

Pensamiento epistémico, criticidad y reflexividad: Desafíos y posibilidades dentro de los estudios de postgrado

Epistemic thinking, criticality, and reflexivity: challenges and opportunities in graduate studies

Jesús Alfredo Morales Carrero

Doctor en Antropología

Politólogo y Docente de Psicología General y Orientación Educativa

Investigador Socioeducativo Emérito

Universidad de Los Andes, Venezuela

Email: lectoescrituraula@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Fecha de recepción: 13-11-2024

Fecha de aceptación: 14-01-2025

Resumen

Enfrentar la realidad y la multiplicidad de contenidos que se producen en el contexto académico constituye uno de los desafíos de los estudiantes de posgrado. Esta revisión documental, con enfoque cualitativo, caracteriza operativamente el pensamiento epistémico, la criticidad y la reflexividad, integrando la relación dialógica de los aportes y las operaciones no solo cognitivas, sino también las competencias inherentes a la construcción de conocimiento inédito, a partir del acercamiento profundo y sensible a un mundo dinámico, cambiante y ávido de interpretaciones renovadas que abonen el camino hacia nuevos horizontes científicos. Los resultados indican que posicionarse intelectualmente frente a las circunstancias requiere el despliegue del sentido acucioso, de la actitud valorativa y de una postura capaz de enfrentar lo desconocido, valiéndose tanto del razonamiento crítico como del distanciamiento contemplativo que da lugar a la teorización. Esto supone romper con los cánones históricos que han procurado encuadrar la comprensión de la realidad. En conclusión, la construcción de conocimiento, tanto teórico como práctico, debe centrarse como un objetivo modular en función del cual propiciar la transformación de contextos, realidades y situaciones propias de su disciplina de afiliación.

Palabras clave: Resignificación, teorización, actitud sensible, construcción de conocimiento, acercamiento comprensivo-interpretativo.

Abstract

Navigating reality and the multiplicity of content produced in academic contexts presents a major challenge for graduate students. This qualitative literature review operationally characterizes epistemic thinking, criticality, and reflexivity, integrating both cognitive and dialogical elements. It emphasizes competencies required for the construction of original knowledge, achieved through a deep and sensitive engagement with a dynamic, ever-changing world that demands renewed interpretations to pave the way toward new scientific horizons. The results suggest that intellectually confronting circumstances demands a keen sense of awareness, evaluative attitudes, and a disposition capable of engaging with the unknown—relying on critical reasoning and contemplative distance to enable theorization. Ultimately, the construction of both theoretical and practical knowledge must be a central objective to foster transformative outcomes across disciplines.

Keywords: Re-signification, theorization, sensitivity, knowledge construction, interpretive understanding.

1. Introducción

Construir una postura científica e intelectual sobre el mundo y las relaciones que en este se entrelazan supone parte de los requerimientos académicos de los programas de especialización en el nivel de posgrado. Por lo general, esta exigencia constituye uno de los desafíos complejos a los que se enfrentan estudiantes que no solo procuran dar respuesta a los problemas sociales, políticos, económicos y educativos, sino que también desarrollan una competencia que implica colocarse frente a las circunstancias para pensar alternativas epistémicas desde las cuales teorizar, ofreciendo razonamientos consistentes, pertinentes y sólidos.

En tal sentido, producir nuevas ideas a partir de la revisión de lo dado (Zemelman, 2012) se precisa como un ejercicio académico que determina las oportunidades para afiliarse a una determinada disciplina (Morales, 2023a), pero, además, para participar del diálogo transformador que posibilita la sustanciación del andamiaje teórico-conceptual desde el cual resignificar la realidad. Operar en esta dirección se entiende, entonces, como parte de las actividades cognitivas del pensamiento epistémico, en las cuales se valora la búsqueda de nuevas respuestas a partir de la revisión de lo inédito como el campo fértil en el que se encuentran posibilidades asociadas con el conocer comprensivamente y en profundidad.

Esta referencia al pensamiento epistémico lo posiciona como un modo particular de pensar, en cuyo operar se precisa la determinación de los límites analítico-interpretativos del conocimiento acumulado, en un intento por acceder a nuevas ideas como resultado de la transformación de lo existente, de lo dado (Morales, 2021a; Retamozo, 2015; Zemelman, 2010). Esto implica enfrentar la realidad desde una postura abierta, acuciosa y capaz de reconocer los diversos significados que se derivan de la interacción intencionada con los fenómenos objeto de estudio.

Lo dicho se entiende como una cualidad igualmente compartida por la criticidad, entendida como la capacidad cognitiva que sustenta su operatividad en la determinación de los elementos que definen tanto la veracidad como la credibilidad de las premisas que sustentan el conocimiento. Esto, en sentido amplio, supone el despliegue de una serie de operaciones valorativas y analíticas que le permitan al investigador deslindar lo cierto, lo veraz y lo teóricamente fundado de lo que no lo está.

Este cúmulo de actitudes, asociadas con el proceder académico-intelectual del sujeto que se forma en los programas de posgrado, no es más que una invitación a la producción de nuevas posiciones epistémicas y de planteamientos inéditos que, como parte de los procesos de



teorización, procuran ampliar el andamiaje conceptual que resuelva el desfase entre la realidad y los corpora teóricos existentes (Retamozo, 2015; Zemelman, 1994). Esto, como parte del compromiso ético del participante de este nivel de especialización, implica un modo de proceder frente a los condicionamientos teóricos hegemónicos que, históricamente, se han posicionado como verdades irrefutables, férreas y monolíticas, imponiendo sus afirmaciones sin aceptar otras perspectivas analíticas desde las cuales comprender el mundo.

Este proceder científico implica, para quien participa de los estudios de posgrado, la adopción del diálogo profundo y sensible, en función del cual insertarse comprensivamente en una realidad hilvanada por múltiples aristas entrelazadas entre sí y por una interacción recurrente; a las que, dada su complejidad, es posible acceder epistémicamente mediante el manejo de referentes disciplinares provenientes de disciplinas relacionadas o no con el fenómeno de estudio, pero en cuyos contenidos se precisan los principios analíticos necesarios para deducir determinaciones desconocidas.

En palabras de Lipman (1998), este acercamiento comprensivo al mundo no es más que el resultado del operar cognitivo que agrupa e integra contenidos en unidades de significado, las cuales, al ser sometidas al diálogo crítico, dan como resultado la construcción de

nuevas visiones sobre la realidad, así como la producción de afirmaciones inéditas (Zemelman, 2005), desde las cuales establecer conexiones interpretativas y relaciones epistémicas que den paso a la formulación de un pensamiento autónomo, capaz de trascender lo dado hacia explicaciones renovadas, reelaboraciones teóricas y conclusiones integradoras de hallazgos no estimados.

En esta investigación, como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso caracterizar operativamente el pensamiento epistémico, la criticidad y la reflexividad; y, seguidamente, integrar en relación dialógica los aportes y las operaciones no solo cognitivas, sino también las competencias inherentes a la construcción de conocimiento inédito, a partir del acercamiento profundo pero también sensible a un mundo dinámico, cambiante y ávido de interpretaciones renovadas que abonen el camino hacia nuevos horizontes científicos.

2. Desarrollo

Esta investigación documental con enfoque cualitativo se propuso la revisión de los aportes de autores clásicos que han procurado conceptualizar el pensamiento epistémico, la criticidad y la reflexividad como procesos cognitivos de los que depende el acercamiento comprensivo tanto a la realidad como al conocimiento acumulado. Esto condujo a

la revisión de textos originales, así como a la valoración de fuentes complementarias (revistas científicas y especializadas).

Se utilizó como técnica el análisis de contenido, con la finalidad de precisar las aportaciones teóricas y operativas, así como las actividades cognitivas involucradas en el proceso de producción de conocimiento. Como criterios de análisis se consideraron los referentes directos o focalizados en la aprehensión comprensiva de la realidad. En cuanto al criterio axiológico, se procuró determinar cómo estos procesos cognitivos permiten al sujeto en formación posicionarse frente a las circunstancias.

El criterio de complementariedad se empleó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que evidenciara las implicaciones de dichos procesos en la tarea de investigar en los estudios de posgrado, procurando así trascender hacia lo inédito, hacia lo subyacente

participan en programas de posgrado. Esta exigencia forma parte tanto de los desafíos intelectuales como académicos que implican la puesta en marcha de habilidades cognitivo-lingüísticas asociadas con la capacidad de objetar afirmaciones canónicas (Morales, 2024), valorar críticamente la realidad y el conocimiento acumulado (Zemelman, 1994), así como analizar los discursos que pretenden representar las circunstancias dinámicas y cambiantes que atraviesan a los fenómenos sociales.

Este proceder intelectual conforma parte de las competencias que el científico en formación debe asumir en su tarea de deducir determinaciones aún desconocidas para su disciplina de afiliación. Dichas determinaciones encierran no solo posibles respuestas a grandes interrogantes históricas, sino también la oportunidad de ampliar el debate académico, problematizar supuestos, cuestionar postulados y refutar categorías ya superadas. Así se posibilita la reflexión teórica desde la cual superar incomprendiciones y resistencias epistémicas; una vez resueltas, estas amplían el panorama analítico-interpretativo de la realidad (Morales, 2024c).

b. Análisis de la información

El compromiso con la producción de conocimiento novedoso, pertinente y altamente coherente no solo constituye un requerimiento de la educación en general, sino también una de las competencias fundamentales de quienes

Lo anterior no solo sustenta los procesos que permiten la construcción significativa de conocimiento, sino que abre la posibilidad de resignificar el mundo. Este proceso busca superar el desajuste entre teoría y realidad, así como entre los avances conceptuales y



metodológicos y los retos interpretativos que imponen las circunstancias complejas. En dichas circunstancias se hallan significaciones profundas que, transformadas en ideas, tejen un discurso renovado. Desde este discurso es posible atender tanto la necesidad de teorización como la construcción de un andamiaje epistémico que permita ofrecer nuevas respuestas a las problemáticas propias de la disciplina de estudio.

Este desafío académico e intelectual no solo se comprende como una actitud científica orientada a la resignificación de la experiencia derivada de la interacción con la realidad, sino también como un requerimiento inherente a la comprensión lúcida, desde la cual es posible desentrañar las estructuras, relaciones e implicaciones subyacentes en los contextos y fenómenos de estudio.

En este sentido, el presente apartado propone un acercamiento teórico-conceptual, así como una caracterización operativa del pensamiento epistémico, la criticidad y la reflexividad, entendidas estas como actividades cognitivas con implicaciones significativas para la producción de conocimiento en el marco de los estudios de posgrado.

• Pensamiento epistémico ¿Cómo producir conocimiento?

El pensamiento epistémico no solo puede conceptualizarse como una forma de pensar

el mundo y la realidad, sino que también se entiende como un conjunto de actividades cognitivas que, orquestadas, procuran trascender hacia la comprensión de las complejas —y rara vez prístinas— relaciones que configuran los fenómenos sociales. Su cometido gira en torno a la búsqueda de lo inédito; por ello, la construcción de nuevos significados lo sitúa como una respuesta a las grandes interrogantes que persisten dentro de las comunidades discursivas (Zemelman, 2006).

Este modo de pensamiento implica, en su dimensión operativa, la resignificación constante y sostenida del conocimiento acumulado, en un intento por cumplir con dos propósitos fundamentales: en primer lugar, la producción de nuevas ideas y aportes referenciales que orienten la comprensión profunda de la complejidad y dinamismo de los objetos de estudio; y, en segundo lugar, asistir al sujeto que investiga en el ejercicio ético de resolver las inconsistencias, desajustes y desfases que aún persisten en las comunidades científicas en relación con la renovación y actualización del conocimiento frente a la realidad.

Este énfasis en la transformación de los cuerpos teóricos no solo representa un requerimiento de la ciencia en general, sino que constituye una condición *sine qua non* para quienes participan activamente en la tarea de interpretar analíticamente su entorno. Esto implica, como parte esencial del proceso de producción de

conocimiento, asumir el riesgo de romper con parámetros obsoletos, rígidos y superados, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda de realidades concretas a partir de las cuales derivar proposiciones que sustenten el desafío de teorizar dentro de la disciplina de afiliación académica.

Resignificar, como parte del proceso de teorización, supone no solo posicionarse epistémicamente frente a las circunstancias, sino también valorar las ideas emergentes que surgen de la interacción significativa con la realidad. En este sentido, el pensamiento epistémico “se entiende como una postura, como una actitud que la persona asume responsablemente en su deseo de construirse frente a las circunstancias que quiere conocer” (Zemelman, 1994, p. 3). Este proceder científico es el resultado de una búsqueda rigurosa y profunda, orientada por la inquietud de precisar respuestas novedosas que, sustentadas en hallazgos y evidencias, dan lugar a cometidos intelectuales fundamentales para el quehacer científico: la teorización de la realidad.

Por ende, producir conocimiento novedoso derivado de experiencias de investigación en el nivel de posgrado no solo se concibe como un cometido generalizado, sino como un imperativo categórico que sugiere insertarse en la realidad y en el conocimiento sociohistórico, con la finalidad de precisar aspectos inéditos, dimensiones no exploradas y la determinación de relaciones de las cuales derivar explicaciones novedosas que

den cuenta de las formas en que se presentan los fenómenos de estudio (Morales, 2023b).

Lo planteado se refiere a operaciones propias del pensamiento epistémico frente a las circunstancias, el cual no solo se vale de la resignificación para producir nuevo conocimiento (Zemelman, 1994), sino que asume como desafío ir más allá del trasfondo de las situaciones mediante el diálogo con los discursos organizados, en un intento por superar el plano teórico y los amarres propios del condicionamiento ideológico; procurando así la ampliación de las posibilidades de teorizar en función de los hallazgos derivados del estar frente a las circunstancias particulares, cuyos contenidos no solo representan una respuesta a las interrogantes no resueltas, sino la apertura hacia nuevos horizontes completamente desconocidos (Zemelman, 2015).

Entonces, comprender el mundo y dar cuenta de las relaciones que se hilvanan en su interior exige de quien participa en los estudios de posgrado la disposición intelectual para entender lo subyacente, lo implícito, lo no dado; proceso que sugiere deslastrarse de ideas descontextualizadas y de marcos referenciales que, si bien constituyeron el lente valórico a través del cual en otro momento se comprendió lo que se tiene frente a sí, en la actualidad ya no responden a las particularidades de una realidad permeada por significaciones que requieren ser



sistematizadas con sentido lógico, para dar paso a la construcción epistémica de conocimiento.

En tal sentido, el pensamiento epistémico sugiere tanto pensar cómo entender la realidad tal y como se presenta, a través del despliegue de esfuerzos de razonamiento, que, aunados a la redimensión del acceso a las unidades de significado que se hilvanan en el mundo, también motivan el interés por explicar comprensivamente lo que sucede en este, sin las imposiciones propias de los córpora teóricos o esquemas conceptuales, a los que se les adjudica no solo la mutilación de la realidad, sino la imposibilidad de asumir, desde la apertura interpretativa, la complejidad que permea cada situación que se procura conocer.

Este modo de pensamiento involucra dentro de sus operaciones cognitivas la construcción de un discurso científico renovado (Morales, 2024b), cuyo nivel de especialización entraña la organización sistemática de respuestas a las grandes y complejas interrogantes que han ocupado a las disciplinas, en un intento intelectual de ofrecer referentes en razón de los cuales hacer más inteligible una realidad entrelazada por contenidos informativos que, integrados en condición dialógica, den lugar al conocimiento objetivo, verídico y pertinente.

• Criticidad y el conocimiento acumulado

Enfrentar la valoración rigurosa de lo dado supone uno de los desafíos complejos para

quien produce conocimiento, entre otras razones, por la inmensa y variada cantidad de referentes teóricos, conceptuales y epistémicos a los cuales acceder para determinar no solo los avances, sino también la orientación que va tomando la investigación en cada disciplina. De allí que disponer de la capacidad para determinar la veracidad de la información no solo se precise como un requisito *sine qua non* para definir posibles campos de indagación, sino además como el despliegue de competencias críticas desde las cuales sea posible la categorización e integración de afirmaciones en razón de las cuales sostener hipótesis.

La criticidad es, entonces, la actitud asociada con la valoración profunda, rigurosa e incisiva que procura ir sobre las razones últimas, orientando a quien se forma en el contexto universitario en la determinación de que los córpora teóricos que conforman el conocimiento acumulado no suponen verdades acabadas (Zemelman, 2005), sino referentes que fungieron en un momento histórico para explicar realidades específicas. Este desafío, estrechamente asociado al proceder del científico, involucra la disposición cognitiva plena, en razón de la cual otorgarle preeminencia a lo susceptible de verificación, es decir, a la determinación de la veracidad que permita deslindar ideas falaces e inconsistencias epistémicas.

Este cúmulo de operaciones mentales asociadas con la criticidad la precisa como una habilidad

cognitiva relacionada con la revisión de la credibilidad de las premisas que sustentan las posturas científicas, con la finalidad de determinar su solvencia epistémica, es decir, la coherencia de sus contenidos y la veracidad de los fundamentos de los que se vale para sostener tal o cual afirmación. De allí que la criticidad se entienda como una actitud rigurosa frente al conocimiento existente, que pretende orientar al sujeto que participa en los estudios de posgrado en la tarea no solo de enfrentar lo desconocido, sino también lo que carece de veracidad.

Entonces, es posible estimar esta habilidad cognitiva como parte de una postura racional-contemplativa que procura deslindar lo cierto de lo que no lo es, en un intento por evitar la reproducción de argumentos falaces que conduzcan tanto a interpretaciones erradas como a explicaciones inconsistentes sobre el funcionamiento de los fenómenos de estudio. En tal sentido, la criticidad, según Zemelman (2005), es vista como una respuesta irreverente que busca “romper con lo establecido, es decir, con los discursos hegemónicos en torno a los cuales ha girado la explicación histórica de lo social” (p. 13).

Por ende, sus cometidos, desde el punto de vista operativo, giran en torno a la superación de lo conocido, pero, además, como una respuesta frente a las intencionalidades de conocer más allá de los discursos de poder que han dominado

el quehacer científico. Esta habilidad supone establecer nuevos parámetros que guíen hacia el conocimiento profundo de la realidad, mediante la supresión de los cánones de un pensamiento arraigado en lo monolítico y no en las posibilidades de resignificar la realidad desde intentos flexibles de teorización que renueven lo dado, lo existente, el conocimiento acumulado.

En estos términos, el compromiso de quien participa en los estudios de posgrado debe ser la ruptura con las afirmaciones destinadas para otros contextos, así como con las posturas producidas para otras realidades que pretenden, entre otros aspectos, organizar la experiencia y los hallazgos en torno a marcos referenciales preestablecidos, que no solo niegan la existencia de otras interpretaciones, sino que excluyen contenidos por no responder a las generalizaciones dadas. Esta actitud, propia de quien procura producir conocimiento renovado, exige la movilización de esfuerzos hacia lo inédito, hacia la construcción sustentada y la resignificación que aporte rigurosidad a los reportes resultantes de su interacción con el mundo.

Visto de este modo, la praxis de la criticidad no es más que la ruptura con la repetición del saber, cuyo objetivo no es más que la producción de nuevas ideas, como una actitud científica desde la que es posible hilvanar discursos que muestren la realidad tal y como es, y no desde la manipulación que conduce al encuadre analítico



y al reduccionismo explicativo, en el que el énfasis es suprimir lo novedoso en lugar de asumirse como parte de las variaciones que sustancian las posibilidades no solo de conocer, sino de reducir la incertidumbre de lo desconocido.

Motivar este proceder como parte de la producción de conocimiento que se exige en los programas de posgrado se precisa como una posibilidad para ir sobre nuevas aristas, vértices no explorados y dimensiones importantes que pudieran no solo aportar al avance del conocimiento en áreas específicas, sino además, a gestionar soluciones oportunas a los problemas históricamente heredados. Esto, según Zemelman (2005), refiere a un modo de abonar el camino científico en determinados campos, organizado por modos críticos de valorar el mundo, así como “ser capaz de pensar más allá de las certidumbres, es decir, especular para acertar o equivocarse” (p. 13).

Seguidamente, el autor reitera que la criticidad comporta una serie de actitudes específicas que instan al científico en formación a “asumir una postura más allá de las verdades teóricas” (Zemelman, 2005, p. 13). Esta actitud contestataria refiere al compromiso intelectual de predecir, anticipar y asumir las circunstancias como posibilidades para desplegar la voluntad de conocer, sin estar sujeto a los amarres teórico-conceptuales que, en ocasiones,

conducen a la praxis del reduccionismo por el carácter descontextualizado de sus contenidos.

De allí, que la criticidad permita acceder a realidades concretas, a contenidos precisos con la finalidad de determinar su validez, pertinencia y credibilidad (Zemelman, 2015). Además, su potencial epistémico para trascender hacia la teorización, es decir, hacia la configuración de un discurso permeado por ideas renovadas que resulten de la interacción rigurosa con un mundo, del cual descifrar significados solventes, lógica y coherentemente, a partir de los cuales hilvanar referentes que orienten no solo la comprensión explicativa de los fenómenos de estudio, sino que amplíen horizontes que rompan con el orden dominante.

La criticidad es, entonces, una capacidad que asiste al sujeto-investigador en la tarea de enfrentarse a lo desconocido (Zemelman, 2005), en un intento por zambullirse en dimensiones y planos de la realidad cuya fecundidad permite sustanciar nuevas afirmaciones hasta ahora asumidas como proposiciones. Esta actitud no solo implica la disposición para extrañarse, para romper con los temores de lo novedoso y con las aseveraciones históricas, valiéndose de una postura racional-crítica que somete a juicio todo con lo que interactúa, con la finalidad de deducir respuestas cónsonas con las exigencias de un contexto demandante, en transformación recurrente y permeado por el cambio.

Desde la perspectiva de Lipman (1998), la criticidad, como capacidad inherente a la producción de conocimiento, aporta a los procesos de investigación la posibilidad de estimar lo novedoso como una oportunidad para explicar lo existente sin caer en la tentación de repetir afirmaciones ya trabajadas, a las cuales solo se les debe estimar como referentes, más no como verdades acabadas o infalibles, sino como aportes que en algún momento respondieron a las exigencias interpretativas de un mundo cambiante, y que, al ser sometidas a la revisión rigurosa, pudieran mostrarse como encuadres superados que, al ser resignificados, amplían no solo la voluntad de conocer, sino de establecer tanto nuevas relaciones como tender puentes analítico-interpretativos entre lo dado y lo novedoso.

Visto de este modo, la criticidad se entiende como una actitud cuestionadora que procura ir sobre el conocimiento existente desde la praxis de la objeción, en un intento por resolver desajustes e inconsistencias; pero además, de hilvanar elementos ciertos, creíbles y válidos desde los cuales pensar realidades complejas (Lipman, 1998; Zemelman, 2005), así como ir en la búsqueda de conexiones que sustenten el rebatir afirmaciones, rechacen lo carente de solvencia lógica y modifiquen lo que requiere actualización para enfrentar las circunstancias.

Por ende, la criticidad para quien participa en los estudios de postgrado constituye una

capacidad desde la cual redimensionar las posibilidades de buscar el verdadero sentido de las perspectivas teóricas, los razonamientos y las posiciones epistémicas; dejando ver, luego de una valoración profunda, posibles principios y elementos consistentes, tanto epistémica como conceptualmente, en razón de los cuales fundamentar las posiciones intelectuales y académicas de quien se intenta afiliar a una comunidad discursiva.

Visto lo anterior, la criticidad debe asumirse como una oportunidad para sustentar el disenso, el pensamiento divergente y la posibilidad de trascender hacia nuevos procesos comprensivos. Es decir, acceder a unidades de significado que, por estar subyacentes o implícitas, requieren de un sentido acucioso para acceder al conocimiento verdadero (Morales, 2024; Zemelman, 2005). Esto supone el despliegue de operaciones cognitivas que, además de considerarse un trabajo complejo, involucra ir sobre la determinación de la verdad contenida en la información proveniente de diversas fuentes, a la cual se organiza, sistematiza y conecta epistémicamente con otros referentes específicos, con el intento de ampliar la visión comprensiva del mundo.

Este modo de operar sobre el conocimiento dado, acumulado e histórico no solo supone una exigencia para comprender las circunstancias desde una postura racional crítica, sino como un ejercicio cognitivo que, al estar asociado con la construcción de conocimiento,



permite estructurar argumentalmente los nuevos hallazgos, operativizando funciones teórico-explicativas que, asociadas con la teorización (Zemelman, 2011), favorecen la definición de relaciones posibles que, articuladas, coadyuvan en la tarea de renovar las posiciones disciplinares existentes.

Lo referido deja ver la criticidad como una capacidad estrechamente vinculada con la problematización, operación científica que hace posible el acceso a supuestos epistemológicos y la búsqueda de las razones últimas que permitan trascender hacia planos de la realidad cuya complejidad exige tanto la disposición del sentido acucioso como la habilidad para reconstruir significados, los cuales, puestos en relación dialógica, derivan en la construcción conceptual y la renovación de los intentos de teorización que han procurado captar la esencia de la realidad.

Según Zemelman (1992), el esfuerzo por abordar comprensivamente la realidad y, además, dar cuenta de ella, exige el operar del pensamiento epistémico que permita acceder a las diversas dimensiones que constituyen la realidad, lo cual significa “pensar en términos de la construcción de sentido para enfrentar los acontecimientos tal y como son incubados en su contexto; esto es, pensarlos en lo que tengan de articulable con otros, de manera que se potencie lo históricamente dado” (p. 10).

• Reflexividad ¿Cómo opera? ¿Cuáles son sus implicaciones?

Articular con una sensibilidad profunda las relaciones que conforman el mundo constituye una de las operaciones propias de quienes desean acceder de manera comprensiva a los problemas de su disciplina de afiliación. Como parte de las operaciones propias de la reflexividad, esto supone la apropiación meditativa de significados a través de dos habilidades cognitivas fundamentales en los procesos de investigación: por un lado, el manejo de la síntesis que suprime lo irrelevante y, por el otro, el despliegue de la capacidad analítica para integrar y establecer relaciones entre componentes, elementos y actores.

Según Daros (2009), la reflexividad, como competencia científica, se puede conceptualizar en su sentido operativo como un modo de trascender las apariencias, de sortear la vaguedad, lo irrelevante e inútil, así como las imprecisiones derivadas de acercamientos no intencionales. En tal sentido, la reflexividad supone pensar sobre lo que se concibe cierto y válido, en un intento por tamizar posibles aspectos falaces que pudieran conducir tanto a afirmaciones erradas como a posiciones interpretativas sesgadas que desdibujen la esencia de lo que se desea conocer.

Lo planteado no solo implica una postura intelectual frente a la realidad (Perrenoud, 2014), sino también el resultado de una relación

analítico-comprensiva que procura transitar sobre senderos epistémicos sin precedentes. Esto supone alejarse con actitud meditativa para revisar la experiencia resultado de la interacción sensible e intencionada con el mundo, en un intento por precisar e integrar ideas que permitan dar cuenta de lo que, en esencia, conforma una situación, logrando así la construcción de posibles respuestas a interrogantes emergentes que, como parte de lo no resuelto en el plano teórico, requieren esfuerzos cognitivos que justifiquen la trascendencia hacia la sistematización significativa de acciones situadas que redunden en la transformación de contextos.

En estos términos, la reflexividad supone una operación científica que, al asumir la revisión profunda del conocimiento establecido, procura no solo determinar su pertinencia, sino los fundamentos sobre los que se sustenta, es decir, sus referentes teóricos y epistémicos que le sirven de premisas a sus argumentos y afirmaciones. En sentido estricto, esto no es más que el resultado del operar articulado tanto de la racionalidad científica como de la práctica de la reflexión, cuyas implicaciones permiten al sujeto que produce conocimiento en los estudios de postgrado la búsqueda de verdades, de ideas cuya solvencia lógica, coherencia y pertinencia le asistan en la tarea de asumir posición frente al conocimiento y frente a la realidad.

Visto de este modo, la reflexividad conduce generalmente a preguntarse sobre la consistencia

de lo que se maneja como conocimiento válido, es decir, de lo que se asume cierto. Esto, como parte de un ejercicio científico, sugiere el distanciamiento intelectual que le aporta a quien investiga la serenidad académica para tamizar explicaciones inconsistentes, argumentos falaces y saberes descontextualizados (Perrenoud, 2014). En palabras de Dewey (1998), refiere a una actitud valorativa que busca determinar los fundamentos subyacentes en las afirmaciones de lo dado, de lo explícito, del conocimiento existente, con el propósito de reconocer los aportes de sus conclusiones.

Dicho de otro modo, la reflexividad para quien investiga en los programas de postgrado supone volver sobre lo conocido, dudar sobre lo afirmado y resolver las contradicciones en un intento por “hallar la verdad o la solución a los problemas” (Daros, 2009, p. 35). En consonancia, Lipman (1998) propone que la reflexión, en sentido amplio, refiere a una capacidad para significar la experiencia, un acto propio del pensamiento que supone mirar con sentido acucioso los problemas en un intento por determinar comprensivamente los elementos sobre los cuales estos se sustentan, las relaciones que los entrelazan y las posibles aproximaciones epistémicas que se pueden derivar de su revisión meditada y sensible.

Para Shön (1992), la reflexividad no solo constituye una actitud meditativa sobre la realidad y el conocimiento, sino además, una disposición intelectual para estimar desde



diversos ángulos el funcionamiento de los fenómenos objeto de estudio, con el propósito de precisar sensiblemente y con detenimiento posibles hallazgos que, al ser organizados a través de la teorización, permiten ampliar la visión, la comprensión y la explicación de lo que se tiene frente a sí. Este proceder ponderado, para quien investiga, no es más que un aliado en la construcción del conocimiento, favoreciendo la recopilación de aspectos no estimados con anterioridad, así como de particularidades, en razón de las cuales formular ideas que, al sustanciar posiciones científicas, aportan al avance del saber disciplinar.

En este sentido, la reflexividad como capacidad al servicio de la investigación en los estudios de postgrado implica la superación de las afirmaciones mecánicas, monolíticas y férreas que supeditan la comprensión del conocimiento a la repetición (Morales, 2023a), impidiendo la transformación de lo dado en nuevos referentes que coadyuven en la tarea de gestionar la resolución de problemas reales. Esto deja ver a la reflexividad como una alternativa para potenciar y disponer el razonamiento que dé paso a la transferencia del conocimiento teórico hacia la acción concienciada, es decir, hacia una operación que asiste el binomio saber-hacer necesario en la tarea de enfrentar los desafíos particulares de cada realidad.

Así, debe entenderse la reflexividad como la capacidad orientadora del conocer sensible,

que se vale de la interacción y el diálogo fecundo, viendo lo inédito como una posibilidad para precisar significados que redunden en el enriquecimiento tanto teórico como práctico del conocimiento. Como resultado del distanciamiento meditativo del mundo, esto comporta una manera de modular nuevas construcciones epistémicas, capaces de integrar la pluridiversidad de matices, rasgos y variables que, al integrarse en una relación dialógica, permitan sustentar respuestas a las grandes problemáticas que ocupan a las disciplinas.

Según Dewey (1998), acceder con sentido acucioso a la realidad como parte del operar de la reflexividad implica cognitivamente el establecimiento de relaciones entre unidades de significado, en apariencia epistémicas distantes, en un intento por crear el andamiaje que articule conexiones entre ideas preconcebidas que, al ser organizadas a través de la racionalidad, favorecen la actividad intelectual de teorizar los hallazgos. Este proceso al servicio de la investigación se precisa como el compromiso intelectual que insta al sujeto a determinar los fundamentos reales sobre los que se sustentan los procesos comprensivo-explicativos de la realidad.

Esta disposición sensible para comprender la realidad le permite al investigador aprehender las propiedades fundamentales tanto del conocimiento teórico (Zemelman, 1994) como las características específicas que hilvanan la realidad (Bourdieu, 2014), permitiendo de este

modo acceder a categorías de pensamiento desde las cuales esclarecer los nodos controversiales que ocupan a las disciplinas. En este sentido, la reflexividad, como actitud científica desde la que es posible descifrar la realidad, permite identificar aquello que no se muestra prístino, es decir, los aspectos controversiales que, al ser sometidos a una discusión rigurosa, amplían las posibilidades tanto del conocer como del explicar con argumentos consistentes (Shön, 1992).

c. Discusión

Enfrentar el compromiso intelectual y académico que implica la producción de conocimiento en los programas de posgrado no solo supone adoptar una postura epistémica y racional (Zemelman, 2005), sino también asumir la responsabilidad de dar cuenta de la realidad tal y como se presenta, sin perder de vista las complejas relaciones que la entrelazan y en las que se encuentran significaciones inéditas. Este proceder constituye un desafío complejo que invita a profundizar en lo desconocido (Lipman, 1998; Zemelman, 1992), buscando romper con los amarres teórico-conceptuales que las comunidades científicas han establecido como discursos hegemónicos y, por consiguiente, infalibles.

Este cúmulo de competencias asociadas con la búsqueda de lo verdadero sugiere adoptar, con un sentido crítico-reflexivo, la tarea de superar las deformaciones derivadas de la repetición de

afirmaciones, las cuales no solo condicionan determinados modos de pensar, sino también organizan la experiencia en términos lógicos y coherentes que respondan a las exigencias particulares de las circunstancias que se enfrentan (Morales, 2024c; Zemelman, 1994). Así, se accede a un mundo de significados que, al ser integrados a través de procedimientos analítico-reflexivos, dan paso a la teorización, que es el fin propio de las comunidades científicas.

En ocasiones, este proceder no solo alude a una actitud objetivadora frente al orden establecido, sino también a una forma de trascender la certidumbre, estructurando unidades de significado en un nuevo discurso que coadyuve en la tarea de mostrar lo novedoso e innovador. De este modo, se logra configurar un nuevo esquema de conocimiento desde el cual se establecen nuevos diálogos con un mundo en constante transformación, lo cual invita a revisar los referentes interpretativos adquiridos a partir de experiencias previas, con el fin de ajustar los enfoques y garantizar la resolución de interrogantes emergentes.

Este proceso, como parte de las operaciones propias del pensamiento epistémico, comporta el desafío de repensar lo existente y lo dado con la intención de acceder a planteamientos sustantivos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en toda su complejidad (Morales, 2023b). Es decir, desde la integración de los distintos



planos que componen la realidad, con el objetivo de "ver y pensar realidades inéditas y viables", lo cual exige replantear las formas de construir conocimiento (Zemelman, 2015, p. 343).

Este pensar epistémico debe entenderse como una forma de operar el pensamiento que involucra no solo habilidades de valoración, sino también una disposición emancipatoria para descifrar sentidos y organizar significados previamente no considerados. Implícitamente, esto supone dirigir la dimensión cognitiva hacia la resignificación de lo existente en el conocimiento acumulado (Zemelman, 2005), con el fin de dialogar con un mundo lleno de posibilidades, orientadas a la comprensión explicativa de los contenidos. Esto se aplica tanto a los discursos organizados como a los contenidos desentrañados a partir de la revisión minuciosa de la realidad.

Lo expuesto se precisa como parte del compromiso intelectual y académico, consistente en dialogar con el mundo (Bourdieu, 2014), hasta desentrañar con profundidad el verdadero significado de las relaciones que lo configuran. Así, se busca ir más allá de las coyunturas, límites y parámetros establecidos por las comunidades científicas, trascendiendo el dominio teórico para aventurar el pensamiento hacia nuevos horizontes, precisando contenidos, aspectos concretos y situaciones complejas que permitan resignificar la realidad (Zemelman, 2017).

Desde la perspectiva de Bourdieu (2024), este acercamiento sensible a la realidad es el resultado de un esfuerzo reflexivo que posibilita la producción de planteamientos auténticos, novedosos y renovados. Dichos planteamientos permiten problematizar situaciones futuras y ofrecer proyecciones que orienten el trabajo científico en la formulación de interrogantes y proposiciones. Estas, a su vez, contribuyen, en primera instancia, a la verificación de los hallazgos derivados de un profundo acercamiento a la realidad, y, seguidamente, a determinar el carácter verificable de las proposiciones emergentes (Morales, 2024a).

Este enfoque de sentido amplio no es más que la disposición autónoma para construir nuevos razonamientos, gestionando inicialmente el desajuste entre el conocimiento acumulado y la realidad (Zemelman, 1994). Es una práctica reflexiva que permite ir más allá de los caminos ya trazados (Perrenoud, 2014), con el objetivo de aprehender contenidos específicos que puedan ofrecer respuestas consistentes a los problemas científicos.

Según Lipman (2016a), este proceso cognitivo se define como una competencia inherente a la construcción de teorías, la cual sugiere integrar dimensiones, referentes y contenidos que den cuenta no solo de estructuras concretas, sino también de la necesidad de que quien investiga rompa con los condicionamientos impuestos

por las comunidades discursivas. Como lo denomina Zemelman (2015), se trata de romper con las lógicas universales para dar cuenta de los rasgos particulares de cada problemática que se intenta conocer de manera profunda.

Lo planteado revela los rasgos operativos de la criticidad, que se define como una capacidad para posicionarse frente a las circunstancias en un diálogo profundo y sensible. Este diálogo implica dejar de lado los condicionamientos teóricos e históricos en un intento por acceder a estructuras concretas, a elementos novedosos, e incluso a aspectos completamente desconocidos (Zemelman, 2015). A partir de esta perspectiva, se construyen sentidos en los que se hilvanan presupuestos, inferencias válidas (Lipman y Gazard, 2001; Morales, 2021b) y razonamientos que sustentan el nuevo conocimiento (Retamozo, 2015).

Este énfasis en la construcción de sentidos debe entenderse como un requisito propio de quienes participan en los estudios de posgrado. Este proceso se considera el resultado de un diálogo minucioso con el saber y con la realidad, cuyo operar no solo permite establecer conexiones epistémicas y teóricas significativas, sino también construir puentes relationales que hilvanen razonamientos orientados a alcanzar un posicionamiento autónomo dentro de las comunidades científicas de afiliación (Morales, 2024c).

Esto obliga a hacer referencia al uso de la reflexividad como una habilidad cognitivo-lingüística que le permite al sujeto-investigador distanciarse y reflexionar sobre la experiencia (Daros, 2009). Este proceso facilita la consolidación de una visión integral, es decir, un acercamiento cuidadoso que valore las nuevas ideas como alternativas para responder a los requerimientos interpretativos propios de cada realidad. Implica articular sensiblemente proposiciones que colaboren en la tarea cognitiva de significar los problemas, los sentidos y los hallazgos.

Según Perrenoud (2014), este proceder implica un ejercicio tanto integrador de ideas como articulador de relaciones que permitan sustentar epistémicamente el acceso comprensivo a las situaciones de estudio. Como parte del espíritu científico que debe prevalecer en cualquier experiencia de investigación, se trata de un requerimiento esencial para construir conocimientos racionales que hilvanen afirmaciones adquiridas a través de la transformación de lo implícito y subyacente en conocimiento tácito, organizado y altamente pertinente, es decir, con el potencial para responder a los requerimientos interpretativos de las circunstancias.

Esta actitud, como resultado del proceder reflexivo, se precisa no solo como un modo para teorizar la interacción con la realidad, sino



también como un mecanismo para trascender el carácter denso que permea el conocimiento acumulado (Zemelman, 2012). Este proceso implica determinar los elementos relevantes mediante una problematización que permita precisar relaciones causales, nodos conceptuales y epistémicos, así como la organización de los denominados "actos del pensamiento" (Morales, 2023a; Perrenoud, 2014), lo que hace posible discurrir lo novedoso que, al transformarse en conocimiento, sustancia procesos de acercamiento intencional a la realidad (Lipman, 2016b).

Lo señalado debe entenderse como el resultado de la articulación de hallazgos que, al ser puestos en relación, permiten la resignificación tanto de la realidad como del conocimiento acumulado (Zemelman, 2005). De este modo, se superan posiciones segmentadas, integrándolas en una relación dialógica que permite trascender hacia la determinación de potenciales posibilidades de teorización. Esta integración dialógica reconoce la necesidad de estimar las particularidades como punto de partida para construir nuevos significados que, al sustanciar modelos epistémicos, potencien la apertura hacia el conocimiento de lo novedoso y la trascendencia con sentido profundo y razonamiento crítico (Lipman y Gazard, 2001). Estos son los fundamentos necesarios para organizar la realidad.

En este sentido, la tarea de resignificar la realidad supone captar nuevas unidades de

información que, sometidas al procesamiento crítico-reflexivo, permitan ampliar la apreciación científica de las situaciones objeto de estudio en cada disciplina (Morales, 2024b). Este proceder frente al conocimiento acumulado implica revisar la consistencia de las aseveraciones con la intencionalidad de reafirmar o descartar posiciones que no den cuenta de la realidad que se tiene frente a sí.

Como parte del proceder científico en la formación especializada propia de los estudios de posgrado, se exige la búsqueda de lo que se considera realmente relevante a través de un esfuerzo intelectual capaz de establecer una articulación dialógica entre la realidad y la teoría. Este proceso busca constatar, verificar o comprobar la pertinencia de las afirmaciones contenidas en el conocimiento acumulado (Zemelman, 2017). Este proceder científico asociado con la criticidad procura enfrentar los condicionamientos teóricos en un intento por precisar la riqueza contenida en la experiencia de interactuar con el mundo, buscando desentrañar aportes más allá de las afirmaciones dadas por la disciplina de afiliación.

En síntesis, la producción de conocimiento, como propósito medular de los programas de posgrado, amerita enfocar los esfuerzos intelectuales en función de dos cometidos específicos: por un lado, la organización de hallazgos que, sometidos al análisis, reflexión y sistematización lógica, permitan ampliar

los intentos de teorización ya adelantados por las comunidades científicas. Por el otro, la organización de los referentes en correspondencia con los criterios de pertinencia, relevancia y su potencial transformador, en un intento por lograr que los aportes derivados de los procesos de investigación redunden en la reconstrucción de contextos y en la modificación de realidades.

3. Conclusiones

Enfrentar la compleja y abundante información que constantemente producen las comunidades discursivas constituye no solo un desafío sustantivo para quien se forma en los estudios de posgrado, sino además, un requerimiento *sine qua non* del que depende el diálogo significativo con el mundo. Así, comprender la realidad en un sentido profundo se precisa como una operación mental fundamental para la construcción de nuevos referentes teóricos, a partir de los cuales se pueda pensar un mundo de posibilidades asociadas con lo inédito, lo no dado y lo incierto.

En estos términos, pensar el mundo y la multiplicidad de relaciones que en él se entrelazan constantemente sugiere que quien se forma en el contexto universitario desarrolle capacidades y fortalezca competencias para ir más allá de los límites teórico-conceptuales establecidos en el conocimiento acumulado, con el fin de acceder a los diversos planos que constituyen la realidad. Esta actitud científica consiste en identificar campos no explorados, en determinar

ideas escasamente trabajadas, dotándolas de un sentido profundo y la rigurosidad que permita resignificar planteamientos y posiciones teóricas mediante el operar epistémico.

La referencia al proceso de resignificación debe entenderse como una actividad mental orientada a renovar el conocimiento existente, con el fin de producir planteamientos cuya pertinencia y relevancia amplíen el camino para comprender, desde otras perspectivas, la complejidad de la realidad. Esto, como parte del operar del sentido crítico que debe asistir al estudioso de posgrado, sugiere la captura de significados que, al potenciar epistémicamente la lectura de la realidad, fortalezcan de manera objetiva e intencional el análisis interpretativo exigido por cada contexto de estudio.

Este proceder académico consiste en organizar realidades a través de la teorización, entendida como el esfuerzo intelectual que parte del uso de la criticidad como actividad mental. No solo desafía los cánones hegemónicos e históricos que han determinado el análisis comprensivo de la realidad, sino que también busca construir realidades desde el estar frente a las circunstancias, pensándolas e interactuando dialógicamente con ellas hasta lograr que, desde el plano valórico, se den cuenta de los rasgos particulares, el dinamismo propio de cada contexto, y las posibilidades de precisar respuestas a las interrogantes emergentes y socio-históricas no resueltas.



En síntesis, la producción de conocimiento novedoso, pertinente y actual constituye un requerimiento sine qua non inherente a quienes participan en programas de posgrado. Esto significa ser capaz no solo de asumir la realidad como un campo fructífero para la búsqueda de nuevos significados, sino también de asumir como responsabilidad, con la disciplina de afiliación, la tarea de comprender las limi-

taciones propias de los contenidos teóricos y su escasa capacidad para explicar comprensivamente lo que se encuentra frente a sí. De este modo, se debe trascender hacia el diálogo epistémico, del cual se deriven supuestos que, en razón de sus fundamentos, permitan aportar nuevas lecturas interpretativas que den cuenta de las relaciones, cambios y transformaciones que giran en torno a los fenómenos de estudio.

4. Referencias

- Bourdieu, P. (2024). *Las trampas de la investigación: cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Editorial RICE.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento y educación*. Ediciones La Torre.
- Lipman, M y Gazard, A. (2001). *Poner en orden los pensamientos*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2016a). *El lugar del pensamiento en la educación*. Ediciones Octaedro.
- Lipman, M. (2016b). *Escribir: cómo y porque*. Ediciones de la Torre.
- Morales, J. (2021a). Lectura crítica e investigación. Aportaciones de Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4 (6), 94-121. DOI: <https://doi.org/10.38186/difcie.46.07>

Morales, J. (2021b). Aprendizaje reflexivo y lectura crítica: procesos necesarios para la formación de ciudadanos competentes. *Paradigma Revista de Investigación Educativa*, 46, 113-132.

Morales, J. (2023a). Modos de pensamiento. Un desafío de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad. *Dissertare Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 1-20.

Morales, J. (2023b). Lectura e investigación en Matthew Lipman. Prácticas al servicio del aprendizaje en la educación del siglo XXI. *Yachay Revista Científico Cultural*, 12 (1), 58-64. Disponible en <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/672/291>

Morales, J. (2024a). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de complejidad. Sugerencias desde la perspectiva de Matthew Lipman. *Investigación y Postgrado*, 39 (1), 9-27. Disponible en <https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v39i1.2697>

Morales, J. (2024b) ¿Por qué enseñar ciencias sociales y humanidades en la actualidad? *Revista Raíces*, 8 (15), 14-27. <https://doi.org/10.5377/raices.v8i15.18785>

Morales, J. (2024c). Hugo Zemelman y Matthew Lipman. En torno a la lectura, el aprendizaje, la investigación y el pensamiento epistémico. *Revista Encuentro Educacional*, 31 (2), 316-333. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14263354>

Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, (9), 35-61. Disponible en <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/52704>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.



- Zemelman, H. (1994). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. EDUCA.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9* (27), 2010, 355-366
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI editores.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. *Revista El Agora USB*, 15(2), 343-362. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-462691>
- Zemelman, H. (2017). Paulo Freire: una generación comprometida con la esperanza. *Revista Kavilando*, 9(1), 216-228. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63667-2>