

Del espíritu del método científico a la jaula del esquema: repensar la episteme del rigor investigativo

Eunices Alvillar Polanco*

RESUMEN

Este estudio analiza la distancia entre el espíritu original del método científico como actitud creativa y emancipadora del pensamiento, y la rigidez metodológica predominante en la formación investigativa universitaria actual. Basado en un recorrido histórico-filosófico y revisión documental, sostiene que el método científico debe ser un proceso libre, crítico y creativo, no un esquema rígido. Apoyado en perspectivas epistemológicas variadas y metodologías interpretativas, se utilizó diseño documental y de campo con entrevistas en tres universidades del Zulia. Concluye que la rigidez metodológica limita el pensamiento crítico y vacía la praxis investigativa, demandando una enseñanza situada y humanista.

Palabras clave: Método científico, Esquemas metodológicos, Actitud epistémica, pensamiento crítico, Episteme.

From the Spirit of the Scientific Method to the Cage of the Scheme: Rethinking the Episteme of Research Rigor

ABSTRACT

This study analyzes the gap between the original spirit of the scientific method as a creative and emancipatory attitude of thought and the predominant methodological rigidity in contemporary university research training. Based on a historical-philosophical review and documentary analysis, it argues that the scientific method should be a free, critical, and creative process, not a rigid scheme. Supported by diverse epistemological perspectives and interpretative methodologies, it employed a documentary and field design with interviews at

* Wayuu: Epieyuu. Profesora, abogada e investigadora. <https://orcid.org/0009-0004-3637-6103>. Email: eualvillar@gmail.com. Docente ordinario. Categoría asociado Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Licenciada en Educación. Mención Ciencias Sociales. Área: Geografía. LUZ. Magíster Scientiatarum en Geografía, Mención. Docencia. L.U.Z. Abogada. Universidad Bolivariana de Venezuela. UBV. Doctora en Ciencias Humanas. L.U.Z. Postdoctora en Ciencias Humanas. LUZ

three universities in Zulia. It concludes that methodological rigidity limits critical thinking and empties research praxis, demanding situated and humanistic teaching..

Keywords: Scientific method, methodological frameworks, epistemic attitude, critical thinking, Episteme

INTRODUCCIÓN

La investigación universitaria ha experimentado una transformación profunda en las últimas décadas, desplazándose de su raíz filosófica y cuestionadora hacia una lógica de procedimientos que prioriza el cumplimiento de esquemas predeterminados. Esta tendencia ha dado lugar a una formación metodológica que, en muchos casos, margina el pensamiento crítico y la comprensión profunda de la realidad en favor de formatos homogéneos y descontextualizados. En este contexto, la presente investigación resulta relevante al problematizar la legitimidad de dichos esquemas, interpelando la formación investigativa actual desde una perspectiva epistémica y humanista.

La estandarización acrítica de la metodología de investigación se expresa con fuerza en los espacios universitarios venezolanos, donde los procesos de indagación muchas veces responden más a exigencias formales que a una auténtica inquietud por transformar la realidad. Esta desconexión entre forma y fondo afecta la capacidad de la investigación para incidir en los dilemas reales de la sociedad venezolana, especialmente en contextos de profunda crisis estructural como el actual.

Para abordar esta problemática, se parte del análisis histórico del método científico desde sus orígenes en las obras de Galileo Galilei y René Descartes, quienes construyeron principios que hoy fundamentan la indagación científica, pero que no respondieron a esquemas metodológicos formalizados. Por el contrario, pensaron y crearon desde una actitud curiosa, reflexiva y radicalmente libre. A partir de sus legados, se establece un contrapunto con el surgimiento tardío entre las décadas de 1960 y 1970 de los manuales y textos que codifican la metodología como un conjunto de esquemas rígidos. Esta revisión se apoya, entre otros, en los aportes de autores como Hernández, Fernández y Baptista (1991), Balestrini (2010), y Tamayo y Tamayo (1991), así como en los planteamientos críticos de Parada (2007) y Zuleta (1995) sobre la formación y el saber.

La investigación se enmarca en la investigación libre, el paradigma interpretativo, con enfoque crítico y método hermenéutico-dialéctico. Se empleó un diseño documental y de campo, con revisión bibliográfica de textos de metodología de la investigación y entrevistas a 77 informantes clave en tres universidades públicas del estado Zulia, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) La Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES),

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidades para las cuales he sido la facilitadora de los seminarios de investigación, tutora o docente. Esta combinación permitió contrastar las fuentes y las percepciones actuales de docentes y estudiantes sobre la formación investigativa.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la disponibilidad desigual de textos metodológicos clásicos y el alcance geográfico reducido a una región del país, aunque esto se compensa con la riqueza discursiva de los informantes y el carácter exploratorio de la propuesta. El artículo se estructura en cinco apartados: tras esta introducción, se presentan los fundamentos teóricos que revalorizan el rigor científico desde el método y no desde el esquema; se detalla la metodología utilizada; se reflexionan los hallazgos del estudio, y se cierra con las conclusiones y recomendaciones que proponen una redimensión de la investigación universitaria venezolana hacia procesos más éticos, creativos y transformadores.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. EL RIGOR CIENTÍFICO MÁS ALLÁ DE ESQUEMAS RÍGIDOS

La preocupación por una formación investigativa profundamente arraigada en la comprensión, la crítica y la acción contextualizada surge como respuesta al uso extendido de esquemas metodológicos desprovistos de sentido vital. En la actualidad, muchos procesos formativos enfatizan el seguimiento estricto de estructuras predefinidas que, si bien pueden brindar orden, terminan por anular la creatividad epistémica y la problematización genuina. Esta rigidez metodológica limita el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, fundamental para generar cambios transformadores y responder a realidades sociales complejas que emerge intrínsecamente a dichas realidades.

Desde esta perspectiva, el rigor científico debe concebirse no como fidelidad a formatos, sino como un compromiso ético, crítico y transformador con el acto de conocer. Pensar con profundidad, dudar con honestidad, observar con sensibilidad y actuar con sentido contextual es, en esencia, ejercer una ciencia con alma. Cuando el rigor científico se convierte en fidelidad a formatos, se extingue su capacidad de conmover y de transformar. Pero cuando se concibe como una ética del conocer crítica, sensible, encarnada, entonces el investigar se vuelve un acto de dignidad. Se hace necesario enseñar el método no como estructura fija, sino como actitud frente a lo real: preguntar con valentía, interpretar con conciencia y crear con intimidad epistémica, respeto ontológico y gnoseológico. Lo que sugiere y acentúa el tacto, sensibilidad, empatía, en el acto de conocer y crear frente a los problemas, sufrimiento y desigualdades. Apelando siempre a conocer y conocimiento para la vida y vivir.

En el marco de una realidad universitaria cada vez más atravesada por protocolos estandarizados y formatos institucionalizados, se vuelve urgente reconfigurar el concepto de rigor científico desde una perspectiva que lo sitúe no como cumplimiento de recetas formales, sino como una actitud intelectual y ética hacia el conocimiento. El rigor auténtico no se expresa en la obediencia a esquemas metodológicos reproducidos en textos, y manuales, sino en la disposición reflexiva, crítica, creativa y comprometida del sujeto investigador frente a su objeto de estudio y su contexto.

En espacialidades como Venezuela, expresión de una de las complejidades estructurales, sociales y culturales, que conforma el planeta, la producción científica adquiere un valor aún mayor cuando logra responder a los dilemas reales que afectan a comunidades concretas. Un rigor que no se reduce a la “corrección técnica”, sino que se expresa en la pertinencia de las preguntas, en la sensibilidad con la que se aborda la realidad, y en el impacto transformador de lo que se investiga. En palabras de Parada (2007), citando a Zuleta (1995) educar e investigar deben ser actos de liberación, no de domesticación epistémica.

Esta postura entra en tensión con la tendencia predominante en los procesos formativos, donde las prácticas investigativas suelen estar guiadas por esquemas que privilegian el orden lógico por encima del pensamiento crítico. Esquemas que, al institucionalizarse, reproducen una ciencia sin alma, desconectada del asombro, la duda, la búsqueda existencial y la construcción colectiva del saber. Lo que está en juego, por tanto, es la posibilidad de recuperar la potencia epistemológica del método, no como jaula, sino como camino.

Con esta problematización como punto de partida, el artículo se propone aportar a la discusión sobre el sentido profundo de investigar en nuestros tiempos, reivindicando el pensar como acto fundante de toda praxis científica. En este sentido, pensar rigurosamente significa volver a cuestionar, volver a dudar, volver a imaginar lo posible, más allá de las plantillas metodológicas heredadas. El rigor, en su dimensión más vital, es un gesto de responsabilidad frente a la verdad, no de sumisión frente a la forma.

1.2. LA ESQUEMATIZACIÓN METODOLÓGICA COMO FENÓMENO INVESTIGATIVO ACRÍTICO

La formación investigativa universitaria en Venezuela suele estar dominada por manuales que proponen modelos universalizados para “cómo investigar”, especialmente desde las décadas de 1960 y 1970. Este fenómeno ha impuesto esquemas estandarizados que, si bien ofrecen guías prácticas, en muchos casos desarticulan la investigación del pensar libre, de la duda filosófica, de conocer desde la ontología o esencia de las cosas y del compromiso con la transformación de la realidad. Se pro-

duce así una forma de “investigación acrítica”, centrada en el cumplimiento formal, más que en la producción de conocimiento significativo y situado.

En la actualidad, uno de los fenómenos más extendidos y menos cuestionados en la formación investigativa universitaria es la hegemonía de los esquemas metodológicos predefinidos. Esta práctica se ha arraigado en los programas académicos, en los lineamientos para la elaboración de trabajos de grado y en la reproducción automática de formatos heredados de manuales de investigación, y de posturas engrandecidas y cerradas de docentes y tutores. Lo que alguna vez surgió como una estrategia para brindar orientación, ha evolucionado hacia una normatividad que homogeniza las formas de investigar, imponiendo secuencias inamovibles que debilitan el pensamiento autónomo.

Estos esquemas se presentan como rutas únicas, cronológicamente establecidas, que abarcan desde la formulación del problema hasta la interpretación de resultados. En apariencia, permiten ordenar el proceso investigativo; en esencia, muchas veces suprimen la pregunta viva, la conexión con el contexto, y la capacidad del investigador de cuestionar sus propias categorías.

La investigación se convierte, entonces, en un proceso de ensamblaje técnico más que en una experiencia de búsqueda ontológica y epistemológica. Traducida en correcciones sin sentido, llamados de atención en los trabajos, que muchas veces obliga a los estudiantes a cambiar sus investigaciones varias veces, incluso abandonar las investigaciones y no poder concretar o alcanzar metas cognoscitivas, académicas y profesionales.

Las universidades, en un intento por responder a exigencias de calidad académica formal, han terminado por fomentar una cultura metodológica donde se prioriza la forma sobre el fondo, el cumplimiento sobre el sentido, y la validación institucional sobre la transformación real. Como resultado, abundan los trabajos de investigación que cumplen con todos los requisitos técnicos, pero carecen de reflexión profunda, de conexión con las problemáticas del país, y de voluntad transformadora. Este desajuste entre forma y contenido produce una paradoja dolorosa: se enseña a investigar sin verdaderamente enseñar a pensar, y se produce conocimiento sin articularlo a las necesidades vitales del presente. La investigación queda así atrapada en una lógica productivista, desconectada de su sentido ético, filosófico y humano.

Por ello, se hace necesario desafiar dicha esquematización, no desde la negación del método científico, sino desde su recuperación más auténtica: como acto de pensar libre, racional, crítico y profundamente situado. Porque como decía Estanislao Zuleta (1995), el conocimiento no se transmite como un contenido cerrado, sino que se da a luz en el cruce entre la pasión por saber y la necesidad de transformar.

1.3. MÉTODO CIENTÍFICO: LEGADO EPISTÉMICO - TEÓRICO DE PENSAR Y CONOCER EN UN ACTO LIBERADOR

Frente a esta realidad, resulta imprescindible retornar a las fuentes originales del método científico como proceso dinámico, dialógico y creador. Galileo Galilei y René Descartes construyeron sus propuestas metodológicas no desde la obediencia a esquemas, sino desde la potencia de la curiosidad, la duda y la razón. Galileo propuso una secuencia basada en la observación, la hipótesis, la deducción y la experimentación; mientras Descartes introdujo el análisis racional desde la duda metódica.

Ambos evidencian que el método fue concebido como una estrategia para acceder al conocimiento, no como una estructura para domesticarlo. El pensamiento racional, creativo y dialógico precedió y configuró el método, y no al revés. Como lo argumenta Musso (2019), Galileo inauguró una forma de pensar comprometida con la experiencia, la medición y el cuestionamiento de las verdades heredadas, sin requerir plantillas metodológicas para hacerlo.

Explorar los orígenes del método científico conlleva una revisión obligada de los aportes fundacionales de Galileo Galilei (1564–1642) y René Descartes (1596–1650), dos pensadores cuya obra sentó las bases de la indagación racional en el mundo moderno. A diferencia de la visión tecnificada de la metodología contemporánea, ni Galileo ni Descartes produjeron sus reflexiones desde esquemas prediseñados o formatos estructurados. Lo que evidencia la revisión de sus manuscritos es, más bien, un pensamiento vivo que se desplegó desde la curiosidad, la crítica al orden establecido, la observación sistemática y la radicalidad de la duda.

Galileo proponía “medir lo que es medible y hacer medible lo que no lo es”, dejando clara su orientación hacia el conocimiento cuantificable, sin renunciar jamás al cuestionamiento continuo de la naturaleza y sus leyes. Descartes, en su célebre Discurso del Método (1637), afirmaba “pienso, luego existo”, posicionando el ejercicio del pensamiento como primer fundamento del saber, y punto de partida epistémico. Ambos inauguraron no una metodología cerrada, sino una actitud investigativa que prioriza la razón, la experiencia y el análisis lógico como herramientas para explorar la realidad.

Contrapuesto a esta concepción originaria, el fenómeno de esquematización metodológica toma cuerpo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Es en las décadas de 1960 y 1970 cuando se multiplican los textos de metodología de la investigación, promoviendo estructuras rígidas para el diseño y ejecución de proyectos investigativos. Autores como Hernández, Fernández y Baptista (1991), Mario Tamayo y Tamayo (1991), y Miriam Balestrini (2010) se convierten en referentes institucionalizados en los espacios universitarios. Si bien sus aportes

permiten organizar el proceso investigativo, el uso descontextualizado y acrítico de sus modelos ha contribuido a convertir la investigación en una actividad tecnocrática más que reflexiva.

La revisión documental realizada para este estudio evidencia que dichos autores construyen sus modelos a partir de otros textos previos, sin establecer un vínculo explícito con los fundamentos filosóficos y epistemológicos que dieron origen al método científico. De hecho, los esquemas propuestos no parecen derivar del legado de Galileo o Descartes, sino más bien de un intento por normativizar la práctica investigativa, alineándola con parámetros de evaluación estandarizados. Así, se produce una disociación entre la creación de conocimiento y la estructura que supuestamente debe guiarla.

Por tanto, el contraste entre el espíritu creador del método original y los esquemas actuales revela una fractura epistemológica. Por lo que es necesario resituir ese hilo perdido, no para negar la utilidad de ciertos ordenamientos, sino para recordar que el método fue primero pensamiento y jamás debía convertirse en camisa de fuerza. La metodología, en lugar de suplantar al pensar, debe estar al servicio del descubrimiento, la duda fértil y la transformación del conocimiento en acto liberador.

1.4. CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA A LOS ESQUEMAS METODOLÓGICOS CONTEMPORÁNEOS

Autores como Guba y Lincoln (1989) propusieron romper con el ideal positivista del rigor, reemplazando criterios como validez y confiabilidad por credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad. Por su parte, Casadevall y Fang (2016) insisten en que no existe un criterio único de rigor científico, ya que este es siempre contextual, transcomplejo, transdisciplinar y ético. En el ámbito latinoamericano, Estanislao Zuleta (1995) citado por Parada (2007) coinciden en que investigar debe ser un acto de amor por el saber, una experiencia filosófica guiada por la necesidad de comprender, transformar y comprometerse con la vida. La ciencia, desde esta mirada, exige formadores que generen inquietudes, más que respuestas, y promuevan la emergencia de sujetos que piensan con autonomía y profundidad.

Los esquemas metodológicos que hoy dominan gran parte de la práctica investigativa universitaria no son el resultado directo del legado filosófico de Galileo o Descartes, sino de una institucionalización progresiva que, en aras de garantizar orden, terminó suplantando el acto de pensar por el acto de cumplir. La investigación, al subsumirse en matrices, formatos y pasos secuenciales inamovibles, ha comenzado a operar como una técnica de producción más que como una praxis de conocimiento transformador.

Diversas corrientes epistemológicas contemporáneas han señalado las limitaciones de esta visión normativista. Guba y Lincoln (1989), pioneros de la investigación cualitativa interpretativa, cuestionaron la validez de aplicar los mismos criterios de “rigurosidad” positivista a estudios cuyo centro es la experiencia humana situada, reconociendo que el valor del conocimiento no se encuentra en su capacidad de ser replicado mecánicamente, sino en su profundidad contextual y su coherencia interna.

Barbour (2001), desde un enfoque igualmente crítico, alertó que la imposición de protocolos rígidos en la investigación cualitativa puede generar una ilusión de objetividad que vacía de sentido el acto investigativo. Así, “el método termina dictando el pensamiento”, y no al revés. Bajo esta lógica, el investigador se convierte en un operador de formatos, en lugar de un sujeto pensante capaz de cuestionar las categorías mismas que guían su indagación.

Casadevall y Fang (2016), en el ámbito de las ciencias biomédicas, plantean que el rigor científico es multifacético y no puede reducirse a un único criterio. Su planteamiento, extrapolable al campo educativo y social, apunta a que lo verdaderamente riguroso no es lo uniforme, sino lo intelectualmente honesto, metódicamente coherente y éticamente comprometido. Es decir, el rigor no reside en el procedimiento en sí mismo, sino en el sentido que lo anima.

Estanislao Zuleta (1995) citado por Parada (2007) han insistido en que el conocimiento no puede producirse desligado de la historia, de las condiciones sociales, ni de los dilemas humanos. Zuleta, al reivindicar la figura del maestro como “amante del saber”, señala que el educador-investigador no debe ser reproductor de dogmas, sino provocador de inquietudes, en esa misma línea, subraya que investigar es un acto filosófico y político orientado a liberar el pensamiento del cerco de las estructuras vacías.

Esta crítica epistemológica no pretende negar la utilidad de ciertos lineamientos técnicos, sino alertar sobre el riesgo de convertirlos en fines en sí mismos. Se trata de recuperar la función originaria del método como herramienta al servicio del pensar, y no como sustituto del pensamiento. En consecuencia, repensar el rigor desde la crítica implica un desplazamiento: del cumplimiento hacia la comprensión, del formato hacia la pregunta, de la técnica hacia la transformación.

1.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Entre las principales limitaciones se encuentra el alcance geográfico y contextual del trabajo de campo, circunscrito a tres universidades públicas del estado Zulia: la UNERMB, la UNES y la UPEL. Si bien la elección responde a criterios de pertinencia y acceso, es necesario reconocer que los discursos y prácticas

metodológicas pueden variar en otras regiones del país, así como en universidades con modelos pedagógicos distintos.

Asimismo, se confrontó la dificultad de acceso a fuentes originales, especialmente en lo que respecta a los manuscritos históricos de Galileo y Descartes, cuyas versiones completas y traducidas fielmente no siempre están disponibles en bibliotecas digitales abiertas. Este obstáculo fue enfrentado mediante una cuidadosa selección de textos académicos secundarios, artículos especializados y estudios de análisis filosófico de sus obras.

Otro límite está dado por la resistencia institucional y cultural al pensamiento divergente. Aun cuando los informantes clave ofrecieron reflexiones profundas, no siempre fue posible acceder a relatos más críticos por temor a transgredir normas académicas o deslegitimar saberes oficialmente validados. Esta tensión forma parte del objeto mismo de estudio: la dificultad de pensar por fuera del molde.

No obstante, estas limitaciones no debilitan los alcances de la investigación, sino que señalan la necesidad de seguir profundizando en este camino. Lejos de pretender una verdad total, el presente estudio abre un espacio para repensar, incomodar y disputar sentidos. Así como los grandes pensadores partieron de la duda para construir sus propuestas, este trabajo se asume como una invitación a continuar preguntando: ¿quién define qué es investigar? ¿desde dónde y para quién se produce el conocimiento?

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en una perspectiva de investigación libre, entendida no como ausencia de método, sino como el ejercicio reflexivo de construir caminos metodológicos coherentes con el objeto de estudio, el contexto y la actitud epistémica del investigador. Abrir un espacio para repensar el acto de investigar como una práctica viva, capaz de interpelar su propio marco de sentido. Así, se investigó desde una actitud que resiste la reproducción mecánica de esquemas, apostando por una investigación que piense, dude, dialogue, y, sobre todo, transforme. Desde esta mirada, investigar no es seguir una ruta pretrazada, sino trazar rutas que dialoguen con la realidad y con el sentido ético del conocer. Se asume el paradigma interpretativo con enfoque crítico y método hermenéutico-dialéctico, lo que permitió abordar el fenómeno de la esquematización metodológica como una construcción histórica, epistémica y vivida.

El diseño fue de campo y documental – dialógico: se revisaron textos clásicos y contemporáneos de metodología de la investigación, junto a fuentes filosóficas y epistémicas sobre el método científico, contrastadas con la realidad desde las

técnicas de la observación participante y entrevistas abiertas y guiones de observación y entrevista a 77 informantes clave perteneciente a universidades públicas del estado Zulia (UNERMB, UNES y UPEL). Dichas técnicas e instrumentos privilegiaron el diálogo reflexivo, más que la obtención de datos cerrados, con la intención de comprender cómo los actores universitarios experimentan, reproducen o desafían los esquemas metodológicos institucionalizados.

Esta metodología, en coherencia con el enfoque de investigación libre, buscó ante todo desplegar una mirada crítica y situada, en la que el método no se impone desde fuera, sino que se construye al andar, como un acto de libertad responsable y epistémicamente consciente. De forma complementaria, se realizó un registro documental para la revisión crítica de textos metodológicos ampliamente usados en las universidades venezolanas (como los de Hernández, Fernández y Baptista, Balestrini, y Tamayo y Tamayo), así como de fuentes secundarias que exploran los fundamentos filosóficos del método científico.

3. REFLEXIONES FINALES SEGÚN LOS HALLAZGOS.

Volver al espíritu del método científico no como estructura técnica, sino como acto humano de pensar y crear es un imperativo ético en los tiempos que corren. La investigación, especialmente en los contextos latinoamericanos y profundamente en el venezolano, no puede seguir atrapada en fórmulas heredadas que omiten el contexto, el asombro, la duda y la responsabilidad social.

Pensar e investigar no deberían ser actos separados. Todo verdadero conocimiento nace del compromiso con la vida, con los conflictos que la atraviesan y con la posibilidad de transformar lo dado. Por eso, el llamado que deja esta investigación no es a abandonar el método, sino a desatarlo. Liberarlo de las cadenas del formalismo vacío para devolverle su vocación original: la de una herramienta viva al servicio de la conciencia, la justicia y la dignidad humana.

En el trasfondo de los resultados presentados, emerge con contundencia una paradoja: mientras el método científico surgió como una actitud de ruptura, cuestionamiento y búsqueda comprometida con la comprensión del mundo, su institucionalización como “metodología” ha derivado en una práctica frecuentemente reducida al cumplimiento formal, desarraigada del pensamiento. Este desplazamiento ha afectado gravemente la capacidad de formar sujetos críticos, autónomos y creativos, vaciando de sentido la praxis investigativa y separándola de su raíz filosófica y transformadora.

Recuperar el método científico como actitud epistémica implica comprender que su potencia no está en la forma, sino en la intención que la antecede: el deseo

radical de conocer lo que aún no ha sido dicho, lo que ha sido negado, lo que exige ser interpretado desde el compromiso con la vida misma. Esa actitud nace del asombro, de la duda honesta, del coraje intelectual para desafiar verdades establecidas. No se trata de replicar un proceso mecánico, sino de sostener una ética del pensar en cada acto de indagación.

La enseñanza de la investigación si quiere ser coherente con este legado debe abandonar la lógica domesticadora del formato y abrirse a una pedagogía que despierte la pregunta, que restituya el diálogo entre el conocer y el existir, y que potencie al investigador como sujeto histórico, sensible y situado. En ese sentido, la actitud epistémica del método no es otra cosa que una disposición ontológica frente al mundo: mirar con atención, pensar con libertad, indagar con responsabilidad, y crear con propósito.

Cuando la universidad logre enseñar el método no como técnica sino como forma de habitar el saber, entonces quizás dejaremos atrás la jaula del esquema para regresar al acto creador del conocimiento: uno que transforma a quien lo produce tanto como al mundo que se busca comprender.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El recorrido reflexivo desarrollado en esta investigación permite afirmar que existe una distancia significativa entre el espíritu originario del método científico y la forma en que la metodología de investigación ha sido institucionalizada en la academia contemporánea. Mientras Galileo y Descartes pensaron, imaginaron y cuestionaron sin apego a esquemas predefinidos, la formación investigativa universitaria actual tiende a encapsular el acto de investigar en estructuras formales que privilegian el orden sobre el sentido.

Se evidencia que los grandes principios científicos nacieron de una actitud crítica, curiosa y racional que desafiaba el estatus quo y se preguntaba por la naturaleza de las cosas desde el asombro y la duda. Esta actitud fue sustituida progresivamente por esquemas metodológicos rígidos, cuya proliferación se intensificó en las décadas de 1960 y 1970, desligando la práctica investigativa de su raíz filosófica, ética y contextual.

La revisión documental y el trabajo de campo confirman que estos esquemas, lejos de guiar procesos de transformación, suelen convertirse en fines en sí mismos. De esta manera, la formación investigativa pierde su potencia emancipadora y el conocimiento generado pierde conexión con los problemas reales que atraviesan a los individuos y a las colectividades.

A la luz de estos hallazgos, se formulan las siguientes recomendaciones:

- Repensar la formación investigativa en las universidades desde una perspectiva ética, crítica y situada, que privilegie el pensamiento autónomo, la problematización de la realidad y el vínculo vivencial con el conocimiento.
- Fomentar el diálogo entre el método científico clásico y las ontologías y epistemologías propias situadas, incluyendo saberes ancestrales, locales, comunitarios, profundamente humanos que han sido históricamente marginados por la institucionalización académica del saber.
- Revisar los programas de metodología para evitar la reproducción acrítica de esquemas tecnocráticos y fomentar estructuras flexibles que estimulen la creatividad, la reflexión y el compromiso social del estudiantado e investigadores.
- Formar docentes-investigadores como facilitadores filosóficos del pensar, más que como operadores de formatos; sujetos capaces de acompañar procesos investigativos como espacios de exploración, duda y construcción colectiva.
- Generar políticas académicas que reconozcan la diversidad metodológica, legitimen enfoques cualitativos, interpretativos, decoloniales, y libres que promuevan investigaciones orientadas a la transformación social más allá de la validación formal.

En definitiva, investigar con rigor no es obedecer instrucciones, sino pensar con profundidad, actuar con compromiso y crear con sentido. Se requiere una universidad que no enseñe solamente a seguir pasos, sino a caminar con conciencia; que no reproduzca esquemas, sino que forme sujetos capaces de repensar el mundo.

REFERENCIAS

- Balestrini, M. (2010). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. BL Consultores Asociados.
- Barbour, R. (2001). *Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog?* BMJ, 322(7294), 1115–1117.
- Casadevall, A., & Fang, F. C. (2016). Rigorous science: A how-to guide. *mBio*, 7(6), e01902–16.
- Descartes, R. (2019) [1637]. *Discurso del método*. Penguin Clásicos
- Galilei, G. (2010) [1610]. *Sidereus Nuncius / Il Saggiatore* Museo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Musso, P. (2019). El método científico de Galileo y sus implicancias culturales. *Phainomenon, Revista de Fenomenología*, 18(1), 32–47. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/download/1377/1428/4361>
- Parada, J. (2007). El sujeto de la educación: ¿a quién se educa y quién educa? Una reflexión desde Estanislao Zuleta. *Revista Maestro*, 1(2), 253–262.
- Tamayo y Tamayo, M. (1991). *La investigación: Serie aprender a investigar*. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura - Universidad de Pamplona
- Vargas, C. (2014). Una aproximación al método cartesiano. Su relación con la contabilidad. *Cuadernos de Contabilidad*, 15(38), 575–597.
- Zuleta, E. (2001). La participación democrática y su relación con la educación. *Pólis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(2), 1–6.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Biblioteca virtual.