconocimiento de ciertos niveles de problematización. Así, identificar, delimitar, definir, justificar, plantear y formular un problema, exige en el investigador un sentido y un propósito respecto a una base experiencial y el contraste de la misma con los aportes teóricos y empíricos que ofrezcan estudios científicos previos.

Bibliografía

Arnoux, E.; Borsinger, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, A. “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, num 2 Vol: 3 (2003): 1-16.

Basarab, N. *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Mónaco: Du Rocher. 1996.

Bernal, C. *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Pearson Educación. 2010.

Carlino, P. “¿Por qué no se completa la tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en cursos y de magistri exitosos.” *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Universidad de Buenos Aires. 2003.

Cisterna, F. *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Chile: Dolmen. 2005.

De Moya-Anegón, Félix; Herrán Páez, Estefanía; Bustos González, Atilio; Corera-Álvarez, Elena y Tibaná-Herrera, Gerardo. “Ranking Iberoamericano de instituciones de educación superior. SIR Iber 2018.” Barcelona: Ediciones Profesionales de la Información. 2018. <https://doi.org/10.3145/sir-iber-2018> p.1-91.

Deroncele, Angel; Del Toro, María y López, Rosendo. “Método formativo de la práctica profesional del psicólogo”. *Revista Opuntia Brava*. Vol: 8 num 3 (2016): 1-12.

Deroncele, Angel. “Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional”. Tesis de doctorado en, Universidad de Oriente, Cuba. 2015.

Despaigne, O. y Rodríguez, M. L. “La comprensión del texto desde la perspectiva del proceso investigativo”. *Transformación*, Vol: 15 num 2 (2019): 66-85.

Fernández-Río, J.; Luquin, A. C.; Méndez-Giménez, A. & Márquez, R. J. R. “Teoría constructorista del aprendizaje en formación del profesorado. Perspectivas de alumnado y profesorado desde la investigación cuantitativa y cualitativa”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol: 18 num 3 (2014): 213-228.

Fuentes, Homero Calixto; Matos, Eneida; y Montoya, Jorge. *El proceso de investigación científica orientada a las ciencias sociales*. Guaranda: Ediciones Universidad Estatal de Bolívar. 2007.

Fuentes Abeledo, Eduardo José. “Formulación y tipos de problemas en la investigación”. *Revista Padres y Maestros* num 274 (2003): 34-38.

Galeano, M. E. y Vélez, O. L. *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas. 2002.

Galindo, S. M.; Molina, N. y Moreno, I. “La problematización en la investigación científica”. *Revista Varela*, num 1 Vol: 33 (2012).

García, F. y García, L. *La problematización*. México D.F.: Instituto Superior de Ciencias de la Educación. 2005.

Gómez, M.; Galeano, C. y Jaramillo, D. A. “El estado del arte: una metodología de investigación”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol: 6 num 2 (2015): 423-442.

Hoyos Botero, C. *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora. 2000.

Imbernón, F. “Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿Conciencia o presión?”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, num 38 (2000): 37-46.

Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. “Encuesta nacional a egresados universitarios y universidades 2014”. Lima. Perú. 2015.

Londoño, L.; Maldonado, L. y Calderón, L. *Guías para construir Estados del Arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge. 2016.

Matos, Eneida Catalina y Lorna Cruz. *La práctica investigativa una experiencia en la formación doctoral en ciencia pedagógica*. Santiago de Cuba: Ediciones UO. 2011.

Medina-Zuta, Patricia y Deroncele, Angel. “La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad”. *Revista Maestro y Sociedad*. Vol: 16 num 4 (2019b): 829-838.

Medina-Zuta, Patricia y Deroncele-Acosta, Angel. “La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo”. *Revista Maestro y Sociedad*, Vol: 16 num 3 (2019a): 597-610.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. “Creencias y prácticas pedagógicas”. Teaching in focus num 13 (2015): 1-4.

Padrón, C. I.; Quesada, N.; Pérez, A.; González, P. L. y Martínez, L. E. “Aspectos importantes de la redacción científica”. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, Vol: 18 num 2 (2014): 362-380.

Perrenoud, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México D.F.: Editorial GRAÓ. 2007.

Quintana, A. “Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología”. Revista IIPSI, Vol: 11 num 1 (2008): 239-253.

Reimers, F. y Chung, C. K. Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de Cultura Económica. 2016.

Sarquís, J. y Buganza, J. “La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu”. Fundamentos en Humanidades, num 10 Vol: 19 (2009): 43-55.

Schulman, L. S. “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos, editado por M. C. Wittrock. Madrid: Paidós/MEC. 1998. 9-91.

Shön, D. “Una práctica profesional reflexiva en la universidad”. Compás empresarial num 3 Vol: 5 (2011): 14-21.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria SUNEDU. “Registro Nacional de Trabajos de Investigación RENATI 2019”. Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/>

Vásquez Lopera, Claudia Patricia; Ricaurte Avendaño, Angélica; Arango Vásquez, Sandra Isabel. “Interacciones comunicativas en un entorno virtual de aprendizaje” Revista Virtual Universidad Católica del Norte num 28 (2009): 1-23.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.