UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín
REDHECS

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34. Núm. 28. (2026): Abril – Septiembre 2026

**Construir mundos de sentido: la investigación formativa como responsabilidad de la docencia universitaria**

La investigación formativa, entendida no como una técnica metodológica aislada sino como una práctica epistémica situada, orientada al desarrollo profesional docente y al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha ganado creciente reconocimiento en los sistemas universitarios latinoamericanos y europeos, impulsada por una demanda ética y pedagógica clara: la necesidad de que la docencia universitaria deje de sustentarse únicamente en la tradición disciplinar, la autoridad del saber consolidado o la intuición individual, para transformarse en una actividad sistemática, crítica, deliberada y autoconsciente.

Sin embargo, detrás de su aparente consenso normativo expresado en frases como “los docentes deben investigar su propia práctica” se ocultan tensiones profundas, muchas de ellas de índole estrictamente epistémica, cuyas implicaciones trascienden lo teórico para incidir directamente en las condiciones reales de la práctica educativa universitaria: ¿qué tipo de conocimiento produce efectivamente la investigación formativa?, ¿qué estatuto de legitimidad epistémica posee frente al conocimiento científico convencional, dominado por lógicas de generalización, control experimental y objetividad distanciada?, ¿cómo se articulan sus modos específicos de producción de saber con las estructuras institucionales de la universidad, diseñadas históricamente para valorar la investigación disciplinar, la publicación indexada y la productividad cuantificable?

Estas interrogantes no son meramente filosóficas ni retóricas, sino operativas y políticas, pues afectan de manera tangible la formación inicial y continua de profesores, la evaluación del desempeño docente, la configuración de líneas de investigación en programas de posgrado, la asignación de recursos humanos y financieros, e incluso los criterios de ascenso académico y acreditación institucional, lo que revela que los dilemas epistémicos de la investigación formativa no constituyen obstáculos técnicos a superar mediante mejores guías metodológicas, sino zonas de fricción constitutiva donde se juegan las condiciones mismas de posibilidad de una universidad que aspira coherentemente a ser, simultáneamente, científica, formativa y socialmente responsable.

UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín
REDHECS
REVISTA ELECTRÓNICA DE HUMANIDADES, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34. Núm. 28. (2026): Abril – Septiembre 2026

Para comprenderlos, es indispensable precisar su estatuto conceptual: la investigación formativa no es sinónimo de investigación-acción aunque comparta con ella una dimensión participativa y transformadora ni equivale a la investigación pedagógica entendida como mera aplicación de teorías psicológicas o didácticas a contextos universitarios, sino que se configura como una modalidad de indagación que toma como objeto privilegiado la práctica docente misma, considerada como un espacio denso de saber tácito, de decisiones complejas bajo incertidumbre, de interacciones impredecibles, de significados co-construidos y de tensiones éticas cotidianas, cuya finalidad no es solo describir o explicar dicha práctica, sino transformarla críticamente, generando saberes prácticos capaces de retroalimentarla de manera significativa.

Esto implica una relación distinta con categorías centrales de la epistemología tradicional: mientras la investigación disciplinar busca leyes, regularidades y explicaciones causales válidas más allá del caso particular, la investigación formativa prioriza la comprensión profunda del caso, su historicidad, sus condiciones de posibilidad, sus contradicciones internas y sus potencialidades de cambio, no como limitación, sino como condición de autenticidad, lo que significa que no se trata de una “ciencia menor”, sino de una epistemología alternativa, cuyos criterios de rigor responden a lógicas distintas coherencia interna, densidad interpretativa, capacidad de generar cambios observables y significativos en la práctica, fidelidad al fenómeno estudiado, transparencia en los procesos de autorreflexión y que, por tanto, exige reconceptualizar nociones como validez, objetividad, generalización o replicabilidad.

Este marco da lugar a tres dilemas epistémicos estructurales: el primero radica en el estatuto del conocimiento producido, marcado por la tensión entre conocimiento práctico -contextual, narrativo, relacional, procedimental y conocimiento teórico abstracto, descontextualizado, cuantificable y universalizable, lo que explica por qué los productos de la investigación formativa suelen ser subestimados en procesos de evaluación docente, acreditación o ascenso, no por su poca calidad, sino por su incompatibilidad con los cánones dominantes de valoración académica.

El segundo dilema se sitúa en la tensión entre subjetividad y objetividad: la investigación formativa exige una posición epistémica comprometida, en la que el investigador no es un observador externo, sino un actor inmerso, cuya mirada,

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34. Núm. 28. (2026): Abril – Septiembre 2026

emociones, prejuicios, trayectoria profesional y decisiones pedagógicas forman parte integral del objeto de estudio, de modo que su subjetividad no es un “sesgo a eliminar”, sino una fuente legítima y rica de datos, lo que plantea preguntas incómodas sobre cómo garantizar la credibilidad de una investigación cuyo principal instrumento es la propia experiencia docente y cuya validez no puede medirse con indicadores externos, sino con protocolos rigurosos de autorreflexividad diarios de investigación, análisis colaborativo de grabaciones de clase, grupos de pares críticos, escritura narrativa analítica.

El tercer dilema es profundamente irónico y político: para tener impacto transformador, la investigación formativa debe ser reconocida e institucionalizada, pero al ser institucionalizada por ejemplo, mediante requerimientos obligatorios en planes de formación docente o en evaluaciones de desempeño corre el riesgo de perder su carácter crítico, autónomo y éticamente comprometido, convirtiéndose en una tarea administrativa más, despojada de su dimensión reflexiva y transformadora, lo que lleva a su ritualización y vaciamiento cuando se exige “hacer investigación formativa” sin acompañamiento pedagógico sostenido, sin tiempo real para la reflexión colectiva, sin espacios institucionales de diálogo profesional y sin reconocimiento formal del conocimiento práctico generado.

Estas tensiones tienen consecuencias directas en el aula universitaria: cuando los docentes perciben la investigación formativa como una exigencia burocrática y no como una herramienta de empoderamiento profesional, tienden a reducirla a informes descriptivos sin análisis crítico ni propuestas de cambio efectivo, y cuando carecen de formación epistemológica específica, interpretan erróneamente la subjetividad como licencia para la arbitrariedad o confunden la reflexión con la mera opinión personal.

Según lo mencionado con anterioridad, se enfatiza que una práctica educativa universitaria verdaderamente transformadora requiere, al menos, tres condiciones no negociables: formación epistemológica docente que vaya más allá de la enseñanza de métodos y que problematice activamente las suposiciones sobre qué es el conocimiento, qué vale como evidencia y cómo se legitima el saber en contextos educativos; espacios institucionales de diálogo profesional semilleros de investigación formativa, círculos de lectura crítica, grupos de pares reflexivos, jornadas de

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34. Núm. 28. (2026): Abril – Septiembre 2026

intercambio de experiencias que no sean actividades complementarias, sino condiciones de posibilidad para la producción de saberes prácticos rigurosos.

Fundamentalmente, se requiere una revisión profunda de los sistemas de reconocimiento académico, desarrollando indicadores de calidad específicos para la investigación formativa como la profundidad de la reflexión, la coherencia entre diagnóstico, intervención y evaluación, la documentación rigurosa del impacto en los procesos de aprendizaje, la transparencia en los procesos de toma de decisiones pedagógicas y otorgándoles peso equivalente al de los artículos indexados en bases de datos.

En última instancia, los dilemas epistémicos de la investigación formativa ponen en evidencia una fractura más amplia y estructural: la división artificial entre teoría y práctica, entre saber y hacer, entre investigación y docencia, y superarla no significa fundir ambas esferas en una sola, sino reconocer que la práctica docente universitaria es, en sí misma, un modo legítimo, riguroso y socialmente relevante de producción de conocimiento uno que no compite con la ciencia disciplinar, sino que la complementa, la interpela y la enriquece desde su propia racionalidad práctica, por lo que la investigación formativa no es una estrategia pedagógica más, sino una apuesta epistemológica profunda.

En este sentido, existe la convicción de que la universidad no se fortalece sólo produciendo conocimiento sobre el mundo, sino también desde la práctica comprometida con la formación humana, y que esa apuesta exige coraje intelectual para cuestionar los cánones establecidos, humildad profesional para reconocer los límites del saber disciplinar y una profunda reinvención institucional que coloque la práctica docente crítica, reflexiva y transformadora en el centro mismo de la misión universitaria.

En definitiva, investigar la propia práctica no es un acto de autocomplacencia ni de autoexamen narcisista, sino un acto de responsabilidad ética: reconocer que enseñar no es transmitir información, sino construir mundos, mundos de sentido, de posibilidad, de justicia epistémica y que construir mundos exige saber, con rigor y conciencia, cómo y por qué lo hacemos, para quién, con qué fines, y, sobre todo, a costa de qué silencios.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34. Núm. 28. (2026): Abril – Septiembre 2026

**Dr. Lisandro José Alvarado-Peña**
Investigador Nivel 1 acreditado por el SNII, SECIHTI, México Docente – Investigador de la
Universidad Tecnológica de Escuinapa, México Investigador Honorífico del SSIT, Confíe, Sinaloa
Director del Instituto de investigaciones de la Red REOALCEI
https://orcid.org/0000-0001-5097-811X jalvarado@utescuinapa.edu.mx / lisandroinvestigcaion@gmail.com
https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57204940645
https://www.webofscience.com/wos/author/record/2218000Orcid
https://scholar.google.es/citations?user=LBhtJ5IAAAAJ&hl=es
https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Lisandro-Jose-Alvarado-Pena-2162634276 https://dialnet.unirioja.es/metricas/investigadores/3094159
direccion.ejecutiva.reoalcei20@gmail.com
https://reoalcei.com
WhatsApp institucional +521663034635