

Epistemología de la educación superior: una aproximación previsor

Epistemology of Higher Education: a forward-looking approach

Freddy Varona Domínguez¹ * <https://orcid.org/0000-0002-5214-2735>

¹Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba.

Autor para la correspondencia: fvarona@cepes.uh.cu

RESUMEN

El estudio del conocimiento atrae a un número creciente de especialistas y aumenta el interés por la epistemología. Este escenario ha favorecido la formación de epistemologías regionales, donde es posible pensar la epistemología de la educación superior. Acerca de ella se exponen algunas consideraciones teóricas posicionadas en el deber ser y la previsión, encaminada a evitar el reduccionismo y mejorar la exposición de los resultados científicos. Los objetivos propuestos son exponer algunos argumentos de por qué ha de evitarse el reduccionismo empirista y ha de redoblar la atención al lenguaje. Se utilizó la metodología documental. Entre las conclusiones están: debe evitarse el reduccionismo empirista porque los datos solos no brindan un conocimiento certero; el incremento de la atención al lenguaje propicia el aumento de la precisión y la coherencia.

Palabras clave: conocimiento, epistemología, reduccionismo epistemológico, lenguaje.

ABSTRACT

The study of knowledge attracts a growing number of specialists and increases interest in epistemology. This scenario has favored the formation of regional epistemologies, where it is possible to think about the epistemology of higher education. About it are exposed some theoretical considerations positioned in Must to be and foresight, aimed at avoiding reductionism and improving the exposition of scientific results. The proposed objectives are

to present some arguments as to why empiricist reductionism should be avoided and why attention to language should be redoubled. The documentary methodology was used. Among the conclusions are: empiricist reductionism should be avoided because data alone do not provide accurate knowledge; increased attention to language leads to increased precision and coherence.

Keywords: *knowledge, epistemology, epistemological reductionism, language.*

Recibido. 19/3/2022

Aceptado. 25/3/2022

INTRODUCCIÓN

Este año, el 2022, el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), de la Universidad de La Habana, celebra el cuadragésimo aniversario de su fundación. Una institución que durante cuarenta años ha mantenido ininterrumpidamente una intensa actividad científica y académica, merece honores de muchos tipos. Una manera muy modesta de homenajearla es con la elaboración de un texto donde se trate algún tema relacionado con su quehacer; es por ello que se desarrolla el presente trabajo, centrado en un universo temático constitutivo e inseparable del CEPES: el conocimiento.

En el transcurso de esta centuria, debido al notorio desarrollo de la ciencia y la tecnología, ha ido creciendo en diversos sentidos y sostenidamente, la importancia del conocimiento científico y tecnológico. Con ello, asimismo, se ha incrementado el interés por otros asuntos propios del cosmos gnoseológico, entre ellos, las reflexiones que se despliegan a la luz de la especialidad filosófica dedicada a estudiarlos: la epistemología.

La integración de los factores anteriores ha propiciado la formación de epistemologías específicas, que se dedican, muchas veces con una marcada amplitud y profundidad, a estudiar aspectos del conocimiento propios de un área concreta del saber; las mismas han llegado a conocerse como epistemologías regionales. Esta circunstancia ha conducido a pensar en la epistemología de la educación superior, como una especialidad.

En este artículo se desarrollan algunas ideas acerca de las temáticas antes expuestas, sobre todo, concernientes a la epistemología de la educación superior. A esta se realiza una aproximación teórica con la óptica del deber ser y una intención previsor, encaminada específicamente a evitar el reduccionismo empirista y contrarrestar insuficiencias en la exposición de los resultados de las investigaciones científicas. Consecuentemente se defiende la idea de que dos tareas de gran actualidad que tiene la epistemología de la educación superior es la evitación de la caída de la labor científica en el reduccionismo empirista y la incentivación a que se justiprecie la expresión de los resultados investigativos y con ello se le preste al lenguaje la debida atención. Sobre esa base, el presente trabajo se ha desarrollado con dos objetivos: argumentar por qué ha de evitarse el reduccionismo empirista y por qué ha de redoblarse el cuidado en la exposición de los resultados científicos y con ello, del lenguaje.

Este artículo, apoyado teóricamente en el pensamiento del filósofo francés contemporáneo Edgar Morin (1999a; 1999b; 2003) es resultado de una investigación teórica, en la cual se empleó como metodología el estudio crítico-comparativo de textos, también denominada metodología documental (Carbajal-Amaya, 2020; Priscal, 2021), que consiste en el uso, de modo crítico y mediante la comparación de criterios, de la información extraída de escritos especializados. La bibliografía utilizada se relaciona con el tema y es mayormente actual; de ella se destaca, por ser una guía de contenido, el libro *¿Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor?* del filósofo cubano Pablo Guadarrama (2018).

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EPISTEMOLOGÍA Y LA EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El conocimiento es uno de los asuntos que hoy atrae la atención de un número cada vez mayor de estudiosos de las más diversas áreas del saber. Sobre esta base se intensifica el interés por la epistemología, la cual no es una creación de estos tiempos. De la Antigüedad y etapas posteriores, han llegado hasta hoy numerosas consideraciones de esta índole, que han variado y se han enriquecido, a lo largo de la historia de la humanidad.

El vocablo *epistemología* fue empleado por primera vez en 1854 por su creador, el filósofo escocés James Frederick Ferrier (1808-1864), en su libro *Institutes of Metaphysics*

(Abbagnano, 1966). Lo formó a partir del término griego antiguo *episteme*, usado en la Grecia de entonces para referir el conocimiento de gran elaboración, conducente a la sabiduría; en este sentido su significado se aproxima al de la palabra latina *scientia*.

El estudio del universo cognoscitivo, presente en la filosofía desde tiempos remotos, también ha tenido el nombre de teoría del conocimiento y gnoseología. Esta palabra, con el significado de tratado del conocimiento, la creó el filósofo alemán A. G. Baumgarten (1714-1762) a partir del griego antiguo *gnosis* (conocimiento en el sentido más amplio).

Los términos epistemología y gnoseología no pocas veces se utilizan indistintamente y como sinónimos; no obstante, su empleo está asociado a dos tradiciones. Una es la francesa, donde la palabra epistemología se restringe al conocimiento científico y es similar a las expresiones filosofía de la ciencia y teoría de la ciencia, mientras que gnoseología se concibe como teoría de todo el conocimiento. La otra es la inglesa, donde el vocablo epistemología se emplea desde el punto de vista filosófico para referir el conocimiento en general; gnoseología apenas se usa (Abbagnano, 1966).

Ambas tradiciones están vigentes. Mientras el filósofo cubano P. Guadarrama (2018) considera la epistemología una «disciplina eminentemente teórica, que tiene como objeto analizar de forma integral el proceso del conocimiento humano desde el nivel empírico hasta el más abstracto» (p. 16), los autores Romero-Ibarra, Finol-de Franco y Cevallos-Ronquillo (2020) la conciben como teoría del conocimiento científico.

Existen textos donde la epistemología se entiende de un modo muy amplio, como «un sistema de ideas que justifica una forma de pensar, conocer y entender procesos humanos para (re)configurar el sentido personal, social, institucional» (Fainholc, 2021, p. 10), o se usa la palabra para dar una serie de ideas, tal vez con la pretensión de crear un «algoritmo» de trabajo (Vizcaíno-Cárdenas et al., 2017) y en otros ni se da a entender qué se entiende por ella (Loret de Mola et al., 2017; Abreu et al., 2018; Zilvetty Torrico, 2018).

Ahora bien, siempre que se hable de epistemología, ya sea en cualquiera de las dos tradiciones antes mencionadas o en otras modalidades posibles, la categoría conocimiento es imprescindible y lo es porque, como se ha visto, la esencia de la palabra epistemología, desde su origen, está básicamente relacionada con ella. Esta característica solo puede perderse si al vocablo en cuestión se le otorga otro significado, que de hecho, sería una acción arbitraria, pero posible en estos tiempos, cuando, sobre todo en el ámbito de la

informática, a no pocas palabras se le da un significado distinto y desligado al que ha tenido históricamente. Este señalamiento no es un cierre a la transformación del idioma, es un llamado a cuidarlo, a no maltratarlo, a no actuar con él caprichosamente.

Sobre la base de la tradición francesa se han formado las llamadas epistemologías regionales, encargadas de estudiar un conocimiento científico específico y la ciencia que se dedica al mismo, vista ella como un todo. Pero cuando se habla de epistemología regional puede pensarse también en un área donde coexisten varias ciencias y diversos conocimientos científicos; en este caso está la educación superior, donde dicha característica ha propiciado los estudios epistemológicos, que pueden incrementarse si se asimila que en su marco hay nexos con otros conocimientos y no solo con el científico.

La mirada epistemológica al nivel universitario ha posibilitado que se haya llegado a hablar de la epistemología de la educación superior (Aguilera García, 2005). Detrás de tal denominación hay posiciones teóricas similares a algunas de las que se exponen en el presente artículo, ante todo porque con ella se piensa en un tipo de epistemología regional centrada en los nexos entre el conocimiento y dicha educación.

Valga insistir que la característica determinante de la epistemología de la educación superior (como de toda epistemología) es que el conocimiento es el principio y el fin de toda reflexión. De tal modo, es propio de ella el estudio de la teoría y la práctica del conocimiento, de su papel e importancia en todo el quehacer universitario y no solo en el contexto docente-educativo o en el investigativo, lo cual ha de verse en sus relaciones con las ciencias de la educación superior, tanto como con la sociedad y la cultura.

Sobre esa base pueden ser objeto de estudio de esta especialidad asuntos esenciales del nivel educacional supremo: el proceso docente-educativo y el de enseñanza-aprendizaje; los nexos entre las disciplinas y entre lo racional y lo afectivo; las relaciones laborales; la labor extensionista; la gestión universitaria y su financiamiento; la internacionalización de las universidades y sus vínculos entre sí y con instituciones de otros tipos: de corte artístico, político, religioso, así como con laboratorios, empresas, fábricas, donde están presentes el conocimiento científico y el no científico.

A la luz de la especialidad de referencia tienen cabida estudios más específicos, como la epistemología de los profesores, cuya atención se centra en los nexos profesorado-conocimiento (Porlan Ariza et al., 1997) y la epistemología personal (Zanotto y Gaeta

González, 2018) donde se estudian las creencias de los docentes y alumnos en forma de conocimientos individuales, sus concepciones acerca de la ciencia y el conocimiento formadas individualmente a lo largo de la vida, entre otros temas.

Los estudios que se realicen en el ámbito de la epistemología de la educación superior pueden ser similares a otros donde el conocimiento también es el centro de atención, por ejemplo, los de las didácticas y los de las asignaturas; pero en los primeros el núcleo es la docencia y los efectos educativos y formativos alcanzables, y los segundos responden a determinados contenidos, propios de alguna ciencia o especialidad.

Además de esa aclaración, son oportunas otras puntualizaciones:

1. Si ciertamente, como alerta el autor Senior Martínez (2016), en «la epistemología no hay conocimientos definitivos ni dogmas que sirvan de “fundamento”, sino problemas abiertos y diálogo crítico» (p. 13), ello no impide que ella se sostenga sobre una base constituida por principios, objetivos estratégicos, objetos de atención, resultados esperados, entre otros, que le sirvan de guía;
2. en esta época de tanta apertura y reajustes, la delimitación de lo que cabe en una u otra especialidad es verdaderamente valiosa como propósito organizativo; y,
3. en la epistemología de la educación superior en Cuba no ha de perderse de vista el humanismo, en tanto que, como enfatizan los autores Carrera-Saname, Diéguez-Batista y Montoya-Rivera (2019) es un fundamento de dicha educación.

La epistemología de la educación superior ha de ser previsor. Esta característica, que es al mismo tiempo una función, consiste en la fundamentación de la alerta respecto a aquello que puede dañar al conocimiento y, por extensión, a la investigación científica (limitarla, desviarla hacia un rumbo donde se alteren los resultados, etc.) o que pueda repercutir negativamente sobre los investigadores. Entre esos aspectos hay dos a los cuales ha de brindársele una atención mayor: el reduccionismo empirista en las investigaciones científicas y el modo como se expresan los resultados de la investigación, donde tienen un lugar significativo el empleo del lenguaje y la evitación de la ambigüedad. Acerca de estos tópicos se expondrán algunas consideraciones a continuación.

El reduccionismo empirista en la investigación científica

Aunque puede parecer paradójico, el exceso puede conducir a la reducción y con ella, a la limitación. En epistemología este fenómeno se conoce como reduccionismo; consiste en hacer de la diversidad y la complejidad, algo simple y sencillo, ya sea porque solo se perciben algunos de sus componentes o porque se tiene en cuenta únicamente uno de sus planos. Este hecho no resulta un problema en sí, en tanto el sujeto cognoscente tiende a centrar su atención en algo específico del objeto a conocer, para aprehender detalles y profundizar en sus características y especificidades (también para explicarlas, sobre todo en lo académico); pero esta posición, si no se equilibra, puede conducir a que se pierdan de vista los otros componentes del todo que se está conociendo, por eso hay que estar atentos a «los posibles riesgos de deformación del objeto del conocimiento que pueden producir las distintas formas de reduccionismo epistemológico» (Guadarrama, 2016, p. 19).

Lo dañino del reduccionismo es que al privilegiar algo en el conocimiento (un componente, un procedimiento, una perspectiva), al concebirlo como único determinante, se hace de él un absoluto, se olvida o menosprecia lo restante y se distorsiona el conocimiento.

La posición reduccionista se manifiesta de muchas formas. Una de ellas es en cuanto a la experiencia, la cual suele asociarse al empirismo (del griego antiguo *empiria*, experiencia), doctrina filosófica cuyo esplendor data del siglo XVII, según la cual la experiencia sensorial es la única fuente y el fundamento del conocimiento. Tuvo especificidades en sus distintos exponentes y la característica básica no siempre se observa tan estricta.

En su desarrollo se formaron dos vertientes, una idealista, en la que la experiencia se limita a las sensaciones y representaciones sin base objetiva, y otra materialista, donde se estima que la fuente de la experiencia sensorial radica en el mundo exterior, con existencia objetiva. En ambas se sobrevalora el papel de la experiencia en la cognición y se subestima el de las abstracciones y las teorías científicas. Con esto se niega el papel activo e independiente del pensar y no se repara que «en la investigación científica no basta solo confiar en el testimonio empírico de la experiencia pasada, sino que de ella se extraigan las conclusiones teóricas adecuadas» (Guadarrama, 2016, p. 83). La experiencia no es suficiente, porque los órganos de los sentidos no siempre transmiten información certera y por tanto, tiene cabida la duda de si las impresiones se corresponden con lo objetivo. El conocimiento parte de la experiencia, pero no solo de ella; la razón tiene un rol crucial y

con ella, el desarrollo teórico. Los científicos no pueden mantenerse exclusivamente ligados a los experimentos, es necesario avanzar hacia nuevas formas de lógica.

Otro elemento a tener en cuenta, cuando de empirismo se trata, es que a su luz se tiende a priorizar el enfoque cuantitativo, con el cual se olvida o no se justiprecia, que los criterios matemáticos no son efectivos en todo lo que existe o, no en todo tienen igual efectividad; además, «la verdad no siempre surge de un conocimiento exacto, y un conocimiento exacto no siempre está asentado sobre una verdad» (Martínez Escárcega, 2010, p. 73).

La medición rigurosa no es un criterio de absoluta científicidad, porque puede haber error. Además, en la base del estudio de los datos siempre hay una teoría que guía e impulsa al investigador, que regula su sentido común y sus preconcepciones. Los datos se estudian desde una teoría y luego de una elaboración mental, se integran y se vuelve a la teoría para enriquecerla y transformarla, si es preciso.

La teoría esclarece y puede impulsar la acción. Ciertamente los argumentos que se extraen de la experiencia fortalecen la teoría (Liccion et al., 2018), pero no se puede olvidar que con el procedimiento inductivo (del dato a la teoría) se corre el riesgo de caer en un realismo ingenuo y que con el procedimiento inverso, el deductivo (de la teoría al objeto), es posible caer en un racionalismo dogmático. No es obviar, ni menospreciar, la investigación empírica, es darle el valor adecuado a ella y a la teoría, a la fundamentación teórica y a las investigaciones teóricas, que en todos los campos pueden dar resultados valiosos; también en el ámbito de la educación superior.

La investigación empírica o aplicada, es atractiva para muchos investigadores y otros profesionales, como algunos directivos y editores de revistas, quienes la ven como el único tipo verdadero de investigación científica, y le dan luz verde para publicar sus resultados.

En el ámbito de la educación superior es notoria la intención de recoger datos, procesarlos con el empleo de métodos reconocidos, aplicar los resultados y evaluarlos, lo cual no es una insuficiencia, pero hace falta no caer en una posición reduccionista. Ya preocupa a varios estudiosos y algunos han realizado investigaciones científicas, entre ellas de corte epistemológico, que pueden ser parte de la epistemología de la educación superior.

Entre los resultados de esos estudios están las limitaciones que se repiten como regularidades en las tesis doctorales en las ciencias de la educación, donde sobresale el insuficiente tratamiento teórico, como apuntan los investigadores López, Laurencio,

Zambrano y Quiroz (2019), así como Ortiz, Doce y Cuenca (2020), quienes señalan que esa carencia se observa en la debilidad de los análisis realizados para tomar una posición teórica propia, así como en paráfrasis incorrectas, omisión de referencias, falta de análisis crítico, uso inadecuado de categorías y conceptos en la investigación y en su exposición en la memoria escrita; igualmente apuntan, de diferentes maneras, que la insuficiencia teórica también se observa en la aplicación de métodos empíricos sin que se justifique la relación entre ellos, y enfatizan que los problemas epistemológicos identificados se relacionan con la debilidad de los fundamentos teóricos. En estas características está presente la sobrestimación de lo empírico y con ella, el reduccionismo empirista.

Lenguaje y expresión de los resultados de la investigación científica

El lenguaje es tan valioso para la humanidad que es difícil ponderar su valor. Con pocas palabras puede decirse que su importancia es evidente «tanto para la constitución, la perpetuación, el desarrollo de la cultura, cuanto para la inteligencia, el pensamiento y la conciencia» (Morin, 1999a, p. 132). Es parte constitutiva del ser humano y de su obra, «está en nosotros y nosotros estamos en el lenguaje» (Morin, 2003, p. 42).

En la epistemología es imprescindible el lenguaje, en cualquiera de los modos como este suele entenderse: conjunto de sonidos articulados con el cual el ser humano piensa, siente e interpreta lo que piensan y sienten las otras personas; sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, de una comunidad determinada; conjunto de señales emitidas por el cuerpo humano, la cultura o la naturaleza; conjunto de signos y reglas de la informática.

El lenguaje está presente en todo lo humano y es muy significativa su presencia en la cognición; gracias a él, todo «puede ser nombrado, clasificado, almacenado, recordado, comunicado, examinado lógicamente, puede ser hecho consciente; –las palabras, nociones, conceptos operan como discriminantes, selectores, polarizadores para todas las actividades» (Morin, 1999a, p. 133). En la ciencia, el lenguaje escrito es muy valioso, porque los textos son un reservorio de los conocimientos científicos y un medio para difundirlos y propiciar su utilización, pero también porque son resultados de un trabajo de maduración de las ideas y del modo de expresarlas, lo cual contribuye a que se les reconozca oficialmente.

En el quehacer científico es indudable la importancia del contenido; así ha de suceder con la forma. Desde la perspectiva epistemológica también es valiosa la publicación de la

investigación científica, es decir, de lo que se investigó y cómo se hizo, de sus resultados y conclusiones, del aprendizaje, las experiencias y lo que falta por hacer. Para que esta tarea se realice óptimamente hay exigencias, entre ellas, que se exponga de modo que no se distorsione la información para que llegue fidedigna al receptor. Esto es imprescindible, porque quien investiga no lo hace solo para sí, pero además, porque es la comunidad científica la que evalúa la investigación y sus frutos, los aprueba y les abre el camino o no. La publicación científica tiene sus requisitos y hay que prestarles la atención adecuada. Los textos científicos tienen que estar redactados en correspondencia con las normas vigentes de la regulación del uso del idioma. La lengua materna, su cuidado y la observación de las estipulaciones de su utilización no es un asunto único para los filólogos, lingüistas, literatos, comunicadores, narradores o miembros de las Academias respectivas; emplearla de modo correcto no quiere decir, ni remotamente, que se usen los «adornos» propios de los poemas o las narraciones. Cada científico y todo estudioso es también responsable de la conservación de su idioma y no únicamente porque este es parte de la cultura y la nación, respecto a las cuales denota (como ningún otro componente de estas) el sentido de pertenencia a ellas, ni solo porque el modo como lo utiliza muestra el nivel cultural y de educación que posee, sino además por un hecho elemental: quiere que su mensaje sea entendido por el receptor, y que capte sus ideas como se lo propuso.

La garantía de que el mensaje llegue al destinatario en su justa dimensión depende, en gran medida, de la redacción. Para que esta cumpla su función comunicativa, el investigador cuando está escribiendo debe cumplir celosamente las normas de redacción, cuidar la ortografía y usar correctamente los signos de puntuación. Pero con esto no basta.

Los escritos científicos tienen especificidades. Entre ellas están que son expositivos (esto no significa que son acríticos, monótonos, y mucho menos que no despierten polémicas) y sobrios, es decir, formados por oraciones breves, directas y simples, sin palabras superfluas, giros innecesarios, expresiones foráneas. Aquí cabe una aseveración del pensador y patriota cubano José Martí, aunque la escribió a propósito de un poeta inglés de la época: «La originalidad del lenguaje ha de venir de la originalidad de la idea, y la elegancia está en el ajuste de la palabra a lo que se quiere decir» (Martí, 1975, p. 505).

Existe el criterio de que los textos científicos tienen que redactarse en impersonal o en tercera persona gramatical, pero no por obligación tiene que ser así, se puede usar la

primera persona del singular o del plural, lo que no se debe olvidar que en el lenguaje científico debe ser impersonal en cuanto a que las preferencias del autor deben quedar ocultas en aras de la objetividad, «debe presentar sus hechos y sus razonamientos y dejar que hablen por sí mismos» (Maletta, 2009, p. 262).

Entre otras cualidades, los textos científicos deben mostrar rigurosidad metodológica (corresponderse con la metodología y los métodos seleccionados y, estar sustentados en autores relacionados con ambos y con el tema); a su vez, como van dirigidos fundamentalmente a lectores especializados o interesados en el asunto que se trata en la especialidad, debe tener la terminología apropiada y solo portar las explicaciones necesarias; esto facilita su concreción y la amplitud conveniente.

Con estos textos el autor debe perseguir y lograr, el despliegue lógico, coherente, de las ideas. Para alcanzar este propósito hace falta que la exposición de las mismas responda a un determinado orden (que puede ser de lo general a lo particular o a la inversa) que ha de corresponderse con el razonamiento que se sigue. Pero estos requisitos no siempre se cumplen, por lo menos en su justa medida. López et al. (2019) y Ortiz et al. (2020) señalan que en no pocas investigaciones en el campo de las ciencias de la educación falta coherencia en la expresión de las ideas y en los nexos entre las categorías y los conceptos; pero también que hay errores gramaticales y oscuridad.

En la exposición de los resultados científicos es ineludible la rigurosidad teórica; ahora bien, esta se logra no solo con profundidad y coherencia, sino también con el uso adecuado de las categorías, los conceptos y las palabras, en aras de lograr la máxima precisión y así impedir la ambigüedad. Este vocablo en la lengua española tiene varias acepciones que giran en torno a la duda, la confusión, la ininteligibilidad, la incertidumbre. No obstante estos significados, acerca de él existen reflexiones positivas, ante todo cuando se entiende solo como incertidumbre, desde donde se critica el paradigma simplificador y se destaca que la cultura (la categoría y el fenómeno) entraña ambigüedad y esta estimula interpretaciones diversas (Pera, 2010) o cuando se observa como una propiedad de la realidad objetiva, por la cual coexisten la interpretación religiosa y la no religiosa (Miguel-Gómez, 2017).

En los estudios acerca de la ciencia sobresale la visión negativa de la ambigüedad, porque se entiende como falta de claridad, de precisión, como confusión (Corso, 2015; Díaz-Fúnez et al., 2016) y porque se ve como resultado de la carencia de una definición operativa

correcta de términos y conceptos, lo cual propicia una base teórica débil; así, el autor Di Bitetti (2012) sostiene que «el uso ambiguo de términos científicos y técnicos puede crear conflictos de entendimiento dentro de la comunidad científica» (p. 137).

Vale destacar que los requisitos anteriores no son incompatibles con la belleza. Esta puede existir no solo en las palabras, sino también en el despliegue lógico y profundo de las ideas. Con todo lo anterior, la epistemología de la educación superior, desde su esencia –el conocimiento–, se adentra en el nivel supremo educacional, donde cada día sobresale más el quehacer científico con sus aportes, que tantas veces rebasa el marco universitario y se extiende por la sociedad y la cultura. Así ha sucedido con el CEPES de la Universidad de La Habana en sus ocho lustros y continuará de ese modo rumbo a nuevos aniversarios.

CONCLUSIONES

Tener en cuenta la multiplicidad de concepciones acerca de la epistemología propicia solidez teórica a los estudios epistemológicos.

La esencia de la epistemología de la educación superior está dada por el lugar central y básico del conocimiento en el marco de dicha educación.

En la epistemología de la educación superior debe evitarse la atención excesiva al empirismo para no caer en el reduccionismo empirista, por cuanto en el conocimiento no basta la experiencia, junto a ella hace falta el desarrollo teórico.

Para que se comprendan correctamente los resultados de la investigación científica, estos deben exponerse con coherencia y precisión, lo cual exige el uso correcto del idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. (1966). *Diccionario de filosofía*. Editora Revolucionaria.

Abreu, O.; Rhea, S.; Arciniegas, G.; y Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la Didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto. *Formación Universitaria*, 11 (6), 75-82, Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>

- Aguilera García, L. O. (2005). *Epistemología de la educación superior. Una concepción para la universidad contemporánea ante la sociedad del conocimiento*. Editorial Uniautónoma.
- Carbajal-Amaya, R. V. (2020). La Universidad del futuro y la Revolución 4.0. Hacia una Universidad innovadora. Análisis prospectivo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11 (2), 15-26. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>
- Carrera-Saname, M.; Diéguez-Batista, R.; y Montoya-Rivera, J. (2019). Fundamentos epistemológicos del proceso de formación ideopolítica de los profesores universitarios desde el posgrado. *Santiago* (148), 160-171, Recuperado el 12 de diciembre de 2021 de <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/4857>
- Corso, E. (2015). Ambigüedad, aversión por la ambigüedad y reservas de valor en Argentina. *Investigaciones Económicas Banco Central de Argentina* (Working Paper No. 2015/67), 1-50. Recuperado el 14 de noviembre de 2021 de <http://hdl.handle.net/10419/126251>
- Díaz-Fúnez, P. A.; Pecino, V.; y Mañas, M. A. (2016). Ambigüedad de rol, satisfacción laboral y ciudadanía organizacional en el sector público: un estudio de mediación multinivel. *Revista de Psicología*, 34 (2), 387-412. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.007>
- Di Bitetti, M. (2012). ¿Qué es el hábitat? Ambigüedad en el uso de jerga técnica. *Ecología Austral*, 22 (2), 137-143. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de https://www.researchgate.net/profile/Mario_Di_Bitetti/publication/288647064
- Fainholc, B. (2021). Educación híbrida: reflexiones epistemológicas de una innovación en el nivel educativo superior. *En la mira. La educación superior en debate*, 2 (3), 9-12. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://repositorio.umaza.edu.ar>
- Guadarrama, P. (2016). Utilidad de los conocimientos sobre epistemología en la labor investigativa y académica. *Revista Finnova*, 2 (3), 79-89. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://doi.org/10.23850/24629758.567>
- Guadarrama, P. (2018). *¿Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor?* Magisterio Editorial.

- Liccion, E.; Cejas, M.; Chávez, M. (2018). Representaciones sociales y obstáculos epistemológicos sobre investigación educación superior. *Memoria Académica*. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/e.12666/ev.12666.pdf
- López, A.; Laurencio, A.; Zambrano, J. M.; y Quiroz, L. S. (2019). Principales problemas identificados en tesis de doctorado en Ciencias de la Educación: una sistematización de experiencias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38 (2), e04. Recuperado el 15 de diciembre de 2021 de <http://scielo.sld.cu/scielo.php>
- Loret de Mola, E.; Pino, D.; y Nordelo, J. (2017). La formación ambiental: presupuesto epistemológico para la educación superior. *Humanidades Médicas*, 17 (3): 477-496. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?>
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. CIES, CEPES, Universidad del Pacífico.
- Martí, J. (1975). Al director del Partido Liberal, Nueva York, 7 de diciembre de 1891. En *Obras Completas*, t. 12, pp. 503-507.
- Martínez Escárcega, R. (2010). La exactitud como obstáculo epistemológico. IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), pp. 67-74 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=521652339007>
- Miguel-Gómez, C. (2017). Ambigüedad religiosa, diversidad y racionalidad. *Ideas y Valores*, 66 (164), 55-77 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n164.49618>
- Morin, E. (1999a). *El Método*, t. 3. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1999b). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco.
- Morin, E. (2003). *El Método*, t. 5. Ediciones Cátedra.
- Ortiz, E.; Doce, B.; y Cuenca, Y. (2020). Los problemas epistemológicos de la psicopedagogía en los doctorandos en ciencias pedagógicas de la Universidad de Holguín. *Polyphōnia*, 4 (2), págs. 78-94. Recuperado el 18 de noviembre de 2021 de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/132>
- Pera, C. (2010). Cultura y ambigüedad. *Técnica Industrial* (290), 76-77. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de www.tecnicaindustrial.es

- Porlan Ariza, R.; Rivero García, A.; y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Priscal Palacios, R. (2021). La subversión tecnológica de la vida cotidiana. Un análisis desde el pensamiento complejo de Morin. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (1), 436-458. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.242
- Romero-Ibarra, O. P.; Finol de Franco, M.; y Cevallos-Ronquillo, C. M. (2020). Enfoques epistemológicos en la enseñanza a estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Polo del Conocimiento*, 5 (9), pp. 103-116. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Senior Martínez, J. E. (2016). La epistemología en la educación superior: ¿fundamento o debate? *Biociencias*, 11 (2): 11-14. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://doi.org/10.18041/1909-2458/ingeniare.20.405>
- Vizcaíno-Cárdenas, I. T.; Lasluisa, E.; Montoya-Rivera, J.; y Ferrer-Carbonel, E. A. (2017). Epistemología de la formación humanista universitaria ecuatoriana con enfoque de género. *Maestro y Sociedad*, 14 (3), 358-366. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2760>
- Zanotto, M.; y Gaeta González, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, 40 (162), 160-176. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de https://www.scielo.or.mx/scielo.hph?script=sci_arttext&pid=SO185
- Zilvetty Torrico, M. A. (2018). Referentes de elección de una carrera universitaria, inserción ocupacional, base de discusión entre la epistemología de conocimientos y saberes. *Educación Superior*, V (2), 24-33. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de https://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518

Conflicto de intereses

El autor declara que no existen conflictos de intereses.