



**PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA
SOCIOFORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

Ana Luisa Silva Blanco

PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO DESDE LA SOCIOFORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Producción del conocimiento desde la socioformación del docente universitario

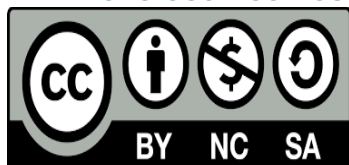
Ana Luisa Silva Blanco

Colección: Educación y Pensamiento Latinoamericano

Primera Edición. Mayo, 2026

Depósito Legal: AR2026000162

ISBN: 978-980-456-108-5



Se permite copiar, distribuir, comunicar públicamente y adaptar esta obra, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, no se haga con fines comerciales y las obras derivadas se compartan con la misma licencia.



Para citar esta obra: Silva, A. (2026). *Producción del conocimiento desde la socioformación del docente universitario*. Colección: Educación y Pensamiento Latinoamericano. Primera Edición. FEREDIT.

Libros@Red de Investigadores de la Transcomplejidad.

<https://reditve.com>

Rif: J403566976

Portada: Elaborada por la autora con Gemini AI

Revisión General: Comité Editorial

Libro arbitrado por pares ciegos

PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO DESDE LA SOCIOFORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO



AUTORIDADES REDIT

Dra. Crisálida Villegas
Presidente

Dra. Nancy Schavino
Vicepresidente

Dra. Mary Stella

Directora de Administración

Dra. Alicia Uzcátegui
Secretaria



FEREDIT

Dra. Sandra Salazar
Directora

Comité Editorial

Dra. Betty Ruiz

Dra. Rosana Silva

Dra. Evelyn Ereú

Dra. Miozotis Silva

Dr. Arturo Dávila

Dr. Renné Pérez

PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO DESDE LA SOCIOFORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | | pp. |
|------------|---|------------------|
| | Presentación | <u>6</u> |
| I | Producción del Conocimiento | <u>9</u> |
| | Del saber académico al conocimiento pertinente | <u>10</u> |
| | Fundamentos de la producción del saber | <u>14</u> |
| | Teoría del conocimiento | <u>18</u> |
| II | Socioformación del docente universitario | <u>24</u> |
| | Enfoque socioformativo: formación integral y competencias | <u>25</u> |
| | Constructivismo social y aprendizaje en contexto | <u>30</u> |
| | Rol del docente universitario | <u>34</u> |
| III | Compromiso antropológico | <u>39</u> |
| | Valores y principios éticos desde la condición humana | <u>39</u> |
| | Pertinencia social y responsabilidad en la investigación | <u>44</u> |
| | Bioética, espiritualidad y compromiso con la especie | <u>48</u> |
| IV | Una mirada a la realidad universitaria | <u>53</u> |
| | Relatos y perspectivas desde el quehacer docente | <u>53</u> |
| | Entre la praxis y el deber ser | <u>56</u> |

PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO DESDE LA SOCIOFORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

| | | |
|--|---|------------------|
| | Implicaciones educativas para la transformación universitaria | <u>60</u> |
| | Referencias | <u>65</u> |

PRESENTACIÓN

La obra que el lector tiene en sus manos, titulada **Producción del conocimiento desde la socioformación del docente universitario**, constituye un aporte a la transformación de la educación superior contemporánea, a la generación de saberes pertinentes, éticos y socialmente comprometidos, y con ello, a la formación de sus docentes productores activos de conocimiento.

Este libro se inscribe en un pensamiento crítico, complejo y reflexivo que asume la producción de conocimiento como un proceso humano integral. La inquietud que guía sus páginas es: ¿Cómo puede el docente universitario producir conocimiento que no solo sea rigurosamente académico, sino también pertinente para la solución de los problemas de la sociedad?

Para responder a esta interrogante, la autora plasma en este texto los resultados de una investigación, anclada en la realidad de las

universidades experimentales del estado Apure, Venezuela, fundamentada en una integración teórica del pensamiento complejo de Morín, el enfoque socioformativo de Tobón, el constructivismo social de Vygotsky y la teoría del conocimiento de Hessen.

La estructura del libro responde a una lógica recursiva, de cuatro capítulos. El primero, Producción del conocimiento. El segundo Socioformación del docente universitario. El tercero, Compromiso antropológico. El cuarto, Una mirada a la realidad universitaria. Este último ofrece los relatos y perspectivas de los docentes universitarios.

La obra está dirigida a docentes universitarios de todas las áreas del conocimiento, investigadores y, en general, a todas aquellas personas comprometidas en hacer de la universidad una institución más humana, situada e innovadora.

Se invita al lector a sumergirse en estas páginas, su lenguaje es accesible para quienes buscan conocer los procesos de producción de

conocimiento en la educación superior, con una actitud abierta, crítica y reflexiva, dispuesto a cuestionar sus propias prácticas sobre qué significa la docencia y la investigación en la universidad del siglo XXI.

I. PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La producción del conocimiento se aborda como un proceso central en la educación superior contemporánea, particularmente desde la práctica del docente universitario. En un mundo marcado por el cambio acelerado, la globalización y la sociedad del conocimiento, las universidades enfrentan el desafío de generar saberes que no solo sean académicamente rigurosos, sino también pertinentes, útiles y transformadores para la realidad social.

En este apartado se desarrollan tres ejes temáticos: Del saber académico al conocimiento pertinente, analiza el tránsito necesario desde una visión tradicional del saber descontextualizado hacia una concepción situada y relevante; Fundamentos de la producción del saber, explora los principios organizativos, metodológicos y contextuales que sustentan la generación de nuevos conocimientos en el ámbito universitario.

Así como, Bases de la teoría del conocimiento, recupera aportes de autores clave (Hessen, Vigotsky, Morín, Tobón) desde una perspectiva aplicada a la práctica educativa y a la investigación universitaria.

El propósito es proporcionar al lector un marco conceptual y operativo para comprender cómo se produce conocimiento en la universidad actual, qué factores lo facilitan o lo obstaculizan y cómo el docente puede asumir un rol activo en este proceso, en sintonía con los enfoques socio formativos y de pensamiento complejo que se profundizan en capítulos posteriores.

Del saber académico al conocimiento pertinente

La universidad del siglo XXI enfrenta una tensión fundamental; por un lado, debe preservar y transmitir el saber académico acumulado por las disciplinas. Por el otro, está llamada a generar conocimientos que respondan a los problemas reales de la sociedad, el ambiente y el desarrollo

humano.

Esta tensión sólo puede resolverse transitando desde un saber académico a menudo descontextualizado, hacia un conocimiento pertinente y socialmente comprometido.

En este sentido, la sociedad del conocimiento actual exige que el docente universitario desarrolle competencias para investigar, innovar y articular saberes colectivos. Como señala Tobón (2010, p.31) “el enfoque socioformativo pretende generar las condiciones pedagógicas para facilitar la formación integral de personas y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad”.

Este enfoque implica que el conocimiento producido por los docentes en la universidad debe estar directamente vinculado con la solución de problemas educativos, comunitarios, económicos, y culturales. Ahora bien, el saber académico tradicional, fragmentado por disciplinas, ha mostrado

limitaciones para abordar problemas complejos como el cambio climático, la pobreza extrema y la exclusión social entre otros.

Frente a ello, Morín (2005, p.35) sostiene que “la realidad no es simple ni es compleja, es lo que es nuestro pensamiento. Si el pensamiento es simple, la realidad va a ser simple, si ... es complejo, entonces la realidad va a ser compleja”. Por tanto, la pertinencia del conocimiento depende de la capacidad del investigador para pensar de manera compleja, articulando saberes y reconociendo incertidumbres.

Un elemento central en la construcción del conocimiento pertinente es la participación de los actores involucrados. La investigación participativa, la extensión universitaria y el aprendizaje-servicio son estrategias que permiten que el conocimiento académico se enriquezca con los saberes comunitarios.

Por su parte, Vigotsky (2000, p.56) ya advertía

que “el individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros en un diálogo continuo con otros seres humanos”. Así, el diálogo entre la universidad y su entorno se convierte en un motor para la producción de conocimiento significativo.

En la práctica universitaria, esto implica rediseñar los currículos, los proyectos de investigación y las actividades de extensión para que respondan a necesidades detectadas en el contexto local, regional y nacional. La pertinencia no es un atributo externo que se agrega al conocimiento, sino una cualidad que emerge cuando el saber se construye desde, con y para la comunidad.

Por ello, el docente universitario debe asumir un rol de facilitador de procesos investigativos que vinculen, la teoría con la práctica, la universidad con la realidad comunitaria, abordando diferentes contextos y el conocimiento con la transformación social.

Fundamentos de la producción del saber

La producción del saber en el ámbito universitario se asienta sobre una serie de principios y condiciones que le otorgan dirección, rigor y aplicabilidad.

La cultura organizacional de cada universidad puede favorecer u obstaculizar la generación de conocimiento. Las instituciones que promueven el trabajo colaborativo, la interdisciplina, la vinculación con la comunidad y la actualización permanente de sus docentes suelen tener mayores niveles de producción pertinente.

Por el contrario, el exceso de burocracia, la falta de incentivos y el aislamiento disciplinario limitan significativamente la producción del saber. En consecuencia, el docente universitario debe conocer y aprovechar las condiciones de su entorno, al tiempo que trabaja para mejorarlas colectivamente.

De ahí que seguidamente se describen los fundamentos de producción del saber, que pueden

ser: prácticos, metodológicos y teórico.

Pensamiento complejo como práctica.

Más que una teoría abstracta, el pensamiento complejo propuesto por Morín (2005) ofrece al docente universitario una orientación práctica para abordar la realidad educativa como un entramado dinámico, estructurados en tres principios:

Dialógica, integración de perspectivas aparentemente opuestas; recursividad, retroalimentación entre causas y efectos y el hologramático, la parte en el todo y el todo en la parte. Estos principios ayudan al investigador a diseñar proyectos que consideren múltiples variables, eviten la fragmentación y reconozcan la incertidumbre.

En la práctica, esto significa que un proyecto de investigación educativa no puede limitarse a medir una variable aislada, sino que debe explorar las interconexiones entre factores institucionales, pedagógicos, sociales y culturales.

Como señala Morín (2002, p.35) “en la construcción del conocimiento acerca de la realidad... es lo que es nuestro pensamiento”. Por tanto, el docente debe entrenar su pensamiento para captar relaciones y emergencias.

Enfoque socioformativo como marco de acción.

Tobón (2010) plantea que el enfoque socioformativo constituye un marco de acción que busca generar condiciones pedagógicas para formar personas competentes. Se caracteriza por:

- Asumir las competencias como una dimensión de la persona, articulando lo biológico, psicológico, sociológico y espiritual.

- Promover la formación como un proceso de corresponsabilidad entre la persona y su entorno social, cultural, económico y ambiental.

- Orientar la acción educativa hacia la resolución de problemas del contexto, con ética e idoneidad.

-Integrar el saber ser, saber conocer y saber hacer en proyectos formativos significativos.

En la producción de conocimiento, el enfoque socioformativo impulsa al docente a investigar no por requisito académico, sino por compromiso social. Una investigación con pertinencia social, es decir, responder a problemas reales de las comunidades. Además, promueve el trabajo en redes y grupos interdisciplinarios, así como la socialización de los hallazgos más allá de los espacios académicos.

Metodología de producción del saber.

La producción del saber en contextos educativos requiere una metodología flexible, participativa y rigurosa. La investigación cualitativa, particularmente la fenomenología hermenéutica y la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) ofrece herramientas adecuadas para comprender en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas de los actores educativos.

La teoría fundamentada, según Strauss y

Corbin (2002, p.24) “es uno de los métodos interpretativos que comparten la filosofía común de la fenomenología, es decir que se emplean para describir el mundo de la persona o personas en estudio”.

De esta manera, el docente investigador puede construir conocimiento directamente desde la voz de los participantes. Lo fundamental es que la metodología se adapte a la naturaleza de la realidad.

Teoría del conocimiento

La teoría del conocimiento proporciona un marco para comprender cómo se genera, valida y transmite el saber. En este apartado se recuperan los aportes de autores clave, pero desde una perspectiva aplicada a la práctica educativa y a la investigación universitaria, en un proceso intencional y consciente.

Desde los planteamientos clásicos de Hessen (1926) el conocimiento implica una relación entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido. En

el contexto universitario, esta relación se manifiesta en el acto educativo, docente-estudiante-contenido y en el acto investigativo, investigador-realidad.

Para Hessen (ob cit, p.29) “conocer significa aprender espiritualmente de un objeto”. Esto implica que el docente y el estudiante no son receptores pasivos, sino agentes activos que construyen significados.

En la práctica, esto denota que las estrategias de facilitación del aprendizaje deben promover la indagación, el cuestionamiento y la construcción autónoma del conocimiento. Del mismo modo, la investigación debe partir de problemas genuinos y no de la mera repetición de métodos estandarizados.

El conocimiento como construcción social y cultural.

Vigotsky (2000, p.56) revolucionó la comprensión del conocimiento al demostrar que este se construye en interacción social. “El individuo construye su conocimiento, no porque sea una

función natural de su cerebro humano, sino porque literalmente se le ha enseñado a dialogar con los seres humanos de su entorno”.

Esta idea tiene profundas implicaciones para la producción del saber en la universidad: el conocimiento no es un producto individual, sino colectivo. Las comunidades de práctica, los seminarios de investigación, los grupos de estudio colaborativo y las redes interinstitucionales son dispositivos que potencian la producción de conocimiento.

El lenguaje, como herramienta cultural por excelencia, media todo proceso de construcción de saber. Por ello, fomentar el diálogo, la argumentación y la escritura colectiva es fundamental.

Morín (2001) introduce la noción de “conocimiento pertinente”, aquel que es capaz de situar cualquier información en su contexto y en la totalidad compleja a la que pertenece. Para lograrlo,

se propone una reforma del pensamiento que debe comenzar en la educación.

En la práctica universitaria, esto implica diseñar currículos integrados, promover proyectos interdisciplinarios, y formar a los docentes en estrategias de pensamiento complejo. El conocimiento pertinente también requiere que la investigación parta de problemas del mundo real y que sus resultados sean comunicados de manera accesible a los actores sociales involucrados.

Teoría de sistemas y la cibernética.

La teoría general de sistemas, de acuerdo con Bertalanffy (1976, p.33) denota que “las propiedades de los sistemas no pueden describirse significativamente en términos de sus elementos separados”.

Esto se aplica directamente a la producción de conocimiento en la universidad: los procesos de investigación, docencia y extensión no pueden tratarse de manera aislada, sino como subsistemas

interconectados. Un cambio en la política de investigación afecta la docencia y la extensión, y viceversa.

Por su parte, la cibernética, de acuerdo con Wiener (1979) aporta importantes conceptos de retroalimentación y control. En la producción de conocimiento, la retroalimentación entre investigadores, pares evaluadores, estudiantes y comunidades permite ajustar continuamente los procesos investigativos. La comunicación y el manejo de la información son habilidades clave para el docente investigador.

Hacia una teoría integradora.

Sintetizando los aportes anteriores, se plantea una teoría integradora del conocimiento orientada a la práctica docente, que se caracteriza por:

-La complejidad que asume la incertidumbre, la multidimensionalidad y recursividad de los fenómenos educativos.

-Reconoce que todo conocimiento es local,

histórico y cultural, y por tanto debe ser contextualizado.

-Enfatiza la construcción colectiva y dialógica del saber.

-Pertinencia, exige que el conocimiento responda a problemas reales y contribuya al bienestar social.

-Realimentación, promueve circuitos de validación y mejora continua.

En palabras de Morín (2001, p.107) “la nueva ética (antropoética), producto del bucle individuo-sociedad-especie, es una conciencia compleja más allá de la individualidad, que conlleva la esperanza de comprender ... para lograr la humanidad del sujeto como conciencia y ciudadanía planetaria”.

Esta visión ética y compleja del conocimiento es la que debe guiar la producción del saber en la universidad del siglo XXI, comprometida con la humanidad.

II. SOCIOFORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Abordar la socioformación del docente universitario, como eje estratégico para la producción de conocimiento en el contexto de la educación superior contemporánea, implica el reconocimiento de que los procesos formativos del profesorado requieren una visión integral que articule el pensamiento complejo, la formación por competencias y el compromiso ético para la transformación social.

Esta visión integral para la socioformación del docente universitario se organiza en tres ejes fundamentales: el enfoque socioformativo como marco para la formación integral y el desarrollo de competencias; el constructivismo social y su énfasis en el aprendizaje situado en contexto; así como el rol del docente universitario como mediador, investigador y agente de cambio.

Cada uno de estos ejes se desarrolla con base

en los aportes empíricos de la investigación, así como en referencias actualizadas de organismos internacionales y publicaciones reconocidas.

Enfoque socioformativo y competencias

En palabras de Tobón (2010) el enfoque socioformativo se constituye en un marco de reflexión-acción educativo, que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para la formación de personas integrales y competentes, capaces de afrontar los retos del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico y la actuación profesional.

Este enfoque trasciende las propuestas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, al promover una articulación dinámica entre el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, en el marco de proyectos formativos con sentido y pertinencia social.

Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como una construcción continua que

integra dimensiones biológicas, psicológicas, sociológicas y espirituales. Tobón (2010) enfatiza que la socioformación implica un cambio profundo en la manera de concebir la educación, pues asume que las competencias son actuaciones integrales de las personas ante actividades y problemas del contexto, con ética e idoneidad.

Para lo cual se asume la incertidumbre y el cambio con autonomía y creatividad. Esto significa que el docente universitario debe ser formado no solo para ejecutar procedimientos, sino para reflexionar sobre su práctica, adaptarse a contextos diversos y generar soluciones innovadoras a problemas complejos.

En este sentido, la formación por competencias bajo el enfoque socioformativo exige el diseño de estrategias didácticas basadas en problemas reales, el trabajo colaborativo y la evaluación orientada al mejoramiento continuo.

De acuerdo con Morín (2001) la educación del

futuro debe promover una reforma del pensamiento que permita contextualizar los saberes y enfrentar la incertidumbre. Esta premisa resulta esencial para comprender la socioformación docente, ya que el profesor universitario no puede transmitir lo que no posee: un pensamiento complejo, abierto y crítico.

Por ello, la formación integral implica desarrollar en los docentes universitarios la capacidad de establecer relaciones entre las partes y el todo, de reconocer la multidimensionalidad de los fenómenos educativos y de actuar con responsabilidad frente a las consecuencias imprevistas de sus decisiones. La socioformación, entonces, se erige como un puente entre la teoría y la práctica, entre la academia y la vida.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) ha señalado que los docentes del siglo XXI deben poseer competencias integrales para trabajar en entornos diversos, utilizar tecnologías de la

información y la comunicación de manera innovadora, y promover aprendizajes significativos que trasciendan el aula.

Esta visión coincide plenamente con los postulados del enfoque socioformativo, el cual sostiene que la formación de competencias docentes no puede desligarse de las realidades sociales, económicas y culturales en las que se inserta la universidad. En consecuencia, la formación integral del profesorado debe incluir el desarrollo de competencias investigativas, comunicativas, colaborativas y éticas.

En el ámbito de la educación superior venezolana, los docentes reconocen la necesidad de una formación que trascienda lo meramente técnico y se oriente hacia la solución de problemas comunitarios.

Tobón (2010) destaca que el enfoque socioformativo no se centra en el aprendizaje como meta final, sino en la formación de personas con un

claro proyecto ético de vida, en el marco de los diferentes sectores sociales.

Esto implica que el docente universitario debe ser capaz de articular su quehacer pedagógico con las demandas del entorno, promoviendo la inclusión, la equidad y el desarrollo sostenible. La formación por competencias, así entendida, es un proceso de corresponsabilidad entre la persona y su contexto.

La socioformación docente invita a los docentes universitarios a entrenar su mente para captar relaciones, emergencias y recursividades, en lugar de reducir los fenómenos o problemas educativos a variables aisladas.

La formación integral, desde esta óptica, no puede limitarse a la acumulación de créditos académicos o a la actualización disciplinar; debe involucrar una verdadera transformación de las estructuras cognitivas y axiológicas del docente; en la que participa y proporciona las condiciones de producir conocimientos pertinentes y socialmente

comprometidos.

Constructivismo social y aprendizaje en contexto

En palabras de Vigotsky (2000) el individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros en un diálogo continuo con otros seres humanos, no porque sea una función natural de su cerebro.

Esta premisa constituye el núcleo del constructivismo social, enfoque que enfatiza el papel de la interacción social, el lenguaje y la cultura en los procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la socioformación del docente universitario no puede ocurrir en el aislamiento ni mediante la mera exposición a teorías abstractas; requiere de comunidades de práctica, seminarios de investigación y espacios de intercambio colaborativo donde se confronten ideas, se negocien significados y se construyan colectivamente nuevos saberes.

Vigotsky (2000) también advierte que el ser humano no aprende solo porque piensa, sino que piensa mediante la interacción, confronta ideas, las actualiza o modifica y entonces aprende. Este principio resulta fundamental para repensar la formación docente en las universidades, donde las condiciones institucionales, políticas y culturales a menudo fragmentan el trabajo académico y desincentivan el trabajo interdisciplinario.

Por el contrario, el constructivismo social sugiere que el aprendizaje significativo se genera cuando los docentes participan en actividades auténticas, resuelven problemas reales y reflexionan sobre su práctica en diálogo con otros. La formación, entonces, debe estar anclada en el contexto.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) ha señalado que los sistemas educativos más exitosos son aquellos que promueven el aprendizaje colaborativo

entre docentes, la mentoría y el desarrollo profesional situado en la universidad.

Esta evidencia respalda los postulados del constructivismo social aplicados a la formación del profesorado: el aprendizaje en contexto no es un lujo, sino una necesidad para que los docentes universitarios desarrollen competencias relevantes y transferibles.

Así, las universidades deben diseñar programas de formación continua que partan de las necesidades reales de los docentes y de las comunidades a las que sirven, evitando la imposición de recetas descontextualizadas.

Los docentes universitarios reconocen que, gran parte de su aprendizaje profesional ocurre en la interacción cotidiana con colegas y estudiantes, más que en cursos formales. Vigotsky (2000) explica este fenómeno al señalar que las funciones mentales superiores como la atención, la memoria y la

formulación de conceptos tienen un origen social y sólo posteriormente se internalizan.

Esto implica que la formación docente debe diseñarse como un proceso de mediación social, donde los docentes universitarios más experimentados actúen como andamiaje para los noveles y donde los problemas de la práctica se conviertan en objeto de indagación colectiva. El aprendizaje en contexto, por tanto, es inseparable de la investigación-acción.

En este mismo orden de ideas, Morín (2005) propone que la comprensión humana requiere situar cualquier información en su contexto y en la totalidad compleja a la que pertenece. Este principio se aplica directamente a la formación del docente universitario.

No basta con facilitar estrategias didácticas o metodologías de investigación de manera aislada; es necesario que el docente comprenda cómo todas las herramientas se articulan con las características

de sus estudiantes y con las dinámicas sociales.

El aprendizaje en contexto, desde el pensamiento complejo, es dirigido siempre un aprendizaje situado, histórico y culturalmente condicionado. Por ello, la socioformación debe ser flexible y adaptativa de acuerdo con el contexto.

Rol del docente universitario

La educación universitaria basada en el enfoque socioformativo por competencias asume el reto de la ética en todos los espacios formativos, debido a que no se considera como una competencia más, sino como la esencia estructurante de todas las otras. Esta afirmación redefine el rol del docente universitario, que ya no puede limitarse a ser un transmisor de información o un evaluador de aprendizajes.

Por el contrario, el docente se convierte en un facilitador de procesos investigativos, un mediador entre el conocimiento académico y los problemas sociales, y un modelo de conducta ética para sus

estudiantes. La docencia, la investigación y la extensión se integran así en una tríada indisociable.

Morín (2001) sostiene que la nueva ética, producto del bucle individuo-sociedad-especie, es una conciencia compleja más allá de la individualidad, que conlleva la esperanza de lograr la humanidad del sujeto como conciencia y ciudadanía planetaria. Desde esta óptica, el docente universitario no solo forma profesionales competentes, sino ciudadanos comprometidos con el bienestar colectivo y la sostenibilidad del planeta.

Esto implica que su rol de docente trasciende las fronteras del aula y se extiende a la participación en redes académicas, la elaboración de políticas educativas y la incidencia en el desarrollo local. La socioformación, entonces, es también una formación para la acción transformadora.

En este sentido, los docentes universitarios asumen múltiples roles: investigadores, tutores, gestores de proyectos comunitarios y agentes de

cambio institucional. Sin embargo, también se identifican limitaciones significativas, como la escasa formación en metodologías cualitativas y complejas, la falta de incentivos para la investigación pertinente y la debilidad de los mecanismos de apoyo institucional.

En consecuencia, repensar el rol del docente universitario exige no sólo cambios en los programas de formación, sino también transformaciones estructurales en las políticas universitarias, los sistemas de evaluación y la asignación de recursos.

De acuerdo con la UNESCO (2017) los docentes de educación superior deben ser agentes activos en la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas, lo que implica desarrollar competencias para la gestión de la información, el trabajo interdisciplinario y la comunicación pública de la ciencia.

Esta visión ampliada del rol docente coincide con el enfoque socioformativo y el pensamiento

complejo, pues reconoce que la universidad no es una torre de marfil, sino un actor clave en la solución de problemas complejos como la pobreza, la exclusión social, el deterioro ambiental y la crisis de valores. Por tanto, el docente universitario está llamado a investigar con pertinencia, educar con pasión y extender su saber a la sociedad.

La socioformación del docente universitario es un proceso que integra la formación por competencias, el aprendizaje situado y el compromiso ético con la transformación social desde los diversos contextos.

Estableciendo que el enfoque socioformativo, el constructivismo social y el pensamiento complejo ofrecen fundamentos sólidos para rediseñar los programas de desarrollo profesional del profesorado.

No obstante, la efectividad de estos enfoques depende en gran medida de la creación de condiciones institucionales favorables, del

fortalecimiento de los valores antropológicos y de una comprensión profunda de la realidad universitaria. El camino hacia la producción de conocimiento pertinente comienza, sin duda, por la formación integral del docente.

III. EL COMPROMISO ANTROPOÉTICO

Los valores y principios éticos como componentes esenciales de la producción del conocimiento enfatizan el compromiso antropeético que debe asumir el docente universitario.

Se parte de la premisa de que la investigación y la docencia no son actividades neutrales ni meramente técnicas, sino prácticas profundamente imbricadas con la condición humana, la responsabilidad social y la preservación de la vida en el planeta.

Esta premisa se organiza en tres ejes: los valores y principios éticos desde la condición humana, la pertinencia social y responsabilidad en la investigación; así como la bioética, la espiritualidad y el compromiso con la especie.

Valores y principios éticos desde la condición humana

En palabras de Morín (2006) la ética no puede separarse de la condición humana, pues el individuo

es a la vez ser biológico, social y espiritual, y su realización plena exige el desarrollo del altruismo junto al egocentrismo. Esta visión compleja de la ética supera los planteamientos dualistas que oponen el interés individual al colectivo, proponiendo en cambio una interacción recursiva entre ambos.

Desde esta perspectiva, los valores y principios que guían la producción del conocimiento en la universidad no pueden ser impuestos desde códigos externos, sino que deben emerger de una conciencia reflexiva sobre la interdependencia entre los seres humanos y su entorno. El compromiso antropológico, por tanto, es simultáneamente personal y planetario.

Morín (2001) sostiene que esta nueva ética, producto del bucle individuo-sociedad-especie, es una conciencia compleja más allá de la individualidad, que conlleva la esperanza de comprender la humanidad del sujeto como conciencia y ciudadanía planetaria.

Esta definición implica que los valores éticos del docente investigador no pueden limitarse al respeto de normas formales o a la evitación de malas conductas; deben traducirse en una actitud de cuidado hacia los otros, hacia las generaciones futuras y hacia la biosfera.

En consecuencia, la producción de conocimiento adquiere una dimensión de servicio y responsabilidad que trasciende los intereses particulares o institucionales. Es esencial el compromiso de los docentes universitarios, considerados modelos de valores éticos en la sociedad.

Su formación en valores, entre los que destacan la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, tolerancia, la inclusión social y la justicia; son esenciales en la producción de conocimientos.

Sin embargo, en la práctica cotidiana estos valores no siempre se manifiestan, debido a factores

como la presión por cumplir metas de productividad académica, la competencia entre investigadores y la falta de mecanismos institucionales de estímulo ético.

En palabras de Tobón (2010) la formación ética no es una competencia más, sino la esencia estructurante de todas las competencias, por lo que debe estar presente en todo el proceso formativo y no como un contenido adicional.

De acuerdo con la Declaración Mundial sobre la Ética y la Educación Superior de la UNESCO (2004) las universidades tienen la responsabilidad de promover entre sus miembros la conciencia ética y el compromiso con los valores humanistas, la democracia, la paz y la sostenibilidad.

Esta declaración enfatiza que la formación ética no es un complemento opcional de la educación superior, sino una función central que debe atravesar todas las actividades de docencia, investigación y extensión.

Para el docente universitario, esto implica desarrollar competencias para identificar dilemas éticos en su práctica, deliberar con argumentos y tomar decisiones fundamentadas en principios de justicia y respeto a la diversidad.

Morín (2005) advierte que el conocimiento pertinente debe ser capaz de situar cualquier información en su contexto y en la totalidad compleja a la que pertenece, evitando la disyunción, la reducción y la abstracción descontextualizada.

Esta advertencia tiene profundas implicaciones éticas, pues reconoce que la fragmentación del saber puede conducir a decisiones irresponsables, como la aplicación de tecnologías sin considerar sus efectos ambientales, sociales o la realización de investigaciones que beneficien a unos pocos a costa de muchos.

Por ello, el compromiso antropológico del docente investigador incluye la obligación de pensar de manera compleja y de comunicar sus hallazgos

de manera accesible a los actores sociales involucrados.

Pertinencia social y responsabilidad en la investigación

El enfoque socioformativo impulsa al docente a investigar no por requisito académico, sino por compromiso social, de modo que la investigación debe tener pertinencia social, es decir, responder a problemas reales de las comunidades.

Esta concepción permite transformar radicalmente la noción tradicional de investigación universitaria, que muchas veces se orienta por intereses disciplinares o por la lógica de la publicación en revistas indexadas, sin considerar si los conocimientos generados contribuyen efectivamente a mejorar la calidad de vida de las personas.

La pertinencia social exige, entonces, un diálogo permanente entre la universidad y su entorno, en el que los actores comunitarios

participen en la definición de problemas, en la interpretación de resultados y en la aplicación de soluciones.

La pertinencia social del conocimiento no es un atributo externo que se añade al final del proceso investigativo, sino que depende de la capacidad del investigador para pensar de manera compleja desde el inicio, articulando saberes disciplinares con populares, reconociendo incertidumbres y aceptando que las soluciones serán siempre provisionales. La responsabilidad del docente investigador se considera doble: rigurosidad epistemológica y sensibilidad social.

La investigación realizada por los docentes en las universidades presenta muchas veces importantes barreras obstaculizando producir conocimientos para dar respuestas con pertinencia social las realidades emergentes.

La producción de conocimiento no ocurre en el vacío; depende de condiciones institucionales,

políticas, económicas y culturales. En las universidades, factores como el tiempo disponible para la investigación, el financiamiento, el acceso a recursos bibliográficos y tecnológicos, las políticas de estímulo y reconocimiento.

Así como las líneas de investigación definidas inciden directamente en la cantidad y calidad de la producción científica. Su estructura y diseño a menudo son definidas por las universidades, de manera vertical, sin consultar a las comunidades.

Además, los procedimientos burocráticos para registrar investigaciones pueden demorar tiempos prolongados, desmotivando al docente a investigar sobre problemas urgentes. La falta de financiamiento y de estímulos para la investigación aplicada, también, limita la capacidad de los docentes para generar conocimientos transformadores.

En contraste, cuando los docentes logran involucrar a las comunidades en sus proyectos e

investigaciones, se observa un mayor sentido de pertenencia y una mayor probabilidad de que los resultados sean efectivamente utilizados.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ha subrayado la importancia de la investigación universitaria para abordar desafíos globales como la pobreza, el hambre, la salud, la educación de calidad y la acción por el clima. La pertinencia social, desde esta óptica, no es una opción sino una exigencia ética y política para las instituciones de educación superior.

Los docentes universitarios, como productores de conocimiento, tienen la responsabilidad de alinear sus agendas de investigación con estos objetivos, sin perder de vista las particularidades de sus contextos locales. Esto requiere, además, desarrollar competencias para trabajar en equipos interdisciplinarios y en alianza con actores extrauniversitarios.

De acuerdo con la Declaración de Bolonia sobre Ética y Educación Superior (Consejo de Europa, 2018) la responsabilidad social de las universidades implica garantizar que la investigación se realice con integridad, transparencia y rendición de cuentas, así como que sus resultados sean accesibles y útiles para la sociedad.

Para el docente universitario, esto significa no solo publicar en revistas científicas, sino también comunicar sus hallazgos a través de medios accesibles a los no especialistas, como informes comunitarios, talleres, videos o cartillas. Asimismo, implica involucrar a los estudiantes en proyectos de investigación con pertinencia social, formando así una nueva generación de profesionales comprometidos con el bien común.

Bioética, espiritualidad y compromiso con la especie

La bioética, como disciplina que estudia los aspectos éticos de las ciencias de la vida, se

convierte en un componente ineludible de la formación del docente investigador, especialmente en un contexto de crisis ecológica y de creciente capacidad técnica para intervenir en los procesos biológicos.

Morín (2006) señala que toda mirada sobre la ética debe reconocer el carácter vital del egocentrismo, así como la potencialidad fundamental de desarrollar el altruismo. Este reconocimiento es particularmente relevante para la espiritualidad, entendida no como adhesión a una religión particular, sino como la capacidad de trascender los intereses inmediatos y conectar con un sentido de unidad y propósito más amplio.

En el ámbito de la producción de conocimiento, la espiritualidad puede manifestarse como una actitud de humildad frente a la complejidad de lo real, de asombro ante los fenómenos de la naturaleza y de gratitud por la oportunidad de contribuir al bienestar colectivo. El compromiso con la especie,

entonces, implica cuidar la vida en todas sus formas.

Los docentes consideran que, si bien existe una conciencia incipiente sobre la importancia de la bioética, en la práctica las investigaciones universitarias rara vez incorporan principios bioéticos en sus diseños, y la espiritualidad es un tema ausente en los discursos académicos.

Sin embargo, los resultados de las investigaciones indican que valores como el amor a Dios, a sí mismo y a los semejantes, así como la paz, la fraternidad y la tolerancia, son esenciales para una producción de conocimiento genuinamente humana. Esta tensión entre el deber ser y la realidad, evidencia la necesidad de fortalecer la formación ética y espiritual en los programas de desarrollo docente.

La UNESCO (2019) ha destacado que la educación para el desarrollo sostenible debe integrar dimensiones éticas y espirituales, promoviendo una ciudadanía global basada en el respeto a la

diversidad cultural, la justicia social y la protección del medio ambiente. En este marco, el docente universitario tiene un rol clave como facilitador de procesos de reflexión ética y de construcción de valores en sus estudiantes.

Esto no significa imponer creencias particulares, sino crear espacios de diálogo abierto y respetuoso donde se puedan explorar diferentes cosmovisiones y donde la producción de conocimiento se oriente por el principio precautorio, la responsabilidad intergeneracional y la solidaridad planetaria.

El compromiso antropológico constituye el eje vertebrador de una producción de conocimiento que sea a la vez rigurosa, pertinente y responsable. Este capítulo ha mostrado que los valores y principios éticos desde la condición humana, la pertinencia social y la responsabilidad en la investigación, así como la bioética y la espiritualidad, son dimensiones

ineludibles de la socioformación del docente universitario.

Sin embargo, como se verá en el capítulo siguiente, la materialización de este compromiso enfrenta desafíos importantes en las universidades reales, donde las culturas organizacionales, las prácticas instituidas y las condiciones materiales pueden obstaculizar o facilitar la emergencia de una ética compleja y planetaria.

IV. UNA MIRADA A LA REALIDAD UNIVERSITARIA

El presente capítulo ofrece una aproximación a la realidad de la producción del conocimiento en las universidades experimentales del estado Apure, Venezuela, a partir de los relatos y perspectivas de los propios docentes universitarios.

El propósito es contrastar los marcos teóricos y normativos desarrollados en los capítulos anteriores con las prácticas concretas, las tensiones y las posibilidades de transformación que emergen desde la cotidianidad institucional.

El capítulo se organiza en tres apartados: los relatos y perspectivas desde el quehacer docente, las brechas entre la praxis y el deber ser y las implicaciones para la transformación universitaria.

Relatos y perspectivas desde el quehacer docente

Los relatos de los docentes universitarios entrevistados describen cómo la producción de

conocimiento no es un proceso individual ni lineal, sino que está atravesado por interacciones con colegas, estudiantes, administrativos y actores comunitarios.

La universidad, como escenario de estas interacciones, se convierte en un espacio de construcción colectiva de saberes, aunque también de tensiones y contradicciones. Morín (2005) sostiene que el pensamiento complejo es capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí.

Esta capacidad de unir opuestos se manifiesta en los relatos docentes, donde coexisten la satisfacción por los logros investigativos y la frustración por las barreras burocráticas; la convicción de que la universidad debe ser pertinente socialmente y la constatación de que gran parte de la investigación se realiza por requisitos de ascenso; la aspiración a una ética antropológica y la vivencia de prácticas deshonestas como el plagio o la simulación.

Captar esta complejidad es el primer paso para transformarla. Además de lo expuesto, los docentes conciben la producción del conocimiento como un proceso sistemático que articula experiencias, que requiere creatividad e imaginación y que debe estar orientado a dar respuestas a los problemas de las comunidades.

Sin embargo, también reconocen que en la práctica muchos investigadores trabajan de manera aislada, que los temas de investigación no siempre son relevantes para el contexto local y que la socialización de los resultados es débil.

Un informante clave señaló que, a pesar del reglamento, no todos los profesores investigan; solo lo hacen cuando quieren un ascenso, no es una actividad de rutina sino extraordinaria. Esta discrepancia entre el deber ser y el ser es un tema recurrente en los relatos.

La UNESCO (2022) ha advertido que, en América Latina y el Caribe, la investigación

universitaria enfrenta desafíos estructurales como la baja inversión en ciencia y tecnología, la precarización del trabajo docente, la falta de políticas de estímulo a la investigación pertinente y la débil vinculación con los sectores productivos y comunitarios.

Los relatos de los docentes venezolanos son un espejo de esta realidad regional: reportan falta de financiamiento para proyectos, lentitud en los procedimientos administrativos para obtener avales y subvenciones, escaso acceso a recursos tecnológicos y limitadas oportunidades de formación en metodologías avanzadas.

No obstante, también emergen iniciativas creativas, como grupos de investigación interdisciplinarios que trabajan con recursos propios para generar conocimientos en beneficio de la comunidad.

Entre la praxis y el deber ser

Cuando los docentes perciben su realidad de

manera fragmentada, reduccionista y sin conexiones, tienden a reproducir prácticas descontextualizadas, burocráticas y poco innovadoras.

Por el contrario, cuando logran adoptar un pensamiento complejo reconociendo la recursividad entre causas y efectos, la dialógica entre orden y caos, la hologramática entre partes y el todo, comienzan a vislumbrar posibilidades de cambio y a actuar de manera más creativa y comprometida.

Tobón (2010) sostiene que no es posible pensar la formación humana en el marco de propuestas epistemológicas unidimensionales, simplistas y unívocas, por lo cual el pensamiento complejo constituye una perspectiva de relevancia para su producción.

Esta idea implica que transformar la realidad universitaria no es solo cuestión de cambiar reglamentos o asignar más recursos, sino de

transformar el pensamiento de los actores que día a día hacen investigación.

Los docentes al momento de abordar una inquietud científica seleccionan y aplican métodos, cualitativos, cuantitativos o mixtos, garantizando que responda al objeto de estudio, introduciendo nuevas formas de hacer investigación, sumergiéndose en la realidad y viéndola desde otro punto de vista.

La investigación genera muchas veces, múltiples tensiones entre la praxis y el deber ser. Una de las más señaladas es la referida al apoyo institucional, existen mecanismos para solicitar aval y subvención; pero los procedimientos son lentos, los montos limitados y la burocracia desincentiva la investigación.

Otro punto de tensión es la formación para la producción de conocimiento: mientras algunos docentes consideran que la universidad ofrece talleres y cursos, otros sostienen que la formación es escasa y que los profesores han tenido que aprender

a investigar por su cuenta, en situaciones difíciles y con recursos propios.

Una tercera tensión se refiere a la evaluación del desempeño investigativo, se privilegia la cantidad de publicaciones o trabajos de ascenso, en lugar de la pertinencia social o el impacto transformador.

De acuerdo con la OCDE (2019) los sistemas de educación superior que logran reducir las brechas entre el deber ser y la praxis son aquellos que implementan políticas integrales de desarrollo docente, que incluyen formación continua, sistemas de evaluación formativa, financiamiento competitivo y mecanismos de vinculación con el entorno.

Para las universidades experimentales del estado Apure, esto implicaría, entre otras medidas, rediseñar los procesos burocráticos para agilizar el registro de proyectos, crear programas de mentoría entre investigadores experimentados y noveles, establecer alianzas estratégicas con actores

comunitarios y gubernamentales y evaluar la producción de conocimiento no sólo por indicadores bibliométricos sino por su contribución al desarrollo local y al bienestar social.

Implicaciones en la transformación universitaria

En palabras de Morín (2005) la reforma del pensamiento debe comenzar en la educación, y la reforma de la educación debe comenzar por la reforma del pensamiento. Esta afirmación sintetiza las implicaciones educativas que se derivan de la actividad investigativa.

No obstante, para transformar la universidad, no basta con modificar sus estructuras o sus planes de estudio. Es necesario transformar el pensamiento de sus actores, docentes, hacia una visión compleja, ética y socioformativa.

Esto implica, a su vez, rediseñar los programas de formación docente, las estrategias didácticas, los sistemas de evaluación y las culturas institucionales, de manera que promuevan la producción de

conocimiento pertinente y socialmente comprometido.

Tobón (2010) señala que el enfoque socioformativo tiene como propósito esencial el establecimiento de condiciones que faciliten los recursos y espacios para promover la formación humana integral, tomando como base la construcción de un proyecto ético de vida, el aprender a emprender y la vivencia cultural.

Desde esta perspectiva, la transformación universitaria requiere pasar de una lógica de enseñanza centrada en contenidos a una lógica de aprendizaje basada en proyectos formativos significativos, donde los estudiantes y los docentes investiguen problemas reales, colaboren con actores comunitarios y produzcan conocimientos que sean útiles para mejorar la vida de las personas.

Esta transformación no puede ser impuesta desde arriba, sino que debe ser construida participativamente. Los relatos y perspectivas de los

docentes ofrecen pistas valiosas para esta transformación.

Por ejemplo, identifican la necesidad de fortalecer las acciones de formación en investigación, con énfasis en metodologías cualitativas y pensamiento complejo; así como en el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

También señalan la importancia de crear o fortalecer los grupos y centros de investigación, así como las redes interinstitucionales e internacionales, para superar el aislamiento y potenciar el intercambio de saberes.

Asimismo, destacan la necesidad de revisar los reglamentos para que los procesos de producción de conocimiento sean más ágiles y menos burocráticos, y para que se reconozca la investigación con pertinencia social como un mérito equivalente a la publicación en revistas de alto impacto.

La UNESCO (2015) ha propuesto que las

universidades del siglo XXI deben ser instituciones abiertas al diálogo de saberes, comprometidas con la justicia cognitiva y la sostenibilidad planetaria.

Esto implica, entre otras cosas, reconocer y valorar los conocimientos producidos fuera de la academia, fomentar la participación de las comunidades en los procesos de investigación, y orientar la formación de investigadores hacia la solución de problemas complejos que requieren enfoques transdisciplinarios.

Para las universidades experimentales, esto significa, por ejemplo, diseñar proyectos de investigación-acción participativa sobre la gestión del agua, la soberanía alimentaria, las energías renovables o la salud comunitaria, involucrando a agricultores, indígenas, maestros y líderes locales.

Lo planteado refleja que la realidad universitaria es compleja, contradictoria y dinámica, y que las brechas entre la praxis y el deber ser son significativas, pero no insalvables. Los relatos de los

docentes evidencian tanto las dificultades como las potencialidades para una producción de conocimiento con compromiso antropológico.

La transformación universitaria requerirá, sin duda, voluntad política, inversión de recursos y cambios estructurales, pero fundamentalmente requerirá un cambio de pensamiento y de valores por parte de todos los actores involucrados.

Como se ha argumentado a lo largo de esta obra, la socioformación del docente universitario, anclada en el pensamiento complejo y orientada por la ética de la condición humana, es el camino más prometedor para construir una universidad pertinente, innovadora y transformadora.

REFERENCIAS

- Bertalanffy, L. von. (1976). *Teoría general de sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Europa. (2018). *Declaración de Bolonia sobre ética y educación superior*. <https://www.coe.int>
- Hessen, J. (1926). *Teoría del conocimiento*. Losada.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método 6: Ética*. Cátedra.
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU, 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OCDE, 2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*.
- Strauss, A & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*

fundamentada. Universidad de Antioquia.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.

UNESCO. (2004). *Declaración mundial sobre la ética y la educación superior*.

UNESCO. (2015). *Recomendación sobre la ciencia y los investigadores científicos*.

UNESCO. (2017). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*.

UNESCO. (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*.

UNESCO. (2022). *Informe global sobre la investigación universitaria en América Latina*.

Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wiener, N. (1979). *Cibernética y sociedad*. Sudamericana.

PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA SOCIOFORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO



**Ana Luisa
Silva Blanco**

Doctora en Ciencias de la Educación
Docente UNELLEZ
silvaanaluisa129@gmail.com



Esta obra transforma la educación superior al integrar la socioformación docente con el pensamiento complejo, proponiendo saberes éticos y pertinentes para resolver problemas sociales. Revela la débil formación investigativa, ofreciendo herramientas para un cambio de valores y prácticas. Un llamado a construir una universidad más humana, situada e innovadora con compromiso antropológico.



ISBN: 978-980-456-108-5



9 789804 561085