CIDE EDITORIAL
Guayaquil – Ecuador



2026

Aportes teóricos en el ámbito de la

# METODOLOGÍA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTORES

- Magda F. Cejas Martínez
- Edith Josefina Liccioni
- Myriam Murillo Naranjo
- José Vinicio Palacios Carrillo

ISBN: 978-9907-839-12-8

**Aportes Teóricas en el Ámbito de la Metodología Cuantitativa y Cualitativa en la Educación Superior**

Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE). Copyright © 2026
Libro Evaluado por Pares Ciegos.

**Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador Tel.: + (593) 04 2037524**

**http.:/www.cidecuador.org**

**https://repositorio.cidecuador.org/handle/123456789/3913**

**ISBN: 978-9907-839-12-8**

**https://doi.org/10.33996/cide.ecuador.9907839128**

Dirección editorial: Lic. Pedro Misacc Naranjo, Msc.
Coordinación técnica: Lic. María J. Delgado
Diseño gráfico: Lic. Duval Ernesto Intriago
Diagramación: Lic. Duval Ernesto Intriago
Fecha de publicación: Noviembre, 2026

# APORTES TEÓRICAS EN EL AMBITO DE LA METODOLOGIA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Autores:**

**1- Magda F. Cejas Martinez**

Universidad Nacional De Chimborazo

Universidad De Carabobo-Venezuela

email: magda.cejas@unach.edu.ec

**2-Edith Josefina Liccioni**

Universidad Nacional De Chimborazo

Universidad De Carabobo-Venezuela

email: edith.liccioni@unach.edu.ec

**3-Myriam Murillo Naranjo.**

Universidad Nacional De Chimborazo

email: murillo@unach.edu.ec

**4-Jose Vinicio Palacios Carrillo**

Universidad Nacional De Chimborazo

email: jose.palacios@unach.edu.ec

# AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro sincero reconocimiento a la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), por su respaldo institucional y la confianza que han fortalecido nuestra trayectoria como profesoras investigadoras. A las carreras de Administración de Empresas y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, nuestra gratitud por ser espacios de crecimiento académico, colaboración y compromiso con la formación universitaria.

A nuestros estudiantes, inspiración permanente de nuestra vocación docente e investigativa, dedicamos estas páginas con el propósito de contribuir a una formación científica rigurosa, crítica y profundamente humana.

A la Universidad de Carabobo, en Venezuela, nuestro especial agradecimiento por los fundamentos académicos y los valores que marcaron nuestra formación y siguen orientando nuestro quehacer intelectual. Agradecemos a nuestros colegas, amigos y compañeros de camino académico, cuyas reflexiones, generosidad y acompañamiento han enriquecido esta obra y nuestra convicción de que el conocimiento se construye y comparte.

## RESEÑA BIOGRÁFICA DE LAS AUTORAS Y EL AUTOR

### PhD. Magda Francisca Cejas Martínez

Es una reconocida académica e investigadora internacional en el campo de las ciencias sociales, administrativas y de la educación superior. Inició su formación profesional estudiando Relaciones Industriales en la Universidad de Carabobo (UC), Venezuela, obtuvo el título de Licenciada en Organización y Dirección de Empresas por la Universidad de Barcelona (España) y culminó el Doctorado en Ciencias Empresariales. Cuenta con un Doctorado en Ciencias Sociales otorgado por la Universidad de Carabobo., su formación de cuarto nivel abarca una amplia gama de especializaciones, entre ellas: Administración del Trabajo y Relaciones Laborales, Sociología del Trabajo, Gerencia de Recursos Humanos, Educación Superior, Docencia, Metodología de la Investigación, Reconversión Profesional y Estudios Laborales, además de certificaciones en estudios regionales sobre trabajo y empleo en América Latina a través de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Ha sido beneficiaria de prestigiosos programas académicos internacionales y nacionales, entre ellos SENESCYT–Programa Prometeo (Ecuador), la OIT, la Universidad de Barcelona y la Universidad de Carabobo, distinciones que impulsaron su producción científica y vinculación académica.

En Venezuela fue reconocida durante más de veinte años por el Ministerio de Ciencia y Tecnología como Investigadora Nivel B. La Dra. Cejas es autora de diversos libros en las áreas de Metodología de la Investigación, Formación Profesional y Talento Humano, así como de múltiples artículos científicos indexados en líneas vinculadas a educación superior, talento humano, competencias laborales, ciencias sociales, economía, administración y turismo. Actualmente ocupa el cargo de Sub-Decana de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas en la Universidad Nacional de Chimborazo.

**PhD.Edith Josefina Liccioni**

La Dra. Edith Liccioni es una destacada académica e investigadora latinoamericana con una amplia trayectoria en educación superior, ciencias sociales y gestión universitaria. Es Doctora en Ciencias Sociales, mención Salud y Sociedad, y posee una sólida formación de posgrado que incluye una Maestría en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales, así como especializaciones en Educación Superior y Gerencia Universitaria. Complementa su perfil académico con un Posgrado en Educación Emocional por la Universidad de Barcelona, España. Su formación base corresponde al título de Licenciada en Educación, mención Orientación, otorgado por la Universidad de Carabobo, Venezuela.

Se desempeña como Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), y ha ejercido la docencia en programas de pregrado y posgrado en diversas universidades de Ecuador y Venezuela. Asimismo, ha sido conferencista internacional y ponente en prestigiosos eventos académicos nacionales e internacionales.

Es autora de múltiples libros, capítulos de libro y más de 50 artículos científicos publicados en revistas indexadas de alto impacto. Su trayectoria investigativa incluye la dirección y coinvestigación de proyectos científicos, la evaluación de tesis, y la coordinación académica en distintas unidades universitarias, destacándose como Directora Académica, Coordinadora de Unidades de Investigación y Coordinadora de Maestrías.

Está acreditada como evaluadora de universidades por la Comisión de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y como evaluadora de programas de posgrado (maestrías y doctorados). Ha sido reconocida como Investigadora Nivel B por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Venezuela y por la SENESCYT en Ecuador. Actualmente se desempeña como Investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo.

**PhD. Myriam Elizabeth Murillo Naranjo**

La Dra. Myriam Murillo Naranjo es una destacada académica e investigadora ecuatoriana, con una sólida trayectoria en el campo de la educación, la comunicación y la gestión universitaria. Posee el título de Doctora en Ciencias de la Educación, con especialidad en Investigación Socioeducativa, así como una Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Castellano y Literatura, formación que ha sustentado su vocación por la docencia, el pensamiento crítico y la producción académica.

En el ámbito de posgrado, cuenta con un Doctorado en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas (PhD), lo que le ha permitido articular las ciencias de la educación con los estudios de comunicación, fortaleciendo el enfoque interdisciplinario en su labor investigativa.

Obtuvo el título de Magíster en Diseño y Gestión de Proyectos Socioeducativos y un Diploma Superior en Currículo por Competencias, certificaciones que evidencian su experiencia en la planificación educativa y el desarrollo de proyectos académicos de alto impacto. Su trayectoria profesional se ha desarrollado especialmente en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), donde se desempeña como docente e investigadora. Por su liderazgo académico, ha ejercido funciones directivas relevantes, destacándose como directora de la Carrera de Comunicación Social y actualmente es Rectora de la Universidad Nacional De Chimborazo, de igual manera ocupo el cargo de Sub-Decana de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas. Su compromiso profesional, académico y social la posiciona como una referente en los campos de la educación, la comunicación y el fortalecimiento de la calidad universitaria en Ecuador.

## Mgs. José Vinicio Palacios Carrillo

El Licenciado José Vinicio Palacios Carrillo es un profesional en el área de la comunicación con formación especializada en entornos digitales. Es Licenciado en Comunicación y cuenta con el título de Magíster en Periodismo Digital, perfil que le permite integrar los fundamentos de la comunicación social con el análisis y la producción de contenidos en plataformas digitales y nuevos medios.

Actualmente se desempeña como docente en la Carrera de Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), donde contribuye a la formación de futuros comunicadores desde un enfoque práctico y reflexivo ligado a las transformaciones tecnológicas y mediáticas contemporáneas.

Su labor académica se centra en el estudio y enseñanza del periodismo digital, la comunicación multimedia y el rol de los medios en el entorno social actual, promoviendo competencias profesionales orientadas al pensamiento crítico, la ética informativa y la producción de contenidos para ecosistemas digitales emergentes.

Comprometido con la innovación educativa y el desarrollo de nuevas competencias comunicacionales, el Lic. Palacios Carrillo se destaca por su aporte en la formación de periodistas y comunicadores preparados para los desafíos de la era digital

ÍNDICE

INTRODUCCION ..... 23

CAPITULO I. ..... 27

LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL DOMINIO DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACION ..... 27

1.1 Consideraciones generales ..... 27

1.2 La Educación en el Fenómeno de la Globalización ..... 32

1.3 Docencia en la Educación Superior ..... 36

1.4 Calidad de la Educación Superior. ..... 53

1.5 DIMENSIONES ..... 62

1.5.1 Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo ..... 62

1.5.2 Organización de las condiciones y los ambientes de aprendizaje ..... 63

1.5.3. Selección, organización y presentación significativa de los contenidos ..... 65

1.5.4. Materiales y recursos de apoyo para el aprendizaje autónomo ..... 67

1.5.5. Metodologías didácticas orientadas al aprendizaje significativo y participativo ..... 68

1.5.6. Integración pedagógica de tecnologías digitales e inteligencia artificial ..... 70

1.6 La Formación Basada en Competencia. Su Surgimiento ..... 75

CAPITULO II ..... 96

APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LA COMPRENSIÓN DEL ENFOQUE CUANTITATIVO ..... 96

2.1 Consideraciones Generales: ..... 96

2.2 El Problema de Investigación..... 100

2.3 La construcción del problema de investigación desde una perspectiva epistemológica y metodológica ..... 103

2.4 Objetivos de la Investigación ..... 114

2.5 Objetivos Generales y Específicos. ..... 114

2.6 Justificación de la Investigación. ..... 121

2.7 BASES TEORICAS..... 127

2.7.1 Consideraciones Generales en Torno al Marco Teórico..... 127

2.7.2 Antecedentes de la Investigación: ..... 128

2.7.3 Esquema Tentativo del Marco Teórico: ..... 134

2.8 BASES METODOLÓGICA ..... 138

2.8.1 Consideraciones Generales en Torno al Marco Metodológico. ..... 138

2.8.2 Planificación de la investigación y selección de fuentes de información científica..... 139

2.8.3 Selección y valoración de las fuentes de información científica..... 142

2.8.4 Clasificación de las fuentes de información..... 144

2.8.5 La valoración crítica de las fuentes y su relación con el marco teórico ..... 147

2.9 La población en el proceso de investigación científica ..... 151

2.10 Muestreo probabilístico ..... 154

2.11 Muestreo no probabilístico..... 154

2.12 Tamaño de la muestra..... 155

2.13.1 El cuestionario ..... 156
1.13.2 La entrevista ..... 157
2.13.3 La observación ..... 158
2.14 Las escalas de medición ..... 158
2.14.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos ..... 159
2.14.2 Procesamiento y análisis de datos en la investigación cuantitativa ..... 160
2.14.3 Utilización de SPSS en el análisis de datos cuantitativos ..... 161
2.14.4 Organización y codificación de los datos ..... 161
2.15 Depuración y revisión de la información ..... 162
2.15.1 Análisis estadístico descriptivo ..... 162
2.15.2 Análisis estadístico inferencial ..... 163
2.16 Interpretación y discusión de los resultados obtenidos ..... 163
2.16. 1 Análisis de las tendencias y relaciones ..... 164
2.16.2 Discusión de los hallazgos ..... 165
2.16. 3 Conclusiones en la Investigacion Cuantitativa. ..... 165
CAPITULO III. ..... 168
APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LA COMPRENSIÓN DEL ENFOQUE CUALITATIVO ..... 168
3.1 Consideraciones generales: ..... 168
3.2 El constructivismo y la construcción social del conocimiento 171
3.3 La fenomenología y la comprensión de las experiencias vividas ..... 172
3.4 La hermenéutica como perspectiva de interpretación y comprensión ..... 173

3.5 La teoría fundamentada y la construcción de explicaciones desde los datos ..... 175
3.6 La etnografía y la comprensión de las prácticas culturales ..... 176
3.7 Los Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales. ..... 179
3.8 La interacción en el proceso de producción del conocimiento en las ciencias sociales. ..... 180
3.9 Los Paradigmas de Investigación Científica ..... 181
3.10 El paradigma sociocrítico: conocimiento, reflexión y transformación de la realidad social ..... 190
3.11 El Enfoque Cualitativo: Acepción. ..... 199
3.12 Bases Fenomenológicas del Paradigma Interpretativo-Cualitativo ..... 203
3.13 La Interpretación eje clave en el enfoque/paradigma cualitativo ..... 204
3.14 Mundo De La Vida ..... 205
3.15 La producción constructiva e interpretativa del conocimiento. ..... 206
3.16 Las Categorías en el enfoque cualitativo ..... 208
3.17 La Elección De Un Método Cualitativo De Investigación. ..... 214
3.17.1 Métodos Del Paradigma Interpretativo: ..... 215
3.17.2 Método Fenomenológico ..... 216
3.18 La Fenomenología Hermenéutica como Metodología Interpretativa ..... 217
3.18.1 Diseño de Investigación fenomenológico hermenéutico ..... 218
3.19 La Etnografía en el campo del enfoque cualitativo ..... 222
3.19.1 Fase descriptiva inicial: ..... 226
3.19.2 Fase de descripción etnográfica: ..... 227
3.19.3 Fase de identificación de significados e interpretación: ..... 227

3.19.4 Fase de construcción teórica:.....228

3.20 La Historia de Vida como método biográfico en el enfoque Cualitativo .....228

3.21 La Etnometodología como como corriente Sociológica en el Enfoque Cualitativo.....232

3.22 La hipótesis como fenómeno estratégico en el enfoque cualitativo .....235

3.23 El Interaccionismo Simbólico.....236

.....238

CONCLUSIONES.....239

REFLEXIONES INTEGRADORAS: COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PLURALIDAD EPISTEMOLÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. .....239

REFERENCIAS .....250

## TABLAS

**Tabla 1** Modelos de Aproximación a la Docencia ..... 48
**Tabla 2** Componentes de una Educación con Calidad ..... 59
**Tabla 3** Visiones Específicas de la Calidad Universitaria ..... 60
**Tabla 4** Comparación de la capacidad de la formación y las competencias profesionales ..... 86
**Tabla 5** Verbos comunes para Objetivo General y Objetivos específicos. ..... 117
**Tabla 6** Alternativa complementaria los verbos correspondientes a la lista de taxonomía de Bloom ..... 118
**Tabla 7** Dimensiones y criterios para la justificación de una investigación científica ..... 124
**Tabla 8** Ejemplo de un esquema tentativo de investigación sobre inteligencia artificial ..... 135
**Tabla 9** Diferencia entre Metodología, Métodos, Estrategia y Técnica ..... 139
**Tabla 10** Aproximaciones conceptuales al paradigma científico desde diferentes perspectivas epistemológicas ..... 183
**Tabla 11** Fundamentos del paradigma sociocrítico y su aplicación en la investigación cualitativa ..... 194
**Tabla 12** Clasificación de los Paradigmas Científico ..... 197
**Tabla 13** Tipología de categorías en la investigación cualitativa: fundamentos, características y aplicaciones ..... 211

## FIGURAS

**Figura 1** Pasos Fundamentales en la Docencia Estratégica.....53
**Figura 2** Tipos de Problema de investigación.....103
**Figura 3** Problemas científicos.....110
**Figura 4** Elementos y criterios para la formulación del problema de investigación. .....113
**Figura 5** Verbos en la Investigación .....120
**Figura 6** Tipos de Justificación .....122
**Figura 7** La Justificación.....127
**Figura 8** Propósitos de los antecedentes .....129
**Figura 9** Factores clave para la construcción del marco teórico. .....132

# PRÓLOGO

La construcción del conocimiento científico constituye una de las expresiones más significativas del pensamiento humano, en tanto permite comprender la realidad, interpretar sus múltiples manifestaciones y generar respuestas fundamentadas ante los desafíos que enfrenta la sociedad. En el ámbito de la educación superior, esta responsabilidad adquiere una dimensión particularmente relevante, debido a que las universidades no solamente están llamadas a transmitir conocimientos, sino también a promover su producción, cuestionamiento, transformación y aplicación en beneficio del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, investigar representa mucho más que aplicar procedimientos técnicos o cumplir exigencias académicas; significa asumir una actitud crítica, reflexiva y comprometida con la búsqueda permanente de explicaciones acerca de los fenómenos que configuran la experiencia individual y colectiva.

En este escenario surge la obra Aportes teóricos en el ámbito de la metodología cuantitativa y cualitativa en la educación superior, como una contribución académica orientada a fortalecer la comprensión de los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos que sustentan la investigación científica. Su contenido invita a reconocer que la producción del conocimiento no responde a una única manera de observar e interpretar la realidad, sino que se construye mediante diferentes perspectivas, paradigmas y procedimientos que permiten

aproximarse a la complejidad de los fenómenos educativos, sociales y humanos. Esta pluralidad metodológica constituye una de las mayores riquezas de la investigación contemporánea, particularmente cuando se reconoce que los enfoques cuantitativo y cualitativo poseen fundamentos, alcances y posibilidades que enriquecen el quehacer científico.

La educación superior del siglo XXI se encuentra inmersa en profundas transformaciones derivadas de la globalización, la digitalización del conocimiento, la expansión de las tecnologías emergentes y la incorporación progresiva de sistemas de inteligencia artificial en los procesos académicos. Estas circunstancias plantean nuevas exigencias para la formación de docentes e investigadores, quienes deben desarrollar capacidades que trasciendan el dominio disciplinar y les permitan interpretar críticamente la información, formular problemas relevantes, seleccionar metodologías pertinentes y producir conocimientos científicamente fundamentados. En consecuencia, la formación investigativa se convierte en una condición indispensable para garantizar la calidad, pertinencia y responsabilidad social de las instituciones universitarias.

Uno de los aportes fundamentales de esta publicación radica en situar las competencias del docente universitario como un componente estratégico para el fortalecimiento de la investigación. El profesorado contemporáneo enfrenta el desafío de articular la enseñanza con la

producción científica, promoviendo experiencias formativas que despierten la curiosidad intelectual, la capacidad de argumentación, el pensamiento crítico y la autonomía investigativa del estudiantado. Desde esta perspectiva, el docente deja de concebirse exclusivamente como transmisor de contenidos para consolidarse como orientador, mediador y constructor de escenarios de aprendizaje donde la investigación adquiere un significado formativo, ético y transformador.

La obra reconoce, además, la importancia del enfoque cuantitativo como una vía rigurosa para el estudio de fenómenos susceptibles de medición, comparación y análisis sistemático. Su fundamentación permite comprender la necesidad de formular adecuadamente los problemas de investigación, establecer objetivos coherentes, construir referentes teóricos sólidos y seleccionar procedimientos metodológicos congruentes con la naturaleza del objeto de estudio. Estos componentes representan elementos esenciales para garantizar la consistencia interna de los procesos investigativos y favorecer la obtención de resultados verificables, interpretables y pertinentes para el desarrollo del conocimiento científico.

De manera complementaria, el enfoque cualitativo adquiere especial relevancia al reconocer que numerosos fenómenos humanos y sociales requieren aproximaciones interpretativas capaces de comprender experiencias, significados, percepciones y relaciones construidas en

contextos específicos. La fenomenología, la hermenéutica, la etnografía, las historias de vida y otras tradiciones metodológicas permiten profundizar en dimensiones de la realidad que difícilmente podrían explicarse mediante procedimientos exclusivamente numéricos. En este sentido, la investigación cualitativa contribuye a recuperar la voz de los actores sociales, comprender la diversidad de experiencias humanas y reconocer la importancia del contexto en la construcción del conocimiento.

Resulta especialmente significativo destacar que ambos enfoques no deben comprenderse necesariamente como perspectivas contrapuestas, sino como posibilidades científicas que, desde sus respectivas bases epistemológicas, ofrecen respuestas a interrogantes de distinta naturaleza. La elección metodológica debe fundamentarse en el problema investigado, los objetivos propuestos, los supuestos teóricos y las condiciones del contexto. Esta comprensión favorece una formación científica más abierta, crítica y rigurosa, capaz de superar reduccionismos metodológicos y reconocer el valor de diferentes formas de aproximación a la realidad.

En la actualidad, el desarrollo de la inteligencia artificial generativa introduce nuevas oportunidades y desafíos para la investigación universitaria. Las herramientas digitales pueden contribuir a la búsqueda y organización de información, al procesamiento de datos y al apoyo de determinadas actividades analíticas; sin embargo, su

utilización exige preservar la autonomía intelectual, la transparencia metodológica, la integridad académica y la responsabilidad humana sobre los resultados científicos. Ninguna innovación tecnológica sustituye la capacidad del investigador para formular preguntas pertinentes, evaluar críticamente las evidencias, reconocer las limitaciones de sus procedimientos y construir interpretaciones sustentadas. Por ello, la alfabetización científica y digital debe avanzar conjuntamente con la formación ética y epistemológica.

Desde una mirada humanista, esta publicación también permite reflexionar sobre el sentido social de la investigación. Producir conocimiento implica reconocer que detrás de cada problema científico existen realidades, necesidades, experiencias y aspiraciones humanas que merecen ser comprendidas con responsabilidad y sensibilidad. La investigación universitaria adquiere su mayor trascendencia cuando sus resultados contribuyen a mejorar las prácticas educativas, fortalecer las instituciones, orientar decisiones fundamentadas y generar alternativas frente a las problemáticas que afectan a las comunidades. Así, el rigor metodológico y el compromiso social deben constituir dimensiones inseparables de toda práctica investigativa.

La estructura de la obra responde a una secuencia conceptual que facilita el acercamiento progresivo a sus contenidos. El primer capítulo examina las competencias del docente universitario en el dominio de

los procesos de investigación, destacando la formación profesional, la calidad educativa y las capacidades necesarias para desarrollar una docencia sustentada en el conocimiento científico. El segundo capítulo aborda las aproximaciones teóricas del enfoque cuantitativo, prestando atención a la formulación del problema, los objetivos, la justificación, las bases teóricas y los fundamentos metodológicos. Finalmente, el tercer capítulo profundiza en la comprensión del enfoque cualitativo, sus paradigmas, fundamentos interpretativos y principales métodos de investigación. Esta organización permite establecer conexiones entre la formación docente y las decisiones epistemológicas y metodológicas que orientan la actividad científica.

La relevancia de esta contribución académica se encuentra también en su potencial para acompañar a estudiantes de grado y posgrado, docentes, tutores e investigadores que buscan fortalecer sus competencias para desarrollar proyectos científicos. Su contenido ofrece fundamentos conceptuales que pueden servir como punto de partida para la reflexión, la discusión académica y la construcción de investigaciones pertinentes. Al mismo tiempo, invita a comprender que aprender a investigar es un proceso continuo, en el cual la lectura crítica, el diálogo científico, la experiencia y la revisión permanente de los propios conocimientos desempeñan un papel esencial.

En definitiva, esta obra representa una invitación a comprender la investigación científica como una práctica intelectual profundamente

vinculada con la formación humana y la transformación de la sociedad. Su principal valor reside en reconocer que la metodología no debe reducirse a un conjunto de técnicas o procedimientos, sino entenderse como una expresión del pensamiento científico que articula fundamentos epistemológicos, decisiones teóricas, criterios éticos y estrategias de aproximación a la realidad. En tiempos caracterizados por la aceleración tecnológica, la abundancia informativa y la creciente complejidad de los problemas sociales, resulta indispensable reivindicar el pensamiento crítico, la sensibilidad humana y la responsabilidad científica como pilares de la educación superior.

Que estas páginas constituyan, por tanto, una oportunidad para despertar nuevas interrogantes, fortalecer vocaciones investigativas y promover una cultura universitaria en la que enseñar, aprender e investigar se reconozcan como procesos inseparables. Porque el verdadero sentido de la ciencia no consiste únicamente en ampliar las fronteras del conocimiento, sino también en contribuir a construir una sociedad más reflexiva, inclusiva, responsable y comprometida con su propio futuro.

**PhD Nilda Isabel Chirinos**

Docente Titular de la Universidad de Carabobo. Venezuela

# INTRODUCCIÓN



# INTRODUCCION

La educación superior enfrenta hoy el desafío de formar profesionales capaces de responder a contextos complejos, diverso y en contraste constante transformación. En este escenario, la investigación científica se consolida como un eje fundamental para la generación de conocimiento, el fortalecimiento de las prácticas académicas y la construcción de soluciones pertinentes para la sociedad. La formación investigativa no solamente permite comprender, analizar y explicar los fenómenos educativos y sociales, sino que promueve una cultura de reflexión crítica, innovación y mejora continua dentro de las instituciones universitarias.

En este contexto, el desarrollo de competencias investigativas en los docentes se convierte en un componente esencial para consolidar procesos formativos de calidad el dominio epistemológico metodológico técnico de la investigación fortalece la práctica docente, pero además potencia la producción científica y contribuye al avance de las disciplinas. Así, comprender los fundamentos teórico y metodológico que sustenta la investigación-tanto cuantitativa como cualitativa-representa una necesidad ineludible para el ejercicio de una docencia universitaria comprometida con el rigor académico y la transformación social.

El primer capítulo de esta obra centra su atención en las competencias del docente universitario en el dominio de los procesos de investigación, enfatizando así el rol estratégico del educador como generador, orientador y difusión y difusor del conocimiento científico, pero además abordando las habilidades cognitivas, técnicas y actitudinales necesarias para gestionar, conducir y enseñar los procesos investigativos en el ámbito académico.

El segundo capítulo desarrolla aproximaciones teóricas en la comprensión del enfoque cuantitativo destacando los principios del método científico, la objetividad, la medición, la lógica hipotética deductiva y el uso de herramientas estadística para el análisis de los fenómenos educativos y sociales. Este enfoque históricamente asociado al paradigma positivista, ofrece herramientas rigurosas para describir y explicar relaciones entre variables, así para generalizar resultados en contextos amplios.

El tercer capítulo profundiza en la aproximación histórica en la comprensión del enfoque cualitativo, el cual sitúa su interés en la interpretación de los significados, experiencias y procesos subjetivos construido en interacción humana bajo este contexto se presenta la perspectiva interpretativa y fenomenológica permitiendo explorar realidades educativas de la mirada holística flexible y contextualizada, otorgando así valor a la voz de los actores y a los procesos del sentido que emerge en los entornos formativos.

De este modo la obra integra una visión amplia e interdisciplinaria sobre la investigación en la investigación superior destacan conceptos básicos para la comprensión que los enfoques cuantitativos y cualitativo, pero además promoviendo el reconocimiento y la complementariedad de los enfoques destacados. La articulación conceptual la que desarrollada busca fortalecer la capacidad investigativa del estudiantado, impulsar prácticas científicas rigurosas y contribuir al desarrollo de una cultura académica que se basa en la reflexión, la crítica y la innovación.

# CAPÍTULO I

## LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL DOMINIO DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN



# CAPITULO I.

# LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL DOMINIO DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACION

## 1.1 Consideraciones generales

La formación basada en competencias constituye uno de los enfoques fundamentales para comprender las transformaciones que experimenta la educación superior contemporánea. Aunque sus fundamentos conceptuales y metodológicos se han desarrollado durante varias décadas, su evolución reciente evidencia una orientación hacia la valorización integral del talento humano, reconociendo que el desempeño profesional no depende exclusivamente de la acumulación de conocimientos, sino de la capacidad para movilizar saberes, habilidades, actitudes y valores en la resolución de problemas concretos. Desde esta perspectiva, las competencias representan una articulación dinámica entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, dimensiones que adquieren especial relevancia en el ejercicio de la docencia universitaria y en la construcción de conocimientos científicamente fundamentados.

En el contexto actual, caracterizado por la aceleración tecnológica, la transformación digital y la creciente complejidad de los procesos sociales y educativos, las instituciones universitarias enfrentan el desafío de fortalecer las capacidades profesionales de sus docentes

mediante estrategias de formación continua, actualización metodológica e innovación pedagógica. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2024) destaca la importancia del desarrollo de competencias y del aprendizaje permanente para responder a las transformaciones del mundo laboral, particularmente aquellas relacionadas con la digitalización, los cambios tecnológicos y las nuevas exigencias de cualificación profesional. Estas transformaciones demandan profesionales capaces de adaptarse a escenarios cambiantes, gestionar información especializada y desarrollar procesos de aprendizaje que favorezcan la innovación y la generación de conocimientos.

En correspondencia con estas exigencias, la formación por competencias en la educación superior trasciende la preparación exclusivamente disciplinar y se orienta hacia el desarrollo de capacidades pedagógicas, investigativas, tecnológicas, comunicativas y éticas. La UNESCO (2024) reconoce que la incorporación de tecnologías emergentes, especialmente la inteligencia artificial, plantea nuevas necesidades formativas para el profesorado, relacionadas con el pensamiento crítico, la comprensión de los sistemas tecnológicos, la ética y el uso responsable de herramientas digitales. En consecuencia, el docente universitario debe asumir una posición activa frente a los cambios que experimenta la sociedad del conocimiento, fortaleciendo su autonomía profesional y su capacidad

para integrar recursos tecnológicos y metodológicos en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Particularmente, el desarrollo de competencias investigativas adquiere una importancia estratégica en la formación del profesorado universitario, debido a que la producción científica exige capacidades para identificar problemas relevantes, formular interrogantes de investigación, seleccionar enfoques metodológicos pertinentes, recopilar información y analizar evidencias desde diferentes perspectivas epistemológicas. En este escenario, el manejo de datos cuantitativos y cualitativos constituye una competencia transversal que permite comprender los fenómenos educativos y sociales mediante procedimientos sistemáticos, rigurosos y contextualizados. Como señalan Creswell y Creswell (2023), la selección de los enfoques cuantitativo, cualitativo o mixto debe responder a la naturaleza del problema investigado, los objetivos del estudio y las posibilidades de construcción e interpretación de la evidencia científica.

Desde el enfoque cuantitativo, las competencias docentes comprenden la capacidad para operacionalizar variables, diseñar instrumentos de medición, organizar bases de datos, aplicar procedimientos estadísticos e interpretar resultados mediante criterios de validez, confiabilidad y pertinencia científica. Por su parte, el enfoque cualitativo requiere habilidades para comprender experiencias, significados, percepciones y prácticas sociales mediante

procedimientos de observación, entrevistas, análisis documental, codificación, categorización e interpretación contextualizada. Ambos enfoques demandan una sólida preparación epistemológica y metodológica, así como una actitud reflexiva que permita reconocer sus posibilidades, alcances y limitaciones. Por consiguiente, el desempeño del docente universitario no puede valorarse únicamente a partir de su trayectoria profesional, antigüedad institucional o dominio de contenidos disciplinares. Las actuales condiciones de la educación superior requieren profesionales capaces de actualizar sus conocimientos, incorporar nuevas metodologías, utilizar herramientas digitales para el procesamiento de información y promover experiencias de aprendizaje sustentadas en la investigación científica.

> La formación permanente se configura como una condición indispensable para fortalecer la calidad educativa, la pertinencia social de la universidad y la producción de conocimientos orientados a la comprensión y transformación de la realidad.

En definitiva, las competencias del docente universitario en el manejo de datos cuantitativos y cualitativos representan una dimensión esencial de su desarrollo profesional e investigativo. Su fortalecimiento supone integrar conocimientos epistemológicos, habilidades metodológicas, capacidades tecnológicas y principios éticos que permitan transformar la información en conocimiento científico relevante. Desde esta perspectiva, la formación por competencias no constituye únicamente una estrategia de

actualización profesional, sino un proceso integral y continuo que contribuye a consolidar una docencia reflexiva, crítica, innovadora y comprometida con las demandas de la educación superior contemporánea.

Son muchas las justificaciones que se pueden dar en el estudio de la formación por competencias en el docente universitario, no obstante, quizás las más aceptada es que ésta surge como aquella que apuesta permanentemente por la formación de las personas ante el auge tecnológico, buscando el éxito al desempeño que se espera en una actividad laboral. Se torna cada vez más evidente en las organizaciones e instituciones la adopción de esta metodología, con el fin de integrarla más efectivamente en su estrategia empresarial, así como en las tendencias globales que están presentes en el sistema productivo.

La formación por competencia ofrece abordar de una manera más real lo que verdaderamente se quiere para el desempeño efectivo en su actividad diaria laboral. La noción de competencia implica que el desempeño sea efectivo, entendido como la posibilidad que el docente enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos de que dispone, es decir, de recursos que tenga para resolver y enfrentar situaciones que se le presente, se alude no solo a los recursos materiales sino a los conocimientos, a las estrategias de análisis y solución de problemas, a la capacidad de responder bajo

determinadas circunstancias, en el que los individuos puedan ir desarrollándose en término de autonomía. Es, en definitiva, una forma distinta de establecer y abordar los propósitos formativos en base a las competencias del docente universitario. Como se menciona la formación por competencias en el marco de la formación es un sistema que pretende ser un enfoque integral, que busca vincular el sector productivo con el educativo y elevar el potencial del talento humano, de cara al complejo mundo laboral. El sistema de certificación de competencia laboral, pretende así reconocerle al docente las competencias que han adquirido, independientemente de cómo, cuándo y dónde lo haya adquirido.

Para Cejas, Vásquez y Chirinos (2017) el desempeño efectivo es útil para sobresalir como empresa y como individuo, se busca siempre un desempeño superior. Esto tiene que ver con la escuela conductista norteamericana que ha tenido mucho éxito, dado que la base de la pirámide en la empresa la constituye un desempeño efectivo. En el estudio para la aplicación del enfoque de la formación por competencia, entra en juego muchos factores, ya que no se trata solo de certificar a un docente, sino que se trata de otros componentes con el que debe contar las instituciones.

### 1.2 La Educación en el Fenómeno de la Globalización

La globalización ha transformado profundamente las dinámicas económicas, sociales, culturales y educativas, configurando un

escenario en el que el conocimiento, la innovación y las tecnologías adquieren una importancia cada vez mayor. Si bien este fenómeno comenzó a consolidarse durante las últimas décadas del siglo XX, sus efectos se han intensificado en el siglo XXI, especialmente por el desarrollo de las tecnologías digitales, la interconectividad y la expansión de nuevas formas de comunicación e intercambio de conocimientos. Estas transformaciones han modificado las maneras de enseñar, aprender, investigar y relacionarse con el entorno, generando nuevas demandas para las instituciones de educación superior y, particularmente, para quienes ejercen la docencia universitaria.

En este contexto, la universidad enfrenta el desafío de responder a una sociedad caracterizada por cambios constantes, diversidad de conocimientos y problemáticas que trascienden las fronteras geográficas y disciplinares. Su responsabilidad ya no se limita a transmitir contenidos o formar profesionales para desempeñar determinadas funciones laborales, sino que implica desarrollar capacidades humanas, científicas y tecnológicas que permitan comprender la realidad, cuestionarla y contribuir a su transformación. Como sostiene la UNESCO (2022), la educación debe concebirse como un compromiso colectivo orientado a construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles, reconociendo el valor de la cooperación, el pensamiento crítico y la responsabilidad compartida frente a los desafíos contemporáneos.

Desde esta perspectiva, la educación superior r requiere superar progresivamente los modelos tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de información, para avanzar hacia procesos formativos más participativos, flexibles y vinculados con las necesidades de la sociedad. Esto supone reconocer al estudiante como protagonista de su aprendizaje y al docente como orientador, investigador y mediador en la construcción del conocimiento.

> La enseñanza universitaria adquiere así una dimensión profundamente humana, en la que no solamente importa cuánto se aprende, sino también cómo se aprende, para qué se aprende y de qué manera ese conocimiento puede contribuir al bienestar individual y colectivo.

Asimismo, los procesos de globalización han puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer la investigación científica, la cooperación académica y la formación permanente del profesorado. La internacionalización del conocimiento, el acceso a redes científicas y la incorporación de herramientas tecnológicas ofrecen oportunidades para enriquecer las experiencias educativas; sin embargo, también plantean desafíos relacionados con las desigualdades digitales, el acceso equitativo a la información y la preservación de la identidad cultural. En este sentido, la UNESCO (2023) advierte que la incorporación de tecnologías en la educación debe responder a propósitos pedagógicos claramente definidos, evitando que la innovación tecnológica se convierta en un

fin en sí mismo y procurando que sus beneficios alcancen a todos los sectores de la sociedad.

En consecuencia, la formación del docente universitario debe orientarse hacia el fortalecimiento de competencias pedagógicas, investigativas, digitales y socioemocionales que le permitan actuar con pertinencia en escenarios educativos cada vez más complejos. La capacidad para analizar información, interpretar datos cuantitativos y cualitativos, desarrollar investigaciones interdisciplinarias y utilizar críticamente las tecnologías emergentes constituye una condición relevante para mejorar la calidad de los procesos formativos. A ello se suma la necesidad de promover una cultura académica fundamentada en la ética, el diálogo, la creatividad y el respeto a la diversidad de pensamientos y experiencias.

Comprender así la educación desde el fenómeno de la globalización implica reconocer que las universidades forman parte de una sociedad interconectada, pero también profundamente diversa. Por tanto, su compromiso debe trascender la búsqueda de productividad, competitividad y excelencia académica, incorporando una visión humanista que sitúe a las personas en el centro de los procesos educativos. Bajo esta concepción, la universidad contemporánea está llamada a formar profesionales capaces de generar conocimientos, asumir responsabilidades sociales y participar activamente en la

construcción de un futuro más equitativo, sostenible y comprometido con la dignidad humana.

### 1.3 Docencia en la Educación Superior

La docencia universitaria atraviesa un proceso de transformación permanente, impulsado por los cambios sociales, científicos, culturales y tecnológicos que caracterizan a la sociedad contemporánea. En este escenario, enseñar representa una responsabilidad que va mucho más allá de transmitir conocimientos, pues implica acompañar a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos, despertar su curiosidad intelectual y promover capacidades para comprender e interpretar críticamente la realidad. Desde esta perspectiva, el ejercicio docente se concibe como una práctica dinámica, reflexiva y profundamente humana, en la que el profesorado revisa continuamente sus experiencias, cuestiona sus propias estrategias pedagógicas y reconoce la necesidad de aprender mientras enseña.

La complejidad de los actuales entornos educativos exige una formación integral que articule los conocimientos disciplinares con las competencias pedagógicas, investigativas, digitales y éticas. No basta con dominar una determinada área del conocimiento; resulta igualmente importante comprender cómo aprenden los estudiantes, reconocer sus diferencias individuales y generar espacios de participación donde el diálogo, la creatividad y el pensamiento crítico

constituyan elementos fundamentales del proceso formativo. En este sentido, la UNESCO (2022) destaca la necesidad de fortalecer una educación sustentada en la cooperación, la inclusión y la construcción colectiva del conocimiento, reconociendo al profesorado como un actor esencial en la transformación de las prácticas educativas.

Desde esta mirada, el docente universitario asume un papel que combina la orientación académica, la investigación y el acompañamiento humano. Su responsabilidad consiste en crear condiciones para que los estudiantes desarrollen autonomía intelectual, capacidad de argumentación y disposición para enfrentar situaciones complejas. Esto supone reconocer que el aprendizaje no se produce únicamente mediante la exposición de contenidos, sino también a través de experiencias compartidas, la resolución de problemas, el intercambio de ideas y la reflexión sobre situaciones vinculadas con la realidad profesional y social. De esta manera, la enseñanza adquiere sentido cuando logra relacionar los conocimientos científicos con las experiencias y necesidades de quienes participan en el proceso educativo.

La incorporación de tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial plantea nuevas oportunidades para enriquecer la enseñanza, pero también exige una revisión crítica de las competencias profesionales del docente. La UNESCO (2024) señala que el desarrollo de competencias docentes relacionadas con la

inteligencia artificial debe considerar dimensiones humanas, éticas, pedagógicas y tecnológicas, de manera que estas herramientas contribuyan al aprendizaje sin sustituir el juicio profesional ni la responsabilidad educativa del profesorado. En consecuencia, la innovación pedagógica debe comprenderse como un proceso orientado al mejoramiento de las experiencias formativas y no simplemente como la incorporación de recursos tecnológicos en el aula.

En este contexto, la docencia universitaria se consolida como una profesión con identidad y responsabilidad propias, sustentada en la preparación académica, la experiencia, la investigación y la reflexión sistemática sobre la práctica educativa. Su calidad no depende exclusivamente del dominio de contenidos ni de los años de ejercicio profesional, sino también de la capacidad para generar ambientes de aprendizaje inclusivos, interpretar las necesidades del estudiantado y transformar las estrategias de enseñanza cuando las circunstancias así lo requieren.

> La formación continua constituye una condición fundamental para fortalecer el desempeño docente y responder con pertinencia a las demandas de la educación superior.

En definitiva, enseñar en la universidad implica asumir un compromiso permanente con el conocimiento, la formación humana y la transformación social. El docente no solamente contribuye a la

preparación de futuros profesionales, sino que también participa en la formación de ciudadanos críticos, responsables y capaces de aportar soluciones a los desafíos de su entorno. Bajo esta concepción, la docencia universitaria deja de entenderse como una actividad centrada en la transmisión de saberes para reconocerse como una práctica intelectual, ética y social que encuentra su verdadero sentido en el desarrollo integral de las personas.

Al respecto Zabalza (2003) señala que no todos los profesores universitarios piensan que la docencia sea algo realmente fundamental para la formación universitaria, se dice que lo realmente importante es la organización y el ambiente formativo que se crea en las universidades. De acuerdo con esta perspectiva, no son las clases las que marcan el punto clave en el proceso enseñanza-aprendizaje sino la presencia y uso efectivo de múltiples recursos que están puesto a disposición de los estudiantes tales como: bibliotecas, salas de computadoras, lugares de estudios, fuentes de documentación, entre otros.

No obstante, en el ámbito de la educación superior persisten diversos mitos asociados al acto de enseñar., siendo uno de los más recurrentes sostiene que aprender es, en última instancia, un proceso estrictamente individual y que, por tanto, no es posible afirmar la superioridad de un método de enseñanza sobre otro. Bajo esta perspectiva, la efectividad educativa no radicaría en las estrategias

pedagógicas empleadas, sino exclusivamente en la forma en que cada estudiante aprende, atribuyendo el logro académico casi por completo a factores personales.

De acuerdo con este planteamiento se descalifica bastante el rol formativo que ejercen los profesores y profesoras en el proceso de la enseñanza, porque, aunque estos se esfuercen por hacer una buena labor educativa empleando los mejores métodos y estrategias educativas, los conocimientos de sus estudiantes siempre van a estar predeterminados por sus condiciones sociales y personales. La responsabilidad del docente universitario trasciende el cumplimiento de las actividades académicas y adquiere una dimensión profundamente humana, al reconocer su influencia en la formación intelectual, profesional y personal de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Gibbs (2001) destaca la capacidad que posee el profesorado, tanto individual como colectivamente, para incidir significativamente en los procesos formativos. Esta reflexión mantiene su vigencia en la educación superior contemporánea, donde enseñar implica asumir un compromiso con el aprendizaje, la construcción del pensamiento crítico y el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes

> El proceso de la enseñanza sea una actividad compleja en la que interviene múltiples variables, no se puede olvidar que aun cuando los estudiantes posean sus propios ideales y sus propias formas de asimilar los conocimientos siempre van a necesitar la presencia de un orientador o facilitador que les ayude discernir los nuevos saberes que buscan para su formación profesional, y es allí donde el docente ejerce su gran influencia.

desenvolverse de manera autónoma y responsable en una sociedad caracterizada por constantes transformaciones.

En este escenario, el ejercicio de la docencia universitaria requiere comprender la diversidad de factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos destacan los modelos de aproximación a la práctica docente, la planificación estratégica de las experiencias educativas, la comprensión de la complejidad de los fenómenos formativos y la búsqueda permanente de la calidad académica. Estas dimensiones no deben considerarse de manera aislada, pues se encuentran estrechamente relacionadas y contribuyen a configurar una práctica pedagógica reflexiva, contextualizada y orientada al desarrollo integral del estudiantado.

> Tobón (2004) plantea que el pensamiento complejo permite aproximarse a la realidad mediante una visión integradora que articula la interpretación, la comprensión y la explicación de los fenómenos.

Particularmente, la docencia desde la complejidad constituye una perspectiva relevante para comprender las múltiples relaciones que intervienen en la construcción del conocimiento. Desde esta concepción, enseñar supone reconocer que los procesos educativos no responden a relaciones exclusivamente lineales, sino que se desarrollan mediante interacciones entre conocimientos, experiencias,

emociones, contextos sociales y condiciones institucionales que influyen en la manera en que las personas aprenden.

En correspondencia con este planteamiento, Morin (2000) sostiene que el pensamiento complejo propone una forma de comprender la realidad a partir de las interrelaciones existentes entre sus diferentes componentes, reconociendo la presencia simultánea del orden, la incertidumbre, la diversidad y las contradicciones. Su perspectiva invita a superar las interpretaciones fragmentadas del conocimiento y a comprender los fenómenos humanos y sociales como realidades dinámicas, en las que las partes adquieren significado en su relación con el conjunto. En el ámbito universitario, esta concepción permite reconocer que la formación profesional no puede reducirse a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que requiere establecer conexiones entre los saberes científicos, las experiencias humanas y los desafíos del entorno.

Desde una mirada contemporánea, el pensamiento complejo adquiere especial importancia ante el crecimiento de la información, la expansión de las tecnologías digitales y la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos académicos. Estas transformaciones demandan docentes

> UNESCO (2024) destaca la necesidad de fortalecer las competencias del profesorado para comprender y utilizar responsablemente las tecnologías emergentes, preservando la autonomía humana y el sentido pedagógico de la educación.

capaces de analizar situaciones desde diferentes perspectivas, reconocer la incertidumbre y promover experiencias de aprendizaje que integren el razonamiento crítico, la creatividad y la reflexión ética.

En consecuencia, la docencia universitaria sustentada en el pensamiento complejo representa una oportunidad para fortalecer las competencias investigativas, particularmente aquellas relacionadas con la interpretación de datos cuantitativos y cualitativos. Comprender la realidad desde su multidimensionalidad exige reconocer tanto los aspectos susceptibles de medición y análisis estadístico como aquellos vinculados con las experiencias, percepciones y significados construidos por los sujetos.

El pensamiento complejo contribuye a consolidar una práctica docente que reconoce la diversidad del conocimiento, promueve el diálogo entre disciplinas y fortalece la capacidad de los estudiantes para comprender problemas desde perspectivas complementarias.

Esta perspectiva favorece una aproximación metodológica más amplia y reflexiva, en la que la elección de los procedimientos de investigación responde a la naturaleza de los problemas estudiados y no a la aplicación mecánica de técnicas previamente establecidas.

Su incorporación en la educación superior representa, por tanto, una posibilidad para avanzar hacia una formación más crítica, integradora y humanista, en la que enseñar e investigar constituyan procesos estrechamente vinculados con la transformación de la realidad social.

El pensamiento complejo es ante todo un método que relaciona el hombre la sociedad, la vida y el mundo, y siempre busca articular todas las partes de un todo bien sean de orden o desorden, de lo conocido o la incertidumbre, de lo clásico o lo moderno, entre lo separable o lo inseparable, no deja nada por fuera se preocupa por la articulación armónica de todos los componentes de la vida de la humanidad. En el ámbito educativo actual donde se le da gran énfasis a la clase magistral, basada en la transmisión de conocimientos desde una relación vertical, y de sometimiento, la docencia desde la complejidad constituye un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la transmisión de los conocimientos a partir de la articulación del ámbito educativo con procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los que viven y se desenvuelven las personas.

> Tobón y Fernández (2001) destacan que el pensamiento complejo favorece una comprensión integradora de los fenómenos, mediante la articulación de elementos aparentemente contrapuestos, como la unidad y la diversidad, la estabilidad y el cambio, así como las dimensiones locales y

La docencia desde la complejidad se configura como una perspectiva pedagógica estrechamente vinculada con la docencia estratégica, en la medida en que promueve una comprensión integral, dinámica y reflexiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta concepción, la clase magistral conserva su importancia como recurso

didáctico, aunque deja de constituir el eje exclusivo de la actividad formativa para complementarse con estrategias participativas, colaborativas y orientadas a la construcción significativa del conocimiento. En este sentido, Rozo (2004) destaca la importancia de generar ambientes educativos que favorezcan el diálogo, el establecimiento de acuerdos, el trabajo en equipo y el aprendizaje a partir de los errores, reconociendo que la incertidumbre constituye una condición inherente a los procesos de formación. Esta perspectiva permite comprender que enseñar no consiste únicamente en ofrecer respuestas, sino también en despertar interrogantes, estimular la reflexión y acompañar a los estudiantes en la búsqueda de alternativas frente a situaciones complejas.

En una sociedad caracterizada por transformaciones científicas, tecnológicas, culturales y sociales cada vez más aceleradas, las instituciones de educación superior enfrentan la responsabilidad de revisar sus modelos formativos y promover capacidades que permitan comprender la realidad desde una perspectiva multidimensional. Desde esta mirada, la formación universitaria debe trascender la fragmentación del conocimiento y propiciar experiencias

> El pensamiento complejo no solamente contribuye a enriquecer la práctica pedagógica, sino que también fortalece una cultura universitaria orientada hacia la investigación, la innovación, el diálogo interdisciplinario y la formación integral de profesionales comprometidos con la transformación de la sociedad.

educativas que permitan a los estudiantes establecer relaciones entre diferentes disciplinas, interpretar críticamente su entorno y reconocer la diversidad de factores que intervienen en los problemas contemporáneos. Se trata, por tanto, de formar profesionales capaces de comprender la complejidad de los escenarios en los que actuarán, sin perder de vista la dimensión humana, ética y social de sus decisiones.

En correspondencia con estos planteamientos, la incorporación del pensamiento complejo en la educación superior exige superar las concepciones curriculares rígidas, lineales y excesivamente centradas en la transmisión de contenidos. En la actualidad, esta orientación adquiere especial pertinencia ante la necesidad de fortalecer competencias investigativas, digitales y metodológicas que permitan al docente y al estudiante analizar problemas desde diferentes enfoques, interpretar información cuantitativa y cualitativa y construir conocimientos sustentados en evidencias.

Tobón y Agudelo (2000) sostienen que esta perspectiva debe constituir un componente relevante en la organización curricular y en el desarrollo de las diferentes asignaturas, favoreciendo una formación que integre conocimientos, habilidades y actitudes desde una visión articulada del aprendizaje

El mundo actual requiere de la complejidad puesto que de una cultura basada en lo tradicional y la perdurabilidad de los valores e ideas se ha paso a la emergencia de variados modos de vida, al cambio

continuo en los valores y al constante debilitamiento de las concepciones ideológicas universales. Y por ende la sociedad actual requiere que el sistema educativo fortalezca la administración del proceso enseñanza-aprendizaje y con ello exija mayor profesionalismo a la labor educativa que desempeña el docente para así poder formar las personas idóneas para encarar los retos que demanda el nuevo siglo.

La naturaleza abierta y compleja de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no permiten considerar técnicas muy cerradas o conductuales que permitan un acercamiento completa a la docencia, pero si permiten reflejar una serie de principios que permiten una aproximación clara al rol del educador. De acuerdo con Zabalza (2003) el análisis del proceso de enseñanza se puede aproximar desde planteamientos diversos y con propósitos diferentes". Al respecto se diferenciarán tres vías de aproximación, definidos en la siguiente tabla 1:

**Tabla 1** Modelos de Aproximación a la Docencia

| Modelos | Definición |
|---|---|
| **Aproximación Empírica y Artesanal:** | Conocemos la enseñanza sobre la base de nuestro propio trabajo como docente, fruto del contacto con la realidad y de la experiencia diaria. En el mejor de los casos suele aparecer como una reflexión más o menos sistematizada sobre el análisis de las clases y de otras dimensiones de la enseñanza. |
| **Aproximación Profesional** | Se trata de una modalidad de conocimiento más sistematizada y fundamentada. Requiere una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos. Constituye una dimensión importante del perfil de los profesionales de la enseñanza, y es un tipo de conocimiento que hace posibles iniciativas de mejora: se sabe qué hacer y por qué hacerlo. |
| **Aproximación Técnica** | Propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza, sirve de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. |

**Fuente:** Elaboración propia (2026)

En este orden de ideas la docencia estratégica es una de las novedades del siglo XX, y a diferencia de la docencia tradicional implica la construcción, deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica pedagógica a partir de la reflexión que hace el mismo docente sobre su proceder. Por ende, el cambio no se impone desde arriba, sino que surge desde cada profesor y profesora en la institución educativa, y a

la vez se busca que cada estudiante aprenda a partir de la reflexión sobre sus experiencias escolares y cotidianas.

La docencia estratégica constituye una perspectiva pedagógica que reconoce la enseñanza como un proceso intencional, reflexivo y dinámico, orientado hacia la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo integral de las capacidades del estudiantado. Su importancia radica en superar las prácticas educativas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos, para promover experiencias formativas que estimulen el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de aprender de manera permanente. Desde esta concepción, el docente universitario asume la responsabilidad de diseñar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes no solamente adquieran conocimientos, sino que también comprendan cómo utilizarlos, cuestionarlos y transformarlos frente a situaciones propias de su realidad académica, profesional y social.

En correspondencia con esta perspectiva, la autorregulación del aprendizaje representa una dimensión fundamental de la formación universitaria, debido a que permite a los estudiantes participar conscientemente en la planificación, el seguimiento y la evaluación de sus propios procesos formativos. Panadero (2017), desde una revisión de los principales modelos teóricos de autorregulación, destaca la importancia de los procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales que intervienen en la capacidad del

estudiante para orientar su aprendizaje hacia objetivos determinados. Aunque esta contribución constituye un antecedente teórico, mantiene su pertinencia para comprender que la autonomía no surge espontáneamente, sino que requiere experiencias educativas que favorezcan la reflexión, la toma de decisiones y el reconocimiento de las propias fortalezas y dificultades.

> Enseñar estratégicamente implica generar oportunidades para que cada estudiante desarrolle confianza en sus capacidades, participe activamente en la construcción de saberes y encuentre sentido a lo que aprende.

Desde una perspectiva más reciente, la UNESCO (2022) plantea la necesidad de construir nuevas relaciones educativas sustentadas en la cooperación, la participación y la responsabilidad compartida. Esta orientación permite comprender que la docencia estratégica no debe reducirse a la aplicación de técnicas de enseñanza previamente establecidas, sino que requiere reconocer las particularidades de los estudiantes, sus experiencias, necesidades y formas de aproximarse al conocimiento.

La práctica docente adquiere una dimensión reflexiva cuando el profesorado reconoce que sus decisiones pedagógicas deben ser objeto de revisión y mejoramiento permanente. Desde los aportes clásicos de Schön (1983), la reflexión sobre la acción profesional permite comprender que enseñar supone interpretar situaciones cambiantes,

cuestionar las respuestas habituales y reconstruir las estrategias utilizadas a partir de la experiencia. Esta concepción conserva especial relevancia en la educación superior contemporánea, donde el docente debe enfrentar escenarios diversos, responder a necesidades formativas emergentes y desarrollar una actitud crítica frente a los resultados de su propia actuación.

En este sentido, la docencia estratégica se configura mediante la articulación de procesos de diagnóstico, planificación, mediación pedagógica, seguimiento y evaluación. Estas acciones no constituyen etapas aisladas ni necesariamente lineales, sino procesos interrelacionados que permiten ajustar la enseñanza a las condiciones reales del aprendizaje. La incorporación de tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial introduce nuevas posibilidades para fortalecer esta perspectiva pedagógica. Miao y Cukurova (2024), en el marco de competencias en inteligencia artificial para docentes desarrollado por la UNESCO, destacan la importancia de integrar conocimientos tecnológicos, criterios éticos y capacidades pedagógicas que permitan utilizar estas herramientas desde una perspectiva centrada en el ser

> El diagnóstico permite reconocer los conocimientos previos, las necesidades y las características del estudiantado; la planificación orienta la selección de objetivos, contenidos y estrategias didácticas; mientras que el seguimiento y la evaluación proporcionan información para identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora.

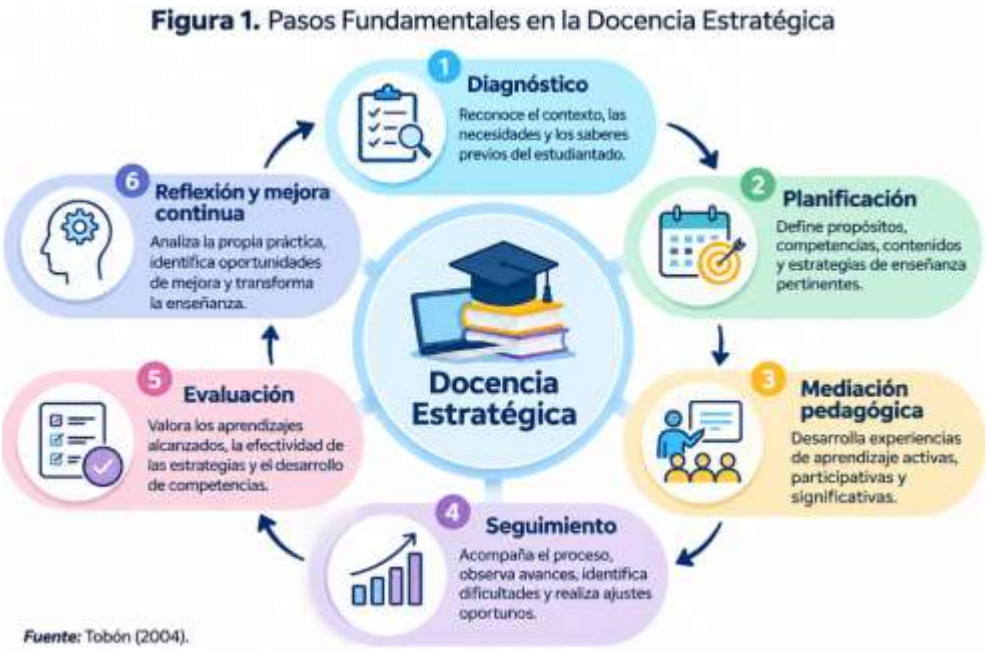
humano. Bajo esta orientación, el docente estratégico debe ser capaz de seleccionar recursos digitales pertinentes, interpretar críticamente la información disponible y valorar sus posibilidades educativas sin renunciar a su autonomía profesional ni a su responsabilidad sobre las decisiones pedagógicas.

Particularmente, en el ámbito de la investigación universitaria, la docencia estratégica adquiere relevancia al promover competencias relacionadas con la formulación de problemas, la búsqueda sistemática de información, la selección de procedimientos metodológicos y el análisis de evidencias científicas. El manejo de datos cuantitativos y cualitativos se convierte, de esta manera, en una capacidad que fortalece tanto el desempeño investigativo del profesorado como la formación científica de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el docente no se limita a enseñar procedimientos técnicos, sino que orienta la comprensión de los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentan la producción del conocimiento.

Por consiguiente, la docencia estratégica debe comprenderse como un ejercicio profesional que integra el conocimiento disciplinar, la sensibilidad pedagógica, la reflexión crítica y la capacidad para tomar decisiones fundamentadas. Su propósito trasciende la obtención inmediata de resultados académicos, pues busca formar estudiantes capaces de aprender con autonomía, interpretar críticamente la

realidad y asumir responsabilidades frente a los desafíos de su entorno. Enseñar estratégicamente significa reconocer que cada experiencia educativa constituye una oportunidad para aprender, transformar la práctica docente y contribuir a una educación superior más humana, pertinente y comprometida con la generación de conocimiento. A continuación se destacan los pasos de la docencia estratégica

**Figura 1** Pasos Fundamentales en la Docencia Estratégica




## 1.4 Calidad de la Educación Superior.

La calidad de la educación superior constituye uno de los desafíos más relevantes de las universidades contemporáneas, particularmente en

un escenario caracterizado por profundas transformaciones sociales, científicas, tecnológicas y culturales. Sin embargo, comprender lo que significa una enseñanza de calidad exige superar las interpretaciones que la reducen al cumplimiento de indicadores, la disponibilidad de recursos o la obtención de resultados académicos. La calidad educativa representa una construcción compleja y multidimensional, estrechamente relacionada con las características de los estudiantes, las competencias del profesorado, las particularidades de cada disciplina y las condiciones institucionales en las que se desarrollan los procesos formativos.

Desde esta perspectiva, enseñar con calidad no significa aplicar un modelo pedagógico uniforme, sino reconocer que cada experiencia educativa responde a necesidades, contextos y propósitos diferentes. Las estrategias que favorecen el aprendizaje en una determinada carrera universitaria pueden resultar insuficientes en otra, debido a las diferencias existentes entre los campos del conocimiento, los perfiles profesionales y las formas de aproximarse a la realidad. En este sentido, Zabalza (2003) destaca la importancia de considerar las particularidades de las disciplinas y las culturas académicas al valorar la práctica docente. Su planteamiento permite comprender que la calidad de la enseñanza no depende de la reproducción de procedimientos estandarizados, sino de la pertinencia de las decisiones pedagógicas y de su capacidad para responder a las necesidades reales del estudiantado.

Esta diversidad de condiciones no implica que resulte imposible reconocer características comunes de una docencia universitaria de calidad. Por el contrario, existen principios pedagógicos que permiten distinguir las prácticas formativas que favorecen aprendizajes profundos de aquellas centradas exclusivamente en la reproducción de información. Desde los aportes de Zabalza (2003), estas condiciones permiten comprender la calidad como una cualidad que se construye en la interacción entre el profesorado, los estudiantes y el contexto institucional.

> Entre estos principios destacan la claridad de los propósitos educativos, la coherencia entre los contenidos y las estrategias de enseñanza, la participación activa de los estudiantes, la evaluación formativa y la capacidad del docente para reflexionar críticamente sobre su actuación profesional.

En una perspectiva contemporánea, la calidad educativa también debe comprenderse desde su compromiso con la equidad, la inclusión y la formación integral de las personas. La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), convocada por la UNESCO, plantea la necesidad de renovar el contrato social de la educación mediante relaciones sustentadas en la cooperación, la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad humana. Esta orientación amplía el significado de la calidad universitaria, al reconocer que una institución educativa no puede considerarse verdaderamente comprometida con la excelencia si sus prácticas no favorecen la

participación, el respeto por las diferencias y las oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes.

En consecuencia, la innovación tecnológica no constituye, por sí misma, una garantía de calidad. Su verdadero aporte depende de la capacidad institucional y docente para utilizar los recursos digitales de manera crítica, ética y pertinente, procurando que estos contribuyan al desarrollo de competencias y al fortalecimiento de experiencias educativas significativas.

La transformación digital introduce nuevas dimensiones para comprender y evaluar la calidad de la enseñanza universitaria. La UNESCO (2023) advierte que la incorporación de tecnologías educativas debe responder a propósitos pedagógicos claramente definidos, considerando sus efectos sobre la equidad, la inclusión y los resultados de aprendizaje

De igual manera, la calidad de la educación superior se encuentra estrechamente vinculada con la pertinencia de los aprendizajes y su relación con los desafíos del entorno. La OCDE (2023) destaca la importancia de desarrollar capacidades que permitan a las personas desenvolverse en contextos económicos y sociales cambiantes, lo que exige revisar continuamente las oportunidades de formación y actualización de competencias. Desde esta mirada, las universidades deben procurar que sus procesos educativos no solamente respondan a las exigencias inmediatas del ejercicio profesional, sino que también fortalezcan la capacidad de aprender a lo largo de la vida, interpretar

problemas complejos y participar responsablemente en la transformación de la sociedad.

En este marco, la investigación constituye una dimensión fundamental de la calidad universitaria, debido a su contribución a la generación, validación y transferencia del conocimiento. Particularmente, el dominio de los enfoques cuantitativos y cualitativos amplía las posibilidades de comprensión de los fenómenos educativos y sociales, al integrar procedimientos de medición y análisis con la interpretación de experiencias, significados y realidades contextuales.

> Una docencia comprometida con la calidad debe favorecer el desarrollo de competencias investigativas que permitan a los estudiantes formular preguntas pertinentes, analizar información, interpretar evidencias y construir argumentos fundamentados.

Por consiguiente, la calidad de la educación superior no puede comprenderse como una condición estática ni como un resultado alcanzado definitivamente. Se trata de un proceso de construcción y mejoramiento permanente que requiere compromiso institucional, desarrollo profesional docente, participación estudiantil y reflexión sistemática sobre las prácticas educativas. Su verdadero significado se expresa en la capacidad de las universidades para formar

profesionales competentes, ciudadanos críticos y personas conscientes de su responsabilidad ética y social.

En este contexto, la calidad de la docencia universitaria debe comprenderse desde una perspectiva integral que articule las competencias profesionales del educador, la pertinencia de las estrategias pedagógicas, la innovación metodológica y el compromiso con la formación humana.

> Más allá de los indicadores tradicionales de evaluación, una enseñanza de calidad se reconoce por su capacidad para generar experiencias de aprendizaje significativas, promover el pensamiento crítico, fortalecer la autonomía estudiantil y responder a las demandas de una sociedad en permanente transformación.

Por consiguiente, resulta fundamental identificar las dimensiones que intervienen en la construcción de prácticas educativas pertinentes, inclusivas y orientadas al mejoramiento continuo, considerando tanto el desempeño docente como las condiciones institucionales y los recursos que favorecen el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se presentan en la siguiente tabla los principales componentes que permiten comprender y valorar la calidad de la enseñanza en la educación superior. La tabla 2 presenta los componentes de una Educación con Calidad.

**Tabla 2** Componentes de una Educación con Calidad

| Componentes | Definición |
|---|---|
| **Identificación con valores formativos claves** | Compromiso claro con que la educación superior pretende aportar al desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto. Esta misión tiene que ver los conocimientos de alto nivel, pero también con otro tipo de competencias personales que trascienden los contenidos científicos y se proyecta sobre el desarrollo personal en todos los ámbitos de la personalidad. |
| **Proceso formativo:** | Es un conjunto sistemático, continuo y reflexivo de acciones que están orientadas al desarrollo integral de las competencias profesionales, pedagógicas, investigativas, tecnológicas, sociales y éticas que permiten de una u otra forma desempeñar con calidad su labor educativa. |
| **Resultados de alto nivel:** | La formación universitaria debe concebirse como un proceso integral en el que la calidad educativa y los resultados alcanzados constituyen dimensiones inseparables. Más allá de las experiencias y esfuerzos desarrollados durante la trayectoria académica, las universidades tienen la responsabilidad de garantizar que sus egresados posean las competencias necesarias para un ejercicio profesional pertinente y responsable. En este sentido, la eficacia educativa no debe limitarse a criterios económicos o de rendimiento institucional, sino valorarse fundamentalmente por la calidad de la formación, la capacidad de respuesta a las demandas sociales y laborales, y el aprovechamiento responsable de los recursos destinados a la educación superior. |

**Fuente:** Elaboración propia (2026)

En otro sentido la calidad puede ser abordada desde diversas perspectivas, de acuerdo con Zabalza (2003: 171) "para la Universidad en la actualidad, existen tres visiones específicas que permiten plantear el tema de la calidad"; estas son la visión ordinaria, visión

burocrática y visión profesional, la tabla 3 presenta la definición de cada uno de estos componentes.

**Tabla 3** Visiones Específicas de la Calidad Universitaria

| Descripción | Definición |
|---|---|
| **Visión ordinaria** | Se refiere a lo que la gente normal, pero también las familias de los estudiantes, la prensa, los empresarios, los políticos piensan al respecto a la calidad, estos aspectos son importantes, pero no constituyen una base suficiente para poder hablar de calidad en la formación. |
| **Visión Burocrática** | Generalmente está más pendiente de los aspectos formales o materiales, en ocasiones otorgan importancia sustantiva a los resultados y quizás restando valor al desempeño profesional. |
| **Visión profesional** | Se consolida una visón del tema por parte de los profesionales y equipos directivos más comprometidos, incorporando componentes de gran interés tales como los valores, la ética, satisfacción al trabajo, cultura, clima laboral entre otros. |

**Fuente:** Elaboración propia (2026)

La calidad de la enseñanza universitaria representa una construcción multidimensional que requiere comprender las relaciones existentes entre los propósitos formativos, las competencias del profesorado, las características del estudiantado y las condiciones institucionales en las que se desarrolla el aprendizaje. Su evaluación no puede limitarse a la medición de resultados académicos ni al cumplimiento de indicadores administrativos, puesto que involucra procesos pedagógicos, experiencias humanas y decisiones curriculares que adquieren significados diferentes según los contextos educativos. En consecuencia, valorar la calidad de la docencia exige considerar tanto las percepciones y experiencias de los estudiantes como la capacidad

reflexiva del profesorado para reconocer las fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora de su propia práctica.

Desde esta perspectiva, los aportes de Zabalza (2003) constituyen un referente para comprender las condiciones que favorecen una enseñanza universitaria de calidad. Sus planteamientos permiten identificar dimensiones relacionadas con la planificación, los ambientes de aprendizaje, la organización de los contenidos, los recursos de apoyo, las metodologías didácticas y la incorporación de tecnologías educativas. Sin embargo, las transformaciones experimentadas por la educación superior hacen necesario ampliar estas dimensiones mediante enfoques contemporáneos que reconozcan la inclusión, la formación por competencias, la innovación pedagógica, la transformación digital y el compromiso ético como elementos esenciales de la calidad educativa.

En este sentido, la UNESCO (2023) destaca que la incorporación de tecnologías en la educación debe valorarse por su contribución efectiva al aprendizaje, la equidad y la inclusión, mientras que la OCDE (2023) subraya la importancia de desarrollar competencias que permitan a las personas responder a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas. Estas contribuciones invitan a comprender la calidad de la docencia como un proceso de mejoramiento permanente, sustentado en la pertinencia de las decisiones

pedagógicas y en la capacidad de las instituciones universitarias para ofrecer experiencias formativas significativas.

A partir de estas consideraciones, se presentan seis dimensiones fundamentales que permiten analizar la calidad de la enseñanza universitaria desde una perspectiva integral y contemporánea.

## 1.5 DIMENSIONES

### 1.5.1 Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo

> El docente no solamente organiza contenidos, sino que anticipa experiencias de aprendizaje, identifica posibles dificultades y establece alternativas pedagógicas que favorezcan la participación y la construcción progresiva del conocimiento.

La planificación constituye una dimensión esencial de la calidad docente, debido a que permite otorgar intencionalidad, coherencia y sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su importancia no radica únicamente en disponer de programas de asignaturas o documentos curriculares formalmente estructurados, sino en garantizar que los objetivos, las competencias, los contenidos, las estrategias metodológicas y los procedimientos de evaluación mantengan una relación articulada con el perfil profesional que se pretende desarrollar.

Desde esta perspectiva, la planificación universitaria debe comprenderse como un proceso reflexivo y flexible, capaz de

responder a las características del estudiantado, las particularidades disciplinares y las transformaciones del entorno.

En este ámbito, CAST (2024), mediante la actualización de las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, propone diversificar las oportunidades de participación, representación de la información y expresión de los aprendizajes, con el propósito de reducir barreras y favorecer una educación más equitativa.

Una planificación de calidad debe incorporar criterios de inclusión y accesibilidad que permitan reconocer las diferentes formas de aprender.

En consecuencia, el proyecto formativo universitario debe superar una concepción rígida de la planificación para convertirse en una herramienta de orientación pedagógica que articule la formación disciplinar, el desarrollo de competencias, la investigación y la responsabilidad social. Su valor se manifiesta cuando permite al profesorado tomar decisiones fundamentadas y ajustar sus estrategias de acuerdo con las necesidades reales del proceso educativo.

### 1.5.2 Organización de las condiciones y los ambientes de aprendizaje

Los ambientes en los que se desarrolla la enseñanza universitaria ejercen una influencia significativa sobre las experiencias formativas, debido a que pueden favorecer o limitar la participación, la interacción

y el bienestar de los estudiantes. Por ello, la calidad educativa también depende de las condiciones físicas, tecnológicas, sociales y emocionales que caracterizan los espacios destinados al aprendizaje.

Desde una concepción contemporánea, el ambiente educativo trasciende los límites del aula tradicional e incorpora espacios virtuales, laboratorios, bibliotecas, plataformas digitales y escenarios de aprendizaje vinculados con la comunidad y el ejercicio profesional. Cada uno de estos entornos ofrece posibilidades diferentes para la construcción del conocimiento, por lo que su organización debe responder a criterios de funcionalidad, accesibilidad, seguridad y pertinencia pedagógica.

La disposición del mobiliario, la iluminación, la ventilación, la conectividad, los recursos disponibles y las posibilidades de interacción constituyen condiciones relevantes para el desarrollo de las actividades académicas. No obstante, la calidad del ambiente también se relaciona con aspectos menos visibles, como el respeto mutuo, la confianza, la comunicación y el reconocimiento de la diversidad.

> La organización de los ambientes educativos debe responder a una visión integral que reconozca la relación entre las condiciones materiales, las experiencias humanas y las estrategias pedagógicas, entendiendo que el aprendizaje se fortalece cuando las personas se sienten valoradas, acompañadas y comprometidas con su proceso formativo.

En este sentido, las orientaciones de CAST (2024) permiten destacar la importancia de diseñar experiencias educativas que reduzcan barreras para la participación y ofrezcan distintas posibilidades de acceso al aprendizaje. Desde esta perspectiva, un ambiente universitario de calidad no se define exclusivamente por la modernidad de su infraestructura, sino por su capacidad para generar condiciones que permitan a todos los estudiantes participar, aprender y desarrollar sus potencialidades.

### 1.5.3. Selección, organización y presentación significativa de los contenidos

La selección de los contenidos constituye una decisión pedagógica de especial relevancia, debido a que determina los conocimientos, habilidades y perspectivas que serán incorporados al proceso formativo. En la educación superior contemporánea, esta tarea exige superar la acumulación excesiva de información y privilegiar aquellos saberes que resulten fundamentales para comprender los problemas propios de cada disciplina y responder a las demandas del ejercicio profesional.

Una enseñanza de calidad requiere distinguir entre los conocimientos esenciales y los complementarios, establecer relaciones entre diferentes áreas del saber y organizar los contenidos mediante secuencias que favorezcan su comprensión progresiva. Esto supone reconocer que aprender no significa memorizar información de

manera aislada, sino construir relaciones, interpretar significados y utilizar los conocimientos para analizar situaciones concretas.

En correspondencia con esta perspectiva, la OCDE (2023) destaca la importancia de desarrollar competencias que permitan afrontar las transformaciones asociadas con la digitalización y la transición hacia sociedades más sostenibles. Este planteamiento resulta pertinente para la educación universitaria, debido a que invita a revisar continuamente la relevancia de los contenidos y su vinculación con los desafíos científicos, tecnológicos, económicos y sociales.

La presentación de los contenidos debe favorecer, además, la articulación entre teoría y práctica, el diálogo interdisciplinario y la incorporación de experiencias que permitan contextualizar los aprendizajes. Las explicaciones docentes, los estudios de caso, los problemas profesionales, los proyectos investigativos y las actividades de reflexión constituyen alternativas que pueden contribuir a una comprensión más profunda de los saberes.

De esta manera, la calidad de los contenidos no depende exclusivamente de su actualidad científica, sino también de la capacidad del docente para organizarlos, comunicarlos y relacionarlos con las experiencias y necesidades del estudiantado. El propósito fundamental consiste en transformar la información en conocimiento significativo y favorecer su aplicación responsable en diferentes contextos.

### 1.5.4. Materiales y recursos de apoyo para el aprendizaje autónomo

Los materiales didácticos representan recursos fundamentales para acompañar los procesos de aprendizaje, particularmente cuando se diseñan con una finalidad pedagógica clara y responden a las características de los estudiantes. Su importancia radica en que permiten ampliar las oportunidades de comprensión, facilitar el acceso a la información y fortalecer la autonomía en el desarrollo de las actividades académicas.

Desde esta perspectiva, el docente universitario deja de desempeñar exclusivamente la función de expositor de contenidos para convertirse en un orientador que facilita recursos, propone experiencias y acompaña la construcción del conocimiento. Las guías de aprendizaje, lecturas especializadas, recursos audiovisuales, repositorios científicos, simuladores, bases de datos y materiales interactivos pueden contribuir a que los estudiantes organicen sus actividades y profundicen en los temas de estudio.

Sin embargo, la disponibilidad de recursos no garantiza por sí misma la calidad del aprendizaje. Su efectividad depende de la pertinencia de los contenidos, la claridad de las orientaciones, la accesibilidad de los formatos y las posibilidades que ofrecen para promover la reflexión y el trabajo autónomo.

En este ámbito, CAST (2024) propone considerar diferentes formas de representación de la información y de expresión del aprendizaje, reconociendo que los estudiantes presentan necesidades y preferencias diversas. Esta orientación permite comprender que los materiales de apoyo deben diseñarse desde criterios de flexibilidad y accesibilidad, evitando que su estructura se convierta en una barrera para la participación.

Por consiguiente, los recursos didácticos deben favorecer una relación más activa y consciente del estudiante con el conocimiento, estimulando su capacidad para buscar información, contrastar fuentes, formular preguntas y evaluar sus propios avances. Su verdadero valor pedagógico se expresa cuando contribuyen a formar personas capaces de aprender con independencia, responsabilidad y pensamiento crítico.

### 1.5.5. Metodologías didácticas orientadas al aprendizaje significativo y participativo

La metodología didáctica constituye una de las dimensiones más visibles de la práctica docente, debido a que expresa la manera en que el profesorado organiza las experiencias educativas y establece relaciones entre los estudiantes, los contenidos y los propósitos formativos. No obstante, su calidad no depende de la utilización de una técnica particular ni de la incorporación permanente de

actividades novedosas, sino de la coherencia entre las estrategias seleccionadas y los aprendizajes que se pretende alcanzar.

Desde esta concepción, la enseñanza universitaria debe promover una participación activa del estudiantado mediante experiencias que favorezcan el análisis, la argumentación, la resolución de problemas y la construcción colectiva del conocimiento.

El aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso, los proyectos interdisciplinarios, la investigación formativa y las actividades colaborativas constituyen alternativas metodológicas que pueden fortalecer el desarrollo de competencias profesionales e investigativas.

Sin embargo, es importante reconocer que ninguna metodología resulta igualmente efectiva en todos los contextos. La selección de estrategias debe considerar la naturaleza de los contenidos, los conocimientos previos, las características del grupo y las condiciones institucionales. En consecuencia, la flexibilidad metodológica representa una competencia fundamental del docente universitario.

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) plantea la necesidad de fortalecer relaciones educativas sustentadas en la cooperación y la construcción compartida del conocimiento. Esta orientación permite comprender que la calidad metodológica también se relaciona con la capacidad del profesorado para generar espacios de diálogo, reconocer las aportaciones estudiantiles y promover

experiencias en las que aprender constituya una responsabilidad compartida.

La evaluación formativa y la retroalimentación adquieren especial importancia, debido a que permiten reconocer los avances del aprendizaje y orientar oportunamente las acciones de mejora. Desde esta perspectiva, evaluar no significa únicamente asignar una calificación, sino generar información que ayude a comprender qué se ha aprendido, cuáles dificultades persisten y qué estrategias pueden contribuir a superarlas.

Por tanto una metodología didáctica de calidad es aquella que consigue involucrar auténticamente a los estudiantes en su formación, promoviendo su autonomía intelectual, su capacidad de reflexión y su disposición para aprender de manera continua.

### 1.5.6. Integración pedagógica de tecnologías digitales e inteligencia artificial

La transformación digital ha modificado profundamente las formas de acceder a la información, producir conocimiento y desarrollar experiencias de aprendizaje en la educación superior. En este escenario, las tecnologías digitales y las herramientas de inteligencia artificial representan oportunidades para enriquecer la enseñanza, ampliar las posibilidades de interacción y diversificar los recursos disponibles para estudiantes y docentes.

Sin embargo, su incorporación requiere una comprensión crítica de sus alcances, limitaciones e implicaciones éticas. La UNESCO (2023) advierte que la utilización de tecnologías educativas debe responder a necesidades pedagógicas concretas y considerar sus efectos sobre la equidad, la inclusión y la calidad del aprendizaje.

> La innovación tecnológica no debe confundirse con la simple digitalización de contenidos o la sustitución de procedimientos tradicionales por herramientas automatizadas.

La integración de tecnologías en la docencia universitaria exige que el profesorado desarrolle competencias para seleccionar recursos pertinentes, diseñar actividades mediadas digitalmente y evaluar su contribución efectiva a los resultados formativos. Asimismo, requiere considerar aspectos relacionados con la protección de datos, la accesibilidad, la integridad académica y el uso responsable de la información.

En relación con la inteligencia artificial, Miao y Cukurova (2024) destacan la necesidad de fortalecer competencias docentes que articulen conocimientos tecnológicos, principios éticos y capacidades pedagógicas desde una perspectiva centrada en el ser humano. Este enfoque resulta particularmente importante para evitar que la

automatización debilite la autonomía intelectual, la creatividad o el pensamiento crítico de los estudiantes.

En el ámbito universitario, estas herramientas pueden contribuir a la búsqueda y organización de información, la elaboración de materiales educativos, el análisis de datos y la exploración de alternativas para resolver problemas. No obstante, su utilización debe acompañarse de procesos de verificación, reflexión metodológica y valoración crítica de los resultados, especialmente cuando se emplean en actividades de investigación científica.

Por consiguiente, la calidad de la integración tecnológica no se determina por la cantidad de plataformas utilizadas ni por la sofisticación de los dispositivos disponibles, sino por su capacidad para fortalecer experiencias educativas pertinentes, inclusivas y éticamente responsables. El desafío consiste en aprovechar las posibilidades de la transformación digital sin perder de vista que el sentido fundamental de la educación superior continúa siendo la formación integral de las personas.

- **Atención personal a los estudiantes y sistema de apoyo:** Algunos modelos de enseñanza universitaria insisten especialmente en la importancia de rescatar esta cualidad de la docencia como relación humana que se ha ido perdiendo progresivamente. La importancia básica de este rasgo en una docencia de calidad es que afecta a la forma en que perciben y construyen el papel del docente y

el sentido del trabajo de la universidad. este aspecto se basa en condiciones tales como: la capacidad del docente de transmitir interés y crear retos, el docente debe transmitir pasión por el conocimiento, debe crear un clima relacional y de seguimiento personal y grupal del progreso de sus alumnos, mantener periódicamente algún tipo de contacto individual con los estudiantes, la incorporación de momentos destinados a la metacomunicación.

Evaluar deja de representar únicamente un mecanismo de control académico para convertirse en una oportunidad de diálogo, aprendizaje y construcción compartida del conocimiento, en la que el docente acompaña al estudiante en el desarrollo de su autonomía, pensamiento crítico y capacidad de autorregulación.

- **Estrategias de coordinación con los colegas**: los docentes universitarios tienden a actuar de una forma autónoma e individualista, convirtiendo las materias y las clases en algo propio, e inclusive en muchas universidades se han atomizado las asignaturas para garantizar que cada profesor posea su propio espacio personal y diferente sin tener que compartirlo con nadie. El compromiso de este rasgo es la colegialidad la cual supone el conocimiento real del conjunto del proyecto formativo en el que participen todos los educadores, puesto que es necesario tener una idea cabal y lo más completa posible del proyecto formativo de la carrera en su conjunto para poder ajustar la actuación del docente a las líneas matrices del proyecto global.

- **Sistema de Evaluación Utilizados:**

La evaluación, en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades alcanzadas, constituye otro eslabón de la acción docente universitaria. Convendría preguntarse si se hace distinción en una clase entre lo que es una evaluación de seguimiento del aprendizaje de los alumnos y la evaluación de control que servirá de base a la calificación como proceso de acreditación del rendimiento. La evaluación en la educación superior debe comprenderse como un proceso integral, continuo y orientado al mejoramiento del aprendizaje, cuyo propósito trasciende la asignación de calificaciones y la comprobación de conocimientos adquiridos. Desde esta perspectiva, la función del docente no se limita a valorar los resultados académicos, sino que incorpora el acompañamiento, la orientación y el reconocimiento de las dificultades que experimentan los estudiantes durante su formación. En consecuencia, una evaluación de calidad requiere mantener coherencia entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias metodológicas y los procedimientos utilizados para valorar el desarrollo de las competencias. Asimismo, resulta fundamental promover ambientes evaluativos caracterizados por el respeto, la confianza y la claridad de los criterios, evitando situaciones de presión innecesaria que puedan afectar el desempeño estudiantil. La diversificación de instrumentos, la incorporación progresiva de estrategias de autoevaluación y coevaluación, así como el uso pertinente de recursos digitales, contribuyen a fortalecer una cultura evaluativa más participativa y reflexiva. En este sentido, la retroalimentación adquiere especial relevancia, pues permite que los estudiantes comprendan

sus avances, identifiquen las dificultades y reconozcan las acciones necesarias para mejorar su desempeño.

- **Mecanismos de Revisión del Proceso:** Una de las deficiencias de muchas prácticas docentes en la universidad es que se establecen como estructuras lineales y estancas: Planificación-ejecución-resultados. De esta manera, la práctica mejora el hábito, pero no produce mejoras. La secuencia de una práctica enriquecedora es distinta: planificación-ejecución-resultados-revisión y propuesta de reajustes. De esta manera, la siguiente fase o episodio no se produce como si fuera independiente o una mera repetición del anterior, sino que se planifica tomando en consideración los datos y propuestas surgidas de la revisión de la fase previa., por eso suele decirse que la práctica no es lineal, sino que va en espiral.

La calidad de la docencia universitaria se sustenta en una visión integral que articula planificación, recursos, metodologías, acompañamiento y evaluación, bajo una actitud permanente de reflexión y mejora continua. Estas dimensiones no solo orientan el quehacer pedagógico, sino que consolidan una práctica educativa más pertinente, humana y comprometida con la formación integral del estudiante, favoreciendo procesos de aprendizaje significativos y acordes con las exigencias de la educación superior contemporánea.

## 1.6 La Formación Basada en Competencia. Su Surgimiento

Sergio Tobón (2004), plantea en su texto titulado "Formación basada en Competencias", las fuentes históricas en la construcción del concepto de las competencias, en este sentido, el autor enmarca el surgimiento de las competencias desde la filosofía griega en general, donde los filosos griegos abordaban los temas esenciales del saber y la realidad, estableciendo así relaciones y conexiones entre los diferentes temas y problemas. No obstante, desde el escenario de la lingüística, el autor plantea el concepto de competencia, el cual surge a partir de la teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística. Este concepto expone como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para poder comunicarse.

El escenario de la filosofía moderna y la sociología, en el siglo XX, a través de filósofos y sociólogos dan muestras de las competencias asociadas a los juegos del lenguaje Son sistemas completos de comunicación entretejidos por reglas, donde el significado es producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida. Wittgentein (1988), citado por Tobón (2004)., a la competencia interactiva que plantea que la comunicación requiere de presupuestos universales que necesariamente deben de cumplirse para que las personas puedan entenderse con respecto a un determinado asunto.

En el escenario de la educación para el trabajo, el sistema de formación por competencia aparece en la década de los 80´ y de los 90´, donde se comienzan a introducir los diversos enfoques que hacen posible argumentar la necesidad de vincular la educación con el sector productivo. En el escenario de la psicología cognitiva, se aprecian las competencias a través de tres grandes líneas: la teoría de la modificabilidad cognitiva Desde esta teoría las competencias se forman a través de estructuras cognitivas que pueden modificarse por influencia de experiencias de aprendizajes.

En otro orden de ideas la teoría de la inteligencia múltiple y la enseñanza para la comprensión Desde esta disciplina las competencias son procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias, la cual se apoya en el concepto de desempeño comprensivo.

Respecto a la psicología laboral y organizacional En el desarrollo de este capítulo IV, se vincula el concepto de competencias implementado por David McClelland en los años 70, y se consideran algunas acepciones propias de esta disciplina para la comprensión de los aspectos aquí tratados, las competencias surgen como una manera de determinar las características que deben tener los empleados en el desempeño de su actividad laboral, a fin de alcanzar niveles de productividad y competitividad, quizás en el marco de atención al

estudio de las competencias, se evidencia más su génesis en el campo de la industria y posteriormente en otras áreas de interés.

Las profundas transformaciones experimentadas por los sistemas productivos, las organizaciones y las instituciones educativas han contribuido a modificar las concepciones tradicionales sobre la formación y el desarrollo del talento humano. El tránsito desde modelos de producción industrial caracterizados por la estandarización de tareas y la división del trabajo hacia escenarios económicos más flexibles, globalizados y tecnológicamente interconectados ha generado nuevas exigencias para el desempeño profesional. En este contexto, el enfoque por competencias adquiere relevancia al reconocer que la formación de las personas no puede limitarse a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que debe incorporar capacidades para actuar, resolver problemas, tomar decisiones y responder de manera pertinente a situaciones diversas.

Desde una perspectiva histórica, el desarrollo del enfoque por competencias se relaciona con diferentes corrientes de pensamiento y transformaciones experimentadas en los ámbitos educativo, psicológico y laboral durante la segunda mitad del siglo XX. Aunque sus antecedentes pueden identificarse en períodos anteriores, su consolidación en la formación profesional estuvo vinculada con la necesidad de establecer relaciones más estrechas entre los procesos educativos y las capacidades requeridas en los entornos de trabajo. En

este sentido, Tobón (2004) reconoce que la formación por competencias responde a una evolución de las concepciones educativas y organizacionales, al incorporar una visión más integral del desempeño humano.

Por su parte, Mertens (2000) analiza el desarrollo de las competencias laborales en relación con los cambios experimentados por los sistemas productivos y la necesidad de superar las limitaciones de los modelos tradicionales de capacitación. Desde esta perspectiva, la formación profesional debía responder no solamente a los requerimientos técnicos de los puestos de trabajo, sino también a la capacidad de las personas para adaptarse a nuevas condiciones organizacionales, participar en procesos de mejoramiento y contribuir a la solución de problemas. Este planteamiento permitió ampliar la comprensión del desempeño laboral, reconociendo que la competencia se manifiesta en la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes frente a situaciones concretas.

En la actualidad, esta concepción adquiere una dimensión más amplia debido a las transformaciones asociadas con la digitalización, la automatización y la incorporación de sistemas de inteligencia artificial en los procesos organizacionales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) destaca la importancia de fortalecer las competencias necesarias para afrontar las transiciones digital y ecológica, reconociendo que los cambios

tecnológicos y productivos demandan procesos permanentes de actualización y aprendizaje. En consecuencia, las competencias profesionales no pueden comprenderse como atributos adquiridos de manera definitiva, sino como capacidades que se desarrollan y perfeccionan a lo largo de la trayectoria personal y laboral.

> El desempeño constituye una manifestación observable de la competencia, aunque su valoración debe considerar las condiciones institucionales, organizacionales y sociales en las que se desarrolla.

Desde esta mirada, el desempeño competente implica mucho más que poseer conocimientos especializados o ejecutar correctamente determinadas actividades. Supone integrar saberes conceptuales, capacidades prácticas, habilidades sociales, pensamiento crítico y criterios éticos para actuar de manera responsable en contextos específicos. Una persona demuestra su competencia cuando logra interpretar las exigencias de una situación, seleccionar alternativas de actuación, utilizar adecuadamente los recursos disponibles y valorar las consecuencias de sus decisiones.

En este sentido la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2024) reconoce la importancia del desarrollo de competencias y del aprendizaje permanente para responder a las transformaciones del mundo laboral. Esta orientación fortalece la necesidad de promover

modalidades formativas flexibles, accesibles y pertinentes, capaces de adaptarse a las diferentes trayectorias de aprendizaje y a las necesidades cambiantes de las personas y las organizaciones. Desde esta perspectiva, la formación flexible no representa únicamente una modificación de horarios o modalidades educativas, sino una concepción que reconoce la diversidad de experiencias, ritmos y condiciones de quienes participan en los procesos de capacitación y desarrollo profesional.

> La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) plantea la necesidad de fortalecer una educación orientada hacia la cooperación, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo humano.

En el ámbito de la educación superior, el enfoque por competencias adquiere especial relevancia al establecer relaciones entre la formación académica, las demandas del ejercicio profesional y las necesidades de transformación social. Sin embargo, su incorporación no debe interpretarse como una subordinación de la universidad a los requerimientos inmediatos del mercado laboral. Por el contrario, la formación universitaria debe integrar las competencias profesionales con el desarrollo del pensamiento crítico, la investigación, la creatividad y la responsabilidad ética.

Particularmente, las competencias investigativas constituyen un componente esencial de la formación universitaria, debido a que permiten comprender problemas, formular interrogantes, seleccionar

procedimientos metodológicos y construir conocimientos sustentados en evidencias.

> La evolución del enfoque por competencias refleja una transformación significativa en la manera de comprender la formación y el desempeño humano.

Entre tanto, el manejo de datos cuantitativos y cualitativos representa una capacidad transversal que contribuye al desarrollo del pensamiento científico y al fortalecimiento de la toma de decisiones fundamentadas. Su incorporación en los procesos formativos permite que estudiantes y docentes trasciendan la reproducción de información y participen activamente en la generación de conocimientos pertinentes para sus respectivas disciplinas.

De una concepción inicialmente vinculada con la productividad y la eficiencia laboral, se ha avanzado hacia perspectivas más integradoras que reconocen la importancia de los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y la capacidad de aprendizaje permanente. Bajo esta orientación, la educación superior enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de desenvolverse en escenarios complejos y cambiantes, sin perder de vista que el verdadero sentido de las competencias reside en su contribución al desarrollo de las personas, las organizaciones y la sociedad.

Algunas de sus características son:

- Posibilidad de que los participantes decidan cuándo y dónde realizar su aprendizaje.
- Apoyo al participante, considerando las características culturales y/o psicológicas del mismo.
- Posibilidad de los participantes de negociar o elegir sus objetivos de aprendizaje.
- Mayor posibilidad de los participantes de mejorar su formación para acceder a una promoción, para cambiar de trabajo o para obtener mayor satisfacción en el trabajo que realizan corrientemente.
- Variedad de opciones estratégicas que se ofrecen a los participantes para lograr los objetivos de aprendizajes.
- Posibilidad de ajustar el tiempo de aprendizaje al tiempo disponible de los participantes, de esta manera la empresa podrá planificar la formación en correspondencia al tiempo y posibilidades que tenga el trabajador.

Se requería evolucionar en formación de cara a las innovaciones que surgían en el mundo del trabajo y a la necesidad de mantener la competitividad y productividad. Los sistemas formativos ocupacionales tradicionales fueron diseñados para atender a organizaciones tayloristas y fondistas, es decir, fue un sistema que solo proporcionaba respuestas a la sociedad industrial, pero no a la sociedad que resurgía: la sociedad del conocimiento. Así, entonces, comienza a desplegarse un proceso de enseñanza que facilita la

transmisión de conocimientos, y la generación de habilidades y destrezas que permitan lograr un desempeño idóneo y eficiente; un proceso fundamentado en conocimientos a través del desarrollo de las capacidades que tenga el trabajador para aplicarlas a su actividad laboral, es decir, lo habilita para aplicar sus competencias en los diferentes contextos laborales, por tanto, el trabajo competente resultante de esta actividad, e incluye como valor agregado los atributos del trabajador lo que constituye una plataforma que facilita su capacidad para solucionar situaciones circunstanciales y problemas que surjan durante su actividad laboral. Por competencias laborales se centran muchas definiciones que a lo largo de la exploración bibliográfica en esta investigación se han encontrado, no obstante, a través de textos y artículos consultados (en su mayoría los editados por la OIT) se pretende dar en este estudio una visión holística y/o integradora respecto al tema.

Así, entonces, las demandas específicas por el sector productivo a partir de los años 90´ introducen la gestión del talento humano, y en consecuencia la formación por competencias con el fin de asegurar lo siguiente:

1. Personas altamente competitivas.
2. Mayor flexibilidad en el campo laboral.
3. Potenciar el aprendizaje.

4. Pasar de un sistema tradicional basado en la oferta, a otro más flexible basado en las necesidades del mercado.
5. Organizar un sistema de cualificación profesional basado en la eficiencia.

Dos entornos importantes se destacan: el primero, el industrial, donde la formación se centró en la transmisión de las capacidades profesionales con base en los saberes relacionados con los conocimientos; el segundo entorno es el que tiene que ver con la llamada "sociedad del conocimiento" centrada en la persona que demuestra la totalidad de sus conocimiento y capacidades, incluyendo su comportamiento y sus aptitudes ante una determinada situación laboral. Se espera, entonces, en este nuevo contexto, que la persona lleve en sí mismo un agregado de las competencias propias para garantizar su desempeño, para que se adapte a los resultados que estas puedan demostrar, con independencia de cómo, cuándo o dónde se adquirieron estas competencias. Lo anterior, hizo posible la combinación de la formación con el aprendizaje y las capacidades profesionales, con las competencias relacionadas al entorno profesional del trabajador.

Según López Camps y Leal Fernández (2002):

"...si el paso de la formación a la cualificación profesional era todavía cuantitativo, el paso de la cualificación a la competencia profesional es ya cualitativo, puesto que al incluirse los aspectos de organización y

planificación se produce un cambio de paradigma con respecto a la aptitud profesional de los trabajadores tradicionales".

La tabla 4 muestra, comparativamente, los cambios conceptuales que ha dado origen el proceso de la formación para dar paso a la competencia profesional a través de las diferentes épocas.

**Tabla 4** Comparación de la capacidad de la formación y las competencias profesionales

| **Elementos que identifican la formación** | **Formación Profesional** | **Cualificación Profesional** | **Competencia Profesional** |
|---|---|---|---|
| Elementos profesionales. | Conocimientos<br>Destrezas<br>Actitudes. | Conocimientos<br>Destrezas<br>Actitudes | Conocimientos<br>Destrezas y<br>Actitudes. |
| Radio de acción | Definido y establecido por cada profesión. | Flexibilidad de amplitud profesional. | Entorno profesional y organización del trabajo. |
| Carácter del trabajo | Trabajo obligatorio de ejecución. | Trabajo no obligatorio de ejecución. | Trabajo libre de planificación. |
| Grado de organización. | Organización ajena. | Organización autónoma. | Organización propia. |

**Fuente:** Elaboración propia (2026)

Nota: Cejas, Vásquez y Chirinos (2017) denotan que la transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional es clave para el éxito de las instituciones y organizaciones tanto pública como privadas.

Es evidente que la tabla anterior muestra la evolución propia de las organizaciones de la sociedad industrial, cuando éstas dejan atrás la concepción taylorista-fordiana, y asumen las condiciones de un entorno que se enmarca en otros componentes de cara a una nueva cultura de trabajo centrada en la gente. Fomentar el desarrollo de la formación por competencias implica entender los procesos de aprendizaje desde una perspectiva flexibilizadora y menos conductista de cómo se entendían.

Los programas formativos tradicionales se centraban en proporcionar unas determinadas técnicas y una metodología "x" para hacer mejor algo, por tanto, las nuevas tendencias exigen hoy a sus empleados una multiplicidad de saberes, culturas y valores respecto a la actividad ocupacional, proporcionando al trabajador un desarrollo personal.

Para Mertens, Leonard, especialista e investigador del tema de Competencias Laborales, quien ha escrito numerosos artículos y libros en torno a la Formación y a las Competencias, siendo algunos de ellos: *Competencia Laboral: Sistema, Surgimiento Y Modelos. Montevideo*. Cinterfor. Uruguay. 1996; *La Transferibilidad de las Nuevas Competencias en Empresas Innovadoras*. OIT. Conocer. 1997; *Estrategias de Productividad, Recursos Humanos y Competencias Laboral*., la formación por competencias es considerado un abordaje relevante en los escenarios laborales y académicos, por tanto, siempre será esta temática reconocida como un componente que se vincula con todo

proceso formativo, dando respuestas a las complejidades de las transformaciones que hoy vive el mundo globalizado.

Han sido muchas las razones que justifican el estudio de la formación basada en competencias en los ámbitos laborales y académicos; sin embargo, se destacan al menos tres de los más importantes aspectos:

1. Este enfoque adquiere gran parte de su importancia en una vigorosa corriente del pensamiento social contemporáneo, internalizada por la relación entre el trabajo y la educación, entre el desarrollo socioeconómico y la capacidad de la persona para construirlo como insustituible agente de cambio.
2. Este enfoque permite crear un punto de convergencia entre la capacitación y el empleo.
3. Este enfoque, se adapta bien a los procesos de cambio del momento con fuerza en el ámbito académico, de los cuales se exigen las competencias digitales.

Estas razones, y muchas otras más, conllevan a las organizaciones a instalar un modelo de formación basada en la metodología por competencias en reconocimiento a su valor agregado, introduciendo una opción metodológica para garantizar el éxito competitivo a través del desempeño de las personas. En la misma dirección, apunta Olga Benavides Espíndola (2002, pp.32-48), puntualiza en que las competencias favorecen la identificación sistémica del escenario globalizado con el que interactúa la organización, permitiendo un

fortalecimiento de la compresión de los escenarios involucrados en el proceso productivo, conllevando con ello a establecer gestiones estratégicas e integrales para el logro de las exigencias empresariales.

Las transformaciones experimentadas por el mundo del trabajo durante las últimas décadas han modificado significativamente las exigencias relacionadas con la formación y el desarrollo de las competencias profesionales. La expansión de los mercados internacionales, la incorporación de tecnologías digitales y la evolución de los modelos organizacionales han generado escenarios en los que el conocimiento especializado, aunque continúa siendo fundamental, resulta insuficiente cuando no se acompaña de capacidades para interpretar problemas, adaptarse a nuevas circunstancias y participar activamente en procesos de innovación. En este contexto, la formación por competencias adquiere una relevancia particular, al promover la articulación entre los saberes adquiridos, las habilidades desarrolladas y la capacidad para actuar de manera pertinente y responsable frente a situaciones concretas.

Desde una perspectiva histórica, los estudios sobre competencias laborales permitieron reconocer la necesidad de establecer vínculos más estrechos entre los procesos educativos y las transformaciones de los sistemas productivos. Mertens (1996) analizó la evolución de este enfoque y su relación con las nuevas formas de organización del trabajo, destacando la importancia de comprender el desempeño

profesional desde las capacidades efectivamente movilizadas en contextos laborales. Estos planteamientos contribuyeron a cuestionar los modelos tradicionales de capacitación, excesivamente centrados en la transmisión de conocimientos y en la preparación para tareas específicas, y favorecieron el desarrollo de propuestas formativas más flexibles y vinculadas con las necesidades de las organizaciones.

En la actualidad, el significado de las competencias profesionales se ha ampliado considerablemente. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) destaca que las transiciones digital y ecológica están transformando las capacidades requeridas para participar en la vida económica y social. Esta realidad exige fortalecer no solamente las habilidades técnicas, sino también aquellas relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la adaptabilidad y el aprendizaje permanente.

En consecuencia, la formación del talento humano debe comprenderse como un proceso continuo que acompaña a las personas durante sus trayectorias académicas y profesionales, reconociendo que las competencias evolucionan en correspondencia con las necesidades individuales y colectivas.

En este escenario, la innovación se ha convertido en una dimensión fundamental de la transformación educativa. Sin embargo, innovar en la enseñanza no significa incorporar indiscriminadamente tecnologías o sustituir las prácticas tradicionales por procedimientos novedosos.

La verdadera innovación pedagógica surge cuando el profesorado revisa críticamente sus estrategias, reconoce las necesidades del estudiantado y desarrolla experiencias que permiten aprender de manera más significativa, participativa y contextualizada. Desde esta perspectiva, la innovación representa una disposición permanente para cuestionar lo establecido, explorar nuevas posibilidades y construir respuestas educativas pertinentes frente a los desafíos contemporáneos.

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) plantea la necesidad de renovar las relaciones educativas mediante un contrato social sustentado en la cooperación, la solidaridad y la construcción compartida del conocimiento. En este sentido, la educación superior tiene la responsabilidad de formar profesionales capaces de desenvolverse en entornos competitivos y tecnológicamente complejos, pero también ciudadanos comprometidos con la justicia social, el respeto por la diversidad y la búsqueda de soluciones a los problemas colectivos.

> Las transformaciones pedagógicas deben trascender la preocupación exclusiva por la eficiencia y la productividad, para incorporar una visión más amplia del desarrollo humano.

Por otra parte, la globalización y la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación han generado nuevas oportunidades de acceso al conocimiento, intercambio académico y cooperación

científica. Al mismo tiempo, han profundizado desafíos relacionados con las desigualdades digitales, la circulación de información poco confiable y las diferencias existentes en las posibilidades de participación educativa. La UNESCO (2023) advierte que el valor de las tecnologías en la educación debe analizarse considerando sus efectos sobre la equidad, la inclusión y los resultados de aprendizaje. Por consiguiente, el desarrollo tecnológico debe acompañarse de decisiones pedagógicas e institucionales que garanticen su utilización responsable y pertinente.

Estas transformaciones también han colocado en el centro del debate educativo la necesidad de fortalecer capacidades para convivir en sociedades diversas, construir identidades personales y profesionales en escenarios cambiantes y promover relaciones sustentadas en el respeto y la cooperación. La formación universitaria no puede permanecer ajena a los conflictos culturales, las desigualdades económicas ni a los desafíos asociados con la sostenibilidad y la participación ciudadana. Por el contrario, debe generar espacios donde los estudiantes aprendan a interpretar críticamente estas realidades, dialogar desde diferentes perspectivas y construir alternativas que contribuyan al bienestar colectivo.

En este contexto, la incorporación de la inteligencia artificial representa un nuevo desafío para el ejercicio docente y la formación por competencias. Miao y Cukurova (2024) destacan la importancia de

desarrollar capacidades que permitan al profesorado comprender, utilizar y evaluar estas tecnologías desde una perspectiva ética y centrada en el ser humano. Esta orientación invita a reconocer que las herramientas inteligentes pueden ampliar las posibilidades de aprendizaje y apoyar determinadas actividades académicas, pero no sustituyen la reflexión pedagógica, el juicio crítico ni la responsabilidad profesional del educador.

Particularmente, en la educación superior, estas transformaciones exigen fortalecer las competencias investigativas como parte esencial de la formación profesional. La capacidad para formular preguntas, seleccionar fuentes confiables, interpretar información y analizar datos cuantitativos y cualitativos constituye una condición relevante para comprender problemas complejos y fundamentar decisiones. Desde esta perspectiva, la investigación deja de concebirse como una actividad reservada a determinados especialistas y adquiere importancia como práctica formativa que contribuye al desarrollo del pensamiento científico, la autonomía intelectual y la capacidad de innovación.

Las competencias profesionales y la innovación educativa deben comprenderse como procesos estrechamente relacionados con las transformaciones del conocimiento, las organizaciones y la sociedad. Su desarrollo requiere una educación superior capaz de integrar la preparación científica y tecnológica con la formación ética, el

pensamiento crítico y la sensibilidad humana. En este escenario, el docente universitario desempeña un papel decisivo como mediador del aprendizaje, orientador de experiencias investigativas y promotor de capacidades que permitan a los estudiantes afrontar la incertidumbre, reconocer oportunidades de transformación y contribuir responsablemente al desarrollo de sus comunidades.

# CAPÍTULO II

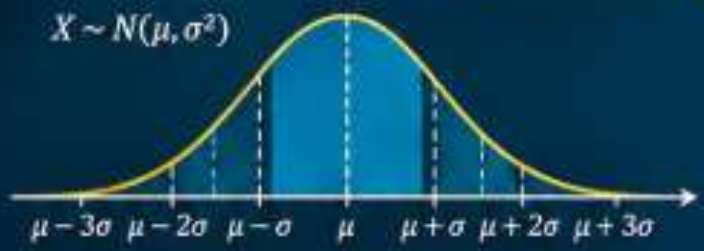
## APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LA COMPRENSIÓN DEL ENFOQUE CUANTITATIVO




$$\hat{Y} = \beta_0 + \beta_1 x + \varepsilon$$

$$X = \begin{bmatrix} 1 & X_{11} & X_{12} & \cdots & X_{1p} \\ 1 & X_{21} & X_{22} & \cdots & X_{2p} \\ 1 & X_{n1} & X_{n2} & \cdots & X_{np} \end{bmatrix}$$






$$\begin{cases} H_0 : \theta = \theta_0 \\ H_1 : \theta \neq \theta_0 \end{cases}$$

$$t = \frac{X - \mu_0}{s / \sqrt{n}}$$

# CAPITULO II

# APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LA COMPRENSIÓN DEL ENFOQUE CUANTITATIVO

## 2.1 Consideraciones Generales:

La investigación cuantitativa se sustenta en el paradigma positivista, cuyo propósito esencial es explicar los fenómenos a partir de la mediación objetiva, la observación controlada y la explicación del método científico este enfoque tiene su episteme en el pensamiento racionalista y empirista de los siglos XVII al siglo XIX impulsado sí por filósofos y científicos como Francis Bacon, René Descartes, Isaac Newton, John Locke y Auguste Comte, quienes consolidaron la idea de que el conocimiento debería derivarse de la experiencia verificable y de la razón.

El positivismo como base epistemológica de este enfoque sostiene que la realidad existe independientemente del sujeto que la observa y que puede ser conocida mediante la aplicación de procedimientos sistemáticos punto según Martínez (1994) esta corriente asume que el conocimiento es un reflejo fiel de una realidad externa como una cámara fotográfica que copia pequeñas imágenes de esa realidad exterior así la objetividad científica se concibe como la correspondencia exacta entre la representación mental y el objeto observado lo que permite establecer leyes universales a partir de la evidencia empírica.

En este sentido la investigación cuantitativa adoptó una perspectiva hipotético- deductiva en la que la hipótesis se formulan y verifica a través de la observación y el análisis de datos Cerda (1991); el método científico como afirma Comte implica el conocimiento que debe derivarse de la observación y la experimentación dejando de lado de especulaciones metafísicas o interpretaciones subjetivas

Por otra parte Poli y Hungler (2003) destacan que el objetivo central de este tipo de investigaciones es comprender las causas que subyacen a los fenómenos naturales y sociales estableciendo relaciones entre variables mediante la medición y el análisis estadístico en consecuencia el conocimiento científico se apoya en la cuantificación como medio para alcanzar la objetividad es la generalización de los hallazgos esto indica que la investigación cuantitativa responde a un modelo lógico racional que privilegia la objetividad la sistematicidad y la verificación empírica la cual se fundamenta en la creencia de que el mundo puede ser comprendido a través de leyes generales y que el investigador mediante la observación y la medición pueden aproximarse a una representación fiel de la realidad observable.

En este sentido de acuerdo con Hurtado y Toro (2012) los métodos que predominaron durante la modernidad fueron el hipotético-deductivo, el hipotético-dialectico y el materialismo histórico, los cuales orientaron el desarrollo del pensamiento científico y marcaron las bases del análisis sistemático de los fenómenos sociales y naturales.

Dentro de este marco, el enfoque cuantitativo se apoya en el positivismo, corriente filosófica impulsada por Auguste Comte quien postuló que la realidad existe de manera externa, objetiva e independiente del observador y que el conocimiento es el reflejo fiel de esa realidad a través de la razón y la observación empírica (Palella & Martins,2013)

El paradigma cuantitativo se ha caracterizado por su orientación analítica y fragmentaria, que busca descomponer la realidad en variables y factores que han sido observables susceptibles de medición. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014) este enfoque pretende describir y explicar los fenómenos mediante la recolección de datos numéricos, la aplicación de instrumentos estructurados y el análisis estadístico con el fin de establecer relaciones y regularidades que puedan generalizarse.

Entre los principales rasgos se destacan:

1) La perspectiva Analítica descompone la realidad compleja en partes interrelacionadas que pueden ser medidas y comparadas.
2) Separación entre sujeto y objeto es cuando el investigador mantiene distancia del fenómeno estudiado evitando influir en los resultados para preservar la objetividad

3) Rol del investigador es aquel que se concibe como un observador imparcial y recolector de datos lo que plantea el reto de mantener neutralidad total frente al objeto de estudio.

4) Replica habilidad es la que busca que los resultados sean verificable y reproducible permitiendo la formulación de leyes o principios aplica a otros contextos

5) Validez y confiabilidad se sustente la precisión de los instrumentos y la consistencia los procedimientos analíticos y estadísticos

6) Estructura lineal y sistemática es el proceso investigativo que se desarrolla de manera secuencial desde la formulación del problema hasta la interpretación de los resultados

7) Principio experimentación y verificación es cuando la observación es rigurosa y la comprobación empírica constituye el eje del método científico

En consecuencia, el modelo cuantitativo ha consolidado su posición como métodos hegemónicos las ciencias naturales, sociales y humanas al proporcionar una estructura metodológica rigurosa que favorece la objetividad, la predicción y la posibilidad de generalizar los resultados no obstante también plantea debate epistemológico sobre la distancia entre el investigador y realidad social especialmente en campo donde la subjetividad y la interpretación desempeña un rol esencial.

## 2.2 El Problema de Investigación.

En todo proceso científico el problema investigación constituye el punto de partida que orienta el rumbo del estudio representa una situación de interés o de incertidumbre que el o los investigadores identifique en la realidad que quiera ser comprendida analizada o explica a través de un proceso sistemático.

Según Tamayo (2011) el problema de investigación deriva de la formulación clara y precisa de una dificultad que se desea resolver por medio del conocimiento científico es por ello por lo que definirlo implica delimitar un fenómeno concreto reconociendo así sus causas y consecuencias justificando la necesidad de estudiarlo dentro de un marco teórico y contextual determinado.

En este sentido el problema de responder a un interés genuino del investigador es decir a una inquietud real y fundamentada de lo que sea posible construir un punto de vista crítico y propositivo tal como lo sostiene de Morenos Y Villalobos (2006) el problema no necesariamente debe coincidir con el título de proyecto sino que constituye su núcleo conceptual, siendo así la base sobre el cual se articúlalos objetivos la hipótesis y el diseño metodológico, por tanto se recomienda formularlo partiendo de lo general hacia lo particular describiendo cómo surge el fenómeno cuáles son sus causas cómo se desarrolla y cuáles son sus implicaciones sobre el objeto de estudio.

Plantear un problema de investigación es además un acto de lectura y escritura crítica implica revisar la bibliografía existente contrastar posturas teóricas y reflexionar sobre la laguna del conocimiento desde esta perspectiva escribir sobre problemas no solamente como única idea sino que también permite descubrir identificar y crear significado generando una comprensión más profunda del TV investigado tal como afirmas de Morenos Y Villalobos (2006) la escritura investigativa es una actividad simbólica que favorecen la organización del pensamiento y la articulación de relaciones conceptuales.

De igual manera Teberosky (1995) destaca que la escritura científica supone un proceso planificado reflexivo y recursivo donde la investigadora sube asume un rol doble producir y evaluar su propio texto entre las consecuencias más relevantes de este proceso se destaca:

- ✓ En primer lugar, las producciones escritas que permiten establecer mediaciones entre el planteamiento inicial y la versión final mediante la elaboración de borradores
- ✓ En segundo lugar, la posibilidad de contar con instancia previa de escritura la cual posibilita la planificación del discurso facilitando la coherencia interna del texto
- ✓ En tercer lugar, la planificación y la revisión continúa el escrito que permite al autor retornar cuántas veces sea necesario el texto

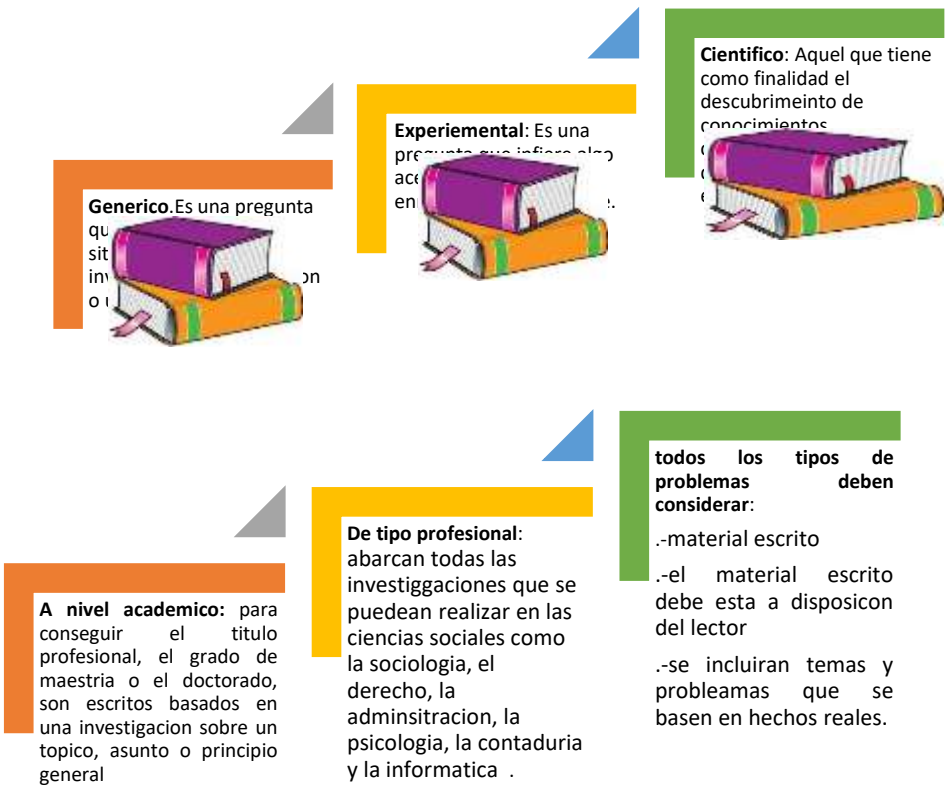
modificando o ampliando, afinando sus argumentos en un ejercicio de constante reflexión

- ✓ Y finalmente la naturaleza solitaria del proceso de escritura exige al investigador una autoevaluación constante en la que se asume simultáneamente los roles del autor crítico y lector de su propia producción científica.

Plantear o formular un problema de investigación es únicamente una tarea técnica sino también un proceso intelectual y creativo que requiere pensamiento crítico capacidad analítica y habilidades comunicativas la claridad conceptual la coherencia argumentativa y el respaldo teóricos o esenciales para que el problema se convierta en un eje articulador de todo el proceso investigativo.

A tenor de lo expuesto el planteamiento de problemas es un eje fundamental en todos los estudios que hace referencia a los procesos, métodos y técnicas de investigación los mismos que puede tener distintos niveles de comprensión y diferentes fines por lo tanto los problemas, estos han sido considerados como genéricos, experimental, científico de las diferentes áreas del conocimiento. La figura 2 expone lo expresado con antelación.

**Figura 2** Tipos de Problema de investigación




**Fuente:** Elaboración propia (2026)

## 2.3 La construcción del problema de investigación desde una perspectiva epistemológica y metodológica

La producción del conocimiento científico constituye un proceso intelectual, sistemático y reflexivo mediante el cual el investigador busca comprender, explicar e interpretar los fenómenos que configuran la realidad. Desde esta perspectiva, investigar no significa únicamente recopilar información,

observar acontecimientos o aplicar procedimientos técnicos, sino construir explicaciones fundamentadas mediante la articulación entre los referentes teóricos, las evidencias empíricas y los razonamientos que orientan la interpretación de los resultados. La construcción del conocimiento científico constituye un proceso sistemático y reflexivo que se fundamenta en la integración de los referentes teóricos y las evidencias empíricas obtenidas durante la investigación. Esta relación permite trascender la simple observación de los fenómenos para avanzar hacia su comprensión, explicación e interpretación mediante procedimientos rigurosos de análisis. De esta manera, los datos recopilados adquieren significado científico al ser examinados desde fundamentos conceptuales y metodológicos que favorecen la generación de conocimientos válidos, coherentes y susceptibles de revisión y contrastación.

Esta concepción adquiere especial relevancia en la investigación contemporánea, donde la diversidad de problemas sociales, educativos, económicos y tecnológicos exige aproximaciones metodológicas capaces de reconocer la complejidad de los fenómenos estudiados. Creswell y Creswell (2023) destacan la importancia de establecer una relación coherente entre los supuestos filosóficos, los propósitos de investigación, las preguntas formuladas y los procedimientos metodológicos seleccionados. Desde esta mirada, la calidad de una investigación no depende exclusivamente de la sofisticación de sus técnicas, sino de la consistencia entre aquello que se pretende conocer, las decisiones adoptadas para estudiarlo y las evidencias utilizadas para sustentar las conclusiones.

En este marco, la formulación del problema representa uno de los momentos más significativos del proceso investigativo, debido a que permite transformar una inquietud inicial, una situación observada o una necesidad de conocimiento en un objeto de estudio claramente definido. No toda dificultad identificada en la realidad constituye, por sí misma, un problema científico. Para adquirir esta condición, debe ser examinada críticamente, delimitada conceptualmente y expresada mediante interrogantes que puedan abordarse a través de procedimientos de investigación rigurosos. Por consiguiente, problematizar implica superar las interpretaciones inmediatas de los acontecimientos y construir una perspectiva analítica que permita reconocer sus antecedentes, relaciones, contradicciones y posibles explicaciones.

Desde los aportes de Samaja (2005), este proceso puede comprenderse mediante un conjunto de operaciones intelectuales interrelacionadas que orientan la construcción progresiva del problema científico. Estas operaciones no deben interpretarse como una secuencia rígida, sino como momentos de reflexión que pueden revisarse y reformularse conforme avanza la investigación.

**Delimitación del campo problemático.** El primer momento consiste en identificar y circunscribir el ámbito de la realidad en el que se manifiesta el fenómeno de interés. Esta delimitación exige reconocer sus características, los sujetos o unidades de análisis involucrados, las condiciones contextuales y los principales referentes conceptuales que permiten comprenderlo. En la investigación universitaria, delimitar adecuadamente el problema evita formulaciones excesivamente amplias y facilita la identificación de

dimensiones susceptibles de estudio. Asimismo, permite establecer límites temporales, espaciales y conceptuales que contribuyen a garantizar la coherencia y viabilidad del proceso investigativo.

**Examen crítico del conocimiento existente.** Una vez identificado el campo problemático, resulta necesario revisar las explicaciones, teorías y evidencias científicas disponibles. Esta revisión no debe limitarse a reunir antecedentes o reproducir afirmaciones de otros investigadores, sino que requiere analizar críticamente sus fundamentos, alcances y limitaciones. Booth et al. (2016) destacan la importancia de construir problemas de investigación que permitan reconocer no solamente aquello que se desconoce, sino también las razones por las cuales ese desconocimiento resulta significativo. Desde esta perspectiva, la revisión de la literatura contribuye a identificar vacíos de conocimiento, contradicciones entre resultados, limitaciones metodológicas y nuevas posibilidades de interpretación que justifican la realización del estudio.

**Articulación con los fundamentos teóricos y epistemológicos.** La construcción del problema científico requiere establecer relaciones entre las explicaciones existentes y los enfoques conceptuales que orientan la investigación. Esta operación permite reconocer desde qué perspectiva se interpreta la realidad, cuáles supuestos sustentan el análisis y qué tipo de conocimiento se pretende producir. En correspondencia con Creswell y Creswell (2023), las decisiones metodológicas deben guardar coherencia con los fundamentos filosóficos y los propósitos del estudio. En consecuencia, el problema no puede formularse de manera aislada de las concepciones teóricas que permiten comprenderlo, pues estas orientan tanto la

construcción de las preguntas como la selección de los procedimientos para obtener y analizar la información.

**Valoración de la relevancia científica y social.** La pertinencia de un problema de investigación se relaciona con su capacidad para contribuir al conocimiento y ofrecer elementos de comprensión o intervención frente a situaciones significativas. Esta valoración exige considerar su originalidad, su importancia para la disciplina, las posibles contribuciones teóricas y metodológicas, así como sus implicaciones sociales, educativas, económicas o tecnológicas. No obstante, la relevancia de una investigación no debe medirse exclusivamente por sus posibilidades de aplicación inmediata, ya que los estudios orientados a la comprensión profunda de determinados fenómenos también pueden representar aportaciones sustanciales al desarrollo científico.

**Análisis de viabilidad y responsabilidad ética.** La formulación del problema debe acompañarse de una valoración realista de las condiciones necesarias para desarrollar el estudio. Esto implica examinar la disponibilidad de información, el acceso a los participantes o unidades de análisis, los recursos técnicos y financieros, el tiempo requerido y las competencias metodológicas del equipo investigador. Asimismo, deben considerarse las implicaciones éticas relacionadas con la participación de personas, la confidencialidad de la información, la integridad científica y el uso responsable de los resultados. Desde esta perspectiva, un problema científicamente relevante también debe ser susceptible de abordarse mediante procedimientos pertinentes y éticamente justificados.

**Construcción de las preguntas de investigación.** La articulación de los momentos anteriores permite transformar el campo problemático en interrogantes científicas claramente formuladas. Estas preguntas deben expresar con precisión aquello que se pretende conocer y mantener correspondencia con los objetivos, los fundamentos teóricos y el enfoque metodológico seleccionado. En este sentido, Creswell y Creswell (2023) permiten comprender que las preguntas de investigación adquieren características diferentes según se orienten hacia la medición de variables, la comprensión de experiencias y significados o la integración de evidencias cuantitativas y cualitativas.

Desde el enfoque cuantitativo, la formulación del problema suele orientarse hacia la descripción, comparación o análisis de relaciones entre variables, mediante procedimientos que permiten obtener información medible y desarrollar análisis estadísticos. En cambio, desde el enfoque cualitativo, la problematización privilegia la comprensión de experiencias, percepciones, prácticas y significados construidos por los sujetos en contextos específicos. Por su parte, los métodos mixtos ofrecen posibilidades de integración cuando la naturaleza del problema requiere combinar distintas formas de evidencia para alcanzar una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. En todos los casos, la elección metodológica debe responder a las características del problema y no a preferencias instrumentales establecidas previamente.

Esta perspectiva permite reconocer que la formulación del problema constituye también un ejercicio de pensamiento crítico y reflexividad científica. El investigador necesita cuestionar sus propias interpretaciones,

reconocer los límites de sus conocimientos y mantener una actitud abierta frente a evidencias que puedan modificar sus planteamientos iniciales. De esta manera, la problematización no se reduce a una actividad preliminar destinada a completar un apartado del proyecto, sino que representa una construcción intelectual que puede perfeccionarse durante el desarrollo del estudio, particularmente cuando emergen nuevos antecedentes, relaciones o significados.

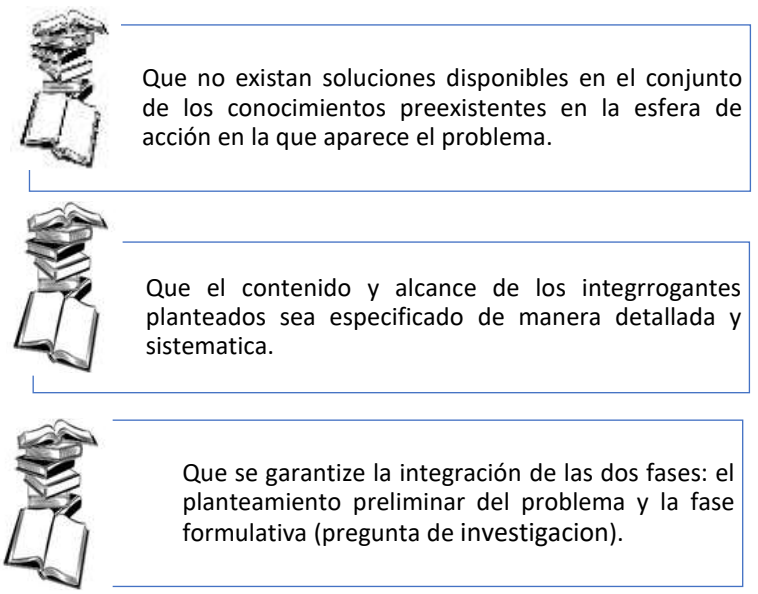
En el ámbito de la educación superior, estas consideraciones adquieren especial importancia para el fortalecimiento de las competencias investigativas del profesorado universitario. Enseñar a formular problemas científicos implica acompañar a los estudiantes en el desarrollo de capacidades para observar críticamente su entorno, identificar situaciones relevantes, contrastar fuentes, construir argumentos y seleccionar procedimientos metodológicos coherentes. En consecuencia, la formación investigativa debe superar la enseñanza mecánica de etapas y formatos para promover una comprensión profunda de las decisiones epistemológicas y metodológicas que sustentan la producción del conocimiento.

La formulación del problema de investigación constituye una operación epistemológica y metodológica fundamental, mediante la cual una inquietud inicial se transforma progresivamente en una pregunta científica pertinente, fundamentada y susceptible de estudio. Su calidad depende de la articulación entre la teoría y la evidencia empírica, la claridad de los interrogantes, la coherencia de las decisiones metodológicas y la relevancia de las contribuciones esperadas. Desde esta concepción, investigar representa una oportunidad para comprender críticamente la realidad,

reconocer sus múltiples dimensiones y generar conocimientos que contribuyan tanto al avance de la ciencia como al desarrollo humano y social.

En efecto para que un problema se considere relevante de conocimiento y pueda ser considerado como problema científico se requiere lo expresado en la figura 3.

**Figura 3** Problemas científicos




**Fuente:** Elaboración propia (2026)

Según Vieytes (2004) un problema de investigación debe concebirse como una pregunta sobre un sistema de relaciones ya que el formularlo de manera interrogativa favorece la reflexión crítica y la búsqueda de respuestas fundamentadas. La interrogación no solamente enuncia la situación a estudiar, sino que además abre el

camino hacia la problematización, entendida ésta como el proceso mediante el cual una inquietud se transforma en una pregunta científica que sea relevante. Además, hola el problema debe estar sustentado en referentes teóricos y epistemológicos es decir debe vincularse con un campo de conocimiento específico y reflejar una comprensión actualizada del estado de la cuestión.

Es por ello por lo que se hace esencial analizar detenidamente las bases conceptuales que orienta el estudio de modo que la pregunta de investigación exprese coherencia, pertinencia y profundidad frente al conocimiento existente.

Así mismo el problema debe interpretar la realidad empírica lo que implica que debe ser susceptible la constatación contrastación en un contexto concreto, así como la posibilidad de relacionar el problema con hechos observables que constituye un criterio esencial ya que de no existir esa conexión la investigación quedaría limitada al ámbito de especulación teórica. En este sentido, la problematización se concibe como una se concibe como una se consigue como una acción reflexiva y exploratoria mediante el cual el investigador decide qué fenómeno es estudiar cómo abordarlo y desde qué perspectiva teórica hacerlo.

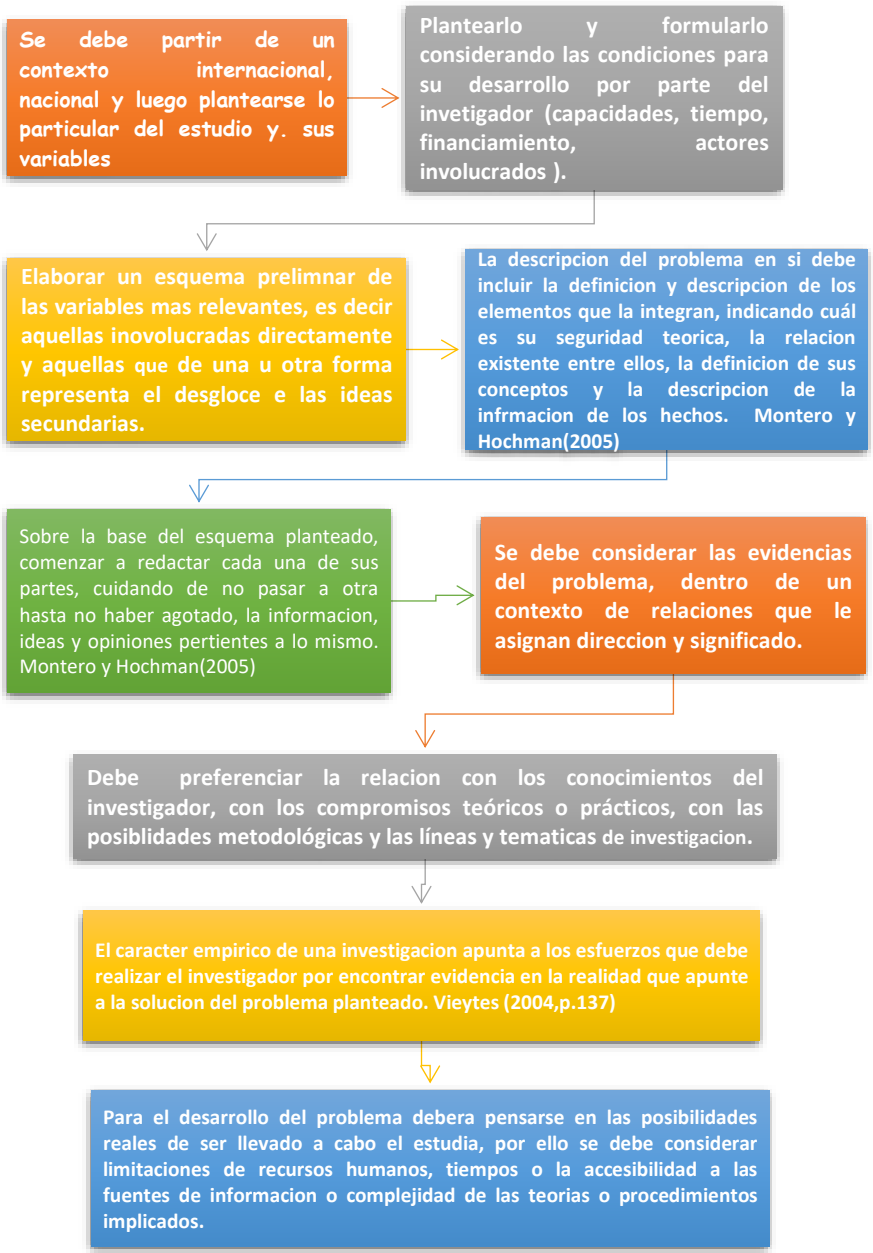
es por ello que existen diversas estrategias explicación y comprensión que orientan la formulación del problema es decir que cada esquema de problematización supone también una forma particular de interpretar la realidad, entre las más destacadas se encuentra buscar

explicaciones descripciones de hechos y procesos lo que implica indagar sobre el origen desarrollo o transformación de un fenómeno así como las estructuras o invariantes que lo caracteriza; evaluar factores o alternativas que permitan analizar comportamientos, intenciones o resultado así como cuestionar las prácticas académicas profesionales o comunitarios desde Marcos teóricos determinado todo con el fin de tomar decisiones o mejorar intervenciones concretas.

Otra de las estrategias importante destacar es interrogar las teorías existentes para verificar su validez en distintos contextos o proponer nuevos enfoques que amplíen su alcance también es relevante buscar los significados sociales y las razones subjetivas que explica las acciones individuales o colectivas así como preguntarse por los principios organizadores de dichas acciones o fenómeno esto sugiere subrayar la importancia de reconocer las de complejidad de los problemas y seleccionar aquellas dimensiones más pertinentes al alcance y posibilidades reales de toda investigación por lo tanto esta mirada multidimensional permite enriquecer la comprensión del fenómeno y fortalecer su abordaje científico.

Finalmente, de esta parte I, sería recomendable para la redacción del problema de investigación tomar en cuenta los siguientes aspectos de la figura 4:

**Figura 4** Elementos y criterios para la formulación del problema de investigación.




**Fuente:** Elaboración propia (2026)

## 2.4 Objetivos de la Investigación

Los objetivos plantean hasta dónde queremos llegar con la investigación, las metas reales conseguidas deberían coincidir con los propósitos que se propone el investigador. En este sentido, y al respecto los objetivos de investigación están conectados directamente con el problema planteado, definir así los objetivos concretos de la investigación es indicar los propósitos que se esperan lograr. Para Cerda, H (2004) los objetivos no son otra cosa que el comienzo del proceso de operacionalización de las interrogantes planteadas en el problema o en las hipótesis formuladas.

Tienen la finalidad de señalar a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, son las guías del estudio. Hernández S, Fernández C, Baptista L (2010). Los objetivos de una investigación tienen por propósito descubrir repuestas a determinadas interrogantes a través de la aplicación de procedimientos científicos. Todo objetivo implica la acción que se desea lograr, es importante tener en cuenta que al redactar los objetivos de la investigación deben utilizarse verbos en infinitivo.

## 2.5 Objetivos Generales y Específicos.

Los objetivos generales son aquellas metas, propósitos, producto, logros generales que persigue la investigación. Los objetivos específicos se desprenden del general deben ser formulados de forma que estén orientados al del objetivo general, se busca que cada objetivo

específico este diseñado para lograr un aspecto de aquél y todo su conjunto, la totalidad del objetivo general. Se trata no solo de las acciones que llevara a cabo durante el desarrollo de la investigación, sino del por qué y del para qué de ellas.

En estos tipos de objetivos se hace necesario indagar más sobre el problema planteado para ello se recomienda recordar los argumentos del problema. Los objetivos específicos son los pasos que se realizan para lograr el objetivo general. En este sentido, es necesario destacar que, durante el desarrollo de la investigación, es muy probable que los objetivos sufran modificaciones, lo que permite adicionar en la investigación nuevos objetivos, o bien que se modifique los objetivos iniciales, bien eliminándolos o sustituyéndolos según el desarrollo que se esté dando en el proceso investigativo.

> Al momento de plantear los objetivos de investigación es utilizar verbos adecuados al contexto de estudio, lo que a su vez puedan lograrse o alcanzarse durante el desarrollo de la investigación.

Los objetivos generales dan origen a los objetivos específicos que son los que identifican que el investigador va a realizar para ir logrando dichos objetivos. Estos objetivos deben ser evaluados en cada caso para conocer los distintos niveles de resultado. La suma de los objetivos específicos es igual al objeto general y, por tanto, a los resultados esperados de la investigación.

En este orden de ideas, los verbos de investigación son términos que se utilizan para describir las acciones que se llevan a cabo durante la investigación. El marco teórico es importante en relación con estos verbos porque guía y orienta el proceso de investigación. A continuación, se describen algunos de los verbos de investigación más comunes y su relación con el marco teórico:

- Identificar: El marco teórico ayuda a identificar el problema de investigación y las variables relevantes para el estudio. Al establecer una base teórica sólida, el investigador puede identificar las lagunas en el conocimiento existente y determinar la necesidad de realizar más investigaciones.
- Definir: El marco teórico proporciona una definición clara de los conceptos y términos utilizados en el estudio. Esto es importante para garantizar que todos los involucrados en la investigación entiendan los términos de la misma manera y que la investigación sea coherente y confiable.
- Analizar: El marco teórico proporciona un contexto para el análisis de los datos. Al vincular los hallazgos de la investigación con las teorías y conceptos existentes, el investigador puede interpretar los resultados de manera más significativa y relevante.
- Evaluar: El marco teórico permite al investigador evaluar la relevancia y validez de los estudios previos y las teorías existentes en relación con la investigación actual. Esto es importante para garantizar

que la investigación se construya sobre una base sólida y para determinar la calidad de los hallazgos.

La tabla 5 presenta diferentes tipos de verbos.

**Tabla 5** Verbos comunes para Objetivo General y Objetivos específicos.

| |
|---|
| **General:** Analizar, Calcular, Comparar, Compilar, Concretar, Contrastar, Crear, Definir, Demostrar, Desarrollar, Describir, Discriminar, Diseñar, Efectuar, Enumerar, Establecer, Evaluar, Explicar, Examinar, Formular, Reproducir, Planear, Probar. |
| **Específicos:** Calcular, Definir, Detallar, Determinar, Enunciar, Enumerar, Estimar, Examinar, Explicar, Resumir, Justificar, Seleccionar, Separar, Organizar, Fraccionar, Indicar, Identificar, Calcular, Deducir, Designar, Relacionar, Separar, Sugerir. |

**Fuente:** Elaboración propia (2026)

**Tabla 6** Alternativa complementaria los verbos correspondientes a la lista de taxonomía de Bloom

| | | |
|---|---|---|
| **ANALISIS** | Cuando el sujeto es capaz de descomponer el todo en sus partes y puede solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido. | Analizar Valorar Calcular Categorizar Comparar Contrastar Criticar Diagramar Diferenciar Discriminar Distinguir Examinar Experimentar Inventariar Cuestionar Examinar |
| **EVALUACION** | Se refiere a la emisión de juicios de valor respecto a opiniones a partir de la realidad | Valorar Argumentar Evaluar Atacar Elegir Comparar Defender Estimar Evaluar Juzgar Predecir entre otros. |
| **CONOCIMIENTO** | El sujeto es capaz de recordar información anteriormente aprendida. | Escribir , describir, enumerar, etiquetar reproducir, seleccionar, hacer listas, hacer carteles, nombrar ,decir, definir entre otros. |
| **COMPRENSION** | El sujeto entiende "se hace suyo" aquello que ha aprendido y esto lo demuestra cuando es capaz de presentar la información de otra manera, cuando la transforma, cuando encuentra relaciones con otra información, cuando se asocia a otro hecho, cuando se saben decir las posibles causas y consecuencias | Clasificar, citar, convertir, describir, estimar, explicar. Generalizar, dar ejemplos, exponer, resumir, Ilustrar, parafrasear |
| **APLICACIÓN** | El sujeto es capaz de utilizar aquello que ha aprendido. Cuando aplica las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se le presenten. Cuando | Usar, recoger, calcular, Construir, controlar,<br><br>Determinar, establecer, incluir, Producir, proyectar, proporcionar, Relacionar, |

| | | |
|---|---|---|
| | utiliza la información recibida en situaciones nuevas y concretas para resolver problemas. | solucionar, transferir, Aplicar, resolver, utilizar, demostrar, Informar, aplicar, relatar |
| **SINTESIS** | Cuando el sujeto es capaz de crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas maneras de hacer. Crear aplicando el conocimiento y habilidades anteriores para producir alguna cosa nueva u origina. | Crear,adaptar,anticipar,planear Categorizar,elaborar ,hipótesis, Inventar,combinar,desarrollar,comparar,comunicar Compilar,componer,contrastar,expresar,formular,integrar. |

**Fuente:** Elaboración Propia (2026)

De igual forma la figura 5, muestra algunos verbos que identifican su alcance.

**Figura 5** Verbos en la Investigación




**Fuente:** Elaboración propia (2025)

la figura permite comprender que la construcción del conocimiento constituye un proceso integral, dinámico y progresivo, en el que convergen diferentes dimensiones del saber y niveles de desarrollo cognitivo. La articulación entre hechos, conceptos, procesos, procedimientos, principios y conocimientos metacognitivos, junto con las capacidades de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, evidencia que el aprendizaje trasciende la simple adquisición de información para convertirse en una experiencia de reflexión, interpretación y producción de nuevos conocimientos. En el contexto de la educación superior, esta perspectiva adquiere especial relevancia para el fortalecimiento de las competencias investigativas, puesto que orienta al docente hacia el diseño de experiencias formativas que estimulen el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la resolución de problemas. Por consiguiente, el desafío de la docencia universitaria consiste en promover aprendizajes que integren los distintos niveles cognitivos y favorezcan la capacidad de los estudiantes para cuestionar, investigar, argumentar y generar aportaciones científicas pertinentes, consolidando así una formación académica orientada no solamente al saber, sino también a la comprensión y transformación responsable de la realidad.

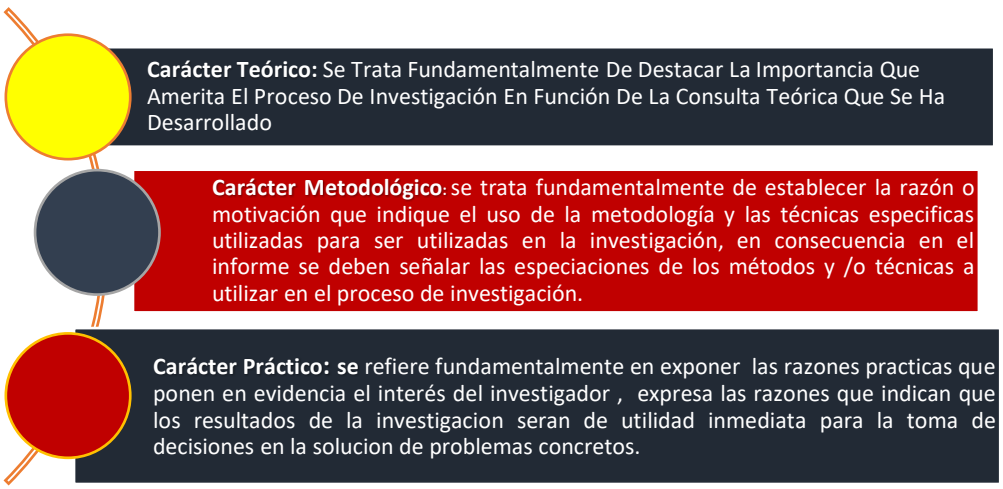
## 2.6 Justificación de la Investigación.

Todo trabajo de investigación tiene una razón de ser; por lo tanto, el propósito de una justificación es argumentar, fundamentar ante

terceros (lectores, jurados evaluadores, instituciones, comunidad científica) la necesidad de evaluar el problema seleccionado y los resultados posibles a obtener. Existen muchas modalidades expresadas por especialistas para considerar el uso de este apartado (justificación), no obstante, tomaremos los aportes derivados del texto de Méndez, C (2012)

La figura 6 se refiere a tres tipos de justificación, la justificación teórica, la justificación metodológica y la justificación práctica.

**Figura 6** Tipos de Justificación




**Fuente:** Elaboración propia (2026)

La justificación de una investigación es la explicación de las razones por las cuales se realiza el estudio, es decir, su importancia y relevancia. Uno de los aspectos que se pueden destacar en la

justificación de una investigación es la contribución que ésta puede hacer en el desarrollo de conocimientos.

La identificación de aportes destacables en el área de estudio puede ser un elemento importante en la justificación de la investigación, ya que muestra la relevancia de esta y su potencial impacto en el campo de conocimiento en cuestión. Por ejemplo, un estudio que identifica una nueva teoría o modelo explicativo en un área determinada puede tener un impacto significativo en la comprensión de ese fenómeno y en el desarrollo de futuras investigaciones en el área.

A continuación, se detalla los diversos componentes de la justificación

La siguiente tabla 7 presenta una versión actualizada de la propuesta de Méndez (2008), incorporando criterios contemporáneos relacionados con la pertinencia científica, la innovación metodológica, el impacto social, la viabilidad y la responsabilidad ética de la investigación.

**Tabla 7** Dimensiones y criterios para la justificación de una investigación científica

| N.º | Dimensión | Aspectos fundamentales | Preguntas orientadoras |
|---|---|---|---|
| 1 | **Identificación y pertinencia del problema** | Establecer la importancia del problema, su contexto y las razones que justifican su investigación. | ¿Por qué es necesario investigar este problema? ¿Qué situación requiere ser comprendida, explicada o transformada? |
| 2 | **Justificación teórica y epistemológica** | Identificar los vacíos de conocimiento, las limitaciones de las explicaciones existentes y las posibles contribuciones al desarrollo de teorías y conceptos. | ¿Qué conocimientos nuevos aportará la investigación? ¿Qué teorías permitirá ampliar, contrastar o reinterpretar? ¿Cuál es su fundamento epistemológico? |
| 3 | **Justificación metodológica** | Determinar las contribuciones relacionadas con métodos, técnicas, instrumentos, modelos y procedimientos para producir o analizar información científica. | ¿La investigación propone, adapta o valida instrumentos? ¿Desarrolla procedimientos metodológicos innovadores? ¿Sus resultados podrán orientar futuras investigaciones? |
| 4 | **Justificación práctica y profesional** | Explicar la utilidad de los resultados para comprender problemas concretos, mejorar procesos, orientar decisiones o desarrollar soluciones aplicables. | ¿Qué problemas contribuirá a resolver? ¿Cómo podrán utilizarse los resultados? ¿Qué beneficios generará para las organizaciones o los profesionales? |
| 5 | **Justificación social y educativa** | Valorar la contribución de la investigación al bienestar colectivo, la equidad, la inclusión y el fortalecimiento de las capacidades humanas. | ¿Quiénes se beneficiarán? ¿Qué necesidades sociales o educativas atenderá? ¿Cómo contribuirá al mejoramiento de las condiciones de vida? |

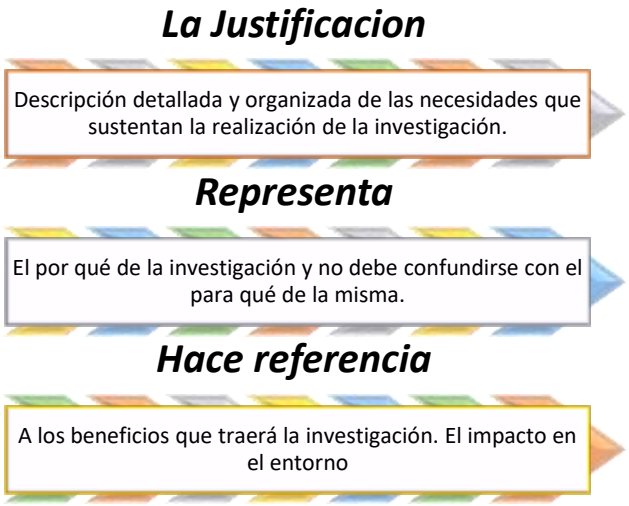
| | | | |
|---|---|---|---|
| 6 | **Justificación científica y tecnológica** | Examinar las posibilidades de innovación, transferencia de conocimientos y desarrollo de soluciones científicas o tecnológicas. | ¿La investigación generará conocimientos, herramientas o tecnologías? ¿Qué aportaciones realizará a su disciplina? |
| 7 | **Viabilidad y factibilidad** | Analizar la disponibilidad de recursos, información, tiempo, capacidades técnicas y condiciones institucionales necesarias para desarrollar el estudio. | ¿Es posible realizar la investigación? ¿Se dispone de los recursos y del acceso a la información? ¿Existen condiciones para alcanzar los objetivos? |
| 8 | **Pertinencia ética y sostenibilidad** | Considerar los principios de integridad científica, respeto a las personas, protección de datos, responsabilidad social y sostenibilidad. | ¿Se respetarán los principios éticos? ¿Qué riesgos deben prevenirse? ¿Los resultados contribuirán a un desarrollo responsable y sostenible? |
| 9 | **Integración de la justificación** | Articular las dimensiones pertinentes en una argumentación coherente que demuestre la necesidad, originalidad, relevancia y utilidad del estudio. | ¿Por qué merece realizarse esta investigación? ¿Cuáles serán sus principales contribuciones científicas, metodológicas y sociales? |
| 10 | **Articulación con el marco teórico y metodológico** | Vincular los argumentos de la justificación con los antecedentes, las teorías, los objetivos y el enfoque metodológico de la investigación. | ¿Existe coherencia entre el problema, la justificación, los objetivos y l |

**Fuente:** Elaboración propia (2026)

La justificación de una investigación científica constituye un ejercicio de argumentación crítica mediante el cual se fundamenta la necesidad, pertinencia y relevancia del conocimiento que se pretende generar. Como se evidencia en el cuadro anterior, su construcción trasciende las tradicionales dimensiones teórica, metodológica y práctica, al incorporar consideraciones relacionadas con el impacto social, la innovación, la viabilidad y la responsabilidad ética. Desde esta perspectiva, justificar una investigación implica demostrar no solamente la existencia de un problema que merece ser estudiado, sino también explicar las contribuciones que sus resultados pueden ofrecer al desarrollo científico, a la comprensión de los fenómenos y a la transformación de determinadas realidades. En consecuencia, una justificación rigurosa debe mantener coherencia con el planteamiento del problema, los objetivos y las decisiones metodológicas, constituyéndose en un fundamento esencial para valorar la trascendencia académica y social del proceso investigativo.

Sin embargo, estimo conveniente aclarar que la justificación no necesariamente parte de la composición sistemática de una importancia determinada, el Tesista podrá justificar el trabajo que desarrollará.

**Figura 7** La Justificación




**Fuente:** Elaboración propia (2026)

Existen múltiples criterios para justificar una investigación los cuales refieren diversos aspectos, sin embargo, considero relevante el uso de una lista de chequeo con la finalidad de cotejar las condiciones que rigen para una justificación ajustada a los diversos enfoques existentes:

## 2.7 BASES TEORICAS

### 2.7.1 Consideraciones Generales en Torno al Marco Teórico.

Son muchos los tratadistas de la metodología que han puesto de manifiesto el interés de destacar la sistematicidad que se debe seguir al momento del desarrollo del marco teórico de un proyecto de investigador y/o una tesis de grado, no obstante, en líneas generales,

estimo conveniente indicar que lo más preponderante en este apartado seria la revisión exhaustiva bibliográfica que todo autor debe realizar, es el análisis preliminar antes del desarrollo del trabajo, no debe descartarse el uso de las fuentes primarias y las secundarias existente en el contexto del objeto de estudio que se desarrolla. Se debe igualmente considerar los objetivos que se proponen pues estos nos darán las guías a seguir para el contenido del marco teórico, destacando igualmente la revisión profunda de los registros (antecedentes) de esta manera se enriquecerá el tema a desarrollar. Destacando igualmente que se pueden considerar en este apartado la incorporación de los aspectos legales y cualquier otro aspecto (ético, descripción de la empresa de estudio, modelos) que agregue al valor.

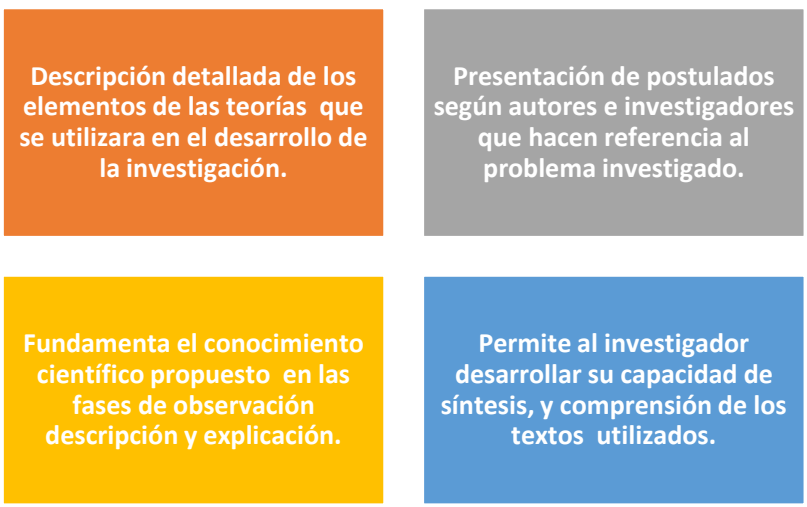
**2.7.2 Antecedentes de la Investigación:**

Toda investigación, genera un proceso, un recorrido científico en torno a un objeto de estudio, convertido en una situación, objeto de estudio que tiene una historia como tema o problema dentro de un cambio intelectual /científico.

En este sentido los antecedentes de investigación implican los rasgos o registros que han sido realizado por investigadores sobre un tema determinado. Los antecedentes se refieren a los estudios científicos que han sido realizados previamente y que se encuentren relacionados con el problema planteado, es decir, investigaciones realizadas anteriormente y que guardan alguna vinculación con el problema en

estudio. Hay que destacar que elaborar un antecedente a nivel de una maestría implica considerar los estudios que se han realizado de igual nivel o superior es decir en el caso de las maestrías el autor deberá considerar tesis de maestría o tesis doctoral o en su defecto estudios postdoctorales (tesis, proyectos, monografías certificadas, estudios científicos, artículos, trabajos de investigación como lo de ascenso entre otros).

**Figura 8** Propósitos de los antecedentes




**Fuente:** Elaboración propia (2026)

Las bases teóricas en la investigación son los marcos conceptuales, teorías y modelos previos que proporcionan un contexto para entender y explicar los fenómenos que se están investigando. Son importantes porque proporcionan una comprensión previa del tema de investigación, ayudan a formular hipótesis y a desarrollar una

metodología adecuada para llevar a cabo la investigación. Las bases teóricas son un punto de referencia crucial para cualquier investigación y les brindan a los investigadores una base sólida para entender y explicar los resultados obtenidos.

En correspondencia a los planteamientos realizados previamente en el problema de investigación, se deberá exponer en forma sistemática los rasgos más relevantes correspondientes al objeto de estudio. De esta manera se tendrá la oportunidad de plantear la teoría inherente al tema que el investigador aborda, en consecuencia, se establecerá los aspectos más preponderantes e inherentes al trabajo a desarrollar.

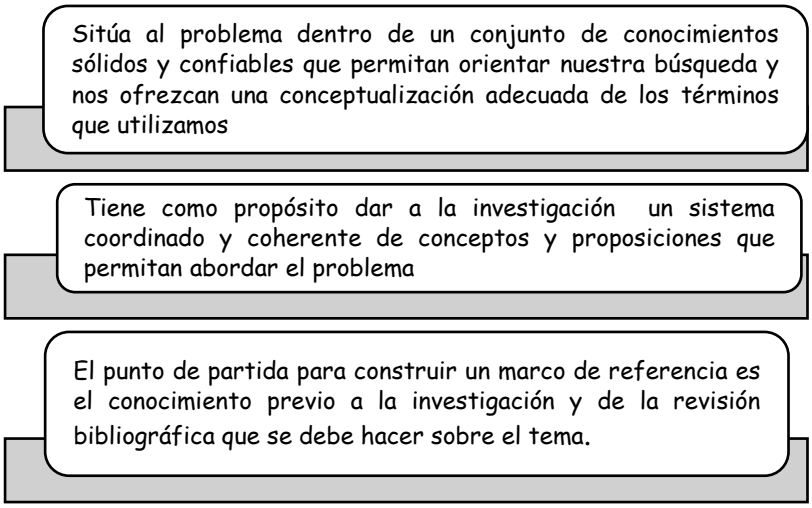
El marco teórico es un componente importante de cualquier investigación que proporciona un contexto conceptual para comprender y explicar el fenómeno que se está investigando. Se compone de una revisión sistemática de la literatura relevante y la presentación de teorías, conceptos, modelos e hipótesis previas relacionados con el tema de investigación. El marco teórico permite a los investigadores situar su trabajo dentro del contexto más amplio de la investigación previa y proporciona una base sólida para la formulación de preguntas de investigación, la selección de variables y la elaboración de una metodología adecuada. El marco teórico es un elemento clave para entender y explicar los resultados de una investigación

El marco teórico nos amplía la descripción del problema. integra la teoría con la investigación y sus relaciones mutuas en la teoría del problema, por lo tanto, conviene relacionar el marco teórico con el problema y no con la problemática de donde este surge. Tamayo y Tamayo (1986, p.72)

No puede haber un marco teórico que no tenga relación con el problema. Se define teoría como "conjunto de proposiciones lógicamente articulada que tiene como fin la explicación y la predicción de las conductas de un área determinada de fenómenos", se puede deducir que el marco teórico es el marco de referencia del problema. El marco teórico nos ayuda a precisar y a organizar los elementos contenidos en la descripción del problema, de tal forma que pueda ser mejorado y convertido en acciones concretas.

La figura 9 indica algunos factores que deben considerarse en torno al marco teórico de una investigación.

**Figura 9** Factores clave para la construcción del marco teórico.




**Fuente:** Elaboración propia (2026)

El marco teórico constituye una estructura esencial en toda investigación ya que cumple múltiples funciones que garantiza la coherencia y la solidez de un estudio a tal efecto se hace necesario mencionar lo siguiente:

- En primer lugar, proporciona una base conceptual firme sustentada en teorías y enfoques previamente validados lo que permite al investigador construir su trabajo sobre fundamentos científicos confiables.
- En segundo lugar, facilita la identificación del problema de investigación al ofrecer una visión panorámica de los estudios existentes y revelar las lagunas o vacíos del conocimiento que justifican el nuevo análisis es asimismo el marco teórico orienta el

desarrollo del estudio guiando la formulación de hipótesis preguntas, variables y métodos de análisis evitando que el investigador se desvíe del propósito inicial.

Igualmente contextualiza la investigación vinculándola con los aportes teóricos previos y situándola dentro de un marco más amplio de comprensión académica esto implica que contribuye a la interpretación de los resultados ya que permite constatar los hallazgos con la teoría existente ofreciendo una perspectiva crítica y explicativa sobre su significado y relevancia es decir el marco teórico no solamente sustenta el estudio sino que le otorga coherencia, hola dirección y sentido dentro del campo científico al que pertenece,

Entre otras funciones se requiere mencionar las siguientes:

- Delimitar el área de la investigación, para ello habrá que seleccionar los hechos que tengan relación entre sí, mediante una teoría que dé respuesta al problema en cuestión.
- Sugerir guías de investigación para encontrar nuevas alternativas de solución del problema.
- Compendiar conocimientos existentes en el área que se esté investigación.
- Expresar proposiciones teóricas generales, postulados, leyes que habrán de servir como base para la formulación más adecuada de la hipótesis, su operacionalización e incluso para la determinación de los indicadores.

- Permite ubicar el tema objetivo de la investigación dentro del conjunto de teorías existentes
- Describe detalladamente cada elemento de la teoría que serán utilizados en el desarrollo de la investigación.
- Estará determinado por las características y necesidades de la investigación

**2.7.3 Esquema Tentativo del Marco Teórico:**

El esquema tentativo es una versión provisional o provisoria del marco teórico. En la investigación, a menudo es necesario formular un marco teórico a medida que se avanza en el proceso de investigación y se obtiene más información y conocimiento sobre el tema.

Consiste en un listado ordenado, atendiendo al estricto orden de aparición, jerárquico, de todos los contenidos del Marco Teórico del estudio propuesto. Abarca el plan global que se seguirá para desarrollar el Marco Teórico de la investigación. Este esquema se debe organizar y desarrollar desde una perspectiva de lo general a lo particular. Balestrini, M. (2006, p.95)

Puede presentar durante el desarrollo del trabajo final (tesis) cambios, se convierte en una guía sistemática a seguir para el desarrollo posterior de la tesis.

**Tema de investigación:** *La inteligencia artificial en la educación superior: competencias digitales docentes, innovación pedagógica y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

A continuación, se presenta un esquema tentativo de investigación en la tabla Nro. 8

**Tabla 8** Ejemplo de un esquema tentativo de investigación sobre inteligencia artificial

| Capítulos | Contenidos y subapartados |
|---|---|
| **1. INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO** | **1.1.** Consideraciones generales sobre la inteligencia artificial.<br>**1.1.1.** Origen y evolución histórica de la inteligencia artificial.<br>**1.1.2.** Conceptualización y fundamentos teóricos.<br>**1.1.3.** Inteligencia artificial tradicional, generativa y agéntica.<br>**1.2.** La inteligencia artificial en el contexto internacional.<br>**1.2.1.** Transformación digital y sociedad del conocimiento.<br>**1.2.2.** Tendencias internacionales en el desarrollo de la inteligencia artificial.<br>**1.2.3.** Políticas y orientaciones internacionales para su utilización responsable.<br>**1.3.** Inteligencia artificial en América Latina.<br>**1.3.1.** Avances y desafíos de la transformación digital.<br>**1.3.2.** Brechas tecnológicas y desigualdades en el acceso.<br>**1.3.3.** Oportunidades de innovación científica y educativa. |

| | |
|---|---|
| **2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR** | **2.1.** La educación superior ante la revolución tecnológica.<br>**2.1.1.** Transformaciones de los modelos educativos universitarios.<br>**2.1.2.** Nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje.<br>**2.1.3.** La inteligencia artificial como herramienta de apoyo académico.<br>**2.2.** Innovación pedagógica mediada por inteligencia artificial.<br>**2.2.1.** Aprendizaje personalizado y adaptativo.<br>**2.2.2.** Estrategias didácticas apoyadas en herramientas inteligentes.<br>**2.2.3.** Evaluación formativa y retroalimentación asistida por IA.<br>**2.3.** Desafíos éticos de la inteligencia artificial en la universidad.<br>**2.3.1.** Integridad académica y autoría intelectual.<br>**2.3.2.** Protección de datos y privacidad.<br>**2.3.3.** Sesgos algorítmicos, transparencia y responsabilidad humana. |
| **3. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL** | **3.1.** Fundamentos de la formación docente por competencias.<br>**3.1.1.** Evolución del enfoque por competencias.<br>**3.1.2.** Competencias pedagógicas, digitales e investigativas.<br>**3.2.** Competencias docentes para el uso educativo de la inteligencia artificial.<br>**3.2.1.** Alfabetización en inteligencia artificial.<br>**3.2.2.** Diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por IA.<br>**3.2.3.** Pensamiento crítico y evaluación de contenidos generados por IA. |

| | |
|---|---|
| | **3.3.** Enfoques teóricos para comprender la integración educativa de la IA.<br>**3.3.1.** Perspectiva constructivista del aprendizaje.<br>**3.3.2.** Enfoque socioconstructivista y aprendizaje colaborativo.<br>**3.3.3.** Conectivismo y aprendizaje en entornos digitales.<br>**3.4.** Desarrollo profesional docente ante la inteligencia artificial.<br>**3.4.1.** Formación continua y actualización tecnológica.<br>**3.4.2.** Innovación y transformación de las prácticas pedagógicas.<br>**3.4.3.** Competencias investigativas para el uso responsable de la IA. |

**Fuente:** Elaboración propia (2026).

El esquema tentativo constituye una herramienta fundamental para organizar de manera lógica, sistemática y coherente los contenidos que sustentan el desarrollo de una investigación científica. Como se observa en el cuadro anterior, su elaboración permite establecer una secuencia temática que parte de los fundamentos generales del fenómeno estudiado y avanza progresivamente hacia sus dimensiones específicas. En el caso de la inteligencia artificial aplicada a la educación superior, esta organización facilita la comprensión de sus antecedentes, transformaciones, implicaciones pedagógicas y competencias requeridas para su integración en los procesos formativos. Es importante destacar que el esquema no representa una

estructura definitiva, sino una propuesta flexible que puede modificarse conforme avanza la revisión de la literatura y se profundiza en la comprensión del problema investigado. En consecuencia, su principal contribución consiste en orientar la construcción del marco teórico, evitar la dispersión conceptual y garantizar la correspondencia entre el problema de investigación, los objetivos y los fundamentos científicos que sustentan el estudio.

## 2.8 BASES METODOLÓGICA

### 2.8.1 Consideraciones Generales en Torno al Marco Metodológico.

Para responder a las interrogantes planteadas en el estudio, es necesario establecer la metodología utilizada, para ello es necesario destacar algunas consideraciones que a juicio de quienes son especialistas en metodología hace posible presentar el diseño metodológico empleado en la investigación. En tal sentido los aspectos a considerar en esta parte del trabajo respecto a la metodología empleada estarían estructurado en:

- Diseño de Investigación.
- Fuentes de Información
- Elaboración de la Encuesta
- Tipo de Investigación Utilizada
- Muestra y Población.
- Proceso de Obtención de la Información.

Antes es necesario aclarar que a menudo en el campo de la metodología se confunde los métodos y las técnicas de investigación social, no obstante, sé está claro que hay una distinción importante entre estos términos. En este sentido Louis Cohen y Laurence Manon (1990) se entiende por método la gama de aproximaciones empleadas en la investigación para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación para la explicación y la predicción. - Cea D Ancona (1999) emplea una analogía que coincide con el uso que en este manual se da al vocablo "estrategia": el método es la técnica lo que la estrategia a la táctica. En cambio, la técnica está subordinada al método, es un auxiliar de este.

**Tabla 9** Diferencia entre Metodología, Métodos, Estrategia y Técnica

| METODOLOGÍA GENERAL | METODO | ESTRATEGIA | TÉCNICA |
|---|---|---|---|
| Estudio Lógico y sistemático de los principios generales que guían la investigación. | Técnica | Manera en que un estudio empírico particular es diseñado y ejecutado. Se incluye en ella el tipo de<br><br>Investigación y la combinación de las técnicas de investigación que se empleara. | Operaciones manipulativas específicas de búsqueda de datos. Medios empleados para recolectar la información |

**Fuente:** Elaboración propia (2025)

### 2.8.2 Planificación de la investigación y selección de fuentes de información científica

La planificación de una investigación científica constituye un proceso sistemático y reflexivo mediante el cual se establecen las condiciones conceptuales, metodológicas y operativas necesarias para estudiar un fenómeno determinado. Su importancia radica en garantizar la coherencia entre el problema identificado, los objetivos propuestos, las estrategias metodológicas y los recursos disponibles. Desde esta perspectiva, investigar requiere no solamente identificar una situación que merece ser estudiada, sino también construir una ruta de trabajo fundamentada que permita obtener evidencias pertinentes y generar conocimientos científicamente sustentados.

Creswell y Creswell (2023) destacan la importancia de articular las preguntas de investigación, los objetivos, los fundamentos teóricos y las decisiones metodológicas, reconociendo que la calidad de un estudio depende de la consistencia de su diseño. Esta concepción permite comprender que la planificación investigativa no debe asumirse como una secuencia exclusivamente administrativa, sino como un ejercicio intelectual que orienta las decisiones del investigador y contribuye a garantizar la pertinencia de los resultados.

En consecuencia, la estructuración inicial de una investigación requiere considerar tres aspectos fundamentales:

**a) Definición de los objetivos y fundamentación de la investigación.** Los objetivos expresan los propósitos que orientan el estudio y establecen los resultados de conocimiento que se pretende alcanzar.

Su formulación debe mantener correspondencia con el problema científico y con las preguntas de investigación, mientras que la justificación debe explicar las razones que sustentan la pertinencia del estudio. Esto implica reconocer los vacíos de conocimiento existentes, las necesidades que motivan la investigación y sus posibles contribuciones teóricas, metodológicas, prácticas o sociales. De esta manera, los objetivos y la justificación constituyen referentes esenciales para delimitar el alcance de la investigación y orientar su desarrollo.

**b) Disponibilidad de recursos y condiciones de viabilidad.** La ejecución de un estudio exige valorar los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros necesarios para alcanzar los objetivos establecidos. Esta valoración comprende las competencias del equipo investigador, la disponibilidad de instrumentos y herramientas de análisis, el acceso a fuentes de información y las condiciones institucionales que pueden favorecer o limitar el proceso. Asimismo, es importante considerar los requerimientos éticos y las autorizaciones necesarias para obtener información, especialmente cuando la investigación involucra personas, organizaciones o datos sensibles. Por consiguiente, la viabilidad no depende únicamente de disponer de recursos económicos, sino de contar con condiciones adecuadas para desarrollar el estudio con rigor científico y responsabilidad.

**c) Organización temporal y planificación de las actividades.** El tiempo constituye una dimensión fundamental de la investigación, debido a que permite establecer una secuencia lógica de actividades y prever los períodos necesarios para su ejecución. La elaboración de un cronograma facilita la distribución de tareas relacionadas con la revisión de la literatura, la construcción del marco teórico, el diseño metodológico, la recopilación de información, el análisis de los resultados y la elaboración del informe científico. Sin embargo, la planificación temporal debe mantener cierta flexibilidad, considerando que durante el desarrollo del estudio pueden surgir circunstancias que requieran ajustar procedimientos o ampliar determinadas etapas.

### 2.8.3 Selección y valoración de las fuentes de información científica

Una vez establecidos los propósitos y las condiciones generales del estudio, resulta indispensable determinar dónde y cómo se obtendrá la información necesaria para comprender el problema investigado. Esta decisión adquiere especial importancia porque la calidad de las evidencias utilizadas influye directamente en la solidez de los argumentos, la pertinencia del análisis y la credibilidad de los resultados.

La selección de fuentes de información debe responder a criterios de relevancia temática, actualidad, autoridad académica, confiabilidad y correspondencia con los objetivos de investigación. No se trata

únicamente de localizar documentos relacionados con el fenómeno estudiado, sino de examinar críticamente sus aportaciones, identificar las perspectivas desde las cuales se ha investigado y reconocer sus posibles limitaciones.

En este sentido, Booth et al. (2016) destacan la importancia de desarrollar una revisión de la literatura orientada a construir argumentos científicos, identificar problemas significativos y establecer relaciones entre las investigaciones existentes. Desde esta perspectiva, la búsqueda bibliográfica representa una actividad intelectual que exige interpretar, comparar y valorar críticamente los conocimientos disponibles.

Asimismo, la expansión de las bases de datos académicas, los repositorios institucionales y las plataformas digitales ha transformado las posibilidades de acceso a la producción científica. Sin embargo, la abundancia de información también plantea desafíos relacionados con la selección de fuentes confiables, la identificación de publicaciones de calidad y la prevención del uso de contenidos carentes de respaldo académico.

En consecuencia, la revisión documental debe desarrollarse mediante procedimientos transparentes y organizados, utilizando estrategias de búsqueda que permitan identificar publicaciones pertinentes y establecer criterios explícitos de selección. Page et al. (2021), mediante la actualización de la declaración PRISMA, aportan orientaciones para

mejorar la transparencia y la presentación de revisiones sistemáticas. Aunque estas directrices no constituyen una exigencia para todas las investigaciones, ofrecen referentes útiles para comprender la importancia de documentar los procedimientos de búsqueda, selección y análisis de la literatura científica.

### 2.8.4 Clasificación de las fuentes de información

Tradicionalmente, las fuentes documentales se clasifican en primarias, secundarias y terciarias, de acuerdo con su relación con la información original y el tratamiento que esta ha recibido. No obstante, es importante reconocer que esta clasificación depende del propósito del estudio y del uso que el investigador otorgue a cada documento. Una misma publicación puede funcionar como fuente primaria en una investigación y como fuente secundaria en otra.

**1. Fuentes primarias**

Las fuentes primarias proporcionan información original o evidencia directa sobre el fenómeno investigado. Su característica principal consiste en que permiten acceder a datos, testimonios, documentos o resultados que no han sido interpretados previamente por una fuente intermediaria para los propósitos del estudio.

En las investigaciones empíricas, pueden incluir entrevistas realizadas por el investigador, cuestionarios aplicados a los participantes,

registros de observación, mediciones experimentales, documentos institucionales originales y bases de datos obtenidas directamente de los sujetos o unidades de análisis.

En el ámbito de la investigación documental, también pueden considerarse fuentes primarias los artículos científicos que presentan resultados originales, las tesis que comunican investigaciones propias, los informes técnicos originales y determinados documentos históricos o normativos, dependiendo del objeto de estudio.

La importancia de estas fuentes radica en que permiten examinar evidencias directamente relacionadas con el problema investigado y desarrollar interpretaciones sustentadas en información original. Sin embargo, su utilización requiere valorar la calidad de los procedimientos mediante los cuales fueron obtenidas y considerar las posibles limitaciones asociadas con su producción.

**2. Fuentes secundarias**

Las fuentes secundarias corresponden a documentos que analizan, interpretan, sintetizan o discuten información procedente de fuentes originales. Su principal contribución consiste en facilitar la comprensión de un campo de conocimiento, identificar tendencias investigativas y reconocer las relaciones existentes entre diferentes estudios. Entre estas fuentes pueden encontrarse revisiones de literatura, artículos de revisión, metaanálisis, libros académicos de

síntesis y documentos que examinan críticamente los resultados de investigaciones anteriores.

En la construcción del marco teórico, las fuentes secundarias resultan especialmente útiles para identificar enfoques conceptuales, reconocer debates científicos y comprender la evolución de determinados problemas. No obstante, su utilización debe acompañarse, cuando corresponda, de la consulta de investigaciones originales, con el propósito de evitar interpretaciones descontextualizadas o la reproducción de afirmaciones que no hayan sido verificadas.

**3. Fuentes terciarias**

Las fuentes terciarias constituyen recursos destinados principalmente a organizar, localizar y facilitar el acceso a fuentes primarias y secundarias. Su función consiste en proporcionar información referencial que permita identificar publicaciones, autores, instituciones y documentos relacionados con un campo de conocimiento.

En esta categoría pueden incluirse determinados directorios académicos, índices bibliográficos, catálogos de bibliotecas, repertorios documentales y herramientas de localización de publicaciones científicas.

En el contexto contemporáneo, las plataformas de búsqueda académica y los sistemas de indexación cumplen funciones relevantes para la identificación de literatura especializada. Sin embargo, debe distinguirse entre la herramienta utilizada para localizar un documento y la naturaleza de la fuente recuperada. Por ejemplo, una base de datos bibliográfica constituye un medio de acceso a publicaciones, mientras que los artículos científicos encontrados en ella pueden clasificarse como fuentes primarias o secundarias según su contenido.

### 2.8.5 La valoración crítica de las fuentes y su relación con el marco teórico

La identificación y clasificación de las fuentes constituye solamente una etapa del proceso de revisión científica. Su verdadera contribución se manifiesta cuando el investigador desarrolla capacidades para analizar los contenidos, contrastar argumentos y establecer relaciones entre los conocimientos existentes y el problema que pretende estudiar.

Desde esta perspectiva, la construcción del marco teórico no debe limitarse a presentar una sucesión de definiciones o antecedentes organizados por autores. Por el contrario, requiere desarrollar una argumentación conceptual coherente que permita comprender las

principales perspectivas explicativas, identificar coincidencias y contradicciones y establecer los fundamentos que orientarán las decisiones metodológicas.

En este sentido, Creswell y Creswell (2023) destacan la relevancia de la revisión de la literatura para situar el estudio dentro del conocimiento existente y fundamentar la necesidad de nuevas investigaciones. Esta orientación permite comprender que el marco teórico constituye una construcción analítica en la que los aportes científicos se seleccionan, relacionan e interpretan de acuerdo con los objetivos del estudio.

Asimismo, la incorporación de tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial ha generado nuevas posibilidades para localizar, organizar y analizar información científica. Estas herramientas pueden apoyar determinadas actividades de búsqueda y síntesis documental; sin embargo, sus resultados requieren verificación y valoración crítica por parte del investigador. La UNESCO (2023) subraya la importancia de adoptar una perspectiva centrada en el ser humano para orientar el uso responsable de la inteligencia artificial generativa en la educación y la investigación.

Por consiguiente, el uso de herramientas tecnológicas no sustituye la responsabilidad intelectual del investigador en la selección, interpretación y citación de las fuentes. La calidad del marco teórico continúa dependiendo de la capacidad para construir argumentos

fundamentados, reconocer la diversidad de perspectivas científicas y establecer relaciones pertinentes entre los antecedentes, los conceptos y el problema investigado.

Por tanto la planificación de la investigación y la selección de fuentes de información constituyen procesos complementarios que contribuyen a garantizar la coherencia y el rigor del trabajo científico. Su adecuada articulación permite avanzar desde la identificación del problema hacia la construcción de fundamentos teóricos y metodológicos sólidos, favoreciendo investigaciones pertinentes, viables y sustentadas en evidencias confiables. En el ámbito de la educación superior, estas capacidades representan competencias investigativas fundamentales que deben fortalecerse tanto en la formación estudiantil como en el desarrollo profesional del docente universitario.

En primer lugar, el diseño de investigación hace referencia a la planificación y organización sistemática del estudio especificando el enfoque de las estrategias y los métodos que se aplicarán para alcanzar los objetivos este sentido un buen diseño de investigación deberá ser lógico objetivo y replicable permitiendo estructurar la investigación de manera ordenada para obtener resultados confiables.

El marco metodológico constituye la estructura operativa de una investigación, ya que describen los procedimientos., hola técnicas y estrategias que guiarán el proceso de recolección, análisis e interpretación de la información su función principal es garantizar rigor científico, coherencia y validez en el estudio, definiendo claramente la ruta metodológica que permitirá responder al problema planteado.

En relación con las fuentes de información, estas pueden ser primaria o secundaria., estas fuentes primarias provienen directamente de los actores involucrados o de la realidad estudiada, mientras que las secundarias corresponden a documentos, libros artículos científicos, informes y base de datos que aportan antecedentes conceptuales y empírico. Ambas fuentes son indispensables, hola puesto que permiten fundamentar teóricamente el estudio y complementar la información recolectada.

El diseño de investigación depende fundamentalmente de los objetivos del estudio, siguiendo la clasificación de los diseños de investigación y en función de los objetivos esta investigación se define y se identifica con el diseño Descriptivo (Cea D Ancona, 2001). El mismo permitirá informar acerca de la caracterización del objeto de estudio para luego proceder a su análisis respectivo a través de la descripción, sin obviar que previo a la descripción se hizo necesario recurrir al diseño de investigación exploratorio.

El tipo de investigación utilizada dependerá de la naturaleza del problema planteado, de manera que pueda ubicarse dentro del enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto., adoptando alcances exploratorios descriptivos correlacionales o explicativos según la clasificación propuesta por muchos autores de la metodología.

**2.9 La población en el proceso de investigación científica**

La población constituye uno de los componentes fundamentales del diseño metodológico, debido a que permite identificar el conjunto de unidades sobre las cuales se pretende producir conocimiento científico. Su delimitación responde directamente a la naturaleza del problema, los objetivos establecidos y las características del fenómeno investigado.

La elección del tipo de estudio permitirá delimitar el nivel de profundidad del análisis precisar los métodos que se emplearán para la recolección y procesamiento de datos.

Desde esta perspectiva, Creswell y Creswell (2023) destacan la importancia de definir claramente las unidades que serán estudiadas y establecer procedimientos coherentes para obtener información que permita responder a las preguntas de investigación. En consecuencia, delimitar una población no significa únicamente determinar una cantidad de individuos, sino precisar las condiciones que permiten reconocer quiénes forman parte del universo investigativo y por qué su participación resulta pertinente.

> En términos metodológicos, la población comprende la totalidad de personas, organizaciones, acontecimientos, documentos u otras unidades de análisis que comparten determinadas características relevantes para el estudio.

En la investigación universitaria, por ejemplo, si se pretende analizar las competencias investigativas de los docentes de una facultad, la población podría estar constituida por todos los profesores que desempeñan actividades académicas durante un período determinado. En este caso, su delimitación debe considerar criterios como la vinculación institucional, las funciones docentes, la pertenencia a las carreras y el período académico correspondiente.

Resulta importante diferenciar entre la **población objetivo**, que representa el conjunto al cual se pretende referir los resultados, y la **población accesible**, integrada por aquellas unidades a las que

efectivamente puede acceder el investigador. Esta distinción permite reconocer posibles limitaciones en la cobertura del estudio y establecer con mayor precisión el alcance de las conclusiones.

La población constituye una condición esencial para garantizar la coherencia entre el problema científico, las decisiones metodológicas y las posibilidades de interpretación de los resultados.

La muestra representa un subconjunto de unidades seleccionadas de una población, con el propósito de obtener información que permita estudiar el fenómeno investigado sin necesidad de examinar la totalidad de sus integrantes. Su utilización resulta especialmente pertinente cuando la población es extensa, los recursos disponibles son limitados o el acceso a todas las unidades resulta difícil.

No obstante, la selección de una muestra debe responder a criterios metodológicos claramente establecidos, debido a que su composición influye en la calidad de las evidencias obtenidas y en las posibilidades de generalización de los resultados.

Saunders et al. (2023) abordan el muestreo como una decisión fundamental del diseño de investigación, cuya elección debe corresponder con los propósitos del estudio, las características de la población y las condiciones de acceso a la información.

En términos generales, se distinguen dos grandes modalidades de muestreo.

## 2.10 Muestreo probabilístico

En el muestreo probabilístico, las unidades de la población se seleccionan mediante procedimientos aleatorios que permiten establecer probabilidades conocidas y distintas de cero de inclusión en la muestra.

Entre sus modalidades se encuentran el muestreo aleatorio simple, sistemático, estratificado y por conglomerados.

Este procedimiento resulta especialmente importante en investigaciones cuantitativas que pretenden realizar inferencias estadísticas sobre una población definida. Sin embargo, la posibilidad de generalizar los resultados depende también de otros factores, como la cobertura de la población, la ausencia de sesgos relevantes, la tasa de respuesta y la calidad de las mediciones.

## 2.11 Muestreo no probabilístico

El muestreo no probabilístico se caracteriza porque la selección de las unidades no se realiza mediante un procedimiento aleatorio con probabilidades de inclusión conocidas.

Puede responder a criterios de conveniencia, selección intencional, cuotas u otras estrategias justificadas por los propósitos y condiciones de la investigación.

Aunque estos procedimientos permiten desarrollar estudios relevantes, especialmente cuando existen restricciones de acceso, no ofrecen por sí mismos una base para calcular márgenes de error muestral ni para efectuar generalizaciones estadísticas representativas de toda la población.

**2.12 Tamaño de la muestra**

La determinación del tamaño muestral requiere considerar el objetivo del estudio, el tipo de análisis previsto, la variabilidad de las características investigadas y el nivel de precisión deseado.

En investigaciones cuantitativas descriptivas con muestreo probabilístico, pueden utilizarse fórmulas de estimación muestral que consideran parámetros como el nivel de confianza, el margen de error y la proporción esperada del fenómeno. Cuando se pretende contrastar hipótesis, puede resultar más apropiado realizar un análisis de potencia estadística que considere el tamaño del efecto esperado, el nivel de significación y la potencia deseada.

Por otra parte, cuando la población es reducida y existe la posibilidad de acceder a todas sus unidades, puede plantearse un estudio censal.

En este caso, el investigador procura obtener información de la totalidad de la población definida, sin recurrir a la selección de una muestra.

## 2.13 La investigación de campo y los instrumentos para obtener información:

La investigación de campo permite recopilar información directamente en los contextos donde se manifiestan los fenómenos objeto de estudio. Su importancia radica en que aproxima al investigador a las condiciones reales en las que ocurren determinados acontecimientos, comportamientos, percepciones o procesos.

Las técnicas representan los procedimientos utilizados para obtener información, mientras que los instrumentos constituyen los recursos específicos mediante los cuales esta información se registra, organiza o mide.

Por ejemplo, la encuesta constituye una técnica de recolección de datos, mientras que el cuestionario es uno de los instrumentos que pueden utilizarse para aplicarla. La observación es una técnica, mientras que la guía de observación o la lista de cotejo constituyen instrumentos que permiten registrar sistemáticamente lo observado.

### 2.13.1 El cuestionario

El cuestionario constituye uno de los instrumentos más utilizados en la investigación cuantitativa, debido a que permite obtener

información estructurada sobre características, conocimientos, actitudes, percepciones y comportamientos de los participantes.

Su elaboración requiere establecer una relación clara entre los objetivos de investigación, las variables, las dimensiones y los indicadores que se pretende medir.

Un cuestionario puede incorporar preguntas cerradas, opciones de respuesta múltiple y afirmaciones valoradas mediante escalas de respuesta. Entre estas últimas, las escalas tipo Likert permiten registrar el grado de acuerdo, frecuencia o intensidad de determinadas percepciones.

Las respuestas podrían organizarse mediante cinco categorías, desde «Totalmente en desacuerdo» hasta «Totalmente de acuerdo».

Para estudiar las competencias investigativas docentes, podría formularse la siguiente afirmación: «Utilizo procedimientos estadísticos para analizar los datos obtenidos en mis investigaciones».

Es importante destacar que la asignación de valores numéricos a las categorías no convierte automáticamente las respuestas en mediciones de intervalo. La selección de las técnicas estadísticas debe considerar la naturaleza de los datos, la construcción de las escalas y los supuestos de cada procedimiento.

### 1.13.2 La entrevista

La entrevista permite obtener información mediante la interacción entre el investigador y los participantes. Puede desarrollarse de manera estructurada, semiestructurada o abierta, según los objetivos y el enfoque metodológico.

En investigaciones cualitativas, resulta especialmente útil para comprender experiencias, significados y perspectivas personales. Sin embargo, también pueden utilizarse entrevistas estructuradas en investigaciones cuantitativas, cuando las respuestas se organizan mediante categorías previamente definidas y procedimientos de medición consistentes.

### 2.13.3 La observación

La observación permite registrar comportamientos, acontecimientos y condiciones directamente relacionados con el fenómeno estudiado. Puede ser estructurada o no estructurada, participante o no participante, dependiendo de las características del diseño.

En investigaciones cuantitativas, la observación estructurada facilita el registro de frecuencias, comportamientos o acontecimientos mediante categorías previamente establecidas.

## 2.14 Las escalas de medición

Las escalas constituyen instrumentos destinados a valorar características que no siempre pueden observarse directamente, como

las actitudes, la satisfacción, las percepciones o determinadas competencias. Su construcción requiere prestar atención a la claridad de los ítems, la correspondencia con las dimensiones conceptuales y la interpretación de las puntuaciones.

En el contexto universitario, pueden utilizarse escalas para estudiar competencias digitales, actitudes hacia la investigación, satisfacción estudiantil o percepción de la calidad docente.

### 2.14.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos

La calidad de una investigación depende, en buena medida, de la pertinencia de los instrumentos utilizados, la **validez** se relaciona con el grado en que las evidencias y los fundamentos teóricos respaldan las interpretaciones que se realizan a partir de las puntuaciones obtenidas.

La confiabilidad, por su parte, se refiere a la consistencia de las mediciones bajo condiciones determinadas, entre los procedimientos utilizados para reunir evidencias de calidad instrumental se encuentran la revisión por expertos, las pruebas piloto, el análisis de la estructura interna de las escalas y el estudio de su consistencia interna.

En cuestionarios con varios ítems destinados a medir un mismo constructo, pueden utilizarse indicadores como el alfa de Cronbach o

el omega de McDonald, siempre que resulten apropiados para la estructura y naturaleza de la escala. Es importante señalar que un coeficiente elevado de consistencia interna no demuestra, por sí solo, que un instrumento sea válido.

### 2.14.2 Procesamiento y análisis de datos en la investigación cuantitativa

Una vez concluida la recolección de información, el investigador debe desarrollar un proceso organizado de preparación, procesamiento y análisis de los datos. Esta etapa resulta fundamental porque permite transformar los registros obtenidos mediante los instrumentos en información estadística susceptible de interpretación científica.

El análisis cuantitativo comprende procedimientos que permiten describir las características de los datos, examinar relaciones entre variables y, cuando el diseño lo permite, contrastar hipótesis. Field (2024) destaca la importancia de comprender los fundamentos y supuestos de los procedimientos estadísticos, evitando que el análisis se reduzca a la aplicación mecánica de operaciones mediante programas informáticos.

En consecuencia, el uso de herramientas estadísticas requiere conocimientos metodológicos que permitan seleccionar las técnicas apropiadas e interpretar correctamente sus resultados.

### 2.14.3 Utilización de SPSS en el análisis de datos cuantitativos

El programa IBM SPSS Statistics constituye una herramienta informática ampliamente utilizada para organizar, procesar y analizar datos cuantitativos en investigaciones educativas, sociales, administrativas y de otras disciplinas. Su utilidad radica en que permite desarrollar procedimientos de estadística descriptiva e inferencial mediante una interfaz que facilita la gestión de bases de datos y la presentación de resultados.

No obstante, es importante reconocer que SPSS no determina por sí mismo la calidad científica de una investigación. Su función consiste en ejecutar procedimientos estadísticos seleccionados por el investigador, quien mantiene la responsabilidad de verificar los datos, comprobar los supuestos y establecer interpretaciones coherentes con el problema y los objetivos del estudio.

### 2.14.4 Organización y codificación de los datos

El primer momento consiste en construir una base de datos que represente adecuadamente las variables investigadas.

Generalmente, cada fila corresponde a un participante o unidad de análisis, mientras que las columnas contienen las variables registradas.

Las competencias investigativas docentes incorporar años de experiencia, formación académica, participación en proyectos, dominio de herramientas estadísticas y percepción de las competencias metodológicas.

En SPSS, el investigador puede definir los nombres de las variables, sus etiquetas, los valores de respuesta, las categorías de medición y los códigos correspondientes a datos perdidos.

**2.15 Depuración y revisión de la información**

Antes de realizar cualquier análisis, resulta necesario verificar la integridad y consistencia de la base de datos. Este procedimiento incluye la identificación de registros duplicados, valores fuera de rango, respuestas incompletas y posibles errores de codificación. La depuración constituye una condición indispensable para evitar que los resultados estadísticos se vean afectados por inconsistencias que podrían haberse identificado previamente.

**2.15.1 Análisis estadístico descriptivo**

La estadística descriptiva permite resumir y presentar las principales características de la información obtenida., entre sus procedimientos más utilizados se encuentran las distribuciones de frecuencias, los

porcentajes, las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión.

En una investigación universitaria, estos procedimientos permiten identificar, por ejemplo, la proporción de docentes que utilizan herramientas estadísticas, los niveles de percepción de sus competencias investigativas o las diferencias descriptivas entre grupos académicos.Los resultados pueden presentarse mediante tablas y gráficos que faciliten su comprensión.

### 2.15.2 Análisis estadístico inferencial

La estadística inferencial permite examinar hipótesis, estimar parámetros y analizar relaciones o diferencias entre variables, considerando las condiciones y supuestos de los procedimientos seleccionados.Entre las técnicas disponibles en SPSS se encuentran las pruebas de chi-cuadrado, las pruebas *t*, el análisis de varianza, las correlaciones y los modelos de regresión.La elección de cada procedimiento depende del tipo de variable, la pregunta de investigación, la estructura de los datos y los supuestos estadísticos correspondientes.

> Es fundamental distinguir entre asociación y causalidad. La identificación de una relación estadísticamente significativa entre dos variables no demuestra, por sí misma, que una sea la causa de la otra.

### 2.16 Interpretación y discusión de los resultados obtenidos

La interpretación representa una etapa decisiva del proceso investigativo, debido a que permite atribuir significado científico a los resultados del análisis estadístico. Mientras que el procesamiento organiza y resume los datos, la interpretación busca explicar qué significan los hallazgos en relación con las preguntas de investigación, los objetivos y los fundamentos teóricos.

> En la etapa de los resultados es recomendable distinguir entre los resultados observados y las interpretaciones que se derivan de ellos. Los resultados deben organizarse de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación.

En consecuencia, el investigador debe evitar limitarse a reproducir porcentajes, coeficientes o niveles de significación. Su responsabilidad consiste en examinar las tendencias identificadas, valorar su importancia y establecer relaciones con los conocimientos existentes.

Cada tabla o figura debe acompañarse de una explicación que destaque los hallazgos relevantes sin repetir innecesariamente todos los valores presentados.

### 2.16. 1 Análisis de las tendencias y relaciones

El investigador debe examinar las características predominantes de la información, las diferencias entre grupos y las relaciones identificadas entre las variables.

En investigaciones correlacionales, se analizan la dirección, la magnitud y la incertidumbre de las asociaciones observadas.

Cuando se realizan contrastes de hipótesis, es importante interpretar los valores de significación junto con los tamaños del efecto y, cuando corresponda, los intervalos de confianza.

### 2.16.2 Discusión de los hallazgos

La discusión constituye el espacio en el que los resultados se relacionan con las teorías, los antecedentes y las investigaciones previas. Su propósito no consiste únicamente en señalar coincidencias o diferencias con otros estudios, sino en explicar las posibles razones de los hallazgos y valorar sus aportaciones al conocimiento.

En este proceso, el investigador debe reconocer las limitaciones del diseño, las características de la muestra, las posibles fuentes de sesgo y las condiciones que afectan el alcance de las conclusiones.

### 2.16. 3 Conclusiones en la Investigacion Cuantitativa.

Las conclusiones deben responder directamente a los objetivos y preguntas de investigación. Su elaboración requiere sintetizar los principales hallazgos, explicar su significado y establecer las contribuciones del estudio sin introducir afirmaciones que excedan las evidencias obtenidas.

Por consiguiente, las conclusiones no deben confundirse con una repetición de los resultados estadísticos, sino que deben expresar el conocimiento construido a partir de su análisis e interpretación.

La población, la muestra, los instrumentos de recolección de información y los procedimientos de análisis constituyen componentes interdependientes del diseño metodológico. Su adecuada articulación permite garantizar que las evidencias obtenidas respondan a los objetivos de investigación y que las conclusiones se fundamenten en procedimientos coherentes y rigurosos.

En el enfoque cuantitativo, la utilización de programas como SPSS facilita el procesamiento estadístico de los datos, pero no sustituye la capacidad del investigador para formular preguntas pertinentes, seleccionar técnicas adecuadas e interpretar críticamente los resultados. Desde esta perspectiva, el dominio de los procedimientos metodológicos y estadísticos constituye una competencia fundamental del docente universitario, particularmente cuando su labor académica incorpora actividades de investigación, formación científica y producción de conocimiento. Investigar implica recorrer un proceso que comienza con la delimitación del fenómeno de estudio, continúa con la obtención sistemática de evidencias y culmina con la construcción de interpretaciones científicas capaces de contribuir a la comprensión de la realidad y al desarrollo de nuevas posibilidades de conocimiento.

# CAPÍTULO III

## APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LA COMPRENSIÓN DEL ENFOQUE CUALITATIVO



## CAPITULO III.

## APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LA COMPRENSIÓN DEL ENFOQUE CUALITATIVO

### 3.1 Consideraciones generales:

La investigación cualitativa es una metodología que se enfoca en comprender la complejidad y profundidad de la realidad social y humana. Se trata de una aproximación a la investigación que se centra en la interpretación de los significados y experiencias de las personas, y que busca comprender la complejidad de los fenómenos sociales en su contexto natural. Esta metodología se basa en la recolección de datos no estructurados, como entrevistas, observaciones, diarios y documentos, y utiliza técnicas de análisis interpretativo para comprender los datos y construir conocimiento. A pesar de que la investigación cualitativa no es una metodología nueva, su evolución y desarrollo han llevado a una mayor sofisticación y refinamiento en la práctica de esta técnica de investigación.

Miradas para comprender y proceder en el mundo de las ciencias: }

La investigación cualitativa se fundamenta en una diversidad de perspectivas epistemológicas que permiten comprender los fenómenos humanos y sociales desde sus particularidades históricas, culturales y contextuales. Esta pluralidad responde al reconocimiento de que la realidad social no puede explicarse exclusivamente

mediante relaciones causales o procedimientos de medición, debido a que las personas construyen significados, interpretan sus experiencias y transforman continuamente los espacios en los que interactúan. Denzin y Lincoln (2018) destacan que la investigación cualitativa comprende un campo interdisciplinario en el que convergen diferentes tradiciones interpretativas. En consecuencia, su riqueza científica radica en la posibilidad de abordar los fenómenos desde perspectivas complementarias, reconociendo tanto la complejidad de la experiencia humana como la diversidad de caminos disponibles para comprenderla.

En este escenario, los paradigmas constituyen sistemas de supuestos que orientan las decisiones del investigador respecto a la naturaleza de la realidad, las posibilidades de conocimiento y los procedimientos considerados apropiados para estudiarla. Su importancia no reside únicamente en ofrecer fundamentos filosóficos, sino también en establecer criterios que permitan justificar la relación entre el problema investigado, las preguntas formuladas y las estrategias metodológicas seleccionadas. Creswell y Poth (2024) reconocen la relevancia de estas perspectivas para comprender las particularidades de las diferentes aproximaciones cualitativas. Por ello, la elección de un paradigma requiere reflexión y coherencia, evitando asumir que una determinada técnica de recopilación de información define automáticamente la orientación epistemológica del estudio.

## El paradigma interpretativo y la comprensión de los significados humanos

Estudiar la incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior implica reconocer que las percepciones sobre sus beneficios, limitaciones y riesgos pueden variar según las competencias digitales, las experiencias profesionales y las condiciones institucionales

El paradigma interpretativo parte del reconocimiento de que las acciones humanas adquieren significado dentro de contextos sociales específicos y que su comprensión exige aproximarse a las perspectivas de quienes participan en ellos. Desde esta orientación, el conocimiento se construye mediante la interpretación de experiencias, discursos, prácticas y relaciones que configuran la vida cotidiana. El investigador procura comprender cómo las personas explican sus acontecimientos, atribuyen sentido a sus decisiones y construyen representaciones sobre la realidad. Esta perspectiva encuentra antecedentes fundamentales en la tradición hermenéutica y en los planteamientos de Max Weber sobre la comprensión de la acción social, cuya influencia continúa presente en diferentes aproximaciones contemporáneas de investigación cualitativa.

La importancia del interpretativismo se manifiesta particularmente en las investigaciones educativas, organizacionales y sociales, donde resulta necesario comprender las experiencias de los participantes más allá de sus manifestaciones observables. Por ejemplo, investigar el

clima organizacional de una institución universitaria desde una perspectiva interpretativa implica explorar cómo los docentes perciben las relaciones laborales, interpretan las prácticas de liderazgo y atribuyen significado a las condiciones de su entorno profesional. En este caso, la investigación no se limita a identificar niveles de satisfacción, sino que profundiza en las experiencias que contribuyen a configurar determinadas percepciones. De esta manera, el conocimiento producido permite reconocer la complejidad de los procesos institucionales y comprender las realidades desde las voces de sus protagonistas.

### 3.2 El constructivismo y la construcción social del conocimiento

El constructivismo representa una orientación epistemológica que reconoce el papel activo de los sujetos en la construcción del conocimiento y en la interpretación de sus experiencias. Desde esta perspectiva, los significados no se consideran simples reproducciones de una realidad independiente de toda interpretación, sino construcciones que se desarrollan mediante procesos de interacción, aprendizaje y participación en contextos determinados. En el ámbito de la investigación cualitativa,

> En las investigaciones educativas, el constructivismo adquiere especial importancia porque permite analizar cómo los docentes y estudiantes elaboran conocimientos a partir de sus experiencias y de las interacciones que mantienen en los escenarios formativos.

esta concepción permite comprender que diferentes personas pueden atribuir significados distintos a un mismo acontecimiento, dependiendo de sus trayectorias, experiencias y relaciones sociales, por consiguiente, la diversidad de interpretaciones constituye una fuente relevante para comprender la complejidad de los fenómenos investigados.

La investigación cualitativa permite aproximarse a estas diferencias mediante procesos de diálogo e interpretación que favorecen una comprensión contextualizada. Así, el conocimiento científico se construye reconociendo la participación de los sujetos y la influencia de los entornos en los que se desarrollan sus experiencias.

### 3.3 La fenomenología y la comprensión de las experiencias vividas

La fenomenología constituye una tradición filosófica y metodológica orientada hacia la comprensión de las experiencias tal como son vividas y significadas por las personas. Sus fundamentos se relacionan con los aportes de Edmund Husserl y con posteriores desarrollos filosóficos que ampliaron la reflexión sobre la experiencia, la conciencia y la existencia humana. En la investigación cualitativa contemporánea, la fenomenología permite estudiar cómo los participantes experimentan determinados acontecimientos y qué significados atribuyen a esas vivencias. Creswell y Poth (2024) incluyen la investigación fenomenológica entre las principales aproximaciones cualitativas, destacando su orientación hacia la

comprensión de experiencias compartidas en relación con un fenómeno específico.

La aplicación de la fenomenología resulta especialmente pertinente cuando el interés científico se concentra en comprender experiencias humanas que poseen una profunda dimensión personal, emocional o profesional. Por ejemplo, una investigación sobre el estrés laboral de los profesionales de enfermería podría explorar cómo experimentan las exigencias de su trabajo, qué significados atribuyen a las situaciones de tensión y de qué manera estas experiencias influyen en su vida cotidiana. El propósito no sería únicamente identificar factores asociados con el estrés, sino comprender la experiencia vivida desde la perspectiva de quienes la enfrentan., esta orientación demanda sensibilidad, escucha activa y procedimientos rigurosos de análisis, procurando que las interpretaciones mantengan una relación fundamentada con los testimonios de los participantes.

### 3.4 La hermenéutica como perspectiva de interpretación y comprensión

La hermenéutica constituye una tradición orientada hacia la interpretación de significados presentes en textos, discursos, experiencias y prácticas humanas. Sus desarrollos contemporáneos encuentran referentes fundamentales en autores como Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, quienes contribuyeron a comprender la interpretación como un proceso vinculado con la historicidad, el

lenguaje y los horizontes de comprensión. Desde esta perspectiva, el conocimiento no surge de una lectura completamente neutral de los acontecimientos, sino de un encuentro interpretativo en el que intervienen los significados expresados por los participantes y los referentes conceptuales del investigador. La comprensión se desarrolla mediante un movimiento reflexivo entre las partes y el conjunto del fenómeno estudiado.

En la investigación cualitativa, la hermenéutica permite profundizar en los sentidos que las personas atribuyen a sus experiencias y reconocer las relaciones entre sus relatos y los contextos en los que estos se producen. Por ejemplo, en una investigación sobre liderazgo universitario, el análisis hermenéutico podría orientarse hacia la interpretación de los discursos de docentes y autoridades respecto a la participación, la toma de decisiones y las relaciones institucionales.

El investigador examinaría no solamente lo expresado de manera explícita, sino también los significados que adquieren determinadas experiencias dentro de la trayectoria organizacional. En consecuencia, la hermenéutica contribuye a construir interpretaciones contextualizadas, reconociendo que la comprensión científica exige diálogo permanente entre las evidencias, los referentes teóricos y la reflexión crítica.

## 3.5 La teoría fundamentada y la construcción de explicaciones desde los datos

La teoría fundamentada constituye una tradición metodológica orientada hacia el desarrollo de explicaciones teóricas construidas mediante el análisis sistemático de datos empíricos. Sus antecedentes se encuentran en los aportes de Glaser y Strauss (1967), aunque posteriormente se desarrollaron diferentes perspectivas, entre ellas la orientación constructivista propuesta por Charmaz (2014). Esta tradición se caracteriza por la interacción continua entre la recopilación de información y su análisis, mediante procedimientos que permiten identificar categorías, establecer relaciones conceptuales y desarrollar interpretaciones progresivamente más abstractas., su propósito no consiste simplemente en describir experiencias, sino en construir explicaciones sobre procesos, acciones o interacciones sociales.

La teoría fundamentada resulta pertinente cuando se pretende comprender procesos sociales sobre los cuales las explicaciones disponibles son insuficientes o requieren una mayor elaboración conceptual. Por ejemplo, una investigación podría orientarse hacia la comprensión de cómo los docentes universitarios desarrollan estrategias de adaptación frente a la incorporación de herramientas de inteligencia artificial. Mediante entrevistas, comparación constante de los datos y elaboración progresiva de categorías, el investigador podría identificar procesos relacionados con la incertidumbre inicial,

la experimentación tecnológica, el aprendizaje colaborativo y la transformación de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, estas categorías no deberían establecerse anticipadamente como resultados definitivos, sino construirse y revisarse conforme avance el análisis de las evidencias.

### 3.6 La etnografía y la comprensión de las prácticas culturales

La etnografía constituye una tradición de investigación orientada hacia la comprensión de las prácticas, los significados y las relaciones que caracterizan la vida de determinados grupos humanos. Su desarrollo se encuentra estrechamente vinculado con la antropología, aunque actualmente posee aplicaciones relevantes en educación, salud, organizaciones y otros campos de las ciencias sociales. Esta aproximación requiere una relación sostenida con el escenario investigado, mediante procedimientos como la observación participante, las conversaciones, las entrevistas y el análisis de documentos. Su propósito consiste en comprender cómo se construyen y reproducen determinadas prácticas culturales, prestando atención a los significados que adquieren para quienes participan en ellas.

En el contexto universitario, una investigación etnográfica podría explorar las prácticas de colaboración académica que caracterizan a un grupo de docentes investigadores. Para ello, sería necesario aproximarse a sus actividades habituales, observar las formas de

interacción, comprender las normas compartidas y analizar los significados asociados con la producción colectiva de conocimiento. Esta perspectiva permitiría reconocer aspectos de la cultura institucional que no siempre se manifiestan mediante instrumentos estructurados. No obstante, la etnografía exige una reflexión ética permanente sobre la presencia del investigador, las relaciones establecidas con los participantes y la representación responsable de las prácticas observadas.

La coherencia epistemológica y metodológica como fundamento del rigor cualitativo

El reconocimiento de diferentes paradigmas y tradiciones metodológicas permite comprender que la investigación cualitativa no constituye un procedimiento uniforme, sino un campo de producción científica caracterizado por su pluralidad conceptual. Cada aproximación responde a propósitos particulares y ofrece posibilidades específicas para estudiar la experiencia humana. Por ello, la elección entre una investigación fenomenológica, hermenéutica, etnográfica o fundamentada en los datos debe realizarse considerando la naturaleza del problema y el conocimiento que se pretende construir. No resulta metodológicamente adecuado seleccionar una tradición únicamente por la familiaridad con determinadas técnicas, debido a que cada una posee fundamentos y exigencias que orientan el desarrollo del estudio.

Desde esta perspectiva, el rigor cualitativo se relaciona con la coherencia entre los supuestos epistemológicos, las preguntas de investigación, los procedimientos de producción de información y las estrategias de análisis. Tracy (2020) destaca la importancia de desarrollar investigaciones significativas, rigurosas, éticamente responsables y capaces de comunicar interpretaciones fundamentadas. En una orientación complementaria, Braun y Clarke (2022) subrayan que la calidad del análisis cualitativo requiere reconocer las decisiones interpretativas que intervienen en la construcción de los resultados. En consecuencia, el rigor no depende de reproducir mecánicamente procedimientos estandarizados, sino de justificar las decisiones adoptadas, mantener transparencia metodológica y construir interpretaciones coherentes con las evidencias disponibles.

## Reflexión integradora

Las diferentes perspectivas epistemológicas y tradiciones metodológicas examinadas permiten reconocer que la investigación cualitativa ofrece múltiples posibilidades para comprender los fenómenos humanos y sociales desde sus particularidades y contextos. El interpretativismo, el constructivismo, la fenomenología, la hermenéutica, la teoría fundamentada y la etnografía contribuyen, desde sus respectivos fundamentos, a ampliar las formas de aproximación científica a la realidad. Aunque estas perspectivas

presentan diferencias conceptuales y metodológicas, comparten la importancia de reconocer las experiencias, los significados y las relaciones que intervienen en la configuración de los fenómenos estudiados. Su conocimiento permite al investigador adoptar decisiones fundamentadas y construir procesos de indagación coherentes con la naturaleza del problema científico.

En el ámbito de la educación superior, comprender estas aproximaciones representa una competencia fundamental para la formación de docentes e investigadores capaces de desarrollar estudios rigurosos y socialmente pertinentes. La investigación cualitativa invita a superar las interpretaciones superficiales de los acontecimientos y a reconocer que detrás de cada práctica educativa, decisión institucional o experiencia profesional existen significados que merecen ser comprendidos. Desde esta perspectiva, investigar constituye también un ejercicio de sensibilidad humana, pensamiento crítico y responsabilidad intelectual. En definitiva, la riqueza del enfoque cualitativo reside en su capacidad para construir conocimientos contextualizados que contribuyan no solamente a interpretar las realidades sociales, sino también a generar nuevas posibilidades de reflexión y transformación.

### 3.7 Los Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales.

Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales son marcos teóricos que orientan la manera en que se aborda la investigación en

estos campos del conocimiento. En otras palabras, son enfoques epistemológicos que establecen las premisas y supuestos fundamentales acerca de cómo se construye el conocimiento y cómo se deben llevar a cabo los estudios sociales. Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales han evolucionado a lo largo del tiempo y han sido influenciados por diferentes corrientes de pensamiento, así como por los avances y cambios en la sociedad y la cultura.

Estos paradigmas no solo han afectado la manera en que se lleva a cabo la investigación, sino que también han tenido un impacto en la forma en que se entiende y se interpreta la realidad social. En este sentido, la comprensión de los paradigmas de investigación es fundamental para entender el proceso de investigación en las ciencias sociales, ya que define las formas en que se recopila y analiza la información y cómo se llega a conclusiones. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que cada paradigma tiene sus propias limitaciones y fortalezas, y que el investigador debe elegir el enfoque que mejor se adapte a su objeto de estudio y sus objetivos de investigación.

### 3.8 La interacción en el proceso de producción del conocimiento en las ciencias sociales.

Las relaciones entre el investigador y el investigado en el contexto dado son condición para el desarrollo de las investigaciones en las ciencias humanas. Lo interactivo es una dimensión esencial del

proceso de producción de conocimientos, es un atributo constitutivo del proceso para el estudio de los fenómenos humanos. Este principio orientará la resignificación de los procesos de comunicación en el nivel metodológico. El principal escenario son las relaciones indicadas y las de los sujetos investigados entre sí en las diferentes formas de trabajo grupal que presupone la investigación. Esto implica comprender la investigación como proceso que asimila los imprevistos de los sistemas de comunicación humana y que incluso utiliza estos imprevistos como elementos de significación. Los momentos informales que surgen durante la comunicación son relevantes para la producción teórica. La consideración de la interacción en la producción de conocimientos otorga valor especial a los diálogos que en ella se desarrollan, y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión en un proceso que produce información de gran significado para la investigación.

### 3.9 Los Paradigmas de Investigación Científica

Existe una nueva forma de pensamiento respecto a la ciencia denomina por Kuhn. "paradigma. En su obra "la estructura de las Revoluciones Científicas", lo define desde dos sentidos, el sentido sociológico y el sentido de logros pasados. El primer sentido, lo designa, como la constelación de los compromisos del grupo, lo define como … toda constelación de creencias, valores, técnicas y demás, compartidos por los miembros de una comunidad dada. El segundo

sentido, lo denomina los paradigmas como ejemplos compartidos, … denota un elemento de dicha constelación, las soluciones concretas o rompecabezas que, usadas como modelos o ejemplos, pueden sustituir a las reglas explicitas como base para la solución de los restantes rompecabezas de la ciencia normal.

Desde estas miradas, un paradigma circunscribe su sentido al objetivo o propósito de una investigación, los cuales a su vez s e relacionan entre sí, en elementos tales como el concepto que cada investigador tenga de la realidad, cómo éstos conciben su relación con ésta, cuáles son sus valores en esta relación investigativa comunitaria y comunicativa, y cómo se debe llevar la búsqueda del conocimiento científico dentro de cada concepción paradigmática.

Otras miradas de los paradigmas, de autores para la comprensión de cómo la ciencia se estructura y se instrumenta desde y para la comunidad científica:

La comprensión de los paradigmas científicos constituye un fundamento esencial para reconocer las distintas formas de construir conocimiento. A partir de los planteamientos de Galati (2012), Morin (1982), Martínez (2008) y León (2010), se presenta una síntesis comparativa que permite identificar sus principales características, implicaciones epistemológicas y aportaciones al desarrollo de la investigación científica.

**Tabla 10** Aproximaciones conceptuales al paradigma científico desde diferentes perspectivas epistemológicas

| Autor y año | Concepción del paradigma científico | Características fundamentales | Implicaciones para la investigación científica |
|---|---|---|---|
| **Galati (2012)** | Los paradigmas constituyen modelos, esquemas y patrones que estructuran las formas de desarrollar la actividad científica y orientan las prácticas de las comunidades académicas. | Establecen referentes para investigar, delimitan los problemas considerados relevantes y vinculan al investigador con determinadas tradiciones científicas. | Orientan la selección de problemas, los enfoques de investigación y las decisiones metodológicas, favoreciendo la coherencia del proceso científico. |
| **Morin (1982)** | El paradigma representa un principio organizador del pensamiento, sustentado en relaciones, distinciones y oposiciones fundamentales que intervienen en la construcción de teorías y discursos científicos. | Organiza las estructuras del pensamiento, establece relaciones conceptuales y condiciona las formas de comprender y explicar los fenómenos. | Permite reconocer que el conocimiento científico se construye desde determinados marcos conceptuales que influyen en la interpretación de la realidad. |
| **Martínez (2008)** | El paradigma constituye un principio rector del conocimiento que influye en la manera de comprender la realidad y puede generar dificultades de comunicación entre perspectivas científicas diferentes. | Orienta las interpretaciones, configura referentes epistemológicos y puede producir tensiones entre comunidades que adoptan paradigmas distintos. | Favorece la reflexión sobre los fundamentos del conocimiento y la necesidad de reconocer las diferencias epistemológicas entre enfoques investigativos. |
| **León (2010)** | El paradigma opera como una estructura profunda que orienta las operaciones lógicas del pensamiento y condiciona las formas de conocer, interpretar y actuar. | Actúa de manera implícita, influye en los procesos de inclusión y exclusión conceptual y se encuentra relacionado con los referentes culturales de los individuos. | Invita al investigador a examinar críticamente los supuestos que orientan sus decisiones científicas y a reconocer la influencia de sus referentes culturales y conceptuales. |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los planteamientos de Galati (2012), Morin (1982), Martínez (2008) y León (2010), proporcionados en el texto original.

El análisis de las diferentes concepciones permite reconocer que los paradigmas científicos trascienden su función como modelos orientadores de la investigación, al constituirse en estructuras conceptuales y epistemológicas que influyen en la manera de comprender, interpretar y explicar la realidad. Mientras Galati (2012) destaca su importancia en la organización de las prácticas científicas, Morin (1982) profundiza en su función como principio estructurador del pensamiento. Por su parte, Martínez (2008) permite reconocer las dificultades de comprensión que pueden surgir entre perspectivas paradigmáticas diferentes, mientras que León (2010) enfatiza la influencia de los supuestos culturales y de las estructuras implícitas del pensamiento.

Estas aproximaciones evidencian que investigar implica adoptar determinadas posiciones frente al conocimiento, las cuales influyen en la formulación de los problemas, la selección de los métodos y la interpretación de los resultados. En el contexto de la investigación cualitativa, esta reflexión adquiere especial relevancia porque permite comprender que los fenómenos humanos y sociales pueden interpretarse desde diferentes perspectivas epistemológicas. El reconocimiento de esta diversidad exige que el investigador desarrolle una actitud crítica y reflexiva frente a los supuestos que orientan su trabajo, evitando considerar que existe una única forma legítima de producir conocimiento científico. En consecuencia, la comprensión de

los paradigmas favorece la coherencia entre las preguntas de investigación, los fundamentos teóricos y las decisiones metodológicas, al tiempo que fortalece la sensibilidad necesaria para aproximarse a las experiencias y significados construidos por los sujetos. Desde esta perspectiva, la formación investigativa universitaria debe promover no solamente el dominio de técnicas y procedimientos, sino también la capacidad de reflexionar sobre las concepciones epistemológicas que sustentan la producción científica.

Las consideraciones sobre paradigma han tenido una significativa repercusión en las investigaciones sociales Partiendo del libro La estructura de las Revoluciones Científicas. (Kuhn. T. 1962).

En este sentido, el paradigma se entiende como la estructura fundamental que orienta una disciplina científica, ofreciendo una visión general sobre el objeto de estudio, los aspectos que deben investigarse y las preguntas que guían la búsqueda del conocimiento. Así mismo cual establece las normas y criterios para interpretar los resultados obtenidos concibiéndose como un conjunto de logros teóricos aceptados por la comunidad científica los cuales sirven como referencia para plantear problemas y encontrar soluciones dentro de un período histórico determinado. Con el paradigma se diferencia una comunidad científica de otra, ya que comparten por consenso teorías y métodos que se consideran legítimos, así como los criterios para enjuiciar la fiabilidad y la validez de las soluciones propuestas.

En consecuencia, un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma (Khun, 1986 p.271); un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darles solución a los problemas que en ella se presentan. Para arribar a la fiabilidad de los resultados se necesita delimitar con criterios estadísticos una muestra representativa de una determinada población. Solo así los resultados alcanzados pueden considerarse con validez universal, aplicables a cualquier contexto y situación.

Es evidente que extrapolar los métodos de investigación de las ciencias naturales y exactas a las ciencias sociales constituye un desconocimiento de la especificidad de ambos campos del saber y, por consiguiente, de las leyes que los rigen. El objeto de las ciencias sociales es la sociedad, los vínculos que establecen los hombres entre sí, relacionar las variables y controlar estas en determinadas circunstancias es muy factible en las ciencias naturales, pero en la sociedad no sucede de igual forma, pues el hombre se distingue por la subjetividad, las relaciones que entabla con otros hombres, por ser un agente transformador de sí mismo y de su entorno.

El paradigma interpretativo: Weber, uno de los mayores representantes de la metodología cualitativa, expresó que «mientras

en la astronomía los cuerpos celestes nos interesan en sus relaciones cuantitativas, susceptibles de medición exactas, en las ciencias sociales nos concierne la tonalidad cualitativa de los procesos [...] cuya comprensión por vía de la vivencia, experiencia es una tarea específicamente distinta de aquella que pueden pretender resolver las fórmulas de las ciencias naturales y exactas en general».

Más aún, el paradigma cualitativo es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. Mediante ella se trata de develar por qué un fenómeno ha llegado a ser así y no de otro modo. De manera que centra su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia, sin la pretensión primaria de establecer regularidades, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes universales por la vía de generalizaciones abstractas a partir de datos estadísticos, más bien consideran que los postulados de una teoría son válidos únicamente en un espacio y tiempo determinados.

Al utilizar una metodología enmarcada en un enfoque cualitativo más que privilegiar la generación de teorías se persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada, los actores sociales investigados suministran la información acorde con sus vivencias y experiencias acorde con la intencionalidad o el propósito de los procesos investigativos, con el fin de ser categorizada e interpretada

según los hallazgos que emergieron de la interpretación de la realidad, y en particular en el proceso de contrastación con los teóricos fundantes de la teoría.

Desde la perspectiva del paradigma interpretativo, la investigación se orienta hacia la comprensión profunda de los significados que las personas atribuyen a sus acciones, experiencias y relaciones dentro de los diferentes escenarios de la vida social. En este sentido, el investigador procura aproximarse al universo subjetivo de los participantes, reconociendo las creencias, los valores, las motivaciones y las experiencias que influyen en sus comportamientos y formas de interpretar la realidad. Esta aproximación supone trascender las manifestaciones visibles de los fenómenos para comprender los sentidos que los sustentan, considerando que las acciones humanas adquieren significado en estrecha relación con los contextos históricos, culturales y sociales en los que se desarrollan.

En correspondencia con estos fundamentos epistemológicos, el paradigma interpretativo privilegia estrategias metodológicas que favorecen el acercamiento directo a las experiencias y perspectivas de los sujetos. Entre ellas destacan el estudio de casos, las entrevistas en profundidad, la observación participante y el análisis de documentos personales, como diarios, cartas, relatos autobiográficos y otras expresiones narrativas. Estas estrategias permiten explorar la riqueza de las experiencias humanas y construir interpretaciones

contextualizadas que contribuyan a comprender la complejidad de los fenómenos investigados. Asimismo, el proceso investigativo se caracteriza por su naturaleza flexible, dinámica e iterativa, dado que las preguntas, las interpretaciones y determinadas decisiones metodológicas pueden revisarse progresivamente a partir de los hallazgos y de la interacción continua con la realidad estudiada.

A este propósito, la muestra siempre es intencional y su selección estará determinada por la amplitud, variedad e integración de las diversas realidades que convergen en el fenómeno estudiado. Constituye el nivel de información sobre la realidad investigada, lo que determina que «algo» devenga criterio muestral. El criterio de selección muestral no tiene como propósito representar una población a partir de la cual se puedan generalizar resultados. Solo se seleccionan informantes claves, sujetos informantes, actores sociales inmersos en la intencionalidad o propósito del estudio.

Los paradigmas, representan una manera global de concebir la realidad y, por consiguiente, de abordarla científicamente, pero dentro de ellos existen diferentes enfoques. En el interpretativo, estos son: la fenomenología hermenéutica, la etnografía, el interaccionismo simbólico y la etnometodología.

## 3.10 El paradigma sociocrítico: conocimiento, reflexión y transformación de la realidad social

La diversidad de fenómenos que estudian las ciencias sociales exige reconocer que no existe una única perspectiva metodológica capaz de responder a todas las interrogantes que surgen en el proceso de investigación. Cada disciplina, de acuerdo con la naturaleza de su objeto de estudio, sus fundamentos epistemológicos y sus propósitos científicos, puede privilegiar determinados enfoques para comprender las dinámicas que caracterizan la realidad humana. En este escenario, el paradigma sociocrítico adquiere especial relevancia porque trasciende la intención de describir o interpretar los acontecimientos y orienta la producción del conocimiento hacia la reflexión crítica, la participación colectiva y la transformación de las condiciones sociales que afectan a las personas y comunidades.

Desde esta perspectiva, Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina (1999) permiten comprender que las investigaciones orientadas al cambio social se sustentan en una relación estrecha entre conocimiento, acción y práctica reflexiva. Su planteamiento destaca que la investigación no debe limitarse a producir explicaciones sobre los fenómenos estudiados, sino que puede contribuir al reconocimiento de problemas concretos y a la construcción participativa de alternativas para su transformación. En este sentido, el conocimiento adquiere una dimensión práctica y social, debido a que se desarrolla en interacción con los sujetos y las circunstancias que configuran sus experiencias. Por consiguiente, investigar implica comprender las realidades existentes y, cuando corresponde al propósito del estudio, participar responsablemente en procesos destinados a mejorarlas.

Uno de los fundamentos centrales de esta orientación se encuentra en la denominada ciencia de la acción, cuya finalidad consiste en examinar las concepciones, los supuestos y las interpretaciones que orientan las decisiones y comportamientos de los actores sociales. Desde esta perspectiva, las personas desarrollan determinadas formas de actuar a partir de conocimientos construidos mediante sus experiencias, aunque no siempre sean plenamente conscientes de los principios que sustentan sus prácticas. La reflexión sistemática sobre la acción permite reconocer estos referentes, cuestionar sus consecuencias y generar aprendizajes que favorezcan nuevas maneras de intervenir en la realidad. Así, el proceso investigativo establece una relación dinámica entre la comprensión de las prácticas sociales y la posibilidad de transformarlas mediante decisiones fundamentadas.

En correspondencia con lo anterior, el paradigma sociocrítico reconoce que el conocimiento no se produce exclusivamente para orientar intervenciones posteriores, sino que también puede construirse durante el desarrollo de la propia acción. Esta concepción supera la separación rígida entre teoría y práctica, al considerar que ambas dimensiones se enriquecen mediante procesos continuos de observación, reflexión, participación y evaluación. Kemmis y McTaggart (1988), desde sus aportaciones a la investigación-acción, permiten comprender la importancia de examinar críticamente las prácticas sociales y educativas mediante procesos participativos de indagación. En consecuencia, la investigación adquiere un carácter dinámico, en el que los participantes pueden intervenir activamente en la identificación de problemas, la construcción de alternativas y la valoración de los cambios alcanzados.

Otro elemento esencial del paradigma sociocrítico se relaciona con el reconocimiento de que la realidad social puede transformarse mediante la acción reflexiva de las personas y las comunidades. Esta afirmación supone comprender que los sujetos no son receptores pasivos de las condiciones que configuran su existencia, sino actores capaces de cuestionar las estructuras, relaciones y prácticas que influyen en su vida cotidiana. Freire (1970), desde su propuesta de una pedagogía crítica y emancipadora, destacó la importancia del diálogo, la conciencia crítica y la participación de los sujetos en los procesos de transformación de su realidad. Esta perspectiva resulta particularmente significativa para la investigación educativa, donde el conocimiento puede contribuir a fortalecer la autonomía, la participación y la capacidad de actuación de las comunidades académicas.

El paradigma sociocrítico otorga especial importancia al conocimiento experiencial, entendido como aquel que se construye mediante la participación, la interacción y la reflexión sobre las situaciones vividas. Las experiencias de los sujetos constituyen fuentes relevantes para comprender las problemáticas sociales, debido a que permiten reconocer dimensiones que pueden permanecer invisibles cuando la investigación se desarrolla al margen de sus protagonistas. Desde esta orientación, el diálogo entre investigadores y participantes favorece la construcción colectiva de interpretaciones y alternativas de actuación. Habermas (1984), desde su teoría de la acción comunicativa, ofrece fundamentos para reflexionar sobre la importancia de la comunicación, el entendimiento y la racionalidad intersubjetiva en las relaciones sociales, aspectos que enriquecen la comprensión de los procesos participativos de producción del conocimiento.

En el ámbito universitario, la aplicación del paradigma sociocrítico puede contribuir al análisis y mejoramiento de las prácticas pedagógicas, las relaciones institucionales y los procesos de formación investigativa. Por ejemplo, una investigación relacionada con las competencias investigativas de los docentes podría desarrollarse mediante espacios de reflexión colectiva que permitan identificar dificultades, reconocer experiencias y construir estrategias de fortalecimiento profesional. En este proceso, los participantes no se limitarían a proporcionar información, sino que podrían intervenir en la formulación de propuestas, su implementación y la valoración de los resultados. De esta manera, la investigación se convierte en una oportunidad para vincular el conocimiento científico con las necesidades institucionales y promover procesos de aprendizaje y transformación compartidos.

En síntesis, el paradigma sociocrítico representa una perspectiva epistemológica y metodológica que reconoce la estrecha vinculación entre conocimiento, reflexión, participación y cambio social. Su contribución consiste en comprender que la investigación puede constituirse en un proceso de construcción colectiva de saberes, mediante el cual las personas examinan críticamente sus experiencias y desarrollan capacidades para intervenir en las condiciones que configuran su realidad. Esta orientación no excluye el rigor científico; por el contrario, exige fundamentar las interpretaciones, documentar los procesos y valorar críticamente los resultados de las acciones desarrolladas. Desde esta perspectiva, el investigador asume una responsabilidad ética y social que trasciende la producción académica, al reconocer que el conocimiento puede contribuir al fortalecimiento de las capacidades humanas y a la transformación de los escenarios educativos, organizacionales y comunitarios.

**Tabla 11** Fundamentos del paradigma sociocrítico y su aplicación en la investigación cualitativa

| Dimensión | Fundamento conceptual | Características principals | Aplicación en la investigación cualitativa |
|---|---|---|---|
| **Conocimiento y acción** | El conocimiento se construye en estrecha relación con las prácticas y experiencias de los sujetos. | Vinculación entre teoría y práctica; análisis de las acciones y sus consecuencias. | Estudio de experiencias y prácticas sociales para comprender problemas y fundamentar alternativas de intervención. |
| **Reflexión crítica** | Los sujetos examinan los supuestos, valores y condiciones que orientan sus comportamientos. | Cuestionamiento de prácticas establecidas; análisis crítico de experiencias y relaciones sociales. | Desarrollo de espacios de reflexión, entrevistas, diálogos colectivos y procesos de autoevaluación. |
| **Participación social** | Las personas y comunidades intervienen activamente en la construcción del conocimiento. | Colaboración, diálogo, corresponsabilidad y reconocimiento de los saberes de los participantes. | Investigación-acción participativa, talleres colaborativos y procesos de construcción colectiva de propuestas. |
| **Transformación de la realidad** | La investigación se orienta hacia la comprensión crítica y el mejoramiento de determinadas condiciones sociales. | Identificación de problemas, formulación de alternativas y evaluación de cambios. | Diseño, implementación y valoración de acciones para fortalecer prácticas educativas, institucionales o comunitarias. |
| **Conocimiento experiencial** | Las experiencias de los participantes constituyen referentes fundamentales | Reconocimiento de saberes contextualizados, trayectorias personales y experiencias compartidas. | Recuperación de narrativas, testimonios, experiencias profesionales y conocimientos comunitarios. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | para comprender los fenómenos. | | |
| **Diálogo e intersubjetividad** | La construcción del conocimiento se fortalece mediante la comunicación y el intercambio de perspectivas. | Escucha activa, argumentación, reconocimiento de diferencias y búsqueda de entendimiento. | Grupos de discusión, entrevistas colectivas y encuentros de reflexión entre investigadores y participantes. |
| **Ética y compromiso social** | La investigación reconoce la dignidad de los participantes y las consecuencias de las decisiones investigativas. | Respeto, inclusión, transparencia, responsabilidad y compromiso con las comunidades. | Participación informada, protección de los participantes y valoración de las implicaciones sociales de la investigación. |
| **Evaluación y aprendizaje colectivo** | Los procesos de transformación requieren examinar críticamente las acciones y sus resultados. | Seguimiento, revisión de estrategias, retroalimentación y aprendizaje compartido. | Ciclos de planificación, acción, observación y reflexión para valorar avances y redefinir intervenciones. |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los planteamientos de Buendía Eisman et al. (1999), Freire (1970), Habermas (1984) y Kemmis y McTaggart (1988).

**Nota conceptual:** El paradigma sociocrítico no debe considerarse equivalente al enfoque cualitativo. Aunque frecuentemente se desarrolla mediante estrategias cualitativas y participativas, también puede incorporar procedimientos cuantitativos o mixtos cuando estos contribuyen a sus propósitos de análisis crítico y transformación social.

La comprensión de los paradigmas científicos constituye un aspecto fundamental en la formación investigativa, debido a que permite reconocer las distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas desde las cuales se construye el conocimiento. Cada paradigma establece determinados supuestos sobre la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador y el objeto de estudio, así como los procedimientos considerados pertinentes para abordar los fenómenos científicos. En este sentido, su clasificación facilita la identificación de las particularidades que distinguen las diferentes formas de investigar y contribuye a establecer criterios de coherencia entre los propósitos del estudio y las decisiones metodológicas.

Desde esta perspectiva, la tabla 7 presenta una clasificación de los paradigmas científicos considerando tres dimensiones fundamentales: la orientación, el método y el diseño de investigación. Esta aproximación permite reconocer sus características distintivas y comprender cómo sus fundamentos influyen en la selección de estrategias para la producción, el análisis y la interpretación del conocimiento científico.

La tabla 12, plantea la clasificación de los paradigmas científicos, considerando para ello, la orientación, el método y el diseño.

**Tabla 12** Clasificación de los Paradigmas Científico

| Matriz epistémica | Paradigma científico | Orientación | Método | Diseño |
|---|---|---|---|---|
| Empírico-Analítica. Fundamento Filosófico: el positivismo | Positivista: Hipotético-deductivo, cuantitativo. Racionalista | La medición, explicación, predicción y, la generalización el control. | Científico | Diseños estáticos: experimental, no experimental, cuasiexperimental y bibliográfico. |
| Fenomenológica | Interpretativo: estudia los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. | La descripción, búsqueda de significado, interpretación, comprensión y logro de sentido | Etnográfico<br>Fenomenológico<br>Fenomenológico-hermenéutico<br>Etnometodología<br>Interaccionismo simbólico<br>Estudios de casos<br>Historia de Vida<br>Teoría Fundamentada | Diseños emergentes: descriptivos, interpretativos, comprensivos<br>Desde la complementariedad. |
| Critico-Dialéctica | Sociocrítico: Reacciona contra el reduccionismo del paradigma positivista con su excesivo objetivismo y carácter conservador, y | La reflexión, el cambio, la transformación, la valoración, la toma de decisiones y la emancipación | Investigación Acción Participativa (IAP) | Diseños emergentes: descriptivos, críticos emancipatorios |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | la propensión al subjetivismo del interpretativo. | | | |
| De la complejidad | De la complejidad. | La multireferencialidad a distintos aspectos de la realidad y su apertura a que desde variados ámbitos disciplinas, teorías, enfoques, tendencias, corazonadas, sueños, se logra estudiar tal realidad sin necesidad de separarlos o aislarlos. | No existe un método específico que en forma de pasos a seguir en una investigación.<br>La investigación con conciencia de la complejidad propone más bien la estrategia, el camino, el ensayo a seguir en el transcurrir de la investigación. | Diseños recursivos y configuracionales complejos.<br>Desde la complementariedad |

**Fuente:** Elaboración propia (2026)

### 3.11 El Enfoque Cualitativo: Acepción.

EL término cualitativo, ordinariamente, se usa bajo dos acepciones. La primera como cualidad, cuando expresamos: "fulano tiene una gran cualidad: es muy sincero". Y la segunda, más integral y comprensiva, como cuando nos referimos al "control de calidad", donde la calidad representa, primordialmente, la naturaleza y la esencia completa, total, de un producto.

Cualidad tiene su origen en la palabra latina (jualitas, y ésta, a su vez, deriva de qualis (cuál, qué). De m modo que a la pregunta por la naturaleza o esencia de un ser: ¿qué es?, ¿cómo es?, se da la respuesta señalando o describiendo su conjunto de cualidades o la calidad de este.

En sentido propio, filosófico, de acuerdo con Aristóteles, las acepciones de la cualidad pueden reducirse a dos, de las cuales una se aplica con mayor propiedad y rigor, en efecto, en primer lugar, cualidad es la diferencia o característica que distingue una sustancia o esencia de las otras. Y en la lógica hace ver que la forma sintética de la cualidad no puede reducirse a sus elementos, sino que pertenece esencialmente al individuo y es la que hace que éste sea tal o cual.

De la misma forma, el Diccionario de la Real Academia define, en su segunda acepción, la cualidad como la "manera de ser de una persona o cosa". Y el diccionario que acompaña a la enciclopedia británica, en

su primera acepción, menciona que la cualidad "es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es". De esta manera, la investigación-cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de la realidad.

La primera parte de la investigación cualitativa propiamente dicha, la recolección de la información necesaria y suficiente, está guiada por varios conceptos. Es importante destacar que en las investigaciones cualitativas se derivan una serie de propósitos que se desea lograr, alguno de los cuales son más bien generales y otros son específicos, sin embargo, es preferible tomar en cuenta solo una intencionalidad, y o un propósito a fin de determinar las metas que quizás resulten triviales o imposibles.

Una vía alterna para evitar el uso restrictivo de los objetivos es la que se relaciona con los propósitos específicos Éstos son plexos de sentidos que orientan la consecución de fines, y elucidación de valores. Plexos de sentidos son agrupaciones organizadas de sentidos que al ser desmontados evidencian las relaciones que los constituyen. Sentidos son unidades de comprensión de ideas y de prácticas. De ahí que, el propósito puede ser muy preciso, por ejemplo, clarificar tal o cual fenómeno. Estos propósitos os determinarán, en parte, las estrategias y los procedimientos metodológicos. Estos derivan de la premisa de investigación cualitativa previamente descrita en la descripción del fenómeno de estudio.

No obstante, para lograr identificar en una estructura humana más o menos generalizable, se debe localizar la estructura en individuos o situaciones particulares, mediante el estudio y la captación de lo que es esencial o es universal, teniendo en cuenta el signo de lo necesario. Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente. La captación de esa esencia depende más de la agudeza intelectual que del uso de técnicas. (Martínez. 2007).

En este orden de ideas, cabe destacar el cómo se puede generalizar los estudios de un solo caso o situación, la generalización es posible porque lo general solo se da en lo particular. N o se trata de estudios de casos, sino de estudios en casos o situaciones.

De igual manera es necesario tener muy en cuenta que una estructura individual o universal nunca podrá ser inducida del estudio de elementos aislados en muchas personas, del mismo modo que no podemos conocer la fisonomía típica de una determinada raza humana estudiando de manera separada los ojos, la boca, la nariz, entre otras., sin ver nunca su red de relaciones en conjunto. Por ese camino ni siquiera reconoceríamos a nuestro mejor amigo, es precisamente esa "red de relaciones" la que hace que un rostro o una raza sean diferentes de los demás.

Es muy lógico pensar que el grado de transferibilidad de una situación a otra es una función directa de la similitud que haya entre ambos

contextos. Por ello, el esfuerzo mayor del investigador debe dirigirse hacia la identificación del patrón estructural que caracteriza a su fenómeno de estudio. En cambio, no es el quien debe estudiar el grado de similitud de su contexto con otros contextos o situaciones a los cuales puedan transferirse o aplicarse los resultados de su investigación. Esa es tarea de quien vaya a hacer la transferencia o la aplicación.

En efecto, a la hora de establecer el propósito o la intencionalidad y, sobre todo, al elegir las estrategias metodológicas para realizar el estudio acorde con el método de la investigación. Actualmente la ciencia moderna registra varias maneras de concebir la investigación cualitativa. Algunos muestran inclinación a valorar diferentes aspectos de la investigación, ya sean los alcances de la indagación, los métodos o la epistemología. La contradicción entre los enfoques de investigación cualitativa y los convencionales no sólo se constituye en la contradicción metodológica, sino también aparece, en su carácter contradictorio, en el campo epistemológico. Es decir, que no sólo aparece en los instrumentos, sino en los procesos centrales que caracterizan la producción de conocimiento, la epistemología cualitativa se apoya en principios que tienen importantes consecuencias metodológicas. Revisemos algunos de ellos.

### 3.12 Bases Fenomenológicas del Paradigma Interpretativo-Cualitativo

La ruptura epistemológica entre la metodología cualitativa y el paradigma positivista, está precisamente en cuanto a la forma como se concibe el conocimiento, en la manera de adquirir ese saber, en cuanto al modo de conocer, desde "...un esquema que considera la percepción como simple reflejo de las cosas reales y el conocimiento como copia de esa realidad" (p. 25), a otra donde se considera como resultado de una interacción dialéctica entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. (Martínez, M. 2000).

Por consiguiente, las orientaciones cualitativas vienen a ser entonces una respuesta a esas necesidades epistemológicas que emergen de las debilidades del paradigma positivista, reclamando nuevos referentes teóricos que lleven a dar un salto en la racionalidad científica- Al respecto, Morin (2001) señala: "…los conocimientos fragmentarios no sirven para otra cosa que no sean usos técnicos. No llegan a conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana… que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo". (p. 17).

> El método fenomenológico está basado en la intuición, vinculado a la reflexión.

Desde la fundamentación del paradigma interpretativo identificamos los nexos entre fenomenología y sociología a partir de elementos

epistemológicos, entendiendo la fenomenología como la teoría del conocimiento científico según los autores Husserl (1986), Schutz (1986) y Weber (1978) entre otros. Estos autores hacen aportes a las bases epistemológicas del paradigma interpretativo, estableciendo un hilo conductor entre los conceptos de fenomenología de Husserl -como intencionalidad, epojé y mundo de la vida- y la teoría comprensiva de Weber, en lo que se refiere al concepto de acción social, sentido subjetivo de la acción y heterogéneo continuo.

Por otra parte, Schutz vincula los aportes de ambos autores y sus posibilidades metodológicas en las ciencias sociales, asignando a los conceptos de comprensión y acción social de Weber un carácter más abierto. Esto le va a permitir establecer una metodología de la concepción del mundo a partir del enfoque de la intersubjetividad.

La intención fenomenológica inicial del fenómeno sea descriptiva y conceptual, se refiere a los contenidos de la conciencia. Esta descripción de los fenómenos busca obtener las razones constitutivas o conjunto de condiciones a priori que presuponen la existencia de un cierto tipo de fenómenos.

### 3.13 La Interpretación eje clave en el enfoque/paradigma cualitativo

Con el propósito de comprender los fundamentos epistemológicos que sustentan el paradigma/enfoque interpretativo o cualitativo, mencionaremos las características del enfoque fenomenológico mismo que le da origen a este paradigma interpretativo a través de su matriz epistémica fenomenológica, sin embargo existe una gran diferencia entre fenómenos y hechos empíricos, los hechos empíricos son

exteriores a la conciencia, el fenómeno es en cambio el modo de aparición interno de las cosas a la conciencia. Además, señala Husserl que la esencia, se refiere a lo invariable de un fenómeno, algo similar a un objeto ideal visto a partir de esquemas inteligibles que dan cuente de lo real y que permite que quienes observen lo conozcan utilizando la intuición y la reflexión.

De ahí que, esta esencia puede definirse como una regla de organización que sirve de enlace entre lo que puede conocerse por intuición y lo que puede probarse como algo invariable, para traducirse en un discurso. En consecuencia, la reflexión fenomenológica, como análisis ideal, exige un esfuerzo permanente de reflexión y comprensión de lo real, proceso abierto y que no culmina nunca, (Rusque, A. 2010).

> Ciertamente, el mundo de la intuición ocupa aquí en principio un rol delimitado a partir de una oposición con el mundo de las ciencias, ambos tomados respectivamente como "correlatos" de sus maneras correspondientes de acceso.

### 3.14 Mundo De La Vida

Con la palabra "mundo de la vida" (Lebenswelt) se expresa una de las formaciones conceptuales más influyentes de la fenomenología de Husserl. El termino Lebenswelt, introducido por Husserl en sus últimas obras, designa "el mundo de la vida". Este término hace referencia a la experiencia vivida --mundo de intuición-- que incluye

el mundo de los individuos y las verdades individuales. Completamente intuitiva, la experiencia vivida constituye datos previos, que se aprenden directamente del mundo, dándole un fundamento primero a todo orden de cosas. Su importancia ha sido reconocida por autores filósofos de la tradición fenomenológica (Merleau-Ponty, Patočka y Waldenfels, entre otros), filosos de la hermenéutica (Gadamer, Ricoeur) y de la teoría sociológica (Schutz, Habermas). De esta forma, se logra la esencia de lo que es percibido en la experiencia, que permite vivir el fenómeno estudiado como si fuera una primera aproximación a ésta, aun cuando sea incompleta. Así, la esencia de la percepción se entiende como un acceso a la verdad, aunque sea incompleto. Por lo tanto, la descripción fenomenológica se basa en lo vivido, lo real, lo interno, esforzándose en recuperar esta percepción intuitiva en un plan más discursivo y reflexivo, elemento fundamental que incorporan las metodologías cualitativas, por consiguiente, la fenomenología describe así los elementos que constituyen los saberes humanos, apoyándose en algo implícito, planteado tal como es vivido.

### 3.15 La producción constructiva e interpretativa del conocimiento.

No es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado. La interpretación es un proceso en el que el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante la investigación, los cuales no tendrían sentido si fueran tomados en forma aislada como constataciones empíricas. La interpretación es un proceso constante de complejidad progresiva, que se desarrolla a través de la significación de diversas formas de lo estudiado, dentro de los marcos de la organización conceptual más compleja del proceso interpretativo. La interpretación es un proceso diferenciado que da sentido a las manifestaciones de lo estudiado y las vincula como momentos particulares del proceso general orientado a la construcción teórica del sujeto individual o social.

El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación. La expresión individual del sujeto adquiere significación conforme al lugar que puede tener en un determinado momento para la producción de ideas por parte del investigador.

La información expresada por un sujeto concreto puede convertirse en un momento significativo para la producción de conocimiento, sin que tenga que repetirse necesariamente en otros sujetos. Por el contrario, su lugar dentro del proceso teórico puede legitimarse de múltiples formas. La legitimación del conocimiento se produce por lo que significa una construcción o un resultado frente a las necesidades de la investigación. El número de casos a considerar en una investigación tiene que ver, ante todo, con las necesidades de información que se van definiendo en el curso aquélla.

Estos tres puntos pueden sintetizarse en uno que, a su vez, es un planteamiento de la ética: la persona humana – yo y el otro – como sujeto tanto desde la postura del investigador como también de las personas investigadas. Esto es ver a la persona con su dignidad, comprensión, protagonismo y cultura como el eje central de la acción investigadora. Éste es el punto que agrega la complejidad particular de la investigación cualitativa.

### 3.16 Las Categorías en el enfoque cualitativo

En la investigación cualitativa, las categorías constituyen construcciones conceptuales que permiten organizar, interpretar y comprender los significados presentes en las experiencias, los discursos y las prácticas de los sujetos. Su importancia radica en que facilitan el tránsito desde la información empírica hacia niveles progresivamente más profundos de interpretación, mediante la

identificación de relaciones, regularidades, diferencias y particularidades que caracterizan los fenómenos estudiados. Desde esta perspectiva, la categorización no representa únicamente un procedimiento de clasificación de datos, sino un proceso intelectual y reflexivo que exige reconocer la complejidad de las realidades humanas y los contextos sociales en los que estas se desarrollan.

En correspondencia con estos planteamientos, Charmaz (2014) destaca la importancia de construir categorías analíticas mediante procesos sistemáticos de comparación e interpretación de los datos, particularmente en la teoría fundamentada constructivista. Por su parte, Saldaña (2021) explica que la codificación cualitativa permite identificar elementos significativos de la información y avanzar hacia su organización conceptual, mientras que Miles et al. (2014) reconocen la relevancia de desarrollar procedimientos analíticos que faciliten la identificación de patrones y relaciones. Estas contribuciones permiten comprender que las categorías pueden construirse a partir de la información recopilada, derivarse inicialmente de referentes conceptuales o reformularse durante el proceso investigativo, siempre que exista coherencia entre las decisiones analíticas y los fundamentos metodológicos del estudio.

La construcción de categorías requiere reconocer que las experiencias humanas se encuentran influenciadas por tradiciones, valores, creencias, normas y prácticas culturales que configuran las formas de

comprender y actuar en la realidad. Estos elementos no siempre se manifiestan de manera explícita en los discursos de los participantes, por lo que el investigador necesita desarrollar sensibilidad interpretativa para identificar sus significados y relaciones. En este proceso, la comparación constante, la revisión de los testimonios y el diálogo con los referentes teóricos contribuyen a fortalecer la profundidad del análisis. De esta manera, la categorización constituye una actividad dinámica que permite transformar la información obtenida en interpretaciones fundamentadas, sin perder de vista las voces de los participantes ni las particularidades de sus contextos.

**Tabla 13** Tipología de categorías en la investigación cualitativa: fundamentos, características y aplicaciones

| Tipo de categoría | Fundamentación conceptual | Características principales | Ejemplo aplicado a la investigación educativa |
|---|---|---|---|
| **Categorías deductivas o apriorísticas** | Se establecen inicialmente a partir de teorías, antecedentes científicos o dimensiones conceptuales relacionadas con el problema investigado. | Orientan el análisis desde referentes previamente definidos y pueden revisarse durante la investigación. | Competencias investigativas docentes: conocimientos metodológicos, habilidades científicas y actitudes hacia la investigación. |
| **Categorías inductivas o emergentes** | Se construyen mediante el examen sistemático de la información empírica, sin establecerlas como clasificaciones definitivas antes del análisis. | Surgen del proceso interpretativo y permiten reconocer significados no previstos inicialmente. | Inseguridad metodológica, temor a publicar o necesidad de acompañamiento investigativo identificados en entrevistas docentes. |
| **Categorías mixtas o abductivas** | Se desarrollan mediante la interacción entre referentes teóricos y hallazgos empíricos, favoreciendo la revisión de las interpretaciones iniciales. | Integran conocimientos previos y nuevas evidencias; permiten reformular explicaciones durante el análisis. | Cultura investigativa institucional, enriquecida con hallazgos sobre colaboración informal y aprendizaje entre pares. |
| **Categorías descriptivas** | Organizan información sobre acontecimientos, prácticas, experiencias o condiciones expresadas por los participantes. | Permiten caracterizar aspectos relevantes del fenómeno y constituyen una base para interpretaciones posteriores. | Experiencias de participación docente en proyectos, congresos y publicaciones científicas. |
| **Categorías interpretativas** | Representan construcciones analíticas orientadas a comprender los | Requieren reflexión, contextualización y | Significados de la investigación como oportunidad de desarrollo |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | significados atribuidos por los participantes a sus experiencias. | establecimiento de relaciones entre evidencias. | profesional o como exigencia institucional. |
| **Categorías teóricas** | Constituyen elaboraciones conceptuales de mayor abstracción, construidas mediante la integración de categorías y relaciones analíticas. | Contribuyen a explicar procesos y pueden apoyar la construcción de modelos interpretativos o teorías sustantivas. | Construcción de la identidad del docente investigador mediante procesos de formación, reconocimiento y colaboración académica. |
| **Subcategorías** | Son divisiones analíticas que permiten profundizar en aspectos particulares de una categoría más amplia. | Organizan matices, dimensiones o manifestaciones específicas de un fenómeno. | Categoría: barreras investigativas. Subcategorías: limitaciones de tiempo, recursos, formación y acompañamiento institucional. |

**Fuente:** Elaboración propia con fundamento en Charmaz (2014), Miles et al. (2014) y Saldaña (2021).

**Nota metodológica:** La tabla reúne criterios de clasificación distintos. Las categorías deductivas, inductivas y mixtas se diferencian por su forma de construcción; las descriptivas, interpretativas y teóricas, por su función o nivel de abstracción; y las subcategorías, por su posición dentro de la organización analítica. Por tanto, no representan tipos mutuamente excluyentes ni una clasificación universal aplicable a todos los diseños cualitativos.

La clasificación presentada en la Tabla 8 permite reconocer que las categorías desempeñan diferentes funciones dentro del proceso de investigación cualitativa, dependiendo de su origen, nivel de abstracción y propósito interpretativo. Mientras las categorías deductivas facilitan la aproximación inicial al fenómeno desde referentes conceptuales establecidos, las inductivas favorecen el reconocimiento de significados construidos a partir de las experiencias de los participantes. Por su parte, las categorías mixtas permiten articular ambas posibilidades mediante un proceso de interacción entre teoría y evidencia empírica. Esta diversidad evidencia que la categorización no debe entenderse como una actividad mecánica, sino como un ejercicio de construcción intelectual que requiere decisiones metodológicas fundamentadas y una revisión permanente de las interpretaciones.

En este sentido, las categorías descriptivas contribuyen a organizar las manifestaciones del fenómeno, mientras que las interpretativas y teóricas permiten avanzar hacia niveles de comprensión conceptual más profundos. Las subcategorías, a su vez, favorecen la identificación de matices y particularidades que enriquecen el análisis. Sin embargo, es importante reconocer que estos niveles no necesariamente constituyen etapas obligatorias o sucesivas en todos los diseños cualitativos. Su utilización depende de la tradición metodológica seleccionada y de los propósitos investigativos. En consecuencia, la

calidad del proceso de categorización se relaciona con la coherencia entre los fundamentos epistemológicos, la información analizada y las interpretaciones construidas, procurando preservar la riqueza de las experiencias humanas.

### 3.17 La Elección De Un Método Cualitativo De Investigación.

El enfoque cualitativo es entendido como aquel que permite la interacción con los actores de un grupo o comunidad estudiada, que expresan experiencias y/o vivencias con fines y propósitos específicos de descripción y narración para la reflexión sobre una problemática social o educativa, de manera que, a través de la interpretación de estas y tomando en cuenta las sugerencias de los citados actores, se puedan proponer alternativas de solución (Rodríguez, 1999).

Por ende, la información obtenida en la investigación cualitativa es representada básicamente en términos de observaciones, experiencias, vivencia, testimonios y reflexiones de personas, es decir, se basa en atención de las intersubjetividades de los sujetos de investigación. Por otro lado, la metodología cuantitativa tiene como enfoque principal las circunstancias de fenómenos de tipo social y no muestra interés por las percepciones y vivencias de los individuos que participan en esos fenómenos (Rodríguez, 1999). Los resultados de la investigación cuantitativa se dan a conocer en cifras, mientras que los de la investigación cualitativa se presentan en testimonios de participantes, observaciones y reflexiones del investigador. La elección del método

a utilizar en una investigación cualitativa radica en los diferentes métodos existentes y los diversos propósitos de cada uno. Por lo que es importante conocer la naturaleza y los propósitos de cada método de tal forma que el investigador pueda realizar su selección de manera más acertada.

### 3.17.1 Métodos Del Paradigma Interpretativo:

A continuación, presentamos los diferentes métodos existentes en el paradigma interpretativo y el paradigma socio-critico, también denominados métodos cualitativos con la finalidad de presentarlos de una manera clara y sencilla para facilitar a los estudiantes la elección del método más apropiado para realizar su investigación cualitativa.

1. Fenomenológico
2. Etnográfico
3. Método biográfico
4. Etnometodología
5. Teoría fundamentada
6. Estudio de caso
7. Interaccionismo simbólico
8. Fenomenológico-Hermenéutico

Cada método representa una forma distinta de construcción de conocimiento y responde a propósitos diferentes y a diversos tipos de participantes y contextos. A continuación, me referiré a cada uno de los métodos de manera separada tratando de explicar la naturaleza de cada uno, así como su propósito y orientación.

### 3.17.2 Método Fenomenológico

Es importante señalar que, toda investigación enmarcada en el paradigma interpretativo es de por si fenomenológica. Es decir, este paradigma deriva de la matriz epistémica fenomenológica.

La fenomenología describe las perspectivas de una población con respecto a un fenómeno de vida que puede caer en el ámbito de lo social, salud, educativo, entre otros. Es decir, describe los tipos de vivencias y experiencias que han tenido un grupo de personas o una persona con respecto a una experiencia y qué ha significado para ellos. Implica identificar su sentir, sus pensares, sus puntos de vista sobre esas experiencias. Cada vivencia tiene un significado único para cada sujeto de investigación y por ello quien investiga debe hacer a un lado sus propios prejuicios y tratar de interpretar los datos recolectados de manera imparcial sin alterar su información al momento de realizar el análisis.

- ✓ Presento a continuación algunos ejemplos de investigaciones cualitativas que se podrían desarrollar usando la fenomenología:
- ✓ Percepciones del periodismo digital de los estudiantes de la carrera de comunicación.
- ✓ Perspectivas de empleo que tienen los egresados de la carrera de comunicación en el Ecuador.

- ✓ Participación ciudadana en la formulación de políticas públicas en el contexto de la gobernanza ambiental en gobiernos autónomo.
- ✓ Gobernanza institucional en los gobiernos autónomos descentralizados.
- ✓ Gestión pública: liderazgo de la mujer en la provincia de Manabí.

Estos ejemplos dan cuenta del fenómeno o situación. Asimismo, muestran la manera que se tiene de recopilar la información a través de acercamientos con los sujetos que lo han vivido con el propósito de tener sus puntos de vista, saberes, experiencias y perspectivas.

### 3.18 La Fenomenología Hermenéutica como Metodología Interpretativa

La fenomenología hermenéutica es una metodología "descriptiva", y por lo tanto fenomenológica, ya que quiere prestar atención al modo en el que las cosas aparecen, quiere dejar que las cosas hablen por sí mismas; es una metodología interpretativa, o hermenéutica, ya que afirma que no existe eso que se denomina fenómeno no interpretado. La contradicción implícita puede resolverse si se reconoce que los "hechos" (fenomenológicos) de la experiencia vivida son siempre ya experimentados de forma significativa, es decir, hermenéuticamente. (Manen, M.2003).

Es importante mencionar que el método fenomenológico planteado por la fenomenología de Husserl no permite encerrarse en presupuestos abstractos y sólo plantea la descripción exacta de los fenómenos tal como aparecen en la conciencia. Así, la fenomenología muselina clásica no permite deducción ni interpretación alguna, se debe limitar a la descripción de esencia inmediata del fenómeno. (Yubero, citado en Caballero y otros. 1999). La fenomenología en Husserl es Filosofía no es método, el método lo asignan los hermeneutas.

### 3.18.1 Diseño de Investigación fenomenológico hermenéutico

El diseño está orientado por cinco (5) fases apoyado en los estudios de Van Kaam (1966), Giorgi (1975) y Kuiken (1981), citado por Díaz Luis (2011) El diseño que presento no sólo introduce el nivel interpretativo sino también el de construcción teórica como la demanda en lo posible. El desarrollo de conocimiento científico en la actualidad.

Diseños fenomenológicos-hermenéuticos: Su propósito principal es describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

1. Fase previa: Suspensión de juicio o epojé y descripción protocolar del fenómeno:

En esta primera fase del diseño se ´exponen los presupuestos teóricos-referenciales relacionados con el fenómeno a estudiar. Esto se refiere a lo que se ha hecho hasta el momento para comprender el fenómeno en un aporte inicial y en la medida de lo posible sin ningún prejuicio hacia el estudio que se está iniciando. Lo anterior coincide con la comunidad científica que señala que no se parte de la nada, sin embargo, esta labor hay que hacerla en la medida de lo posible de una manera estricta y cuidadosa. Al exponer las investigaciones y teorías, el investigador o investigadora se estaría despojando (epojé) de lo que pudiera apartarlo del significado íntimo de lo que desea comprender. Igualmente, se realiza la entrevista, la observación, el auto reportaje. Se transcribe la información obtenida y se presenta en una descripción protocolar que lo único que muestra es los fenómenos subjetivos de lo vivido, es decir, lo dado en toda su pureza. En esta fase el fenomenólogo logra una reducción fenomenológica hermenéutica en forma de descripción exclusiva fundamental en la orientación del inicio indagativo con este método.

2. Fase estructural : reducción fenomenológica y reducción eidética:

En esta fase se leen e interpretan las descripciones protocolares con el propósito de determinar las vivencias puras o esenciales de significados individuales (categorías o esencias individuales o

unidades temáticas naturales) que emergen o se descubren ante el investigador como actos llenos de intención.

Estos actos llenos de intención o categorías individuales permiten a su vez descubrir esencias de significados universales (Eidos categorías o esencias universales o temas centrales que dominan cada unidad temática) como atributos universalmente válidos de las vivencias. Estas esencias universales se integran en una estructura categorial general (estructuración global del fenómeno) que se revela a través de una red de significados similares agrupados en una suerte de familias de esencias universales del fenómeno de estudio apoyadas en las esencias de significado individuales provenientes de los sujetos de estudio.

3. Fase Descriptiva-reducción trascendental:

En la fase tres se describen las esencias puras, absolutas o conciencia pura a partir de una absoluta subjetividad. Después que esta descripción sea revisada por los sujetos de estudio en diálogo intersubjetivo con el investigador, la descripción significativa a final del fenómeno permite una narrativa de ordenamiento interpretativo básico que lidera cada esencia universal con sus respectivos significados individuales de sustento y que a su vez se apoyan en las citas (vivencias puras, lo dado puro) que se encuentran en las descripciones protocolares de cada sujeto de estudio. Se logra en esta

fase la descripción de las categorías universales o esencias trascendentales del fenómeno.

4. Fase Interpretativa:

Esta cuarta fase se interpreta el fenómeno en toda su trascendencia. Interpretar conlleva a relacionar lo emergente significativo de la descripción de la fase anterior con los hallazgos, teorías, conceptos, de otros autores para contrastarlos en búsqueda de una mejor comprensión de las posibles similitudes, diferencias, y lograr una integración mayor del conocimiento del fenómeno estudiado. Y el área de significados socioculturales que lo componen (reducción intersubjetiva-trascendental). Toda elle, sin descuidar la intención de evitar desviaciones subrepticias del ser humano investigador en constante hermenéutica.

5. Fase De Construcción Teórica:

Esta última fase muestra la teoría que emerge la cual se construye desde una estructura imaginaria circular, pendiente de los supuestos sistémicos y de coherencia científica epistemológica que deje claro el círculo hermenéutico global, comprensivo y consentido del fenómeno como un todo. La teoría se expresa frecuentemente a través de un cuerpo de conocimientos de manera simbólica, verbal o icónica, como se ha expresado en diseños sistémicos anteriores.

### 3.19 La Etnografía en el campo del enfoque cualitativo

Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Spradley y Mccurdy, 1972). Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (Erickson, 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción.

Según la acepción de Malinowski, la etnografía es aquella rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas. Etimológicamente, el termino etnografía significa la descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por tanto, el ethnos, que sería la unidad de análisis para el investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.

También, la etnografía es definida como "… el método por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta…" (Rodríguez, 1999), es a través de esta vía la elección de un método cualitativo de investigación de construcción del conocimiento que se logra describir, reconstruir e interpretar la cultura, las formas de vida de un grupo estudiado, la organización, los liderazgos, las luchas de poder, entre otras.

> El enfoque principal de la etnografía es el estudio de una cultura y sus interrelaciones. Normalmente se investigan casos concretos y a profundidad.

En consecuencia, en la sociedad moderna, una familia, una institución educativa, una fábrica, una empresa, un hospital, una cárcel, un gremio obrero, un club social y hasta un aula de clase, son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente. Y, en sentido amplio, también son objeto de estudio etnográfico aquellos grupos sociales que, aunque no estén asociados o integrados, comparten o se guían por formas de vida y situación que los hacen semejantes, como los alcohólicos, los drogadictos, los delincuentes, los homosexuales, las meretrices, los mendigos… (Martínez. M. 20079).

En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explicita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear

una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Esto se logra al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores.

Se invita al investigador a no dejarse guiar por, y a abstenerse de, concepciones y teorías acerca de su campo de interés y, en cambio, a aproximarse a él con una mente limpia, pura y tersa, y a permitir que las interpretaciones emanen de los eventos reales. Como vemos, es una actitud típicamente fenomenológica.

> La etnografía en la medida que nos proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, nos facilita el "ponernos en el pellejo del otro" (Wolcoti, H., 1975).

Son muchos los autores que se lamentan cada vez más de qué modo tradicional de hacer ciencia conllevan a ignorar áreas de información y conocimiento que son de gran significado y relevancia en el manejo de problemas importantes y de trascendencia. Se insiste en que son necesarios otros métodos que capten la verdadera realidad, así como se presenta, con toda su particularidad y concreción, y no en forma abstracta e intelectualizada.

Dentro de las metodologías cualitativas, el enfoque etnográfico es, quizás, uno de los más antiguos. Aunque los antropólogos han

desarrollado, sobre todo en el siglo XX, sus procedimientos metodológico e interpretativo, la etnografía, sin embargo, es al menos tan antigua como el trabajo de Heródoto (padre de la historia), pues, en muchas de las historias que narra, describe e interpreta las realidades observadas desde el punto de vista conceptual de sus protagonistas. El investigador debe, consecuentemente, ponerse en una situación y en una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados.

Enfatizando, la etnografía es una actividad orientada al campo que tiene interpretaciones culturales en su núcleo, aunque los niveles de esas interpretaciones varían. Identificamos seis características de marca que se deben considerar al adoptar un enfoque etnográfico: naturalismo; contexto; múltiples fuentes de datos; pequeños números de casos; perspectivas 'emic' y 'etic', y consideraciones éticas. Además de la observación participante, la metodología etnográfica también puede involucrar entrevistas, diarios de campo, análisis de documentos y otros métodos de recolección de datos. Los etnógrafos buscan comprender la cultura y la sociedad del grupo social que estudian desde la perspectiva de los participantes, y no desde una perspectiva externa o ajena a la cultura en cuestión.

La metodología etnográfica es útil para comprender las complejas interacciones sociales y culturales en contextos específicos, y para entender cómo las personas experimentan y dan sentido a su vida cotidiana. La metodología etnográfica también puede ayudar a revelar las estructuras y jerarquías sociales, los sistemas de creencias y valores, las formas de resistencia y las contradicciones internas de una cultura o sociedad. En este orden de ideas, para Díaz, A (2011) aun cuando los diseños varían de acuerdo con la importancia y desarrollo emergente del estudio, un diseño de investigación etnográfica usualmente puede seguir las siguientes fases:

**3.19.1 Fase descriptiva inicial:**

Esta primera fase presenta el paso previo al trabajo de campo vivencial. Se describe un primer escenario situacional, de inmersión en el campo e interacción con el grupo de estudio y su temática. Se formulan las interrogantes del estudio y la aproximación teórico-referencial. También permite visualizar la estrategia de acción en la forma en que se recogerá plenamente la información etnográfica, los recursos necesarios para ubicarla y registrarla, entre otros. Se plantea de dónde y de quienes proviene la información, esto es, lugar e informantes claves o sujetos de estudio. Todo lo anterior tomando en cuenta las condiciones éticas que se afirman al inicio de una investigación con enfoque sistémico interpretativo.

### 3.19.2 Fase de descripción etnográfica:

La segunda fase, ya incorporados en el escenario de estudio, corresponde a la descripción de la información tal como se recopiló o en resumen detallado los más fiel posible a lo percibido e interpretado en el momento de convivencia con el grupo, cultura o comunidad de estudio. Hasta se llega el nivel descriptivo de una investigación etnográfica.

### 3.19.3 Fase de identificación de significados e interpretación:

La fase tres está centradas en la búsqueda de significados o categorías significativas emergentes particulares de la información descrita, dirigida igualmente hacia una interpretación profunda de éstas y del asunto mismo -grupo. Cultura. Etnia. La constante búsqueda de significados e interpretación conllevan a visualizar categorías de significado más representativas y generales en las que las que se insertan los dignificados particulares, en correspondencia con la búsqueda de respuestas a la (s) pregunta(s) del estudio. Aunque no es sólo potestad de esta fase, conviene aclarar definitivamente las cierra con la interpretación perspectivas en un lenguaje de perspectiva ética.

Enfatizando, esta fase cierra con la interpretación de los significados generales emergentes del estudio del estudio que en algunos casos provienen de una estructura descriptiva diseñada por el etnógrafo

para mejor comprensión de las relaciones desde los atributos y las redes que se entretejen entre ellos.

### 3.19.4 Fase de construcción teórica:

Esta última fase de cierre corresponde a una investigación que tenga como propósito la construcción teórica. Esta fase no está desvinculada de las demás, -como no lo está ninguna de éstas- sin embargo, en la fase anterior, el fundamento sustantivo está en la que presenta una visión sistémica coherente y significativa (etnografía) del grupo o cultura estudiada. Es en definitiva la abstracción, la conceptualización o modelo conceptual representativo de interés tanto para el grupo de estudio y el investigador como para las áreas de significación y atención de la tal construcción teórica. La teoría puede expresarse en múltiples formas, sin embargo, la integración del cuerpo de conocimiento que emerge como teoría se expresa en forma simbólica, verbal o icónica.

## 3.20 La Historia de Vida como método biográfico en el enfoque Cualitativo

El método biográfico nos permite conocer la trayectoria de personajes que han marcado en especial la vida de personas o bien de civilizaciones completas, para Pujadas (1992) señala al método biográfico como aquel que muestra el testimonio subjetivo de alguna persona sobre los momentos y acciones más importantes y cómo son auto valoradas. Por otra parte, las historias de vida son una

metodología de Investigación Cualitativa que pertenecen a las investigaciones narrativas, entendiéndose por estas un tipo de discurso en el que los acontecimientos y sucesos de las personas se relacionan por medio de un argumento.

Características de las historias de vida:

- Están centradas en las vidas de los individuos;
- Tienen un carácter más personal que otros tipos de investigación cualitativa;
- Tienen una orientación práctica y de cambio;
- Hace énfasis en la subjetividad.

En cuanto a las fuentes de recogida de la información, las más utilizadas en esta metodología son los diarios, los documentos personales; las autobiografías; fotografías; las cartas, las observaciones, las entrevistas, los libros y los artículos; personas que lo conocieron y que tuvieron contacto o convivencia con el participante principal.; películas; y demás registros que comprueben, confirmen o complementen las versiones de las otras fuentes mencionadas.

Dentro del método biográfico dos tipos diferentes: relato de vida, que se caracteriza porque la única fuente de información es el protagonista de la investigación; e historia de vida, cuyas fuentes pueden ser mínimo dos de las ya mencionadas. Hay personas en la vida

cotidiana, en las comunidades, que su trayectoria personal ha impactado en la vida de los demás y su historia merece ser compartida a través de una investigación. Historias que no son conocidas popularmente y que pueden representar un ejemplo a seguir para lograr mejores ambientes de convivencia. La historia de vida puede ser vista, desde esta perspectiva, como una contribución esencial a la memoria histórica, a la inteligencia del contexto. Entre historia e historia de vida hay una línea de demarcación que puede fracturarse.

De ahí que, la historia de vida y la historia oral se integran como un conjunto de métodos y técnicas de investigación que provienen de diferentes disciplinas y que su metodología es predominantemente cualitativa. Las disciplinas que han aportado para desarrollar esta técnica de investigación básicamente son la etnografía, la historiografía, la sociología y la psicología social, entre otras.

Las historias de vida son un proceso de investigación que parten de una interrogante, de un enigma que debo resolver, en este caso acompañado de otro u otros actores y con un instrumento al que le rinde culto: la palabra que a su vez se le tiene miedo, se convierte en arma de doble filo, con ella se puede herir o que le hieran, incluso herir o herirse al mismo tiempo, de allí su doble filo, sin enigmas que resolver no hay investigación posible. Una historia de vida como proceso .de investigación, tiene tres fases: exploratoria, descriptiva y "explicativa". (Goodson, F.1992)

Sumando lo anterior, la selección del sujeto de investigación desarrollada a través del método biográfico dependerá de la propuesta del investigador existen documentos comerciales que contienen "biografías autorizadas o no autorizadas" de personajes de la política, la historia o la farándula. Muchos de estos documentos no tienen la estructura de un proyecto desarrollado a través del método biográfico, tampoco tienen un marco teórico que sustente los hallazgos y menos de una metodología e instrumentos de recolección de datos, así como de método y unidades de análisis para el procesamiento de información. Estas biografías comerciales no pueden considerarse como ejercicios científicos serios y recomiendo a los estudiantes de posgrado el tener cautela en tomarlos como referencia para sus proyectos de investigación. (Arizmendi, A. 2021)

En cuanto proceso, la etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano. Puede ser objeto de comparaciones y distinciones con la experimentación y la cuasi-experimentación, con el análisis de muestras, las simulaciones, los estudios históricos, la investigación observacional estandarizada y algunas variantes de estudios de casos. Todos estos diseños están asociados a perspectivas y estrategias concretas. Los etnógrafos comparten supuestos comunes acerca de los modos de identificación, organización y procesamiento de los datos y de las ideas que los explican. Estos modos

característicos, por su parte, inciden sobre la manera en que los etnógrafos enfocan el proceso de diseño de la investigación.

### 3.21 La Etnometodología como como corriente Sociológica en el Enfoque Cualitativo.

El método etnometodológico se basa en la idea de que la realidad social no es algo dado o natural, sino que es construida y mantenida a través de la interacción social diaria. Los etnometodólogos buscan identificar las reglas y patrones no explícitos que subyacen a la interacción social y cómo estas reglas son utilizadas para construir y mantener la realidad social. Es llamada etnometodología por ser algo elaborado por el grupo humano que vive unido. El término viene de etnos, en la medida que estamos hablando de un saber propio de su sociedad de referencia y metodología, en la medida que estamos hablando de los procedimientos formales de conocimiento y argumentación manejados por el actor cotidiano.

Además, la etnometodología es una orientación metodológica que pretende especificar los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y construye ese orden social: qué se realiza, en qué condiciones y con qué recursos. Esto ha constituido una práctica interpretativa: una constelación de procedimientos, condiciones y recursos a través de los cuales la realidad es aprendida, entendida, organizada y llevada a la vida cotidiana. Este método de investigación tiene sus fundamentos en el análisis de los fenómenos sociales incorporados a

los discursos y a las acciones a través de las actividades humanas. También se le conoce como el análisis del discurso.

En este método, la unidad de análisis no podrá definirse ni por los párrafos ni por las frases, sino por las palabras definitivamente, en este orden de ideas cabe senalar que la unidad de análisis permite responder las preguntas de investigación.

En consecuencia, la etnometodología se centra en cómo se desarrollan las realidades humanas; en los acontecimientos cotidianos y las influencias del conocimiento común en las ciencias humanas. Es por ello por lo que su premisa principal es que en las ciencias sociales todo es interpretación y que nada se explica por sí solo, que hay que buscarle un sentido a todos los elementos a los que se enfrena el investigador.

Estudios sociolingüísticos, educativos y políticos son los más comunes para este método; incluso pueden revisarse discursos escritos registrados en documentos como periódicos, revistas, páginas de internet, entre otros. También se pueden analizar discursos o conversaciones derivadas de grabaciones en los medios de comunicación, o interacciones cotidianas de participantes de un contexto.

También, le interesa ¿cómo actúan y se reproducen los modelos estables del accionar? La cual es una de las preguntas centrales de la sociología, intentando entender cómo la vida cotidiana es producida y organizada.

Así, en lugar de producir explicaciones causales deductivas, tienen como finalidad el producir descripciones. Ponen en el centro del análisis en cómo le da sentido la gente a sus actividades diarias de manera que el comportamiento siga formas socialmente aceptables. Se les atribuye a los trabajos etnometodológicos un exceso de atención por los aspectos contextuales de las situaciones sociales, con la consiguiente ausencia de las dimensiones «reales», institucionales, históricas, de la vida cotidiana. La atención en la irreparable contextualizad de las interacciones termina por esconder que operan aspectos y variables ampliamente independientes de las situaciones específicas. El medio técnico más apropiado en la etnometodología es la observación independiente o participativa, según el caso, con la grabación de audio y de vídeo para poder analizar las escenas repetidas veces y, quizá, para corroborar su interpretación con una triangulación de jueces. Por otro lado, esta idea está hoy día apoyada también epistemológicamente con el principio de complementariedad de los enfoques.

> La etnometodología ha examinado muchas facetas y aspectos de la vida humana y del orden social; así, ha sido aplicada con éxito a una gran variedad de tópicos, que incluyen problemas familiares, estudio del curso vital, trabajo social, violencia doméstica, enfermedades mentales, terapia familiar, problemas sociales y estudio de anomalías psicológicas o sociales.

## 3.22 La hipótesis como fenómeno estratégico en el enfoque cualitativo

En la investigación cualitativa, las hipótesis no tienen el mismo rol que en la investigación cuantitativa. En lugar de generar hipótesis que puedan ser probadas mediante pruebas empíricas, la investigación cualitativa se enfoca en la exploración de un fenómeno desde una perspectiva holística y detallada, y en la construcción de teorías a partir de los datos recogidos.

En este enfoque, las hipótesis no son necesariamente formuladas previamente al inicio de la investigación, sino que pueden surgir de manera inductiva a medida que se recopilan los datos y se analizan. En lugar de buscar probar o refutar una hipótesis, el objetivo es comprender el fenómeno en su complejidad y riqueza. Sin embargo, algunas investigaciones cualitativas pueden plantear una pregunta de investigación que funcione como una especie de hipótesis. Esta pregunta puede ser exploratoria y abierta, y no necesariamente planteada en términos de una afirmación a ser comprobada. Por ejemplo, una pregunta de investigación podría ser "¿cómo se experimenta la discriminación en el lugar de trabajo?", que guiará la recolección y análisis de datos para comprender el fenómeno de la discriminación desde la perspectiva de los trabajadores.

Aunque es difícil que la mente humana trabaje sin hipótesis en la metodología cualitativa, no se formula una hipótesis específica que

deba ser verificada. En su lugar, se consideran todas las hipótesis plausibles y se espera que la mejor emerja del estudio de los datos y se imponga por su fuerza convincente. Es poco probable que el investigador tenga la mejor hipótesis a la vista, ya que de ser así no sería necesaria la investigación. Es por esto por lo que se requiere de una gran apertura hacia todas las hipótesis que se vayan revelando consistentes. De esta manera, las hipótesis son provisionales y se van modificando durante el proceso para no estrechar nuestra perspectiva y visión de la realidad. En general, el objetivo no es tanto verificar una hipótesis específica, sino permitir que la mejor hipótesis se revele claramente.

### 3.23 El Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico constituye una corriente de pensamiento vinculada con la sociología, la antropología y la psicología social, cuyo propósito es comprender cómo las personas construyen significados mediante sus interacciones cotidianas. Desde el paradigma interpretativo, esta perspectiva reconoce que la realidad social se configura y transforma a través de la comunicación, los símbolos y las experiencias compartidas. En este sentido, las acciones humanas no responden únicamente a estímulos externos, sino a las interpretaciones que los individuos elaboran sobre las personas, los acontecimientos y las situaciones que forman parte de su entorno.

Entre sus principales fundamentos destaca que los seres humanos actúan de acuerdo con los significados que atribuyen a la realidad, los cuales se construyen, negocian y modifican mediante la interacción social. Herbert Blumer (1969), uno de sus principales exponentes, sostiene que la interpretación constituye un proceso activo mediante el cual las personas orientan sus comportamientos y redefinen continuamente sus experiencias. Asimismo, esta perspectiva reconoce que la identidad personal se desarrolla en relación con los demás, a través de procesos de comunicación y reconocimiento social. En consecuencia, el interaccionismo simbólico aporta al enfoque cualitativo una perspectiva fundamental para comprender las conductas, los roles sociales y la construcción de significados en los diferentes contextos de la vida humana.

# CONCLUSIONES



# CONCLUSIONES

# REFLEXIONES INTEGRADORAS: COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PLURALIDAD EPISTEMOLÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.

El recorrido teórico, epistemológico y metodológico desarrollado a lo largo de los tres capítulos de esta obra permite reconocer que la investigación científica constituye un proceso intelectual, sistemático y profundamente humano, mediante el cual se construyen conocimientos orientados a comprender, explicar e interpretar los fenómenos que configuran la realidad. Desde esta perspectiva, investigar no significa únicamente aplicar métodos, utilizar instrumentos o desarrollar procedimientos técnicos, sino asumir una posición reflexiva frente al conocimiento, reconocer la complejidad de los problemas científicos y fundamentar las decisiones que orientan su estudio. La articulación entre las competencias investigativas del docente universitario y los enfoques cuantitativo y cualitativo evidencia que la formación científica requiere integrar conocimientos epistemológicos, capacidades metodológicas, pensamiento crítico y responsabilidad ética.

En correspondencia con estos planteamientos, el primer capítulo permitió reconocer que las competencias investigativas del docente universitario representan un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que favorecen su participación

activa en los procesos de producción científica. Estas competencias trascienden el dominio instrumental de técnicas de investigación, debido a que comprenden la capacidad para identificar problemas relevantes, formular interrogantes pertinentes, construir referentes teóricos, seleccionar procedimientos metodológicos y comunicar resultados fundamentados. Asimismo, implican desarrollar autonomía intelectual, creatividad científica y sensibilidad frente a las necesidades del entorno. En consecuencia, el docente investigador no puede concebirse exclusivamente como un transmisor de conocimientos, sino como un profesional capaz de generar nuevas interpretaciones, promover experiencias formativas significativas y contribuir al fortalecimiento de la cultura investigativa universitaria.

Desde esta orientación, el desarrollo de competencias investigativas adquiere especial importancia en los escenarios contemporáneos de educación superior, caracterizados por transformaciones tecnológicas, nuevas demandas sociales y crecientes exigencias de producción y transferencia del conocimiento. La formación investigativa requiere, por tanto, superar las prácticas centradas exclusivamente en el cumplimiento de procedimientos académicos y avanzar hacia experiencias que favorezcan la reflexión, la problematización y la construcción autónoma del conocimiento. Esta concepción reconoce que aprender a investigar constituye un proceso progresivo, mediante el cual el docente fortalece sus capacidades para observar críticamente la realidad, establecer relaciones conceptuales y formular propuestas

sustentadas en evidencias. De esta manera, la investigación se integra a la identidad profesional del académico y se convierte en un componente esencial de su compromiso con la calidad educativa y el desarrollo social.

Por su parte, el segundo capítulo, dedicado a las aproximaciones teóricas para la comprensión del enfoque cuantitativo, permitió profundizar en una perspectiva investigativa que privilegia la medición sistemática de fenómenos, el análisis de variables y la utilización de procedimientos estadísticos para describir comportamientos, examinar relaciones y contrastar hipótesis. Este enfoque aporta herramientas fundamentales para estudiar regularidades, identificar tendencias y producir resultados susceptibles de evaluación mediante criterios explícitos de validez, confiabilidad y precisión. Sin embargo, su fortaleza científica no reside exclusivamente en la utilización de recursos numéricos, sino en la coherencia que debe existir entre el problema de investigación, el diseño metodológico, los procedimientos de muestreo, los instrumentos de medición y las estrategias de análisis. En este sentido, la rigurosidad cuantitativa exige reconocer las posibilidades y limitaciones de los resultados, evitando interpretaciones que excedan el alcance de las evidencias obtenidas.

En este contexto, la investigación cuantitativa representa una contribución significativa para las ciencias sociales y la educación

superior, particularmente cuando se requiere analizar fenómenos mediante indicadores, establecer comparaciones entre grupos o examinar relaciones entre variables. Su aplicación permite construir evidencias relevantes para la planificación institucional, la evaluación de procesos académicos y la formulación de decisiones fundamentadas. No obstante, es necesario reconocer que la posibilidad de generalizar los resultados depende de las características del diseño, la selección de la muestra y las condiciones en las que se desarrolla el estudio. Por consiguiente, el dominio de este enfoque requiere que el investigador combine competencias estadísticas y metodológicas con una actitud crítica frente a los datos, comprendiendo que las cifras adquieren verdadero significado científico cuando son interpretadas en relación con los problemas y contextos que les dieron origen.

En una perspectiva complementaria, el tercer capítulo permitió profundizar en los fundamentos epistemológicos y metodológicos del enfoque cualitativo, destacando su contribución a la comprensión de las experiencias humanas, los significados sociales y las interacciones que configuran la vida cotidiana. Desde esta orientación, la investigación reconoce que los fenómenos sociales poseen dimensiones históricas, culturales, simbólicas y subjetivas que requieren aproximaciones interpretativas sensibles a sus particularidades. Los aportes del interpretativismo, el constructivismo, la fenomenología, la hermenéutica, la teoría

fundamentada, la etnografía y el interaccionismo simbólico evidencian la diversidad de perspectivas disponibles para comprender la realidad. Estas tradiciones permiten reconocer que el conocimiento científico también se construye mediante el diálogo, la interpretación de experiencias y el análisis contextualizado de las relaciones humanas.

Asimismo, el estudio del paradigma sociocrítico amplía esta comprensión al reconocer que la investigación puede orientarse no solamente hacia la explicación o interpretación de los fenómenos, sino también hacia la reflexión colectiva y la transformación de determinadas condiciones sociales. Desde esta perspectiva, el conocimiento adquiere una dimensión participativa, ética y emancipadora, particularmente cuando los sujetos intervienen activamente en la identificación de problemas y en la construcción de alternativas de actuación. Esta orientación resulta especialmente relevante para la educación superior, donde los procesos investigativos pueden contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, la participación institucional y el desarrollo de comunidades académicas comprometidas con su entorno. En consecuencia, la investigación se configura como una actividad que articula conocimiento, acción y responsabilidad social, sin renunciar a la sistematicidad y al rigor que exige la producción científica.

Un aspecto fundamental que emerge del análisis de los tres capítulos es el reconocimiento de la pluralidad epistemológica como condición necesaria para comprender la diversidad de los fenómenos científicos. Los paradigmas positivistas, postpositivista, interpretativo, constructivista y sociocrítico ofrecen fundamentos diferenciados respecto a la naturaleza de la realidad, las posibilidades del conocimiento y la relación entre el investigador y el fenómeno estudiado. Estas perspectivas no deben asumirse como posiciones necesariamente excluyentes ni como alternativas metodológicas intercambiables, debido a que responden a supuestos y propósitos particulares. Su comprensión permite reconocer que la calidad de una investigación depende de la coherencia entre sus fundamentos epistemológicos, sus interrogantes científicas y las decisiones metodológicas adoptadas. Por ello, la selección de un enfoque debe responder a la naturaleza del problema y no únicamente a preferencias personales o exigencias formales.

En correspondencia con lo anterior, los enfoques cuantitativo y cualitativo ofrecen posibilidades complementarias para abordar determinados problemas de investigación, aunque cada uno posee fundamentos, procedimientos y criterios de calidad que deben respetarse. Mientras el primero permite examinar dimensiones susceptibles de medición y análisis estadístico, el segundo favorece la comprensión profunda de experiencias, significados y procesos contextualizados. En investigaciones que requieren integrar ambas

perspectivas, los diseños mixtos pueden contribuir a construir interpretaciones más amplias mediante la articulación fundamentada de evidencias numéricas y cualitativas. Sin embargo, esta integración no debe entenderse como una combinación automática de técnicas, sino como una decisión metodológica que exige justificar la pertinencia de cada componente y establecer procedimientos claros para relacionar sus resultados.

De igual manera, el desarrollo de la obra permite reafirmar la importancia del marco teórico como fundamento articulador del proceso investigativo, debido a que proporciona referentes conceptuales para delimitar los problemas, sustentar las decisiones metodológicas y establecer relaciones entre los hallazgos y el conocimiento científico existente. Su construcción requiere una revisión crítica de la literatura, capacidad de síntesis y disposición para reconocer coincidencias, contradicciones y vacíos en las investigaciones precedentes. En el enfoque cuantitativo, los referentes teóricos pueden contribuir a definir variables, dimensiones e hipótesis; mientras que, en determinadas tradiciones cualitativas, permiten orientar la sensibilidad conceptual y dialogar con las interpretaciones construidas durante el estudio. En ambos casos, la teoría constituye un recurso esencial para fortalecer la argumentación científica, siempre que su utilización sea coherente con los fundamentos epistemológicos de la investigación.

Otro elemento relevante se relaciona con la capacidad del investigador para transformar la información empírica en conocimiento fundamentado. En el enfoque cuantitativo, este proceso exige procedimientos de organización, procesamiento y análisis estadístico que permitan interpretar los resultados con precisión. En el enfoque cualitativo, requiere desarrollar procesos de codificación, categorización, comparación e interpretación orientados a comprender significados y relaciones presentes en la información obtenida. Aunque estos procedimientos presentan diferencias importantes, ambos demandan transparencia metodológica, pensamiento crítico y responsabilidad frente a las evidencias. En consecuencia, el valor científico de una investigación no depende únicamente de la cantidad de información recopilada, sino de la capacidad para analizarla rigurosamente, reconocer sus limitaciones y construir argumentos que contribuyan efectivamente al conocimiento del fenómeno estudiado.

Desde una perspectiva humanista, los fundamentos examinados permiten reconocer que toda investigación científica implica una responsabilidad frente a las personas, las instituciones y las comunidades relacionadas con el problema investigado. Esta consideración adquiere particular importancia en las ciencias sociales, donde las evidencias pueden estar vinculadas con experiencias personales, condiciones laborales, prácticas culturales y situaciones que afectan directamente la vida de los participantes. Por ello, el

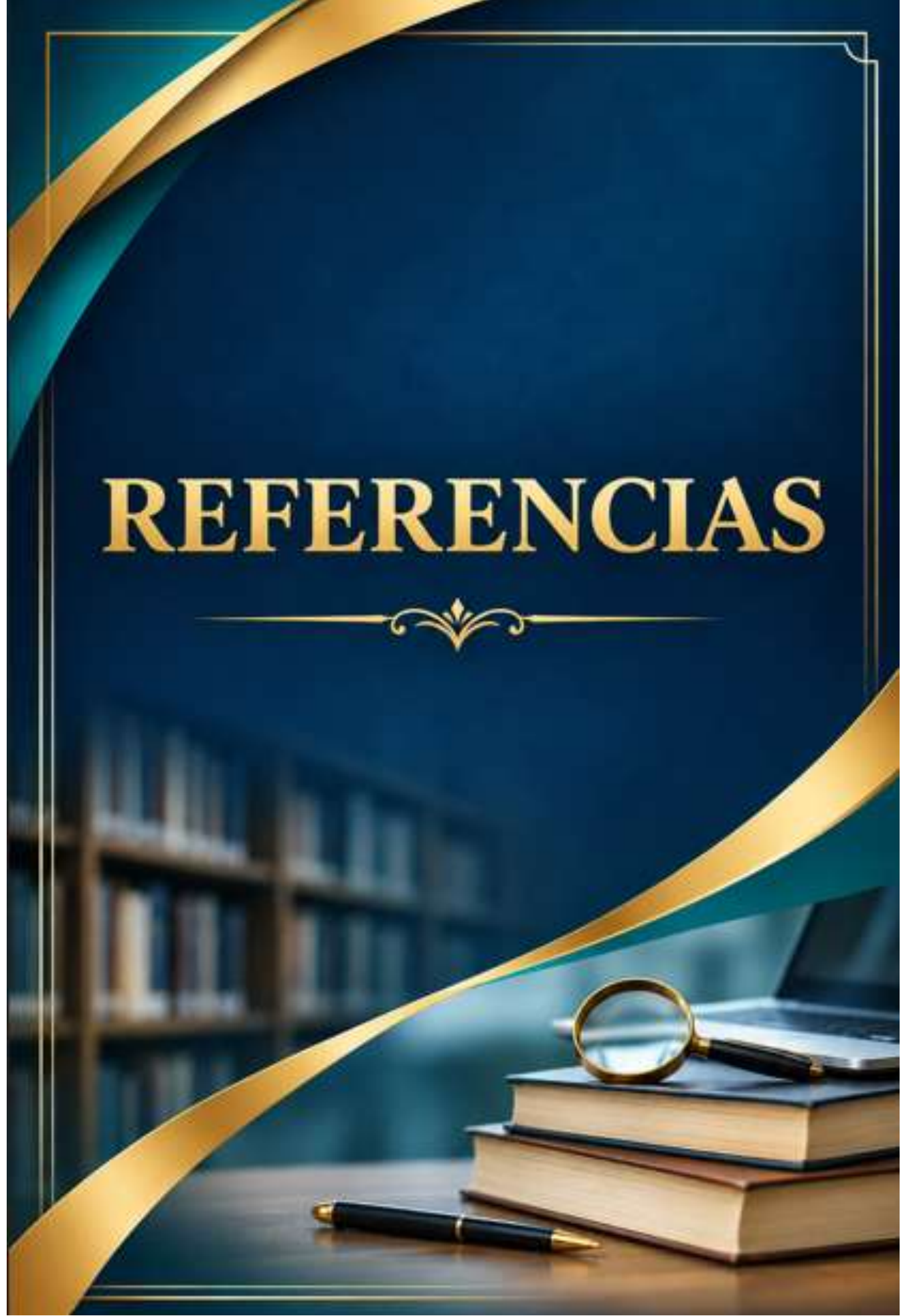
ejercicio investigativo exige respeto por la dignidad humana, protección de la información, consentimiento informado cuando corresponda y transparencia en la comunicación de los resultados. La ética no constituye una etapa aislada del proceso científico, sino un principio transversal que orienta las decisiones del investigador y fortalece la legitimidad social del conocimiento producido.

En este escenario, las competencias del docente universitario adquieren una dimensión integradora, al vincular el conocimiento epistemológico con las capacidades metodológicas, la sensibilidad interpretativa y el compromiso ético. Un docente con formación investigativa sólida debe estar en condiciones de reconocer las particularidades de diferentes paradigmas, seleccionar enfoques pertinentes y desarrollar procesos científicos coherentes con las necesidades del contexto. Asimismo, requiere fortalecer sus capacidades para orientar investigaciones estudiantiles, participar en equipos interdisciplinarios y promover espacios académicos de reflexión y producción colectiva del conocimiento. Esta concepción supera la visión de la investigación como una actividad exclusivamente individual y reconoce su carácter colaborativo, formativo y socialmente comprometido.

Finalmente, la articulación de los tres capítulos permite comprender que investigar constituye una experiencia de aprendizaje permanente, en la que convergen la curiosidad intelectual, el cuestionamiento

crítico, la reflexión epistemológica y la búsqueda sistemática de evidencias. La formación de investigadores universitarios exige reconocer que los métodos no constituyen fines en sí mismos, sino recursos para responder preguntas científicas relevantes y construir conocimientos pertinentes. Desde esta perspectiva, la investigación adquiere verdadero sentido cuando contribuye a ampliar la comprensión de la realidad, fortalecer las capacidades humanas y generar aportaciones para el desarrollo académico y social. En definitiva, esta obra reafirma que la competencia investigativa no se expresa únicamente en saber aplicar un método, sino en comprender por qué, para qué y desde qué fundamentos se investiga, reconociendo que la producción científica requiere integrar rigor metodológico, apertura epistemológica, sensibilidad humana y responsabilidad con la sociedad.

# REFERENCIAS



## REFERENCIAS


- Atkinson, P. (2005). Qualitative research—Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6*(3). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503261
- Balestrini, M. (2010). *Estudios documentales, teóricos, análisis de discurso y las historias de vida*. Consultores BL.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Prentice Hall.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blumer, H. (1938). Social psychology. En E. P. Schmidt (Ed.), *Man and society: A subfield of sociology* (pp. 138–148). Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., Williams, J. M., Bizup, J., & Fitzgerald, W. T. (2016). *The craft of research* (4th ed.). University of Chicago Press.
- Borda, P., Dabenigno, V., Freiden, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brummans, B. H. J. M., Taylor, B. C., & Sivunen, A. (Eds.). (2024). The SAGE handbook of qualitative research in organizational communication. SAGE Publications.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Siglo XXI Editores.
- Capra, F. (1982). *The turning point: Science, society, and the rising culture*. Simon & Schuster.
- Castillo, L. (2005). *Metodología de investigación científica*. Trillas.

- Cejas, M. (2017). *Metodología de la investigación científica*. Editorial ESPE. Ecuador
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. El Búho.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Charon, J. M. (2010). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration* (10th ed.). Pearson.
- Comte, A. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- De Moreno, N., & Villalobos, C. (2006). *La investigación científica: Teoría, metodología y práctica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Feyerabend, P. (1991). *Provocaciones filosóficas*. Biblioteca Nueva.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (Ed.). (2025). The SAGE handbook of qualitative research quality. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781036243401.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Giménez Rabán, A. (2011). *Diseño y desarrollo de proyectos de investigación científica*. Editorial Académica Española.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

- Global Education Monitoring Report. UNESCO. (2026). Gender equity in access to education. Global Education Monitoring Report.
- Goetz, J. P., & Hansen, W. J. (1974). Social science research: A cross section of journal articles, 1972. *The Journal of Higher Education, 45*(1), 61–81.
- Greenwood, J. D. (1973). Role of oxidation in carcinogenesis. *Cancer Research, 33*(2), 369–371.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation* (CSE Monograph Series in Evaluation, No. 8). Center for the Study of Evaluation, University of California.
- Guerrero, M. (2019). *El concepto de Lebenswelt en Husserl: Un análisis de la crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume 1. Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (7a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hurtado, J., & Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Espítome Consultores.
- Hurtado, J., & Toro, J. (2003). *Paradigmas y métodos de investigación en educación y ciencias sociales*. Fundación Polar.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1986). *Cartesian meditations: An introduction to phenomenology*. Springer.
- James, W. (1984). *Pragmatismo: Un nuevo nombre para antiguos modos de pensar*. Sarpe.
- Janez Barrio, T. (2012). *Metodología de la investigación en derecho: Una orientación metódica*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Jiménez, A. T. (2006). *La investigación cualitativa en educación*. Graó.

- Jiménez, A. T. (2006). *Teoría de la construcción del objeto de estudio*. Instituto Politécnico Nacional.
- Jiménez, T. (2006). *El estado del problema en la investigación científica*. Ecoe Ediciones.
- Kaplan, D., & Manners, R. A. (1972). *Culture theory*. Prentice-Hall.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planear la investigación-acción*. Laertes.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. Interamericana / McGraw-Hill.
- Kincheloe, J. L. (2005). On the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry, 11*(3), 323–350.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- La Madriz, J. (2018). *Metodología de la investigación: Actuación humana orientada al conocimiento de la realidad observable*. CIDE.
- León, F. (2010). Criterios de calidad y evaluación de la investigación cualitativa. *Revista de Investigación en Educación, 8*(1), 13–28.
- León, F. (2011). *Temas de bioética social*. Fundación Interuniversitaria Ciencia y Vida.
- Lerum, K. (2001). Subjects of desire: Academic armor, intimate ethnography, and the production of critical knowledge. *Qualitative Inquiry, 7*(4), 466–483.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163–188). SAGE.
- Luna Castillo, A. (2005). *Metodología de la tesis*. Trillas.
- Macías, E., Sayalero, C., & Veredas, S. (2003). *Guía de buenas prácticas sobre materiales de formación continua*. Gens-SL.
- Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1982). Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Nota histórica de una polémica incesante. En *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* (pp. 1–22). Akal.

- Martínez, M. (1994). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa*. Trillas.
- Martínez, M. (2000). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Pearson Educación.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2003). *Bases para otra teología*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Maxwell, J. A. (1996). *Designing and conducting research in education*. McGraw-Hill.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach* (Trad. M. L. Graffigna). SAGE Publications.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Méndez, C. E. (2008). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Limusa.
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas*. Editorial Espacio.
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). AI competency framework for teachers. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084.
- Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). AI competency framework for students. UNESCO. Consultar publicación.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castello (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Montero, M., & Hochman, E. (2005). *Investigación documental: Técnicas y procedimientos*. Panapo.
- Moreno, H. G. (2005). *Cómo investigar: Técnicas documentales y de campo*. Edere.
- Morin, E. (1982). *El método: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Morlés, V. C. (1993). *Historias de vida*. Fondo Editorial Tropykos.

- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Prentice Hall.
- Najmanovich, D. (2008). *Mira con nuevos ojos: Ciencia y pensamiento complejo*. Biblos.
- Novoa, B. (2017). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Olea, P. F. (2006). *Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media*. Esfinge.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2025). Education at a glance 2025: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2026). OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/062a7394-en.
- Orozco, M., Labrador, E., & Montañez, A. (2002). *Metodología: Manual teórico-práctico de metodología para tesistas, asesores, tutores y jurados*. Trillas.
- Ortiz, U., & García, M. (2007). *Metodología de la investigación: El proceso y sus técnicas*. Limusa.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71
- Palella, S., Santa, F., & Martins, P. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fedupel.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pérez, A. G. (2006). *Guía metodológica para anteproyectos de investigación*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Polit, D., & Hungler, B. (2003). *Investigación científica en ciencias de la salud*. McGraw-Hill.

- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203994627
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS.
- Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación* (Nueva ed.). Panapo.
- Reales, E., Contreras, F., & Londoño, N. (2014). Estudio de factibilidad para la implementación de una empresa productora y comercializadora de harina de plátano en el municipio de Cimitarra-Santander. *Memorias del 6to Congreso Colombiano de Ingeniería Química (CCIQUI)*, 1–9.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE, 12*(1), 1–24.
- Rojas, R. (1998). *El proceso de la investigación científica*. Trillas.
- Rusque, A. (2010). Sobre la teoría de la investigación y el método científico. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, 12*(1), 29–34.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación: Una introducción teórico-práctica* (2.ª ed.). Panapo.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación: Una introducción teórico-práctica*. Panapo.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Samaja, J. (2005). *Epistemología y metodología*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Samaja, J. (2005). Metodología cualitativa: Desafíos, desigualdades y distinciones. *Boletín de Antropología, 19*(36), 13–30.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2023). *Research methods for business students* (9th ed.). Pearson.
- Severino, A. J. (2000). *Metodología del trabajo científico*. Editorial Magisterio.

- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Sierra, R. (2006). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (2.ª ed.). Thomson.
- Silva, J. A. (2008). *Metodología de la investigación*. Ediciones Co-Bo.
- Sonaja, J. (2005). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Editorial Universitaria de Buenos Aires; Ediciones Co-Bo.
- Tamayo y Tamayo, M. (1994). *El proceso de la investigación científica* (3.ª ed.). Noriega Editores.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica* (5.ª ed.). Limusa.
- Tamayo, M. (2011). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Teberosky, A. (1995). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Paidós Ibérica.
- Teberosky, A. (1995). *Los procesos de la escritura en la educación*. Paidós.
- Tolchinsky, L., et al. (2002). *Tesis, tesinas y otras tesituras: De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Ediciones Universidad de Barcelona.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535
- UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning. UNESCO.

- UNESCO. (2026). 2026 SDG 4 scorecard progress report on national benchmarks. Global Education Monitoring Report. Consultar publicaciones.
- UNESCO. (2026). Global education monitoring report 2026: Access and equity, countdown to 2030. UNESCO.
- Valsiner, J. (2006). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage Publications.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10*(2), Art. 30. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.
- Williams, J., & Pérez, C. (2009). *El informe de investigación*. Editorial Estructura y Estilos Bibliográficos.
- Wolcott, H. F. (1975). *The art of fieldwork*. Rowman & Littlefield.
- Wolff, C. (1988). *La investigación cualitativa: Enfoques metodológicos y técnicas de análisis de datos*. Paidós.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Pax Méxi

Aportes teóricos en el ámbito de la

# METODOLOGÍA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Este libro ofrece un análisis integral de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación científica, con énfasis en los enfoques cuantitativos y cualitativos, orientado al contexto de la educación superior. A través de una visión actualizada, crítica y reflexiva, las autoras y el autor profundizan en las competencias del docente universitario para investigar, la formulación y desarrollo de proyectos de investigación, y las diversas perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que sustentan la producción del conocimiento en las ciencias sociales y administrativas. La obra se convierte en un recurso fundamental para estudiantes, docentes, investigadores y profesionales que buscan fortalecer sus capacidades investigativas y comprender, desde una mirada teórica y práctica, los procesos de investigación en la educación superior.

## TEMAS PRINCIPALES

- Competencias del docente universitario en investigación.
- Enfoque cuantitativo y cualitativo.
- Formulación del problema, objetivos y justificación.
- Bases teóricas y marco metodológico.
- Paradigmas, métodos y técnicas de investigación.
- Aplicaciones en el contexto de la educación superior.

**DIRIGIDO A:**
Estudiantes universitarios, docentes, investigadores y profesionales de las ciencias sociales, administrativas y áreas afines.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

ISBN: 978-9907-839-12-8
9789907839128