

EL CONOCIMIENTO Y SU CONSTRUCCIÓN: UNA REFLEXIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA LUDO-CIENTÍFICA



KNOWLEDGE AND ITS CONSTRUCTION: A REFLECTION FROM A LUDO-SCIENTIFIC PERSPECTIVE

Cardona Ortiz, Gustavo Adolfo; Murillo Colorado, Carlos Germán

Gustavo Adolfo Cardona Ortiz

g.cardona@udla.edu.co

Universidad de la Amazonia, Colombia, Colombia

Carlos Germán Murillo Colorado

carman285@gmail.com

I.E Nuestra Señora del Rosario, Manzanares, Calda,
Colombia, Colombia

DIALOGUS

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,
Panamá

ISSN-e: 2644-3996

Periodicidad: Semestral

núm. 8, 2021

dialogus@umecit.edu.pa

Recepción: 21 Febrero 2021

Aprobación: 10 Marzo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263195009/>

Resumen: El presente ensayo es una revisión y reflexión sobre el conocimiento y su naturaleza en el entendido de los paradigmas y modelos epistémicos. Se parte de pesquisas históricas y evolutivas sobre la construcción simbólica del mundo a partir de las interpretaciones que el hombre hace de su realidad y recopila miradas críticas y reflexivas del devenir científico desde las formas de investigar. En ese sentido la Educación ha logrado expandir el conocimiento a ramas insospechadas aportando soluciones y problemas a las emergentes dinámicas de cambio, en este caso validando para efectos de los aportes reflexivos, la importancia del reconocer la investigación como una actividad lúdica motivada por el disfrute y por supuesto, la incidencia del concepto de transposición didáctica en los estudios de doctorado para garantizar además de la permanencia en los programas académicos, motivar una buena relación de los sujetos con el conocimiento y su gestión desde la investigación. Este recorrido aborda las visiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de los paradigmas (Ramos, 2015) y articula las visiones de los modelos epistémicos (Hurtado, 2000) desde la génesis, circulación y apropiación del conocimiento (Zambrano, 2013). Con los caminos preparados para la investigación es posible soñar con una manera diferente de hacer ciencia, un camino guiado por la lúdica, en donde investigar sea apasionante, se disfrute, sea

Palabras clave: Paradigma, modelos epistémicos, conocimiento, lúdica.

Abstract: This essay is a review and a reflection on knowledge and its nature in understanding paradigms and epistemic models. It starts from historical and evolutionary research on the symbolic construction of the world based on the interpretations that man makes of his reality and collects critical and reflective views of the scientific evolution from the ways of investigating. In this sense, Education has managed to expand knowledge to unsuspected branches, providing solutions and problems to the emerging dynamics of change, in this case validating for the purposes of reflective contributions, the importance of recognizing research as a playful activity motivated by enjoyment and of course, the incidence of the concept of didactic transposition in doctoral studies to guarantee, in addition to permanence in academic programs, to

motivate a good relationship of the subjects with knowledge and its management from research. This journey addresses the ontological, epistemological and methodological views of paradigms (Ramos, 2015) and articulates the views of epistemic models (Hurtado, 2000) from the genesis, circulation and appropriation of knowledge (Zambrano, 2013). With the paths prepared for research, it is possible to dream of a different way of doing science, a path guided by play, where investigating is exciting, enjoyable, understandable and more accessible to all people, even breaking down the age barriers. The ludo-scientific perspective aims to stimulate the didactic transposition and will influence the control of school, university and doctoral dropouts, promoting in turn a greater number of investigations.

Keywords: Paradigm, epistemic models, knowledge, playful.

INTRODUCCIÓN

La naturaleza del mundo y lo vasto del conocimiento es tan amplio y obtuso que ciertamente llama a la calidez del fenómeno, de lo diferente y enigmático, de lo particular a lo general y de lo sensible a la verdad. Es posible pensar que existe en esencia, un océano de fenómenos que fueron considerados inescrutables durante cierto tiempo, pero que gracias al

avance de la sociedad, su pensamiento, tecnología y visión del mundo, se pudo dar claridad sobre lo desconocido, lo que terminó por suscitar un espíritu voraz en el hombre respecto a lo que le rodeaba y su necesidad de comprenderlo. Es así como el presente texto, recopila miradas críticas y reflexivas del devenir científico de las formas de investigar, para aterrizar en un concepto educativo denominado transposición didáctica. Está lejos de la intencionalidad del escrito conjeturar una visión ecléctica de los modelos epistémicos que han tenido lugar en la historia del conocimiento, pero sí compilar de manera sistémica las miradas que permiten descubrir la idea y praxis elitista del saber sobre la evidente necesidad de conocer que se comparte con todas las personas, a diferentes escalas o niveles, por supuesto.

El tópico que incitó las presentes líneas, obedece a revisar las maneras de concebir e interpretar el conocimiento desde cuestiones abstractas como el mundo de las ideas de Platón, hasta los paradigmas emergentes que promueven rupturas de las rutas o enfoques en los estudios investigativos. Por otra parte, intenta analizar con lecturas retrospectivas y prospectivas de modelos y paradigmas, que permitan tener una visión de la investigación científica más accesible.

Como punto de referencia para el análisis, han sido tomadas dos situaciones reales: la primera, relacionada con las personas y su rol o funcionalidad en el conocimiento, teniendo especial atención no solo por el colectivo científico, sino también en la forma en cómo ese conocimiento puede llegar a más personas de una manera más eficaz a través de un lenguaje más claro. La segunda está relacionada con los estudios doctorales como un medio que invita a reflexionar, profundizar y esclarecer aquellos fenómenos que en la actualidad se encuentran velados y su contexto desde la visión de la deserción. Ambas miradas responden a una posible sintomatología si así se le pudiera llamar, pues en el sistema de saber, hacer y hacer saber (Mallart, 2001), convergen tanto quienes desconocen y prefieren mantenerlo así, como quienes intentan investigar (pero renuncian por la complejidad del conocer con pertinencia científica.)

Así pues, el documento aborda de manera concreta cinco bloques que detallan una serie de análisis desde visiones propositivas. En el acápite inicial, denominado El hombre y el mundo: sentidos, percepciones e interpretaciones, se hace un abordaje desde dos matices, uno el de un hombre con un alma que trasciende y el otro desde la educación como un acto de supervivencia, ambos dirigidos a cómo este se acerca constantemente

a la apropiación del mundo y el desarrollo del conocimiento. Posteriormente, el segundo apartado discute sobre El conocimiento y su tránsito desde lo empírico a lo sistémico y paradigmático,

elementos que acercan a la idea de los modelos como estrategias de responder a los caminos del saber, los cuales han sido trasegados por muchos personajes y que actualmente están representados en paradigmas o modelos epistémicos. Como tercer momento, se destaca una mirada relacional y necesaria de Los modelos epistémicos y la transposición didáctica: barreras y dinámicas de la investigación. Sobre este análisis, se estructura una visión alterna denominada La investigación como una actividad lúdica, que pretende debatir la propiedad lúdica de la ciencia como combinación estratégica en el marco de acercar la investigación al alcance de todos. Por último, el cuarto momento, acoge todos los análisis en el capítulo Doctorado y deserción: alternativa desde la transposición didáctica, para concatenar las multiplicidades del conocimiento desde los actores pedagógicos, en especial de la relación estudiante, docente y saber.

EL HOMBRE Y EL MUNDO: SENTIDOS, PERCEPCIONES E INTERPRETACIONES

Sentirse parte del mundo es tal vez una sensación de naturalidad que reposa en el hombre como algo dentro de un todo. En ese aspecto, emerge la esencia de la existencia humana que no pretende evitar lo que le rodea, ni las preguntas que el entorno instintivamente le genera como resultado de su raciocinio. El mundo lejos de su oferta luminosa tangible, es un acervo de sombras y luces sobre la cual se erige el descubrir por medio de la exploración, el cuestionamiento y la búsqueda incesante de respuestas.

Antes de examinar el rol de los sentidos en el reconocimiento de la realidad del mundo por parte del hombre, es procedente hablar de la visión de conocimiento. Platón propuso un gran ejemplo en El mito de la caverna, a razón que esas sombras y luces que se mencionaban anteriormente, representaban las cerraduras y llaves que hay respecto al conocer (Calva, 2013) y que tal como lo señalaba el mito de Prometeo, el fuego es el conocimiento al cual se espera que el hombre tome el riesgo de acceder. Basta ahora decir que fue el mismo autor, quien aportara las bases del conocer desde los conceptos doxa y episteme (Ñaupas et al, 2014), reconocidas actualmente bajo parámetros de objetividad y subjetividad. Con el tiempo, el pensamiento ha evolucionado y en especial la manera como se concibe y construye el conocimiento, lo que ha derivado en múltiples formas de apreciar lo que se entiende como realidad (Martínez, 2011).

Las realidades pueden ser varias, objetivas, subjetivas, mediáticas e incluso hoy en día virtuales. En un acercamiento desde la teoría sociológica la mayoría de los filósofos concuerdan que la verdad es una interpretación mental de la realidad transmitida por los

sentidos (Vidal, 2013). La cual por medio de representaciones mentales explican el mundo perceptible generando conocimiento (Guillén, 2018). Es decir, existen procesos mentales de interpretación que generan la realidad y representaciones mentales del mundo que generan conocimiento. En ese propósito, los sentidos aportan información al hombre para la interpretación de su entorno lo cual genera un proceso de aprender, desaprender y reinterpretar lo que le permite construir nuevas perspectivas de conocimiento.

Habría que aclarar que no todas las miradas desde los sentidos en el discernimiento de la realidad obedecen a la visión colectiva como una comunidad, sino que se sustentan también en las miradas personales del sujeto sobre su realidad y configura una decisión trascender sus reflexiones fuera de su mundo de ideas hasta concretar visiones amplias de algo que permea otras personas, lugares, tiempos o fenómenos. De ahí la disparidad que existe en el valor que se asigna a lo que se piensa, debate o reflexiona desde premisas subjetivas. Tan valiosas han sido las ideas que presentó Platón que siguen activas como una parte de la investigación y es que la observación de los fenómenos, es fundamental para todo acto investigativo. (Tal vez, se ignora que las formas convencionales o institucionalizadas de conocer, no constituyen la única manera de acceder al conocimiento (analizar, comprender o proponer) y que mientras exista la membrana experiencial de los sentidos en contacto con el mundo y la realidad, es posible pensar en otros caminos posiblemente tan sinuosos

como los que han recorrido los paradigmas de la historia, pero que últimas han seguido la misma ruta del primer viajero: no detenerse sin importar lo que surja.)

LA EDUCACIÓN COMO EJE DEL CONOCIMIENTO

El hablar de la educación nos remite de nuevo al filósofo Griego Platón, como fundador de la Academia. Platón consideraba que los hombres eran constituidos por dos mundos, uno inteligible llamado alma y otro tangible llamado cuerpo. El alma la consideraba con la capacidad de dotar de sabiduría al cuerpo y de darle acceso al conocimiento de la verdad. Mientras que al cuerpo lo consideraba el sitio de alojamiento de las pasiones, las injusticias y todos los actos negativos. Es aquí en donde, por medio de la educación, el alma era capaz de controlar el cuerpo y todos esos actos negativos, dotándolo de sabiduría. (Ángel y Villa, 2012). Platón consideraba que el alma era eterna debido al principio de simplicidad, en donde las cosas compuestas tienden a dividirse y desaparecer, mientras que las cosas simples son inmortales y llegan allí a través de la purificación. Además planteó que el alma al ser simple era inmortal y conservaba el conocimiento, el cual solo bastaba recordárselo a los sujetos para volverlo a hacer efectivo. Platón utilizaba los mitos cuando no encontraba una respuesta que pudiera dar a través de la razón, pero les daba a estos la función de tratar metódicamente la esencia de un objeto por medio de la reflexión. (Ángel y Villa, 2012, p. 19)

Cardoso (2014) ha defendido la visión mitológica de la Educación y por supuesto, su fin teleológico desde la concepción que cumple un propósito biológico como el evitar la extinción de la raza humana. No en vano puede decirse que los grandes avances de la sociedad han sido en procura de la mejora de las condiciones de vida, teniendo muchos de ellos origen en las reflexiones desde entornos educativos diversos.

Si bien para Platón, de una manera muy general, el eje de la educación era generar un hombre útil a la sociedad y para Cardoso, el de un hombre que procure preservar su existencia. No podemos limitar la educación a estas dos visiones únicamente ya que el ser humano no es solo un cuerpo, un espíritu o un agente multiplicador de la existencia. El ser humano tiene la capacidad de crear, moldear, planificar y construir no solo su vida, sino la vida de comunidades enteras y todo eso gracias a que no debe empezar desde cero su conocimiento, sino que por medio de la educación se ha creado todo un sistema que ha permitido hacer la conservación y divulgación de ese bien tan perseguido y añorado.

EL CONOCIMIENTO Y SU TRÁNSITO DESDE LO EMPÍRICO A LO SISTÉMICO Y PARADIGMÁTICO

Recorrer las ideas sobre los sentidos, la realidad y la verdad que nos proponía Platón, para llegar al conocimiento, son una muestra de la forma en cómo se van profundizando, interpretando y adecuando los saberes necesarios para formar una base sobre la cual movernos. Y es que por medio de teorías que nos permitan esclarecer y unificar conceptos, es como poco a poco vamos consolidando el conocimiento.

Debido a la conquista Romana sobre los griegos y todo el intercambio cultural que se generó, los romanos tuvieron contacto con su filosofía y aunque al principio fue prohibida su enseñanza, con el tiempo y a través del Imperio de Constantino surgiría un nuevo rol del Estado que consistía en cuidar las almas que veían como una fuente de conocimiento. Al final del Imperio, la cultura romana se fundió con la tradición cristiana y la tradición judaica, dándole una concepción religiosa al conocimiento y en su afán de conquista lograron insertar la reflexión pragmática como parte de su cosmovisión y manera de obtener el conocimiento.

El conocimiento sigue su avance lento en la historia pasando desde la escolástica, al renacimiento, el positivismo, el empirismo, el racionalismo, la epistemología kantiana, el materialismo dialéctico, la epistemología pragmática, el relativismo, el constructivismo, la

epistemología evolucionista, la memética, entre muchos otros, cada cual busca una solución a las fenómenos del contexto, que muy posiblemente abrirán paso a nuevos avances y nuevas formas investigación.

La epistemología es la encargada además de validar el conocimiento, de estudiar no solo los procesos de generación de conocimiento científico y sus productos, sino también la definición de conocimiento y su subconjunto científico (Guillén, 2018). Se debe agregar que utiliza ciertos modelos epistémicos que hacen referencia a posturas filosóficas respecto al conocimiento, partiendo de qué es, cuáles son las fuentes y cómo se valida el conocimiento. Cada uno de aquellos modelos tienen sus preferencias en cuanto al tipo de investigación y los mecanismos en como estos son validados, aunque se podrían mencionar muchos más, es preciso reconocer que hay algunos modelos base y otros que son derivaciones de los mismos, y que aun pudiendo ser más populares las derivaciones que las mismas bases, hay que partir desde la raíz que las produjo. Estas son: Naturalismo, idealismo, materialismo, antropocentrismo o humanismo, realismo (Ocaña, 2015)

Llegados a este punto es necesario recordar que a medida que fueron surgiendo las maneras de validar el conocimiento, surgieron también conflictos entre los seguidores de los métodos de investigación, ya que mientras que para algunos debían ser cuantitativos, para otros los métodos debían ser cualitativos, es aquí en donde Kuhn imprimió su sello personal con lo que él denominó paradigmas, definiéndolos como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 12). Esto le permite resolver la controversia que había entre científicos sociales y naturales, sobre los métodos científicos aceptados y sobre la naturaleza de los problemas. Fue entonces la unificación de criterios que se implementó un “estándar” que permitió que coexistieran los modelos investigativos, logrando así que por medio de la palabra y de la definición hecha por Kuhn de los paradigmas, que se pudieron ubicar los modelos epistémicos dentro de los paradigmas epistemológicos. Así, el paradigma científico determina las relaciones sociales, culturales y epistémicas, delimita los aspectos observables dentro de un contexto determinado, y también precisa aquellos elementos que se ignoran en un proceso investigativo, por otro lado el modelo epistémico es considerado como el instrumento que sirve para analizar, explicar, interpretar, comprender, orientar, direccionar y transformar la ciencia. (Ocaña, 2015).

Los métodos científicos van cambiando al igual que el hombre, con lo que la llegada de un nuevo paradigma de investigación será posiblemente aceptado entre la comunidad

científica si es capaz de dar mejores respuestas a algunas contradicciones a las cuales no se ha logrado dar solución de manera satisfactoria o que lo han hecho de forma incongruente (Barrera, 2010), dando así origen a nueva percepción de la realidad, la cual Kuhn denominaba “revolución científica” y la aceptación de ese nuevo paradigma. Una de las limitantes científicas son precisamente los seguidores de los paradigmas que adoptan el paradigma mejor explica sus teorías como el único válido y rechazan los demás retrasando así el avance de la ciencia. Si vemos a los paradigmas como una forma de interpretar la realidad y pudiésemos lograr la integración de varios de ellos que se complementen, tendríamos un paradigma que pudiese dar explicaciones desde más puntos de vista, como en el caso del paradigma holístico que propone de Barrera (2010).

LA INVESTIGACIÓN COMO UNA ACTIVIDAD LÚDICA

Posterior a la revisión de las miradas filosóficas y validadas de construir conocimiento, este apartado pretende debatir el papel del comportamiento lúdico en esa construcción de tipo cognitiva y posiblemente pragmática. Básicamente por el hecho de acoger que en el imaginario cultural que subyace a la comunidad científica sobre la banalidad de la lúdica como dimensión del desarrollo humano, se asuma que su intervención en escenarios de construcción epistémica del saber sean irrelevantes. Aunque es evidente que para el análisis aquí propuesto, la lúdica es trascendental no sólo en la historia y evolución de la ciencia sino en la prospectiva que le espera.

Basándose en los referentes históricos, las tendencias tradicionalistas se han encargado de anteponer las ciencias físicas o naturales como hegemónicas en el campo científico.

Si bien puede decirse que los estudios sociales emergen como rupturas a sistemas analíticos que han influenciado de manera potente los estudios investigativos en parte del siglo XX y XXI, consolidando aportes paradigmáticos en la concepción del mundo, las interacciones entre los sujetos y con su entorno. Es pues en el escenario educativo donde se le otorga validez a la lúdica, es decir, que ofrece nuevas formas de acceder a la realidad construir saberes desde fenómenos sociales como la educación y otros que derivan de ella.

INVESTIGAR: ¿UNA OBLIGACIÓN, UNA OPORTUNIDAD O UN GUSTO?

En el abordaje sobre la génesis de los paradigmas y modelos epistémicos, es importante mencionar que históricamente convergen en las visiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas (Ramos, 2015), con atención especial de los enfoques cualitativo y cuantitativo, al igual que su posible simbiosis (mixto) (Hernández y Mendoza, 2018). En cuanto a los

paradigmas, la diversidad de los conceptos y tipologías corresponde a la naturaleza misma del conocimiento y su presencia en los hechos naturales o sociales. Desde la visión exclusiva, separada, independiente y atomizada del investigador en relación con lo investigado, hipotética-deductiva (positivista), o la concepción holística, interrelacional, interpretativa, inductiva (naturalista), intersubjetividad dialéctica, orientada al cambio (sociocrítica) y la integración correlacional del conocimiento a partir de la reflexividad (complejidad). (Homo academicus, 2020).

Si se cuestiona el hecho del carácter obligatorio o no que cobija la práctica científica en los sujetos, puede considerarse las preguntas: ¿es una obligación? ¿Una oportunidad? o ¿un gusto? Incluso para quienes respaldan la mencionada hegemonía de paradigmas positivista o pos-positivista, no se puede desconocer que dichas leyes físicas o naturales no serían posible sin los sujetos, que al menos aportan en su descubrimiento, análisis y comprensión. Esto dicho desde la percepción sistémica que acogen paradigmas y modelos epistémicos donde se procura separar la condición humana de los hallazgos o el proceso que conduce a ellos.

¿Un científico investiga porque está obligado a hacerlo? ¿Se formó como científico o estudioso de un tema por imposición o por decisión propia? Sería inadecuado pensar que se llega a tal punto sin el convencimiento y la decisión voluntaria sobre ese camino. Para efectos del tema, es importante aclarar que la lúdica hace parte de la condición humana y no es algo a lo que se puede renunciar. Entonces, este escrito entre sus tantos matices defiende el hecho mismo que la investigación es una actividad lúdica pero seria, por supuesto. Ya hay algunos referentes denominados como ocio serio, donde:

El fundamento de la búsqueda [...] es el deseo de alcanzar una autorrealización profunda. La autorrealización engloba el acto y el proceso de desarrollo hasta la capacidad máxima de cada uno, sobre todo, el desarrollo del talento y la forma de ser de cada uno (Lázaro, 2008, p. 329)

Es por tanto posible pensar que la construcción de conocimiento parte de un interés autotélico asumiendo que son acciones que no derivan en intereses económicos y que las personas realizan con el fin de despejar sus propias dudas, solventar sus propias carencias o profundizar en algo que les apasiona, entre muchas otros motivos disfrutando de lo que se hace, o por el contrario, se asume como una práctica exotélica que se entienden como experiencias que son un instrumento para lograr una meta que puede ser de tipo académica o educativa (Cuenca, 2000) y en esencia, un comportamiento lúdico que no adhiere su naturaleza únicamente a las formas jugadas sino que valida otras expresiones diversas en las

que interviene en el disfrute de la persona que normalmente está asociado a actividades fuera de las que históricamente se entiende como necesarias para la construcción del conocimiento. Pero, si se disfruta de la investigación y es una elección libre que motiva la capacidad creadora,

¿respondería a un comportamiento lúdico?

Dadas las impresiones recabadas holísticamente sobre postulados como Huizinga (1998) y la transmisión cultural desde lo lúdico o la condición instintiva, pero humanizante del juego en los hombres de Caillois (1986), puede concluirse que la investigación puede en efecto, ser considerada una actividad lúdica.

No obstante, a la construcción de conocimiento o adentrarse en las estructuras epistemológicas u ontológicas del saber, le ha quitado esa parte lúdica, lo cual hace que no siempre sea un ejercicio agradable o sencillo. Es definitivamente un reto considerable, pero es posible que existan caminos menos sinuosos que permitan acercarse al conocimiento sin desfallecer. Es por eso que como cierre de este escrito, se abordará la deserción de estudios de doctorado a partir de las complejidades de los contenidos y estrategias, sobre las cuales se propone la inclusión del concepto educativo transposición didáctica como estrategia para mejorar la percepción de los estudios avanzados y garantizar la permanencia es los programas académicos de ese nivel. Cuestión que se relaciona con el recorrido hecho desde modelos y paradigmas como sustento de la complejidad del construir conocimiento.

DOCTORADO Y DESERCIÓN: ALTERNATIVA DESDE LATRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Diversos estudios abordan la deserción de estudios universitario de pregrado y posgrado, entre ellos, el doctorado. Estudios diversos asignan responsabilidad en factores vocacionales, socio-económico, institucionales, académicos y psicológicos (Crespí, 2015; Hernández, et al, 2014; Aguilar et al, 2012; Vries et al, 2011).

No obstante, no es indiferente al asunto que el nivel de doctorado imprime en el estudiante un nivel de exigencia profundo que afecta de manera general y sistémica la condición de la persona. Para los intereses de este escrito, se analizará desde la notoria complejidad de contenidos y metodologías, muy a pesar de no considerarse un factor determinante en la pesquisa bibliográfica, es prioridad aportar nuevas miradas que posiblemente influyen en la relación que establece el estudiante con su programa de formación posgradual.

No es prioridad desmeritar la teoría de la complejidad del pensamiento científico ni menos el paradigma de Edgar Morín, solo que es importante visionar nuevas estrategias de formación en el doctorado. En ese sentido, hacerla una actividad más lúdica sin perder pertinencia ni seriedad. Para tal fin, es importante analizar las implicaciones de la transposición didáctica como concepto de tránsito hacia un conocimiento accesible.

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: EL DESCENSO DEL DOCENTE

El acceso al saber es ciertamente restringido. Hablando de la relación entre docente y alumno, el aprendizaje se caracteriza por la relación con el saber (Zambrano, 2013). Esa interacción entre discente y docente, debe configurar espacios para el acceso al saber desde metodologías y contenidos que requieren ser abordados y reflexionados en correspondencia a la objetividad del vínculo pedagógico.

Para dicho caso, es importante validar el concepto de la transposición didáctica que opera en la enseñabilidad como práctica que pretende crear modificaciones en los individuos sobre lo que han interiorizados desde la representación del mundo (Zambrano, 2013).

Pero básicamente, ¿qué es la transposición didáctica? ha sido un concepto de aplicación escolar que se resume en “el paso de un saber científico a un saber común” (Zambrano, 2013, p. 55). Este concepto se adhiere a la tesis que respalda la necesidad de incorporar una humanización o popularización del conocimiento, como medio para facilitar a su acceso. Bien aplica el comentario “hacer lo fácil, es lo difícil”.

No es una labor sencilla, pero contiene la intención de acercar la investigación a más personas. Es posible que de alguna manera esa compleja relación del estudiante con el asesor (Hernández et al, 2014) o con

la estructura institucional (Crespí, 2015), pueda tener asidero en la necesidad de mejorar el tránsito del saber científico a uno acorde a la capacidad de comprensión del alumno. No se descarta pues, la imperiosa labor de la autonomía en el aprendizaje del doctorando, pero ¿por qué es común desprender la labor docente en los contenidos del doctorado? ¿Por qué asignarle a la autonomía y capacidad del estudiante la totalidad de su avance? Si bien no está registrado en algunos antecedentes, para este caso específico, se sospecha que el ambiente estructuralista de algunos posgrados afecta la posible relación estudiante-asesor, estudiante-contenidos, estudiante-metodologías, estudiante-tesis doctoral y en definitiva, estudiante-asesor-universidad. (Ver figura 1).

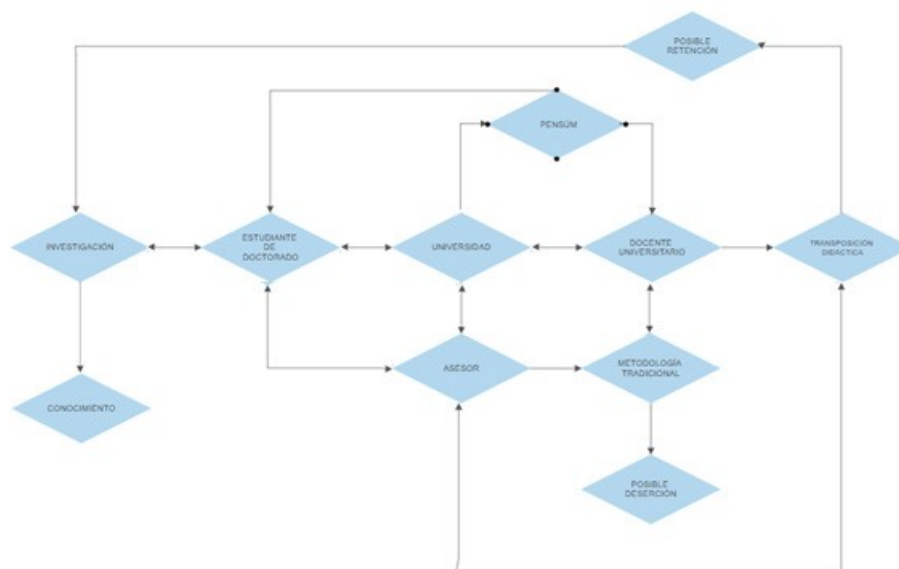


FIGURA 1
Relaciones de influencia estudio doctoral
elaboración propia

En correspondencia al descenso del docente, Zambrano explicaba que se pretende una conversión desde la revisión axiológica que aplica el guía sobre el otro y más bien pasar la práctica de los saberes y su proceso de transmisión (2013). Para este tópico se insiste en no separar totalmente el ambiente escolarizado de los otros niveles, pues el pensamiento didáctico abandona en su extensión a los estudios posgraduales. No es propósito coartar la autonomía de los sujetos, pero sí, revalidar la necesidad del acompañamiento desde preceptos pedagógicos y didácticos.

En definitiva, lo que se propone es escolarizar de alguna manera los doctorados, pues en complementariedad de su naturaleza, ofrecería una realidad detallada del aprender en un nivel avanzado pero con estrategias diversas que permitan disfrutar la formación en posgrado y no saturen los estantes físicos o virtuales de investigaciones que no le son significativas a la sociedad. Para quienes escribieron estas líneas, no es motivación que la investigación sea para unos pocos que puedan entender el lenguaje técnico de la academia y la ciencia, por el contrario, es aliciente la necesidad de popularizar la ciencia a través de lo lúdico como una propuesta de humanización del conocimiento. En conclusión, estas reflexiones invitan como líneas futuras, un posible paradigma ludo-científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G., Clemenza, C. y Araujo, R. (2012). Factores asociados a la deserción de los estudios de posgrado en Venezuela. Caso: Universidad del Zulia y Universidad Rafael Belloso Chacín. Impacto científico. Revista arbitrada venezolana, Vol. 7 N° 1, pp. 32-41

- Ángel, P. C., & Villa, F. C. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Tiempo de educar*, 13(25), 139-159.
- Barrera, J. H. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México D.F.,: Fondo de Cultura Económica.
- Calva, J. (2013). El mito de la caverna como acercamiento a las necesidades de conocimiento e información. *Investigación bibliotecológica*, 27(60), 07- 11. Recuperado en 24 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000200001&lng=es&tlng=es.
- Cardoso, N. (2014). *Historia visual de la Educación y la Pedagogía en el Tolima*. Ibagué, Colombia: Editorial Universidad del Tolima.
- Cornejo, M. [Web del Maestro CMF]. (2016, enero 26). ¿Qué es un paradigma? [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JO6oj0jkm2E>
- Cornejo, M. [Web del Maestro CMF]. (2016, enero 26). ¿Qué es un paradigma? [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JO6oj0jkm2E>
- Crespi, M. (2015). *Factores y causas del abandono en los estudios de doctorado. Trabajo de grado (pregrado)*. Universitat de les Illes Balears. Palma, España
- Cuenca, M. (2000). *El ocio humanista*. Bilbao, España. Universidad de Deusto.
- Diaz, F. [Resúmenes Entelekia]. (2016, julio 20). Qué es un paradigma- Thomas Kuhn. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dGW70habqX0>
- Guillén, J. P. (2018). *Epistemología Evolucionista. Una Visión Integral*. GRIN Verlag.
- Hernández, O., Pérez, R. y González, G. (2014). La deserción en los posgrados, un problema no menor. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 5, núm. 8, pp. 1-18
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México. McGraw-Hill Education.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid, España. Alianza Editorial
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas, Venezuela, Fundación Sygal
- Kuhn, T.S (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de la cultura económica. México. Recuperado de: <https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>
- Lázaro, Y. (2008). La experiencia de ocio a través de los programas universitarios de adultos/. En *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio* (pp. 317- 316). Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Mallart, J. (2001) *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (coordinadores) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, pp. 23-57.
- Martínez, M. (2011). Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad. *Opción*, 27(65), 45-80. [fecha de Consulta 5 de Marzo de 2021]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31021901003>
- Medina, I. [Isaías Medina]. (2017, octubre 16). ¿Qué es un paradigma?- Isaías Medina [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6bHxugwbvFU>
- Ñaupas, H., Mejías, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa – Cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Colombia. Ediciones de la U.
- Ocaña, A. L.O. (2015). *Epistemología y ciencias humanas: Modelos epistémicos y paradigmas epistemológicos*. Ediciones de la U. Recuperado de: https://www.academia.edu/32368995/Libro_Epistemolog%C3%ADa_y_ciencias_humanas_Modelos_epist%C3%A9micos_y_paradigmas
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*. Vol. 70, No. 3, pp. 217-224.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol.* 23(1), pp.09-17.

- Vidal, Josep. (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica. *Cinta de moebio*, (47), 95-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200004>
- Vries, W., León, P., Romero, J. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL (4) N° 160, pp. 29-49
- Zambrano, A. (2013). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Tercera edición. Cali, Colombia. Grupo editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.