

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación Formación Docente
Centro de Investigaciones Educativas (CIE)**

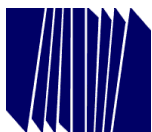


**MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS: UNA TRANSFORMACIÓN CRÍTICA REFLEXIVA DESDE LA
PRAXIS DEL DOCENTE DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS**

**Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor
en Educación**

Autor: Saturnino José Jiménez Londoño
Tutora: Dra. Moraima Esteves

Caracas, noviembre de 2025



N° 20260134-57-073

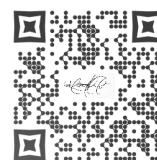
**“MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS DIRIGIDO A DOCENTES DE LA CARRERA DE
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS”**

*POR: Saturnino José Jiménez Londoño
Pasaporte: N° BG438347*

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, al primer día del mes de diciembre de 2025.



Dra. Moraima Estéves
C.I. 5.596.653
(Tutor)



Dra. Nancy Ojeda
C.I. 12783458



Dra. Xiomara Rojas
C.I. 10388775



Dr. César Hernández
C.I. 88221652



Dra. Nelmir Marrero
C.I.68499653



DEDICATORIA

A Dios, mi guía constante y mi fortaleza eternal. En cada paso de este proceso, fuiste luz, sostén y dirección. Cuando la incertidumbre aparecía, Tu voz calmaba mis pensamientos; cuando las fuerzas parecían agotarse, renovaste mi espíritu. Este logro no es solo académico: es un testimonio de Tu fidelidad. Como enseña la Escritura:

“El Señor es mi pastor; nada me faltará.” Salmo 23:1

A mi esposa, bendición que Dios puso en mi camino para acompañarme con amor, paciencia y comprensión. Gracias por tu presencia firme, por tu palabra oportuna y por tu compañía incondicional. No fuiste solo apoyo, fuiste impulso, refugio y alegría. Este logro también te pertenece, porque tu amor fue el lugar donde descansó mi cansancio y donde renació mi esperanza.

A mi hijo, quien es motivo, inspiración y legado. Quiero que sepas que cada página de este trabajo lleva algo de ti: tu sonrisa que renueva mis fuerzas, tus sueños que me exigen ser mejor, tu vida que me recuerda por qué vale la pena perseverar. Deseo que este logro sea para ti un mensaje claro y eterno: todo es posible cuando se trabaja con valentía, disciplina y fe. Que siempre camines con la convicción de que Dios te guía, que la vida te escucha y que tus metas son alcanzables. Te amo profundamente, y cada triunfo que yo alcance será siempre una semilla para que tú crezcas aún más alto y más lejos de lo que yo he llegado.

Esta dedicatoria es para los tres amores que Dios puso en mi vida y que sostuvieron mi camino: Dios, mi esposa y mi hijo. Ellos son mi motor, mi fortaleza y la razón más profunda de mis esfuerzos.

Saturnino José Jiménez Londoño

AGRADECIMIENTO

Dedico este logro con profunda gratitud a mi padre, cuya memoria sigue siendo mi guía y fortaleza. A mi madre y hermanos, por su amor incondicional y constante apoyo. A mi primo Juan de la Cruz, cuyo acompañamiento como investigador fue esencial en este camino. A mi tutora de tesis, la Dra. Moraima Esteves, por su orientación, paciencia y compromiso académico. Y a todas aquellas personas que, de una u otra manera, aportaron para que este esfuerzo se concretara. A todos, mi más sincero agradecimiento.

Saturnino José Jiménez Londoño

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
MOMENTO I	17
Problematización	17
Contexto del problema	21
Propósitos de la investigación.....	23
Propósito general	23
Propósitos específicos	23
Justificación	24
MOMENTO II	28
Antecedentes de la investigación	28
Antecedentes Internacionales	28
Antecedentes Nacionales.....	30
Teorías epistémicas	31
Fundamentos de la teoría crítica	31
Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas Jürgen.....	32
Referentes teóricos	33
Cultura Investigativa.....	35
Modelos educativos	36
La investigación en el contexto de Educación Superior	44
La investigación en la carrera de Administración de empresas	45
Definición de educación superior	46
Características de la educación superior.....	46
Competencias Investigativas.....	47
Investigación Educativa en la educación superior.....	50
Rol del docente investigador	51

El programa de administración de empresas de la Universitaria de Colombia.....	54
Impacto de la educación superior	56
Importancia en la transformación de la praxis docente	57
Fundamentación legal del estudio.....	58
MOMENTO III	61
Matriz epistémica	61
Enfoque de la investigación	61
Paradigma	62
Método	62
Fases del Método Investigación Acción.....	63
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	65
Actores Sociales	66
Escenario: Universitaria de Colombia.....	68
Análisis de la información.....	69
Consideraciones éticas	70
MOMENTO IV.....	71
La visión del problema desde los actores sociales	71
Interpretación crítica de las categorías	87
Teorización	90
Hallazgos determinantes del Diagnóstico	92
MODELO EDUCATIVO	99
Transformando la Práctica Docente mediante la Reflexión y el Trabajo Colaborativo.....	99
Propósito General	99
Propósitos Específicos.....	99
Fundamento teórico el modelo	100
Justificación	100

Descripción de la situación actual.....	101
Beneficiarios directos e indirectos.....	101
Recursos	101
Resultados esperados.....	105
Impacto esperado	105
Competencias investigativas	105
Temas de investigación a desarrollar	107
Evaluación del Modelo Educativo.....	111
Interpretación crítica.....	113
Plan de Acción: Implementación Del Modelo Educativo	119
Propósito General.....	119
Descripción del proceso de Implementación	120
MOMENTO V.....	124
Reflexión colectiva y transformación docente	124
Praxis del docente investigador: un cambio significativo.....	124
REFERENCIAS.....	129
ANEXOS.....	131
Anexo A Entrevista semiestructurada.....	131
Anexo B Grupo Focal	132

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Información sobre la carrera profesional de Administración de Empresas	
Tabla 2. Organización curricular por períodos académicos de la Carrera de Administración de Empresas.....	
Tabla 3. Cuadro explicativo de los Actores Sociales	
Tabla 4. Docente 1.....	
Tabla 5. Informante 2.....	
Tabla 6. Informante 3.....	
Tabla 7. Informante 4.....	
Tabla 8. Informante 5.....	
Tabla 9. Informante 6.....	
Tabla 10. Informante 7.....	
Tabla 11. Informante 8.....	
Tabla 12. Informante 9.....	
Tabla 13. Informante 10.....	
Tabla 14. Categorización entrevista semiestructurada	
Tabla 15. Triangulación de datos.....	
Tabla 16. Triangulación de Técnicas	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Investigación educativa	51
Figura 2. Habilidades de los docentes investigadores	52
Figura 3. Línea de tiempo de las leyes de educación en Colombia con base en revisión documental.....	60
Figura 4. Fases del método	65
Figura 5. Sendero Metodológico.....	69
Figura 6. Estructura Informante 1	73
Figura 7. La práctica docente desde una mirada del autor.....	125



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación Formación Docente
Centro de Investigaciones Educativas (CIE)



MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS: UNA TRANSFORMACIÓN CRÍTICA REFLEXIVA DESDE LA PRAXIS DEL DOCENTE DE LA CARRERA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Saturnino José Jiménez Londoño
Tutora: Dra. Moraima Esteves
Fecha: noviembre de 2025

RESUMEN

La educación superior en Colombia, especialmente en los programas de Administración de Empresas, enfrenta el desafío de integrar la investigación como eje formativo esencial. En ese sentido, el propósito del estudio fue generar un corpus teórico reflexivo sobre la formación de competencias investigativas mediante la implementación de un modelo educativo para la transformación de la praxis docente en la carrera de administración de empresas en la Institución Universitaria de Colombia Bogotá D.C. Se adoptó el paradigma socio-crítico con enfoque cualitativo y el método de investigación acción, propuesto por Kemmmis y Mctaggart (1988). Se contó con la colaboración de 10 actores sociales que aportaron sus percepciones mediante las técnicas de la entrevista semiestructurada y grupo focal. Los hallazgos resaltaron el valor que los docentes le otorgan a la investigación, sin embargo, la perciben como una actividad aislada debido a barreras institucionales y a la falta de formación. Estas necesidades de los docentes permitieron la implementación de acciones educativas como talleres y portafolios con temáticas en competencias investigativas. Se evaluaron las acciones realizadas mediante las fases de la investigación acción, dando como reflexión final el cambio esperado en la praxis docente, lo que inspiró el corpus reflexivo desde una postura crítica, en la que se destaca la transformación institucional en el fortalecimiento de la cultura investigativa y consolidación de comunidades de la práctica docente innovadora, colaborativa y en la mejora continua como investigadores.

Descriptores: Competencias investigativas, formación, praxis docente, administración de empresas, transformación socio critica.

INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra en un proceso de transformación profunda como consecuencia de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que caracterizan al siglo XXI. En este escenario, los programas de Administración de Empresas ocupan un lugar estratégico, al tener la responsabilidad de formar a los profesionales que deberán liderar procesos de gestión, innovación y transformación organizacional en contextos altamente competitivos y globalizados. Sin embargo, desde mi experiencia docente se observa una brecha persistente entre la formación investigativa impartida en las aulas y las competencias que demanda el ejercicio profesional.

En el contexto teórico, la literatura especializada indica que dichas competencias investigativas abarcan un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para llevar a cabo investigaciones de calidad en el ámbito educativo. Estas competencias incluyen la formulación de preguntas de investigación, la identificación y definición de problemas, el diseño y ejecución de estudios empíricos, la recolección y análisis de datos, la interpretación y comunicación de resultados, y la aplicación de los hallazgos en contextos prácticos. En la sociedad del conocimiento, estas competencias constituyen un pilar fundamental de la formación de profesionales capaces de generar soluciones innovadoras a problemas complejos. No obstante, se evidencia desde la práctica cotidiana de los docentes en formación, no logran consolidar plenamente estas capacidades durante su trayectoria académica, lo cual profundiza la brecha mencionada.

Diversos organismos internacionales han advertido la urgencia de articular docencia e investigación como ejes transversales de la formación universitaria, por ejemplo, la UNESCO (2018) enfatiza que la educación superior no puede limitarse a transmitir conocimientos estáticos, sino que debe promover la capacidad de producir, aplicar y socializar saberes que respondan a las necesidades sociales. En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) han establecido lineamientos orientados a

consolidar la investigación como función esencial de la educación superior. Documentos como la Ley 30 de 1992, la Ley 1286 de 2009 y la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2019-2030 evidencian la voluntad del Estado de impulsar la formación de capital humano en investigación (Congreso de la República, 1992, 2009; Departamento Nacional de Planeación, 2019).

No obstante, la realidad institucional muestra que aún persisten limitaciones curriculares, metodológicas y organizativas que dificultan que los docentes de programas como Administración de Empresas integren la investigación a su práctica cotidiana. Por otra parte, la necesidad de fortalecer las competencias investigativas docentes se evidencia también en estudios recientes. Moscoso y Carpio (2022) identificaron que el docente investigador debe poseer diversas competencias cardinales, específicas y procedimentales para crear y difundir conocimiento de manera pertinente, innovadora y creativa. La presencia de estos conocimientos, habilidades y actitudes le permite al profesor universitario responder eficazmente a las exigencias cambiantes de las sociedades contemporáneas; en su ausencia, la capacidad de la academia para generar investigación de impacto se ve seriamente limitada.

Los retos no son exclusivos de Colombia, en América Latina, múltiples estudios han puesto en evidencia la necesidad de superar una cultura universitaria centrada en la enseñanza tradicional para avanzar hacia modelos más integrales, donde la investigación sea entendida como parte esencial del proceso formativo. El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2019) advierte que la región presenta un rezago en la producción de conocimiento de alto impacto, debido, entre otros factores, a la insuficiente preparación investigativa de los docentes. Asimismo, la CEPAL (2021) ha señalado que la falta de innovación y de proyectos de investigación aplicada limita la competitividad de las economías latinoamericanas.

En este contexto, la “Universitaria de Colombia”, sede Bogotá D.C., enfrenta retos particulares, a pesar de reconocer la importancia de la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus currículos mantienen estructuras rígidas y metodologías pedagógicas tradicionales que restringen el desarrollo de competencias investigativas. Esta situación afecta tanto la calidad de la formación como la capacidad de los

docentes para consolidarse como mediadores del conocimiento, investigadores de su propia práctica y agentes de transformación social.

Ante la presente realidad, se inicia el interés por el desarrollo del estudio doctoral el cual se orienta implementar un modelo educativo que promueva competencia investigativas en los docentes de Administración de Empresas de la Institución Universitaria de Colombia, ubicada en Bogotá D.C EL mismo por su esencia en la búsqueda de la transformación de dicha realidad descrita, amerita ser abordada desde el enfoque cualitativo con apoyo del paradigma socio-crítico, siguiendo la postura teórica de Habermas citado en Rojas de Escalona (2010), el cual sostiene “que en las sociedades industrializadas se incrementa cada vez más el control técnico sobre las diversas actividades de la vida social. se entrelazan en un proceso circular la ciencia la tecnología e industria y la administración” (p.34). Asimismo, de acuerdo al autor citado, se puede acotar que la investigación no se reduce a un ejercicio técnico, sino que constituye un acto político, ético y emancipador que busca transformar la realidad social.

Bajo este paradigma, la formación investigativa de los docentes no se concibe como una actividad meramente instrumental, sino como un proceso de construcción colectiva de saberes que potencia el pensamiento crítico y la capacidad de problematizar la práctica educativa lo cual permite comprender la producción de conocimiento como una praxis transformadora. Para el logro de los propósitos del estudio se recurre al método investigación acción propuesto por Kemmmis y Mctaggart (1988), el cual permitió la indagación emprendida por los actores sociales para mejorar la práctica educativa en cuanto a competencias investigativas.

Cabe destacar que este estudio se inspiró en los aportes de diversos autores que han resaltado la importancia de las competencias investigativas en la formación docente universitaria. Moreno (2013) subraya que estas competencias son esenciales para preparar a los estudiantes frente a los desafíos de su disciplina. Cáceres y Pérez (2018) destacan la investigación como herramienta pedagógica clave en la enseñanza de la administración de empresas. Martínez y García (2017) plantean que la investigación educativa debe entenderse como estrategia fundamental para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Asimismo, Bracho (2019) argumenta que la adquisición de competencias investigativas fortalece la praxis pedagógica,

fomentando una actitud reflexiva e innovadora en el aula. Estas visiones coinciden en la necesidad de repensar la praxis educativa para situar la investigación en el centro del proceso formativo.

En suma, el estudio busca generar un impacto real en la educación superior colombiana, promoviendo una transformación institucional que integre docencia e investigación como pilares de una formación universitaria ética, crítica y emancipadora. Por consiguiente, el estudio se estructuró en seis momentos que permitieron desarrollar el proceso investigativo de manera sistemática, articulando el análisis teórico, la comprensión de la realidad educativa, la intervención formativa, la comprensión y la reflexión teórica crítica. A continuación, se describen los momentos:

Momento I Identificación del problema. En este primer momento se presentó la problemática objeto de estudio, describiendo el contexto institucional y las tensiones presentes en la formación de competencias investigativas en los docentes de Administración de Empresas. Se formularon las interrogantes de investigación, el propósito general, los propósitos específicos y la justificación del estudio. Este momento permitió elaborar el diagnóstico inicial, fundamentado en la necesidad de transformar la praxis docente desde la reflexión crítica.

Momento II. Construcción del marco teórico-referencial. En este momento se revisaron los aportes conceptuales, normativos y antecedentes investigativos nacionales e internacionales que sustentaron la investigación. Se incluyeron las bases epistemológicas filosóficas y científicas sobre competencias investigativas y demás descriptores y referentes teóricos y legales pertinentes que otorgan fundamentación lógica y coherente al estudio, tal como afirma Habermas (1987), “la comprensión crítica de los contextos educativos se construye desde el diálogo y la reflexión racional”, idea que orientó el análisis conceptual para fundamentar las acciones.

Momento III. Horizonte metodológico. Aquí se describió la matriz epistémica metodológica iniciando con la descripción de las dimensiones o supuestos teóricos:

epistemológico, ontológico, gnoseológico, axiológico, metodológico y teleológico que brindaron un sustento firme al estudio. Asimismo, se describe el enfoque cualitativo, el paradigma epistemológico socio crítico, el método de Investigación Acción y las fases de desarrollo del mismo. En ese mismo tenor, se exteriorizó el escenario se detallaron los actores sociales o coinvestigadores, el rol del investigador, las técnicas de recolección de información con sus respectivos instrumentos, la validez y fiabilidad del estudio, el procedimiento de análisis de la información y las fases de la investigación cualitativa. Este momento permitió definir la ruta metodológica que guió la intervención reflexiva con los docentes.

Momento IV. Hallazgos del proceso investigativo. En este momento se presentaron los resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada y del grupo focal, organizados por categorías emergentes. Se interpretaron críticamente los significados otorgados por los docentes, las tensiones de la práctica, las competencias desarrolladas y las barreras institucionales. Esta etapa permitió comprender cómo los participantes construyeron sentido en torno a la investigación y cuáles eran sus necesidades reales de formación. De esta comprensión dialéctica y comunicativa surgió el diagnóstico que condujo al diseño y aplicación del plan de acciones sobre la formación en competencias investigativas. En este momento se describe el diseño y aplicación del plan de acciones y la respectiva evaluación.

Momento V. Reflexiones. Se presenta la reflexión crítica de acuerdo a lo propósitos del estudio. Generando el corpus teórico reflexivo. Y Consideraciones finales. Se presentan los principales hallazgos, transformación vivenciada, retos y desafíos para continuar generando cambios importantes y positivos. Así como las recomendaciones generales.

Finalmente se identifican las referencias consultadas y los anexos.

MOMENTO I

IDENTIFICANDO EL PROBLEMA

**La racionalidad consiste en emplear la comunicación
como un medio para alcanzar el entendimiento
Jurgen Habermas**

Problematización

Desde mi experiencia docente, en Colombia la educación superior enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de responder tanto a las necesidades locales como a los retos globales. En el campo de la Administración de Empresas, este reto implica que docentes y estudiantes desarrollen la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes, resolver problemas complejos y generar conocimiento mediante la investigación. Sin embargo, diversas investigaciones han señalado una brecha significativa entre las competencias investigativas que los docentes adquieren durante su formación académica y aquellas que realmente aplican y requieren en el ejercicio profesional. Pérez y Gómez (2020), advierten que esta situación genera cuestionamientos sobre la efectividad de los planes de estudio, los métodos de enseñanza y la pertinencia de los cursos actuales en el país.

La preocupación por fortalecer la formación investigativa trasciende el contexto local, organismos internacionales como la UNESCO (2018) destacan la necesidad de que la educación superior integre la investigación como eje fundamental para impulsar sociedades basadas en el conocimiento. De igual forma, informes regionales señalan que en América Latina la insuficiente cultura investigativa en las universidades limita la capacidad de innovación, subrayando la urgencia de desarrollar competencias investigativas en docentes y estudiantes como parte de una estrategia de desarrollo sostenible (CEPAL, 2021). En particular, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe ha advertido que la inversión en investigación y desarrollo (I+D) en la región continúa siendo baja (generalmente por debajo del 1% del PIB), lo cual repercute en

una menor competitividad tecnológica. Este panorama refuerza la importancia de cerrar la brecha identificada, adoptando enfoques educativos que preparen a los docentes para liderar procesos investigativos de calidad.

El tema ha sido abordado en diferentes trabajos académicos; Moreno (2013), por ejemplo, destaca la importancia de desarrollar competencias investigativas en el ámbito universitario, subrayando que estas son esenciales para que los docentes contribuyan de manera efectiva a la formación de estudiantes preparados para enfrentar los desafíos de su disciplina. En la misma línea, Cáceres y Pérez (2018) argumentan que la investigación constituye una herramienta pedagógica clave en la enseñanza de la Administración de Empresas, por lo que los docentes deben ser capaces de integrar prácticas investigativas de calidad en sus procesos formativos. Asimismo, Martínez y García (2017) plantean que la investigación educativa debe ser entendida como una estrategia fundamental para el desarrollo de competencias en los estudiantes de administración. Según estos autores, los docentes deben contar con las capacidades necesarias para enseñar a los estudiantes a analizar y resolver problemas reales del entorno empresarial mediante el uso de métodos científicos.

Más recientemente, diversos estudios en Colombia y la región han continuado enfatizando estos puntos, entre ellos, Arango y Giraldo (2022), comparan la formación de investigadores en administración entre Colombia y México, evidenciando desafíos compartidos en la consolidación de una cultura investigativa en los programas de Administración de Empresas. De igual modo, Bernal y Cely (2020) identifican que, a pesar de algunos avances puntuales, persisten retos significativos en la preparación investigativa de los docentes de administración en el contexto colombiano. Estos hallazgos sugieren que el problema trasciende a instituciones individuales, indicando una tendencia generalizada que demanda soluciones estructurales innovadoras en la formación docente.

No obstante, en Latinoamérica la educación superior enfrenta aún el reto de consolidar la investigación como un eje transversal en la formación profesional, especialmente en programas como el de Administración de Empresas. A pesar de la creciente necesidad de innovación y adaptabilidad en los mercados globales, gran

parte de las instituciones de la región mantienen enfoques pedagógicos tradicionales y muestran un limitado avance en la incorporación de competencias investigativas en sus currículos (CINDA, 2019; CEPAL, 2021). A nivel regional, la capacidad de las universidades para generar conocimiento se ve comprometida por la escasa integración de la investigación en la enseñanza. Informes internacionales evidencian que la mayoría de universidades latinoamericanas no logra consolidar la investigación como parte central de sus programas formativos (CINDA, 2019). En consecuencia, la falta de formación investigativa restringe el potencial innovador de los profesionales egresados y dificulta la construcción de sociedades basadas en el conocimiento.

El desarrollo de estas competencias no solo es crucial para el rendimiento académico de los estudiantes, sino también para el crecimiento profesional de los docentes. Como señalan Pérez y Gómez (2020), resulta indispensable adaptar los programas de formación a las exigencias actuales, de modo que los docentes fortalezcan su capacidad para analizar información, generar conocimiento y aplicarlo en contextos reales. Estas habilidades no solo potencian el rol de los docentes como mediadores del aprendizaje, sino que también los posicionan como actores estratégicos en la construcción de comunidades académicas más críticas e innovadoras. En este sentido, el desarrollo de competencias investigativas en los educadores se vincula con una mejora de su praxis pedagógica, al promover en ellos una actitud más reflexiva e innovadora en el aula (Bracho, 2019).

En este marco, la Institución Universitaria de Colombia, ubicada en Bogotá D.C., no escapa a esta realidad ya que se enfrenta al desafío urgente de fortalecer la formación de competencias investigativas en sus docentes de Administración de Empresas. A través de mi experiencia como docente tras más de una década en esta honorable institución, he evidenciado que la brecha entre las competencias adquiridas en la formación inicial y las que realmente demanda el ejercicio profesional sigue siendo amplia. Esta situación plantea la necesidad de diseñar e implementar un modelo educativo que contribuyan a cerrar dicha brecha y que potencien tanto la calidad de la enseñanza como el impacto social y profesional de la investigación en este campo disciplinar.

De hecho, la ausencia de un enfoque integral de investigación en los programas de Administración de Empresas restringe tanto la capacidad de los futuros profesionales para enfrentar problemas complejos e innovar, como la de los docentes para liderar procesos pedagógicos transformadores. En consecuencia, se debilita la competitividad académica e institucional, así como la contribución efectiva al desarrollo sostenible del país.

El fortalecimiento de competencias investigativas resulta, por tanto, fundamental no solo para el rendimiento académico de los estudiantes, sino también para la eficacia profesional de los docentes. Estas habilidades permiten a los educadores comprender mejor los contextos educativos, diseñar estrategias pedagógicas más pertinentes y asumir un rol protagónico en el proceso de enseñanza- aprendizaje. De esta manera, los docentes se convierten en agentes clave de innovación y transformación dentro de las instituciones de educación superior.

Para enfrentar esta problemática, se optó por la implementación de un modelo educativo en la integración de la investigación como eje central en la formación profesional, lo cual condujo a la revisión de los planes de estudio, y la opción de metodologías pedagógicas innovadoras y fomentando una cultura de investigación que fortaleció tanto a docentes como a estudiantes. En este sentido, la formación en competencias investigativas resultó una inversión estratégica que permitió transformar la práctica del docente de educación superior y con ello potenciar su impacto en el desarrollo económico y social del país. Los desafíos del siglo XXI exigen que la educación superior prepare a los docentes no solo para responder a las demandas actuales del mercado laboral, sino también para anticipar y adaptarse a escenarios inciertos y en constante cambio. En este contexto, la gestión como disciplina académica se encuentra en una encrucijada: requiere profesionales que, además de comprender teorías y modelos de administración, posean la capacidad de investigar, innovar y generar soluciones a los desafíos de la dinámica empresarial global.

En el caso de la Institución Universitaria de Colombia, ubicada en Bogotá D.C., esta situación se hace aún más evidente. La institución, por ser relativamente joven, carece de un departamento de investigación estructurado que articule y fomente de

manera sistemática estos procesos. Aunque algunos docentes poseen formación y experiencia para aportar a la innovación a través de la investigación, las cargas contractuales reducen el tiempo que pueden dedicar a la labor investigativa, lo que limita el desarrollo académico y también afecta la competitividad institucional en un contexto globalizado. Cabe destacar que este fenómeno es consistente con lo observado en muchas universidades privadas del país, donde la producción investigativa suele ser menor en comparación con las instituciones públicas debido a limitaciones de recursos y menores incentivos para la investigación (Cardona & Giraldo, 2020).

Asimismo, los planes de estudio requieren una actualización profunda para integrar la enseñanza de competencias investigativas de manera transversal. Esto implica no solo la inclusión de cursos de metodología de la investigación, sino también la implementación de proyectos de investigación aplicada a lo largo de toda la carrera de Administración de Empresas. Igualmente, el fortalecimiento de vínculos entre la universidad y el sector empresarial se presenta como una estrategia fundamental para brindar a los estudiantes oportunidades reales de investigación y aplicación de conocimientos en el entorno productivo.

En términos generales, la incorporación efectiva de competencias investigativas en la Institución Universitaria de Colombia constituyó un desafío complejo y multidimensional, que demandó el compromiso de directivos, docentes, estudiantes y de toda la comunidad académica. Abordar esta problemática fue esencial para preparar a los profesionales a fin de que puedan desenvolverse y liderar en un entorno universitario y empresarial globalizado, dinámico y en constante evolución. Como señalan García y López (2018), la formación de competencias investigativas en estudiantes de Administración de Empresas en Colombia presenta diferencias significativas entre universidades públicas y privadas (p. 170), ello sugiere que las estrategias a implementar deben adaptarse a las características de cada institución, considerando sus fortalezas y limitaciones particulares (Bustamante & Velásquez, 2022).

Contexto del problema

Bogotá, como capital del país y centro neurálgico en lo económico y educativo, concentra una amplia oferta de instituciones de educación superior que compiten no solo en atraer estudiantes, sino también en diseñar programas que respondan a las exigencias del mercado laboral. La universidad contexto de la realidad en estudio, en la cual he trabajado durante más de doce años, se distingue por su énfasis en la innovación y el emprendimiento. No obstante, enfrenta dificultades para consolidar la investigación como un eje central de su propuesta académica en Administración de Empresas.

En este sentido, la investigación se orientó en la pregunta inicial generadora: ¿Cómo los docentes de la carrera de Administración de Empresas de la Institución Universitaria de Colombia perciben, experimentan y reflexionan sobre la formación en competencias investigativas dentro de su práctica educativa? Este acercamiento mayéutico permitió explorar las experiencias, expectativas y visiones de los docentes que participaron como actores sociales los cuales desde sus necesidades expresadas permitieron implementar acciones educativas, destacando el papel que juega inexorablemente el docente en la educación, justamente en un mundo cada vez más cambiante y desafiante a nivel global en todos los aspectos y ámbitos.

Con base en lo antes descrito, el presente estudio se centró en la comprensión y transformación de las prácticas pedagógicas asociadas a la formación de competencias investigativas en los docentes del programa de Administración de Empresas. Se focalizó en transformar la praxis del docente en competencias investigativas en cuanto a cómo la integran en el proceso de enseñanza. Este interés en común de los actores sociales se fortaleció institucionalmente a partir de procesos reflexivos críticos y colaborativos.

En ese mismo orden, se destaca la construcción de significados sobre las competencias investigativas desde la transformación de la praxis pedagógica mediante el proceso de Investigación-Acción, caracterizado por el diálogo crítico, la reflexión compartida y la intervención situada. El estudio doctoral fue concreto, los cambios emergieron de la participación activa de los docentes en ciclos de análisis, acción y transformación de su propia práctica.

Para enfrentar esta problemática, se optó por la implementación de un modelo educativo en la integración de la investigación como eje central en la formación profesional, lo cual condujo a la revisión de los planes de estudio, y la opción de metodologías pedagógicas innovadoras y fomentando una cultura de investigación que fortaleció tanto a docentes como a estudiantes. En este sentido, la formación en competencias investigativas resultó una inversión estratégica que permitió transformar la práctica del docente de educación superior y con ello potenciar su impacto en el desarrollo económico y social del país.

En ese contexto, desde la teleología se plantearon las siguientes interrogantes:

¿De qué manera se podría contribuir en la transformación de la praxis docente en cuanto al desarrollo de las competencias investigativas?

¿Cómo generar un diagnóstico que conlleve al docente a la reflexión en la formación en competencias investigativas?

¿Será necesario el diseño e implementación de un modelo educativo que permita al docente de administración de empresas mejorar su praxis como investigadores?

¿Qué reflexiones desde la postura socio crítica podrían ser relevantes en la transformación de la praxis docente en su rol como investigador?

Las anteriores interrogantes condujeron de manera inexorable a los propósitos del estudio.

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar un corpus teórico reflexivo sobre la formación de competencias investigativas a partir de la transformación de la praxis docente mediante la implementación de un modelo educativo en la educación superior

Propósitos específicos

1. Diagnosticar las percepciones, de los docentes de Administración de Empresas acerca del proceso de formación de competencias investigativas en su práctica pedagógica.

2. Interpretar cómo estas experiencias contribuyen a la identificación de nudos críticos en la implementación de las competencias investigativas en el contexto universitario.
3. Diseñar un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias investigativas fundamentado en las aportaciones cualitativas recogidas en las voces de los docentes.
4. Implementar el modelo educativo a partir de la interpretación de las experiencias y reflexiones de los docentes, generando ajustes y mejoras desde el diálogo crítico.
5. Evaluar las experiencias y acciones derivadas del modelo educativo en cuanto a la formación del docente en competencias investigativas.
6. Reflexionar sobre la importancia de integrar competencias investigativas en la formación docente como estrategia de fortalecimiento de la calidad educativa en la educación superior

Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad de comprender y transformar las prácticas pedagógicas relacionadas con la formación de competencias investigativas en los docentes del programa de Administración de Empresas de la Universitaria de Colombia, en un contexto caracterizado por crecientes exigencias académicas, institucionales y sociales hacia la calidad de la educación superior.

En la actualidad, las universidades se enfrentan al reto de articular la investigación con la docencia como un eje fundamental para fortalecer el pensamiento crítico, la capacidad analítica y la producción de conocimiento pertinente. Sin embargo, diversos informes institucionales y estudios en el campo de la educación superior evidencian que los programas profesionales, particularmente los de carácter administrativo, presentan tensiones y vacíos en la incorporación sistemática de la investigación como proceso formativo y como práctica curricular. Esta situación se refleja en dificultades conceptuales, metodológicas y didácticas por parte de los docentes, quienes, aunque reconocen la importancia de la investigación, encuentran obstáculos para integrarla de manera efectiva en el aula.

La formación de competencias investigativas en docentes universitarios se convierte así en una prioridad estratégica, no solo para garantizar la calidad educativa, sino también para promover la innovación pedagógica y el fortalecimiento institucional. No obstante, la literatura especializada señala que gran parte de los abordajes sobre competencias investigativas se han centrado en los estudiantes, dejando en segundo plano el rol del docente como mediador, orientador y constructor del proceso investigativo. Esta laguna teórica y metodológica constituye un vacío significativo, ya que el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes depende, en gran medida, del nivel de apropiación, dominio conceptual y capacidad pedagógica de los docentes. En consecuencia, se hace necesario indagar cómo los docentes comprenden la investigación, cómo la incorporan en su práctica, qué tensiones emergen en este proceso y qué posibilidades existen para transformarla desde una perspectiva crítica y colaborativa.

La investigación se justifica, además, por la pertinencia de emplear un enfoque de Investigación-Acción como método para comprender y transformar la realidad educativa. A diferencia de los diseños tradicionales, la Investigación-Acción reconoce la escuela y la universidad como espacios dinámicos donde los sujetos piensan, deciden, reflexionan y cambian su práctica a partir del diálogo crítico. Desde esta perspectiva socio crítica, los docentes dejan de ser simples informantes y se convierten en coinvestigadores, actores clave en la construcción de alternativas pedagógicas innovadoras. La elección de este enfoque se fundamenta en su capacidad para articular teoría y práctica, generar procesos de reflexión colectiva y promover transformaciones sostenidas en el currículo, en la enseñanza y en la práctica docente. En lugar de limitarse a describir un problema, la Investigación- Acción permite intervenirlo, comprenderlo en profundidad y proponer soluciones contextualizadas y participativas.

Asimismo, esta investigación adquiere relevancia en la medida en que propone el diseño, validación y ajuste de un modelo educativo orientado al fortalecimiento de las competencias investigativas, construido a partir de las voces, experiencias y saberes de los docentes. A diferencia de los modelos teóricos descontextualizados, este se

fundamenta en necesidades reales del programa y en la práctica diaria de los docentes que orientan asignaturas relacionadas con la investigación. La construcción participativa del modelo constituye una contribución significativa al campo de la educación superior, dado que articula elementos didácticos, curriculares y metodológicos que pueden orientar futuros procesos formativos tanto en el programa de Administración de Empresas como en otras áreas del conocimiento.

Frente a este panorama, el estudio se justifica desde diferentes planos:

Académico: La propuesta aporta a la generación de un modelo educativo que responda a las necesidades reales de los docentes y estudiantes del programa de Administración de Empresas, situando la investigación como un eje central de la formación profesional. El modelo no se concibe como una receta cerrada, sino como una propuesta flexible, contextualizada y abierta a la construcción colectiva. De este modo, contribuye a superar la brecha entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas, fortaleciendo la coherencia entre la misión de la educación superior y la realidad de las aulas universitarias.

En términos académicos, el modelo se alinea con la literatura que integra el nexo enseñanza-investigación (Brew, 2006; Healey, 2005), la alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011) y la evaluación auténtica, propiciando que los resultados de aprendizaje incluyan la formulación de problemas, el diseño metodológico, el análisis de datos y la comunicación de hallazgos en formatos académicos y profesionales propios de la gestión.

Pedagógico: La investigación ofrece una alternativa que integra la docencia y la investigación en un mismo horizonte de sentido, fundamentada en el paradigma socio-crítico y en enfoques constructivistas y experienciales. A partir de la reflexión-acción, los docentes no son receptores pasivos de un modelo impuesto, sino coprotagonistas de la construcción de un nuevo enfoque pedagógico. Esta perspectiva contribuye a resignificar la labor docente como una práctica investigativa y transformadora, en la que se fomenta el pensamiento crítico, la ética y la capacidad de problematizar la realidad.

3. Institucional: El estudio contribuye al fortalecimiento de la cultura investigativa en la

Universitaria de Colombia, promoviendo la consolidación de comunidades de práctica docente que favorezcan la cooperación, la innovación y la producción de conocimiento pertinente. La transferibilidad del modelo mediante

Finalmente, la investigación se justifica desde una perspectiva social e institucional. La formación de competencias investigativas en la educación superior no solo impacta el desempeño docente, sino que contribuye al mejoramiento de las prácticas académicas, al fortalecimiento del currículo, al desarrollo de proyectos de investigación más pertinentes y al incremento de la calidad educativa. La transformación de la práctica docente derivada de este estudio tiene el potencial de generar cambios concretos en la orientación de trabajos académicos, en la formulación de proyectos, en la construcción de conocimiento disciplinar y en el acompañamiento que se brinda a los estudiantes en su proceso formativo. Así, esta investigación aporta al desarrollo institucional, al cumplimiento de estándares de calidad del sistema educativo colombiano y al fortalecimiento de una cultura académica que valora la investigación como herramienta de transformación individual y colectiva.

MOMENTO II

MARCO TEORICO REFERENCIAL

Los usos de la razón deben estar cohesionados por la libertad, la autonomía y la transformación” (Habermas, 1987)

Antecedentes de la investigación

Se presentan estudios previos y datos empíricos relacionados con el problema a investigar, que sirven para contextualizar el estudio, comprender el estado del arte y justificar la necesidad de una nueva investigación. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirma que es necesario conocer los antecedentes (estudios, investigaciones y trabajos anteriores), especialmente si uno no es experto en los temas o tema que vamos a tratar o estudiar. A continuación un esbozo de investigaciones realizadas pertinentes con la temática del estudio.

Antecedentes Internacionales

Diversos estudios realizados en universidades europeas y norteamericanas han explorado el rol de las competencias investigativas en la formación docente universitaria. En la Universidad de Salamanca (España), Smith (2019), en su trabajo *Fostering Investigative Competencies in Business Administration Teachers: A Theoretical Approach*, identifica una debilidad recurrente en los docentes de Administración de Empresas: la limitada consolidación de competencias investigativas que articulen teoría y práctica. Con un enfoque cualitativo de tipo teórico-conceptual, el autor propone un marco orientado al fortalecimiento de la formación docente permanente, señalando la necesidad de programas institucionales que integren la investigación como actividad sustantiva.

Por su parte, en la Universidad de Barcelona (España), García (2021), en su tesis doctoral *Towards a Sustainable Educational Model: Building Investigative*

Competencies in Higher Education Business Teachers, desarrolla un modelo educativo sostenible y contextualizable en distintos entornos culturales. Desde un enfoque cualitativo con estudios de caso y análisis crítico de políticas educativas, demuestra que los modelos para desarrollar competencias investigativas deben ser adaptativos, inclusivos y culturalmente pertinentes. Su aporte resulta esencial para esta investigación al incorporar elementos de sostenibilidad y adecuación contextual. Estas investigaciones internacionales coinciden en señalar que la formación investigativa del docente universitario exige procesos reflexivos, marcos teóricos integradores y estrategias pedagógicas que promuevan pensamiento crítico y producción de conocimiento.

Para comprender de manera integral el fenómeno de la formación de competencias investigativas en los docentes de Administración de Empresas en la educación superior, resulta fundamental examinar antecedentes investigativos que han abordado esta problemática desde diversas perspectivas. A través del análisis crítico de estos estudios, es posible identificar vacíos conceptuales, avances teóricos y propuestas metodológicas que aportan a la construcción del modelo educativo propuesto en esta investigación doctoral.

John Smith (2019) en su trabajo titulado *Fostering Investigative Competencies in Business Administration Teachers: A Theoretical Approach* identifica una debilidad recurrente en la formación de los docentes de Administración de Empresas: la ausencia de competencias investigativas consolidadas que permitan articular la teoría con la práctica en el ámbito académico. A partir de esta problemática, el autor propone un marco teórico orientado a integrar dichas competencias en los programas educativos, considerando como propósito central la mejora de la calidad de la enseñanza y de la investigación institucional. Desde el punto de vista metodológico, se sustenta en un análisis documental de modelos educativos, utilizando una metodología cualitativa de tipo teórico-conceptual.

Entre sus conclusiones, se destaca la necesidad de incorporar programas de formación docente permanente con énfasis en investigación. Por tanto, esta propuesta resulta clave para la presente investigación, ya que aporta claridad sobre los principios

estructurales y la conceptualización de competencias investigativas aplicables en contextos universitarios.

Sophie García (2021) En su tesis doctoral titulada *Towards a Sustainable Educational Model: Building Investigative Competencies in Higher Education Business Teachers*. García, plantea un modelo educativo sostenible que promueve la formación investigativa en docentes universitarios, adaptándolo a distintos contextos culturales. Su objetivo principal consiste en generar un enfoque pedagógico centrado en la sostenibilidad, el cual posibilite el desarrollo de competencias investigativas ajustadas a las realidades locales y globales. Para alcanzar dicho propósito, la autora emplea un enfoque cualitativo con estudios de caso y revisión crítica de políticas educativas. Sus conclusiones sugieren que los modelos formativos deben ser adaptativos, inclusivos y culturalmente pertinentes. En consecuencia, este estudio amplía la visión del presente trabajo, al incorporar dimensiones de sostenibilidad y pertinencia contextual dentro del diseño del modelo educativo propuesto.

Antecedentes Nacionales

María López (2017) En su trabajo de Tesis doctoral “La formación investigativa en la educación superior en Colombia” analiza el panorama colombiano en relación con la formación investigativa de los docentes universitarios, especialmente en el área de Administración de Empresas. Su estudio identifica barreras estructurales como la escasez de recursos, limitaciones en infraestructura y debilidad en las alianzas con el sector productivo. El propósito de la investigación fue evaluar las políticas educativas nacionales y proponer estrategias institucionales que fortalezcan la cultura investigativa en las universidades. Utiliza un enfoque cualitativo, apoyado en revisión documental, entrevistas a docentes y análisis institucional.

Entre sus recomendaciones más relevantes, destaca la necesidad de establecer vínculos estratégicos entre universidad y empresa, así como programas de formación continua para fortalecer el perfil investigador docente. Por ende, este estudio es esencial para contextualizar la presente propuesta dentro de las particularidades del sistema universitario colombiano.

A manera de síntesis, los tres antecedentes analizados evidencian una convergencia en la necesidad de fortalecer las competencias investigativas en la formación docente universitaria, especialmente en el campo de la Administración de Empresas. Mientras Smith (2019) aporta un marco teórico conceptual, García (2021) introduce elementos de sostenibilidad y adaptación intercultural, y López (2017) contextualiza la problemática desde la realidad colombiana. Así, el análisis articulado de estos estudios permite establecer las bases conceptuales, metodológicas y contextuales para el diseño del modelo educativo propuesto, el cual busca responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior en Colombia y fortalecer la relación entre docencia, investigación y entorno productivo.

Teorías epistémicas

Las teorías epistémicas se conciben como los marcos desde los cuales se explican cómo se produce, valida y transforma el conocimiento en contextos científicos y educativos. Desde esta perspectiva, el estudio se fundamenta en la epistemología crítica de Jürgen Habermas, este autor cree en la crítica con una intención práctica, en la autorreflexión como generadora de cambios. Por ello habla de una disolución epistemológica para referirse al abandono de la reflexión crítica de los filósofos. Asimismo, este autor cree que el conocimiento se reconstruye mediante la acción comunicativa orientada al entendimiento y la emancipación. Habermas afirma que “el conocimiento solo se legitimaba en el diálogo racional” (1986). Asimismo, autores como Popper habían sostenido que la ciencia avanzaba a través de conjeturas y refutaciones, entendiendo el saber como un sistema siempre provisional y perfectible así lo expresaba Popper “todo conocimiento era hipotético” (1972).

Fundamentos de la teoría crítica

La teoría crítica es la racionalidad orientada hacia la libertad, la justicia y la transformación social. Busca cuestionar y transformar las estructuras de dominación para alcanzar una sociedad más equitativa y consciente. La teoría crítica de la sociedad se formaliza con el instituto de investigación social de Frankfurt. Allí la investigación teórica de sus representantes, se destaca por analizar las intenciones con

la que se genera conocimiento y sus repercusiones en la sociedad. Las primeras investigaciones de la escuela sitúan a Carlos Marx como un referente ineludible para la transformación de la realidad por considerarle como pensador que descifra las leyes que rigen la evolución de la sociedad a partir del análisis de la realidad, sus fenómenos y, además, por ocasionar unas contribuciones sociales desde una mirada materialista como antecedente para identificar aproximaciones al desarrollo social.

Desde la ontología ¿Cómo entiende la Teoría Crítica a la realidad social? ¿Cómo debe ser concebida para su abordaje científico, con una intencionalidad última de transformación? Horkheimer (2003) aboga por una filosofía de la historia que, de modo hegeliano si bien críticamente, en tanto percibe la impotencia de Hegel para pensar la posibilidad de una praxis transformadora, se ocupe del “conocimiento de la estructura unitaria y dinámica dilucidable en la desconcertante multiplicidad del acontecer (p.25). En este sentido, los hechos históricos solo adquieren su cabal sentido al ser entendidos como parte del despliegue de una totalidad.

Por su parte, Adorno afirma “Incluso categorías tan alejadas de la inmediatez como la de la sociedad, no pueden ser pensadas sin incluir un inmediato; quien no comience por percibir en los fenómenos sociales lo social que en ellos se expresa, no podrá acceder a un auténtico concepto de sociedad. Pero el momento de la inmediatez ha de ser superado en el proceso del conocimiento (Adorno, 1986) T. 1986. Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento. Barcelona: Planeta de Agostin

Las bases de este paradigma la encontramos en la escuela de Frankfurt, en el neomarxismo, en las obras de Freire, Carr y Kemmis, entre otros, y en la teoría crítica social de Habermas. Habermas Jürgen, al tanto de las orientaciones adoptadas por la razón, se adhiere a Marx en la medida en que ve en el materialismo histórico la clave para descomponer y recomponer conceptualmente las reglas que dirigen las sociedades capitalistas. Sin embargo, Habermas, se sobrepone y asigna un componente comunicativo a la teoría evolutiva de Marx otorgando un enlace comunicativo conciliador.

Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas Jürgen

En su Teoría de la transformación estructural de la vida pública, parte de una crítica del marxismo y asume la idea reconstructiva, regeneradora y restauradora de la racionalidad crítica. Concibe una comunidad de bienes sociales a través de la ética del discurso, mediante la acción comunicativa. Es un exponente de lo que se ha dado en llamar la segunda generación del pensamiento crítico, nacido en la Escuela de Frankfurt. Como señala Habermas (1984) “la racionalidad comunicativa se funda en la búsqueda cooperativa de la verdad y el entendimiento”. A través de la teoría de la acción comunicativa hace los trazados de una pragmática general y de una teoría universal de la sociedad. Reconstruir, mediante la expresión de los individuos, del lenguaje y la comunicación, un espacio de entendimiento y consenso, de aceptación y cooperación, se presenta como el basamento de un nuevo pacto social.

Es decir, una filosofía para la transformación social. Tal como afirman McCarthy y Thompson (1991), la propuesta habermasiana supera las visiones tecnocráticas al situar la emancipación y el diálogo en el centro de la vida social. Habermas es uno de los representantes del paradigma crítico, el cual surge como respuesta a la necesidad de admitir la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa.

La teoría de la acción comunicativa amplió la comprensión de la sociedad al situar el diálogo racional como la base de la convivencia democrática y la transformación social. Habermas planteó que solo a través de interacciones comunicativas libres de coerción es posible alcanzar acuerdos legítimos y construir normas válidas para la vida colectiva. Su enfoque resaltó la importancia del discurso crítico, la participación ciudadana y la deliberación ética como mecanismos para superar estructuras de dominación. De esta manera, ofreció un marco teórico que articuló comunicación, racionalidad y emancipación en el análisis de lo social.

Referentes teóricos

Competencias investigativas como mejora en la calidad educativa

Los constantes cambios en el sistema educativo a nivel mundial , exigen que los docentes posean en su haber un conjunto de competencias que le permitan enfrentar y

facilitar el diagnóstico y resolución a la diversidad de problemas a los que se enfrenta la escuela, el entorno, la razón de ser (sus estudiantes) durante su proceso de formación y con ello poder cubrir los cuatro pilares establecidos por la UNESCO (conocer, hacer, ser y convivir) según lo expresa (Delors, 1996) todo centrado en poder contribuir a elevar la calidad educativa en los diferentes contextos , así como la participación activa de los miembros del equipo educativo y poder así consolidar los diferentes programas académicos y curriculares en las diversas instituciones educativas donde se desempeñen, aspecto que solo puede lograr si está inmerso en procesos investigativos que aproximen al docente a ver su quehacer como una práctica educativa, reflexiva, colectiva, participativa, con herramientas, habilidades, destrezas que le permitan a buscar soluciones dentro y fuera del aula.

Cumplen la función primordial de mejorar el desempeño profesional en el futuro y, actualmente, se considera como pilar fundamental promover habilidades investigativas en la formación académica de las universidades. Bellido Mujica, G. (2025). Competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(39), 2710–2723. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1080>

Las competencias investigativas buscan la autonomía de la persona y se orientan hacia la autorrealización del sujeto, como vía para la realización de un proyecto vital, que satisfagan las necesidades de la comunidad. Los individuos son concebidos como objeto y sujeto de la transformación. Por lo tanto, este planteamiento de las competencias investigativas tiene como objetivo prioritario el desarrollo y consolidación de la cultura investigativa. La formación de los docentes en competencias investigativas implica una actualización permanente de conocimientos habilidades y destrezas de naturaleza multidisciplinar y con ello poder contribuir con soluciones a las diversas problemáticas que se presentan en los contextos educativos.

Según Muñoz et al., (2011) el propósito de desarrollar competencias investigativas, es el siguiente: Comprender las implicaciones, razones, el significado e importancia de la investigación educativa en lo que se refiere a las prácticas pedagógicas del educador.

- Es necesario, interpretar, analizar, observar, preguntar, registrar, describir contextos y escribir textos acerca de problemáticas referidas a los contextos educativos.
- También es necesario utilizar los diferentes métodos ya sean interpretativos, críticos, explicativos y conceptos de investigación para con ellos proponer soluciones a los problemas detectados.
- Del mismo modo argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados.
- Es importante también que ante cualquier problema se lleven registros, notas de campo, practicas estructurales, sistematizar informes de investigación sobre todo lo que ocurre dentro del aula de clases.

Según lo expuesto por los autores el docente representa un rol fundamental en los procesos de transmisión y renovación cultural lo cual podrá resolverlos dependiendo de las diferentes concepciones que tenga sobre el tema en cuestión, la formación del hombre, el tipo de sociedad, el papel de la escuela, el acercamiento a la realidad y el para qué de su acción.

Cultura Investigativa

La cultura investigativa aparece como una alternativa de desarrollo y progreso no sólo referido a lo laboral, sino también en el plano social (Mujica, 2025). De ahí la necesidad de fomentarla en el proceso formativo de los futuros profesionales, sobre la base de las competencias investigativas que se vincule motivado por razones de orden personal y social. En el plano personal, el hecho de investigar, supone un ejercicio de madurez, responsabilidad y autogobierno que se muestra mediante un alto grado de autonomía de los sujetos.

La asunción de la cultura investigativa desde el punto de vista social, implica conocimiento, manejo y participación en los proyectos sociales. Un saber que llevado a la práctica permite la integración y el intercambio social, básicos para el desarrollo

comunitario con base en la acción, el compromiso y la equidad, de ahí la importancia de procurar en los nuevos profesionales la culturización investigativa.

En el plano latinoamericano, estudios de la CEPAL (2021) y el CINDA (2019) advierten que la falta de cultura investigativa en las universidades constituye un obstáculo para la innovación y el desarrollo sostenible. Estos informes resaltan que, a pesar de los avances en cobertura educativa, la región continúa rezagada en producción científica de alto impacto, lo que limita la competitividad de sus economías. La formación investigativa de los docentes aparece entonces como un factor clave para revertir esta tendencia, dado que ellos son los principales mediadores en la transmisión y generación de conocimiento en las aulas universitarias.

Asimismo, Wenger (1998) sostiene que el fortalecimiento de comunidades de práctica investigativa es una estrategia fundamental para consolidar la cultura de investigación en las instituciones de educación superior. Dichas comunidades permiten a los docentes compartir experiencias, reflexionar colectivamente sobre su práctica y generar proyectos colaborativos que trascienden la individualidad. En este marco, el docente-investigador se convierte en un actor que no solo forma estudiantes, sino que también contribuye activamente a la construcción de conocimiento colectivo y a la transformación social.

Modelos educativos

El análisis de modelos educativos constituye otro componente central para fundamentar la formación en competencias investigativas. Biggs y Tang (2011) proponen la “alineación constructiva”, la cual plantea que los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las evaluaciones deben estar articuladas de manera coherente para garantizar aprendizajes significativos. Bajo esta lógica, la investigación debe estar presente como un eje transversal en todo el currículo, y no como un requisito final vinculado únicamente al trabajo de grado. Esta perspectiva coincide con Prince (2004), quien demuestra que las metodologías de aprendizaje activo, como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, promueven de manera más efectiva el desarrollo de competencias investigativas.

Los modelos educativos son estructuras teóricas y metodológicas que guían la práctica educativa en diferentes contextos, estableciendo principios, objetivos y métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos modelos son fundamentales para la organización del sistema educativo, la definición de los roles de docentes y estudiantes, y la implementación de estrategias pedagógicas. A continuación, se presenta un análisis detallado de los principales modelos educativos, sus características y su impacto en el aprendizaje.

1. Modelo tradicional

El modelo educativo tradicional, también denominado modelo conductista, se sustenta en la transmisión de conocimientos del docente al estudiante. En este enfoque, el profesor se ubica como figura central y depositario del saber, encargado de impartir información, mientras que los estudiantes asumen un rol pasivo como receptores de ese conocimiento. La práctica pedagógica se enfoca en la memorización y repetición de contenidos, acompañada de un fuerte énfasis en la disciplina, el control del aula y la autoridad docente. La evaluación de los aprendizajes se organiza mediante exámenes y pruebas estandarizadas cuyo propósito es medir la retención de la información transmitida. A pesar de las críticas que este modelo ha recibido por su reducida atención al pensamiento crítico y creativo, su vigencia se mantiene en gran parte del mundo debido a la claridad de sus estructuras y a la facilidad de gestión que ofrece en sistemas educativos masivos.

2. Modelo socio constructivista

El modelo socio-constructivista es una extensión del constructivismo y enfatiza el papel de la interacción social y cultural en el aprendizaje. Este modelo sostiene que el conocimiento se construye a través de la colaboración y el diálogo con otros, lo que significa que el contexto social es fundamental para el desarrollo cognitivo del estudiante. El enfoque socio-constructivista promueve actividades de aprendizaje que implican el trabajo en grupo, discusiones y proyectos colaborativos. Se considera que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes participan en comunidades de práctica, donde pueden compartir conocimientos y desarrollar habilidades

conjuntamente. Este modelo también destaca la importancia de la mediación cultural y las herramientas simbólicas en el proceso educativo.

El socio-constructivismo parte de la premisa de que el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino en un entramado de relaciones sociales, históricas y culturales que median los procesos cognitivos. Mientras que el constructivismo piagetiano resalta la acción individual en la construcción del conocimiento, el socio-constructivismo, con bases en la teoría sociocultural de Vygotsky, pone el acento en la interacción con los demás y en el uso de herramientas culturales como el lenguaje, los signos, las normas sociales y las tecnologías (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). Desde esta perspectiva, aprender es siempre participar en un proceso social que transforma al individuo y a la comunidad de la que forma parte.

El núcleo teórico de este enfoque se encuentra en la noción de zona de desarrollo próximo (ZDP), introducida por Vygotsky, que representa el espacio entre lo que un aprendiz puede realizar de manera independiente y lo que puede alcanzar con la mediación de un adulto o un par más competente. El concepto de ZDP es central en el diseño pedagógico socioconstructivista, ya que sugiere que el aprendizaje óptimo se produce cuando los docentes y compañeros proporcionan andamiajes adecuados para guiar la progresión hacia niveles superiores de desempeño (Wood, Bruner & Ross, 1976). De esta forma, la instrucción no solo transmite contenidos, sino que crea oportunidades de desarrollo a través de la interacción social significativa.

Jerome Bruner (1996) amplió estas ideas con su propuesta de la educación como proceso de andamiaje cultural, donde el rol del docente consiste en facilitar la apropiación gradual de herramientas intelectuales propias de la cultura, tales como lenguajes disciplinares, métodos de investigación y modos de razonamiento. Bruner también subrayó la importancia de la narrativa y el diálogo como medios para construir significados compartidos, un aspecto que hoy se refleja en metodologías dialógicas como la enseñanza recíproca, los debates académicos y los círculos de discusión.

Entre las ventajas de este modelo se destaca su capacidad para generar aprendizajes significativos y transferibles, al situar a los estudiantes en contextos

auténticos y colaborativos. Favorece el desarrollo de competencias del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración (OECD, 2018; UNESCO, 2015). Asimismo, potencia la inclusión educativa, ya que valora la diversidad de perspectivas y fomenta la participación activa de todos los miembros del grupo. Al mismo tiempo, enfrenta críticas y desafíos, como la dificultad de garantizar la participación equitativa en grupos heterogéneos, la complejidad de evaluar aprendizajes colectivos y la necesidad de contar con docentes altamente capacitados en gestión de dinámicas colaborativas (Kirchner, Sweller & Clark, 2006).

En términos de formación docente, el socioconstructivismo implica un cambio profundo de rol: del transmisor de contenidos al mediador de procesos sociales de construcción del conocimiento. Esto requiere competencias en diseño de actividades colaborativas, facilitación del diálogo, evaluación participativa y gestión de la diversidad en el aula. La profesionalización docente en esta línea demanda espacios de reflexión colectiva, comunidades de aprendizaje profesional y formación continua en metodologías activas.

En síntesis, el modelo socioconstructivista amplía el horizonte del constructivismo al situar la interacción social y la cultura en el centro del aprendizaje. Su relevancia pedagógica radica en ofrecer una visión integral del desarrollo cognitivo, donde el conocimiento no se adquiere individualmente, sino que se construye colectivamente a través de la mediación, el diálogo y la colaboración. En la educación superior, este enfoque constituye un marco idóneo para articular la enseñanza con la investigación y la extensión, respondiendo a las demandas de una sociedad que exige profesionales capaces de trabajar en red, generar conocimiento compartido y aportar soluciones a problemas complejos.

3. Modelo humanista

El modelo humanista se centra en el desarrollo integral del individuo, enfatizando la importancia de aspectos emocionales, afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje. Este enfoque se basa en las teorías de Carl Rogers y Abraham Maslow,

quienes proponen que la educación debe orientarse a satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes, promoviendo su autorrealización y desarrollo personal.

En este modelo, el docente actúa como un facilitador que crea un ambiente seguro y de apoyo para que los estudiantes exploren sus intereses y potencialidades. Se fomenta la autonomía, la creatividad y la autoevaluación, permitiendo que los estudiantes sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje y tomen decisiones

Carl Rogers, desde la psicología humanista, articuló la noción de aprendizaje significativo como un proceso que ocurre cuando los contenidos se perciben como relevantes para los propósitos vitales del estudiante y cuando el clima interpersonal es de aceptación, congruencia y empatía por parte del docente (Rogers, 1969, 1983). Paralelamente, Abraham Maslow propuso una jerarquía de necesidades que vincula el bienestar psicológico con la motivación de logro y la autoactualización; en educación, ello implica reconocer que la seguridad, la afiliación y la estima son precondiciones de experiencias óptimas de aprendizaje (Maslow, 1954, 1968).

Rollo May profundizó la dimensión existencial del enfoque, subrayando el coraje de crear y la toma de decisiones auténticas frente a la ansiedad que provoca la libertad humana (May, 1958, 1969). Este trípode teórico dota al modelo humanista de un andamiaje filosófico-psicológico robusto: la persona como centro, la experiencia como vía y la relación pedagógica como mediación transformadora.

En el marco de la motivación, el modelo humanista dialoga fructíferamente con la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), la cual sostiene que la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas autonomía, competencia y relación potencia la motivación intrínseca, la internalización de valores y el bienestar (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Cuando el docente adopta prácticas de apoyo a la autonomía ofrecer opciones, explicar el sentido de las tareas, validar perspectivas y minimizar el control coercitivo, los estudiantes reportan mayor compromiso, persistencia y rendimiento, así como menos agotamiento (Reeve, 2006; Su & Reeve, 2011; Niemiec & Ryan, 2009). Desde la óptica humanista, dichas prácticas constituyen

la traducción pedagógica contemporánea de la relación de ayuda rogeriana, ahora informada por evidencia motivacional.

Las aplicaciones pedagógicas del humanismo en escenarios universitarios incluyen, entre otras, seminarios centrados en el estudiante, proyectos de investigación autobiográfica, aprendizaje-servicio con reflexión guiada, mentorías de pares, asesoría académica personalizada y diseños de aula que maximizan la agencia estudiantil. En asignaturas de Administración de Empresas, por ejemplo, se ha documentado que el establecimiento conjunto de metas de aprendizaje y la elaboración de planes de desarrollo profesional aumenta la motivación y la transferencia a contextos laborales, especialmente cuando se combinan con experiencias prácticas significativas y retroalimentación de alta calidad (Biggs & Tang, 2011; Kolb, 1984; Felten & Lambert, 2020).

4. Modelo de aprendizaje basado en competencias

El aprendizaje basado en competencias se enfoca en desarrollar habilidades y competencias específicas que los estudiantes necesitan para ser exitosos en su vida personal y profesional. Este modelo se centra en el "saber hacer", y la evaluación se basa en la demostración de competencias a través de actividades prácticas, proyectos y evaluaciones formativas. Este modelo responde a la necesidad de adaptar la educación a los cambios rápidos en el mercado laboral y la sociedad, garantizando que los estudiantes adquieran competencias relevantes para su desempeño profesional. Las competencias incluyen no solo habilidades técnicas y académicas, sino también competencias blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

El enfoque de aprendizaje basado en competencias tiene raíces en transformaciones educativas de las últimas décadas, orientadas a responder a una sociedad caracterizada por la globalización, la innovación tecnológica y la creciente incertidumbre en el mundo del trabajo. Frente a estos desafíos, los sistemas educativos han buscado superar el énfasis exclusivo en la transmisión de conocimientos declarativos para centrarse en la formación de personas capaces de movilizar saberes,

destrezas, actitudes y valores en contextos diversos y cambiantes (Tobón, 2013). El modelo se sustenta en la premisa de que la educación debe formar no solo lo que los estudiantes saben, sino principalmente lo que son capaces de hacer con lo que saben en situaciones reales.

Desde un punto de vista filosófico, el aprendizaje basado en competencias se vincula con corrientes como el pragmatismo de John Dewey, que valoró la experiencia práctica como vía central para la educación, y con la tradición de la educación para la vida, que resalta la relevancia social y laboral de los aprendizajes (Dewey, 1938). También se conecta con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), quien planteó que el conocimiento adquiere sentido cuando se relaciona con la estructura cognitiva previa del estudiante, y con los aportes de la psicología sociocultural de Vygotsky (1978), que subrayó la importancia de la mediación, la colaboración y el aprendizaje situado. Estas corrientes convergen en la visión de la competencia como integración de conocimientos, habilidades y actitudes contextualizadas en la práctica.

En la educación superior, la noción de competencia fue adoptada como respuesta a la necesidad de articular los perfiles de egreso con los requerimientos del entorno productivo y con estándares internacionales de calidad. La Declaración de Bolonia (1999) impulsó la adopción de un marco de competencias en Europa, con el fin de armonizar sistemas universitarios y facilitar la movilidad académica y profesional. Este movimiento dio origen a proyectos como el Tuning Educational Structures in Europe, que propuso catálogos de competencias genéricas y específicas para diversas disciplinas (González & Wagenaar, 2003). Posteriormente, el enfoque se expandió a América Latina con el Proyecto Tuning Latinoamérica, en el cual participaron cientos de universidades de la región y que contribuyó a posicionar las competencias como eje de la reforma curricular en el continente (Beneitone et al., 2007).

En este sentido, la competencia se entiende como un constructo complejo que integra el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, en coherencia con el marco de los cuatro pilares de la educación propuesto por la UNESCO (Delors, 1996). Entre las ventajas de este modelo se encuentran su capacidad para vincular la educación con las demandas del mundo laboral, su orientación a aprendizajes

relevantes y transferibles, y su potencial para fomentar la autonomía, la creatividad y el trabajo colaborativo. También favorece la inclusión educativa, al permitir que los estudiantes progresen a ritmos diferenciados y demuestren sus logros de diversas formas.

En la actualidad, el aprendizaje basado en competencias enfrenta el desafío de adaptarse a entornos digitales y a la irrupción de la inteligencia artificial. Las competencias digitales, el pensamiento computacional y la capacidad de aprender a lo largo de la vida se consideran esenciales en la formación contemporánea (Redecker & Punie, 2017). Además, la pandemia de COVID-19 aceleró la transición hacia modalidades híbridas y en línea, lo que planteó la necesidad de diseñar competencias para la educación digital, así como estrategias de evaluación innovadoras basadas en evidencias virtuales (UNESCO, 2020). Esto ha impulsado la exploración de micro credenciales y certificaciones alternativas que reconocen competencias específicas adquiridas en trayectorias personalizadas de aprendizaje.

El rol docente en este modelo cambia de transmisor de información a diseñador de experiencias de aprendizaje, facilitador de procesos y evaluador de desempeños auténticos. Esto exige competencias profesionales en planificación curricular por resultados, diseño Instruccionales, construcción de rúbricas, mediación pedagógica y uso de tecnologías educativas. Los docentes requieren formación continua y acompañamiento para transitar hacia este enfoque, así como apoyo institucional para superar resistencias al cambio y cargas administrativas excesivas (Mulder, 2014; Tobón, 2017).

En conclusión, el aprendizaje basado en competencias representa una respuesta pedagógica a los retos de un mundo en constante transformación, donde la formación de profesionales debe trascender la acumulación de conocimientos y orientarse a la movilización integral de saberes en contextos auténticos. Su valor reside en promover aprendizajes significativos, relevantes y transferibles, siempre que se evite caer en reduccionismos instrumentales y se preserve una visión humanista y crítica de la educación. Este modelo se articula con los otros enfoques analizados en el presente capítulo, al complementar la estructura del modelo tradicional, la participación activa del

constructivismo, la interacción social del socioconstructivismo y la centralidad de la persona del modelo humanista, consolidando una visión holística de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior contemporánea.

La investigación en el contexto de Educación Superior

En el contexto de la sociedad del conocimiento, la investigación universitaria se convierte en un pilar esencial para garantizar la pertinencia y calidad de los programas académicos. La UNESCO (2018) insiste en que la educación superior debe promover la capacidad de producir y aplicar conocimiento como medio para responder a los desafíos sociales y económicos de cada país. Por su parte, el Banco Mundial (2020) subraya que la investigación universitaria es un motor de innovación y competitividad, particularmente en países en desarrollo.

La formación de competencias investigativas en docentes universitarios tiene un impacto directo en múltiples niveles. En el plano académico, fortalece la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y asegura que los estudiantes adquieran una formación más crítica y autónoma. En el nivel institucional, consolida una cultura investigativa que potencia la producción científica y mejora los indicadores de calidad, como la acreditación y el posicionamiento en rankings internacionales. Finalmente, en el nivel social, contribuye a formar profesionales capaces de analizar problemas complejos, proponer soluciones innovadoras y participar activamente en procesos de transformación comunitaria y empresarial.

En este sentido, autores como Brew (2006) señalan que la vinculación entre enseñanza e investigación no debe concebirse como una dicotomía, sino como un proceso complementario que enriquece la labor docente y amplía las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Del mismo modo, Bracho (2019) afirma que el desarrollo de competencias investigativas en docentes universitarios fortalece su praxis pedagógica, generando una actitud reflexiva e innovadora que se refleja en la formación de los estudiantes.

En Colombia, el desafío de fortalecer las competencias investigativas en docentes de Administración de Empresas adquiere una relevancia particular. Como lo señala

Bernal y Cely (2020), la investigación en este campo enfrenta limitaciones estructurales derivadas de la escasez de recursos, la débil articulación universidad- empresa y la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales. Sin embargo, también se observa un creciente interés institucional por vincular la investigación con la formación profesional, especialmente a través de programas de innovación y emprendimiento.

En este marco, el docente-investigador se convierte en un actor que no solo forma estudiantes, sino que también contribuye activamente a la construcción de conocimiento colectivo y a la transformación social. El análisis de modelos educativos constituye otro componente central para fundamentar la formación en competencias investigativas. Biggs y Tang (2011) proponen la “alineación constructiva”, la cual plantea que los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las evaluaciones deben estar articuladas de manera coherente para garantizar aprendizajes significativos. Bajo esta lógica, la investigación debe estar presente como un eje transversal en todo el currículo, y no como un requisito final vinculado únicamente al trabajo de grado.

La investigación en la carrera de Administración de empresas

En programas de Administración de Empresas, autores como Mintzberg (2004) y Drucker (1993) han criticado la enseñanza excesivamente teórica y descontextualizada, subrayando la necesidad de metodologías que conecten a los estudiantes con problemas reales del entorno empresarial. El aprendizaje experiencial, según Kolb (1984), constituye una vía idónea para lograrlo, pues permite que los estudiantes aprendan a través de la experiencia directa, la reflexión crítica y la aplicación práctica del conocimiento. Este modelo se alinea con la visión de que las competencias investigativas deben desarrollarse en situaciones auténticas y no únicamente en contextos simulados o teóricos.

Además, la perspectiva socio-crítica de Carr y Kemmis (1988) aporta un fundamento epistemológico al entender la investigación educativa como una praxis emancipadora. Desde esta visión, la formación investigativa no se concibe únicamente como una herramienta técnica, sino como un acto político y ético orientado a

transformar las prácticas educativas y los contextos sociales en los que estas se desarrollan. En consecuencia, formar docentes con competencias investigativas implica capacitarlos no solo para producir conocimiento, sino también para cuestionar las estructuras de poder y proponer alternativas de transformación social.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, la investigación universitaria se convierte en un pilar esencial para garantizar la pertinencia y calidad de los programas académicos. La UNESCO (2018) insiste en que la educación superior debe promover la capacidad de producir y aplicar conocimiento como medio para responder a los desafíos sociales y económicos de cada país. Por su parte, el Banco Mundial (2020) subraya que la investigación universitaria es un motor de innovación y competitividad, particularmente en países en desarrollo.

Definición de educación superior

La educación superior desempeña un papel crucial en el desarrollo de individuos y sociedades, ofreciendo no solo conocimientos académicos sino también fomentando el crecimiento personal y profesional. A continuación, se elabora una visión más detallada sobre la definición y características de la educación superior, basada en una revisión de literatura actualizada y relevante.

Características de la educación superior

1. **Diversidad de Programas y Disciplinas:** La educación superior ofrece una variedad de programas que abarcan desde estudios técnicos hasta doctorados, adaptándose a las necesidades del mercado laboral y las aspiraciones personales de los estudiantes.
2. **Desarrollo de Competencias Clave:** Más allá del conocimiento teórico, la educación superior está orientada al desarrollo de habilidades críticas como el pensamiento analítico, la resolución de problemas, la capacidad de investigación y la creatividad (Enciclopedia Británica).
3. **Promoción de la Investigación y la Innovación:** Las instituciones de educación superior son centros neurálgicos para la investigación, contribuyendo

significativamente al avance científico y tecnológico. La investigación fomenta el desarrollo de nuevas tecnologías y soluciones a desafíos sociales (LISEN)

4. Fomento de la Movilidad Social y Económica: La educación superior ofrece oportunidades para mejorar la movilidad social y económica, brindando a las personas la posibilidad de ascender en la escala socioeconómica mediante la adquisición de educación y habilidades (LISEN).
5. Enfoque Global e Intercultural: Los programas de educación superior frecuentemente incluyen elementos que promueven la comprensión intercultural y global, preparando a los estudiantes para operar en un contexto internacional (UNESCO).
6. Énfasis en la Responsabilidad Cívica: Se espera que los graduados de la educación superior contribuyan positivamente a sus comunidades, promoviendo la responsabilidad cívica y el compromiso social (LISEN).

El análisis de las políticas públicas sobre investigación en educación superior en Colombia y de los referentes teóricos permite concluir que el fortalecimiento de competencias investigativas en docentes y estudiantes es un eje prioritario para garantizar la calidad, pertinencia y sostenibilidad del sistema universitario. Si bien existen avances normativos e institucionales, persisten desafíos financieros, estructurales y culturales que limitan la consolidación de una verdadera cultura investigativa en programas de Administración de Empresas.

Competencias Investigativas

El término competencias viene del latín *cum* y *petere*, que significa capacidad para concurrir, coincidir en la dirección, traducen según Tobón y otros (2006), poder seguir el paso, consisten en la “capacidad de seguir en un área determinada, suponen una situación de comparación directa y situada en un momento determinado”.(p.93), se viene empleando con tres significaciones: pertenecer, rivalizar y adecuado; para efectos de este aporte se conceptualiza al competente en el sentido de idóneo, eficiente y cualificado.

Levy-Leboyer (1996), las define como tareas o situaciones de trabajo, conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, relativamente estables y movilizables cuando es preciso; las vincula con una actividad, es por eso que la persona competente moviliza el saber en el momento oportuno, sin tener necesidad de consultar reglas básicas, ni de preguntarse sobre las indicaciones de tal conducta. Hernández y otros (2005), se refieren a las competencias como una construcción, resultado de una combinación pertinente de varios recursos, una persona es competente si sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos personales y redes. Le Boterf (2001), las define como un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de las capacidades (cognitivas, afectivas y sociales) y los conocimientos.

Las definiciones consultadas, permiten inferir elementos comunes como idoneidad, conducta organizada, actuación, saber hacer y estructuras mentales, concentradas en la dimensión del conocer- hacer; para que se ajusten a lo que se aspira en la educación superior deben abordarse como un tejido multidimensional, solo así se producirá el verdadero cambio educativo, es así como surge el concepto de competencias profesionales a desarrollar en los estudiantes universitarios, deben ir más allá del conocimiento de técnicas y herramientas para resolver problemas, y vincularse con lo afectivo, con lo cognoscitivo y lo actuacional y requieren del que se aspire como competente raciocinio, responsabilidad, compromiso y afrontamiento de la incertidumbre.

Esto se traduce en que el término competencia adecuado a la modalidad de educación superior significa un saber hacer, que los estudiantes se apropien de los conceptos disciplinares, pero que además los apliquen e integren en sus etapas formativas, en su actividad profesional y en su rol como personas; esto ocurre porque competencia más que conocimientos y habilidades tiene que ver con la comprensión de lo que se hace; de esta forma se plantea el concepto de competencias genéricas que deben desarrollar los estudiantes y que se toma como premisa para la investigación que se desarrolla al formular las competencias investigativas: un alumno competente es aquel que sabe hacer, que hace, participa, se involucra, se apasiona por lo que

hace, comunica resultados y se maneja dentro de los parámetros del trabajo colaborativo, con respeto por el otro y por supuesto con responsabilidad social que garantiza la preservación del planeta para las futuras generaciones.

Este modelo responde a la necesidad de adaptar la educación a los cambios rápidos en el mercado laboral y la sociedad, garantizando que los estudiantes adquieran competencias relevantes para su desempeño profesional. Las competencias incluyen no solo habilidades técnicas y académicas, sino también competencias blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

El enfoque de aprendizaje basado en competencias tiene raíces en transformaciones educativas de las últimas décadas, orientadas a responder a una sociedad caracterizada por la globalización, la innovación tecnológica y la creciente incertidumbre en el mundo del trabajo. Frente a estos desafíos, los sistemas educativos han buscado superar el énfasis exclusivo en la transmisión de conocimientos declarativos para centrarse en la formación de personas capaces de movilizar saberes, destrezas, actitudes y valores en contextos diversos y cambiantes (Tobón, 2013). El modelo se sustenta en la premisa de que la educación debe formar no solo lo que los estudiantes saben, sino principalmente lo que son capaces de hacer con lo que saben en situaciones reales.

Desde un punto de vista filosófico, el aprendizaje basado en competencias se vincula con corrientes como el pragmatismo de John Dewey, que valoró la experiencia práctica como vía central para la educación, y con la tradición de la educación para la vida, que resalta la relevancia social y laboral de los aprendizajes (Dewey, 1938). Finalmente, conviene destacar que la triada estratégica de esta tesis competencias investigativas, formación docente y Administración de Empresas no es un agregado contingente, sino una sinergia esencial para el contexto colombiano: integra los estándares de calidad del sistema (CNA), responde a las políticas de CTI (Ley 30/1992; Política Nacional de CTI), armoniza con las recomendaciones internacionales (UNESCO, OCDE) y atiende los desafíos reales de un sistema de educación superior amplio y heterogéneo (MEN-SNIES)

Investigación Educativa en la educación superior

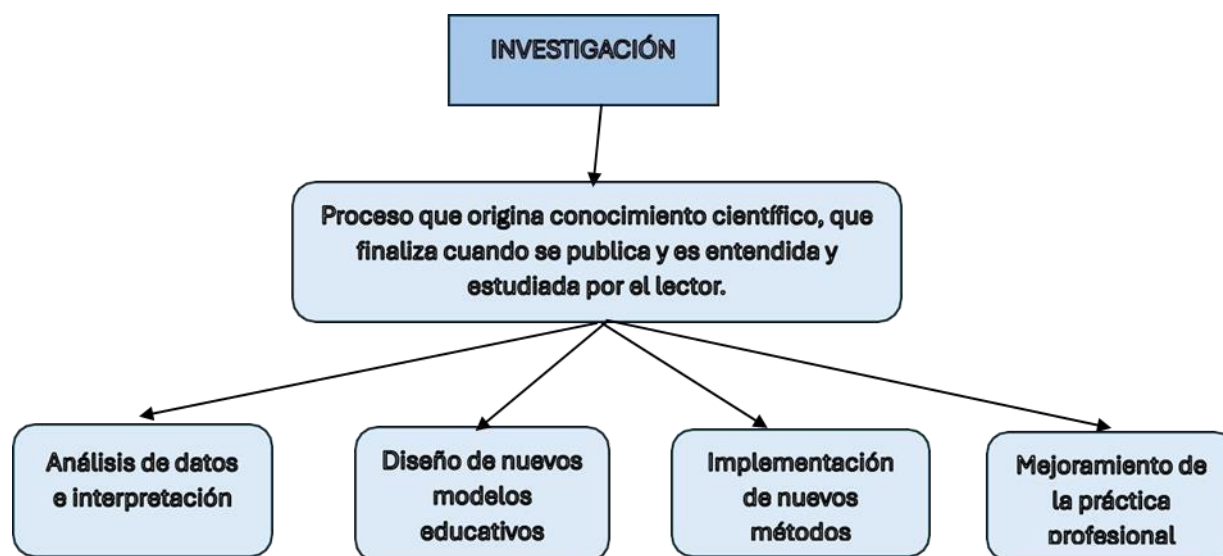
La investigación es un proceso sistemático que nos sirve para resolver problemas y construir conocimiento. Esto es, toda investigación, ya sea científica o no, comienza con el tratamiento de algún problema. El vocablo problema denota una dificultad que necesita de un proceso de investigación (empírica o conceptual) para ser resuelta, puesto que no puede solucionarse de manera rápida y automática.

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este motivo, se ha originado la Investigación Educativa, como disciplina que "...trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo..." (Arnal; Rincón. 1994)

Como ciencia arranca a fines de la Edad Media y a principios de la Moderna, del trabajo de diversos autores, pero muy especialmente de las aportaciones de Galileo, surgió un nuevo modelo de aproximaciones al conocimiento de la realidad. Sin embargo, la expresión "Investigación Educativa" es bastante reciente, ya que tradicionalmente se denominaba "Pedagogía Experimental", el cambio terminológico y conceptual se debe fundamentalmente a razones de tipo sociocultural y a la preexistencia de las aportaciones del mundo anglosajón en el ámbito educativo.

El concepto de investigación educativa se ha ido modificando a medida que han surgido nuevos enfoques para el tratamiento de los fenómenos educativos. Actualmente, son variados los significados atribuidos a la expresión Investigación Educativa, dependiendo de la diversidad de objetivos y características que se le establecen, ha estado determinada por conflictos y debates paradigmáticos, se ha desplazado desde enfoques marcadamente positivistas a enfoques más abiertos y pluralistas. Es por esto que definir en términos inequívocos qué es la Investigación Educativa es prácticamente imposible, porque requiere que exista sólo una forma de entender a la investigación y esto no es así. En la siguiente figura se describe la conceptualización de la investigación educativa desde la Hermeneusis del autor.

Figura 1. Investigación educativa



Nota. Elaboración propia

La investigación en educación superior se constituye en uno de los pilares fundamentales para el fortalecimiento de la calidad académica, la innovación pedagógica y la pertinencia social de los programas universitarios. En el contexto colombiano, las políticas públicas y los lineamientos institucionales han señalado la importancia de formar profesionales capaces de investigar, producir conocimiento y responder de manera crítica a los desafíos sociales, culturales y económicos. No obstante, en la práctica cotidiana de los programas de Administración de Empresas se evidencia una brecha significativa entre el discurso institucional que resalta la investigación como eje central y las dinámicas curriculares y pedagógicas que la ubican en un lugar marginal o accesorio dentro del proceso formativo.

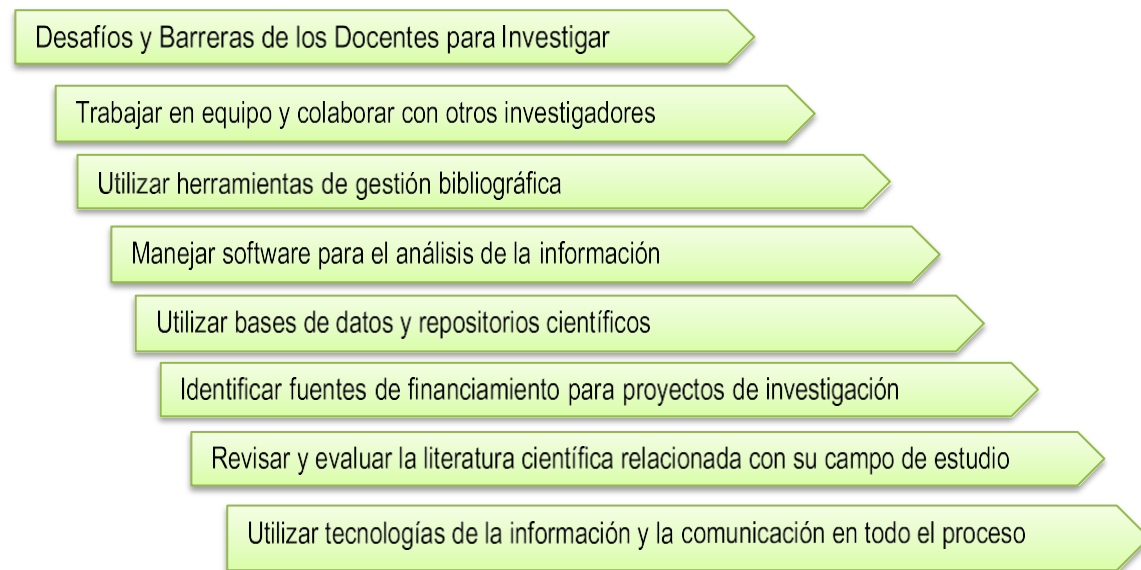
Rol del docente investigador

El docente investigador se convierte en un actor que no solo forma estudiantes, sino que también contribuye activamente a la construcción de conocimiento colectivo y a la transformación social. El docente investigador y su aporte a la educación es de gran relevancia en el contexto educativo actual, donde se exige que los educadores vayan más allá de la simple transmisión de conocimientos y adopten un enfoque más dinámico y participativo, la necesidad de que los docentes se conviertan en investigadores, con el fin de adaptarse a las cambiantes demandas de la sociedad y las necesidades individuales de los estudiantes, donde esta relación entre la investigación educativa y la calidad de la enseñanza, pueda traducir esto en mejoras concretas en el

aprendizaje de los estudiantes.

El docente debe desarrollar un conjunto habilidades, aptitudes, actitudes, conocimientos, destrezas y valores necesarios para llevar a cabo su función como investigador. Competencias investigativas: el docente debe tener interés por crear, descubrir e innovar el conocimiento; son las características propias que lo definen como investigador en el proceso de elaboración de proyectos, estas competencias son el motor promotor de la práctica científica, igualmente el docente debe dominar conceptos de la ciencia, tecnología e innovación, despertar su compromiso para generar y desarrollar ideas con sentido crítico, interpretando el entorno y aprovechar oportunidades, y por supuesto, enseñar a otros a hacerlo, crear condiciones para orientar la curiosidad y el descubrimiento a lo desconocido. El docente debe proponer soluciones a problemas encontrados, y comprender el beneficio de la investigación para dar respuesta a los problemas del entorno.

Figura 2. Habilidades de los docentes investigadores



Nota. Elaboración propia.

La formación de competencias investigativas en docentes universitarios tiene un impacto directo en múltiples niveles. En el plano académico, fortalece la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y asegura que los estudiantes adquieran una formación más crítica y autónoma. En el nivel institucional, consolida una cultura investigativa que potencia la producción científica y mejora los indicadores de calidad, como la acreditación y el posicionamiento en rankings internacionales. Finalmente, en el nivel social, contribuye a formar profesionales capaces de analizar problemas complejos, proponer soluciones innovadoras y participar activamente en procesos de transformación comunitaria y empresarial.

En este sentido, autores como Brew (2006) señalan que la vinculación entre enseñanza e investigación no debe concebirse como una dicotomía, sino como un proceso complementario que enriquece la labor docente y amplía las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Del mismo modo, Bracho (2019) afirma que el desarrollo de competencias investigativas en docentes universitarios fortalece su praxis pedagógica, generando una actitud reflexiva e innovadora que se refleja en la formación de los estudiantes.

En Colombia, el desafío de fortalecer las competencias investigativas en docentes de Administración de Empresas adquiere una relevancia particular. Como lo señala Bernal y Cely (2020), la investigación en este campo enfrenta limitaciones estructurales derivadas de la escasez de recursos, la débil articulación universidad-empresa y la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales. Sin embargo, también se observa un creciente interés institucional por vincular la investigación con la formación profesional, especialmente a través de programas de innovación y emprendimiento.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2020) establece que la investigación constituye un criterio sustantivo de calidad en la educación superior, lo cual implica que los programas de Administración de Empresas deben demostrar evidencias de prácticas investigativas formativas y aplicadas. En este marco, la formación de competencias investigativas en los docentes se convierte en una estrategia clave para

cumplir con los estándares de calidad y para garantizar la pertinencia de los programas frente a las demandas del entorno productivo.

De esta manera, el presente estudio se fundamenta en un marco teórico que reconoce la investigación como un eje articulador entre docencia, formación profesional y transformación social.

El programa de administración de empresas de la Universitaria de Colombia

Dentro del panorama de la educación superior en Colombia, la Universitaria de Colombia constituye un referente particular. Su programa de Administración de Empresas ofrece un ejemplo concreto de cómo las instituciones estructuran planes curriculares orientados a la formación profesional, la investigación y la pertinencia social.

La carrera de Administración de Empresas está concebida para formar profesionales creativos, recursivos e innovadores, con capacidad de análisis y síntesis en el planteamiento de ideas y soluciones frente a escenarios dinámicos en el ámbito empresarial (Universitaria de Colombia, 2024).

Tabla 1.

Información sobre la carrera profesional de Administración de Empresas

Título obtenido:	Administrador(a) de empresas
Modalidad:	Presencial y Fines De Semana
Horarios:	Presencial (Diurno, Nocturno)
Créditos:	144
Aprobación oficial	Resolución 4410 de mayo 7/2019 – MEN
SNIES	107997

Nota. Tomado de la institución Universitaria de Colombia
<https://universitariadecolombia.edu.co/>

Información sobre la carrera profesional de Administración de Empresas

El plan de estudios se estructura a partir de contenidos programáticos orientados al fortalecimiento del conocimiento, la aplicación práctica y la investigación. Estos componentes se concretan en asignaturas como Metodología de la Investigación y

Simulación Empresarial, que contribuyen a la formación de profesionales con competencias analíticas, intelectuales y disciplinares de alto nivel.

A continuación, se presenta la organización curricular por períodos académicos:

Tabla 2.

Organización curricular por períodos académicos de la Carrera de Administración de Empresas

Período	Asignaturas principales
I	Creación y Desarrollo de Empresas; Fundamentos de Contabilidad y Finanzas; Taller de Software Contable y Financiero I; Fundamentos de Administración y Dirección; Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC); Comunicación Oral y Escrita
II	Contabilidad I; Taller de Software Contable y Financiero II; Taller de Innovación y Creatividad; Fundamentos de Microeconomía; Metodología de la Investigación; Matemáticas Aplicadas
III	Contabilidad II; Cátedra Colombia; Fundamentos de Marketing; Fundamentos de Macroeconomía; Matemáticas Financieras; Estadística I
IV	Administración Pública; Investigación de Mercados; Costos I; Derecho Laboral; Análisis Financiero
V	Gestión del Talento Humano; Contabilidad y Finanzas Públicas; Costos II; Derecho Tributario; Planeación y Control de Presupuestos; Comercio Exterior y Operaciones Internacionales
VI	Planeación y Administración Estratégica; Control Interno; Administración de Ventas; Derecho Comercial; Auditoría Operacional; Inglés I
VII	Control de Calidad; Formulación y Evaluación de Proyectos; Marketing Estratégico y Digital; Planeación y Administración Financiera; Auditoría Financiera y de Sistemas; Inglés II
VIII	Gestión Logística; Ética y Responsabilidad Social; Simulación Gerencial; Gestión del Riesgo y la Incertidumbre; Planeación y Control de la Producción; Gestión de la Calidad

Nota. Tomada de la Institución Universitaria de Colombia. Página de Internet Universitaria de Colombia Obtenido de <https://universitariadecolombia.edu.co/>

Este diseño curricular revela un enfoque integral, que combina fundamentos teóricos, herramientas técnicas, formación ética y práctica empresarial, con un énfasis creciente en la investigación y la simulación gerencial hacia los últimos períodos académicos.

Impacto de la educación superior

El impacto de la educación superior se extiende más allá del ámbito personal de los estudiantes, influyendo en el desarrollo económico, social y cultural de los países. Las universidades y otras instituciones juegan un papel fundamental en la formación de profesionales capacitados que contribuirán al progreso y la innovación en diversos sectores (UNESCO)(LISEN)(Encyclopedia.com).

En este sentido, el impacto de la educación superior también debe evaluarse según la pertinencia de sus egresados. El programa de Administración de Empresas de la Universitaria de Colombia plantea que sus estudiantes egresen con competencias para crear empresas y desenvolverse en escenarios empresariales dinámicos

(Universitaria de Colombia, 2024). Esto alinea la misión institucional con la necesidad nacional de impulsar emprendimiento, innovación y productividad.

Características de la educación superior.

- a. Diversidad de Programas y Desarrollo de Competencias
- b. Promoción de la Investigación y la Innovación
- c. Fomento de la Movilidad Social y Económica
- d. Enfoque Global e Intercultural
- e. Énfasis en la Responsabilidad Cívica

Esta visión general subraya la importancia de la educación superior no solo como un medio para obtener un título académico, sino como una plataforma integral para el desarrollo personal y colectivo. Continuar promoviendo y expandiendo el acceso a la educación superior es crucial para abordar los desafíos contemporáneos y asegurar un futuro sostenible y equitativo.

Importancia en la transformación de la praxis docente

La praxis educativa permite al docente elaborar propuestas para perfeccionar el currículo, en y desde la reflexión profunda sobre la complejidad del contexto, las necesidades sociales y el desarrollo de competencias personales y profesionales de los educandos. La formación profesional es fundamental en el desarrollo de capacidades individuales y en la promoción del crecimiento económico y la cohesión social de un país. Este tipo de educación prepara a los individuos para satisfacer las exigencias específicas del mercado laboral, proporcionando habilidades técnicas y prácticas que son directamente aplicables en diversos sectores industriales y de servicios.

En este escenario, la praxis del docente investigador se entendió como un proceso reflexivo y crítico que articuló la experiencia pedagógica con la producción de conocimiento situado. Esta praxis supuso que el docente analizara, reinterpretara y transformara su propia acción educativa para responder a las necesidades reales del contexto. Tal como señalaba Schön (1983), “el profesional reflexivo actuaba desde la reflexión en la acción y sobre la acción”, lo que permitió al docente reconstruir continuamente su práctica. En ese mismo sentido, Freire (1997) afirmaba que “no había docencia sin investigación ni investigación sin docencia”, subrayando que la praxis docente implicaba un acto ético, político y emancipador orientado a transformar la realidad educativa.

La educación superior es hoy un espacio clave para el desarrollo humano, académico y profesional. Según la UNESCO (2018), “la educación desempeña un cometido fundamental en la preparación de los alumnos para un mundo sujeto a cambios drásticos” (p. 1), lo cual reafirma la importancia de formar ciudadanos críticos y competentes. En este sentido, instituciones como la Universitaria de Colombia, con su amplia oferta en programas administrativos, ingenieriles y sociales, buscan responder a las demandas del país. Sin embargo, este esfuerzo implica retos relacionados con la integración de la investigación como eje transversal. La UNESCO (2018) recuerda que “los docentes deben estar bien preparados y cualificados” (p. 2), pues son ellos quienes impulsan la calidad educativa, la reflexión pedagógica y la producción de conocimiento.

En suma, la transformación educativa es un proceso integral que busca mejorar fundamentalmente los sistemas educativos mediante cambios curriculares, pedagógicos y de gestión, poniendo al estudiante en el centro del aprendizaje. Se enfoca en desarrollar competencias, integrar tecnologías, hacer el aprendizaje más motivador y relevante para las demandas actuales, y reducir las inequidades.

Fundamentación legal del estudio

Ley 1286 de 2009 ley de ciencia, tecnología e innovación. Esta ley establece el marco normativo para promover la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en Colombia. Incluye disposiciones para fortalecer la formación de investigadores y promover la colaboración entre el sector público, privado y académico en actividades de investigación y desarrollo (Congreso de la República de Colombia, 2009).

Ley 30 de 1992 ley de educación superior. Aunque no se centra específicamente en la promoción de competencias investigativas, esta ley establece las bases para la organización y el funcionamiento del sistema de educación superior en Colombia. Promueve la investigación como una función esencial de las instituciones de educación superior y establece disposiciones para el fomento de la investigación científica y tecnológica en el país (Congreso de la República de Colombia, 1992).

Política nacional de ciencia, tecnología e innovación (CTI) 2019-2030. Esta política, adoptada por el Gobierno Nacional en 2019, establece las directrices y estrategias para promover la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación en Colombia durante el período 2019- 2030. Entre sus objetivos se encuentra fortalecer la formación de investigadores y promover la cultura científica en la sociedad colombiana (Departamento Nacional de Planeación, 2019).

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (M.E.N, p.22). Asumiendo el doble carácter que por ley se otorga a la educación que, a pesar de ser un servicio público y cultural, no restringe al sector privado como oferente, sin quitarle al estado su

responsabilidad en cuanto a la prestación de la misma, la educación superior reglamentó su funcionamiento desde el año de 1992, un año después de promulgada la constitución política que se encuentra vigente, con la ley 30 o ley de educación superior. En ella, no solo confirma su compromiso por brindar oportunidades al ser humano, sino que deja ver el interés y la necesidad que el mismo Estado demanda, como contribución o retribución de quienes tienen acceso a este tipo de formación.

En los dos primeros artículos de la ley es posible inferir: Artículo 1° La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

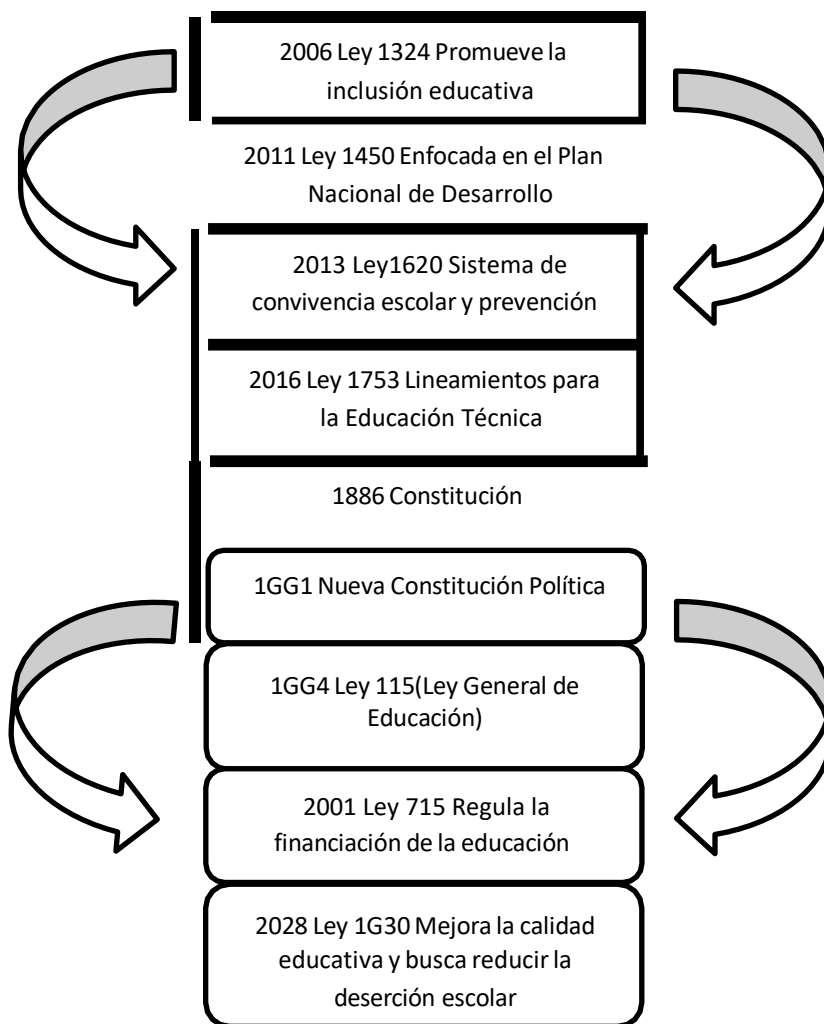
Si bien lo que determina su carácter de superior viene dado por el hecho de ser la educación que se imparte luego de los ciclos de básica o media, orientado al desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada. Instituciones Técnicas Profesionales: Se caracterizan por su vocación e identidad manifiestas en los campos Y la interacción de lo intelectual con lo instrumental, lo operacional y el saber técnico. Instituciones tecnológicas: se caracterizan por su vocación e identidad manifiestas en los campos de los conocimientos y profesiones de carácter tecnológico, con fundamentación científica e investigativa. Referencia: Artículo 2° de la Ley 749 de julio 19 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica.

Universitarias o Escuelas Tecnológicas. Instituciones de Educación Superior facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización en sus respectivos campos de acción. Referencia: Artículo 213° de la Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la que se expide la ley general de educación.

Universidades: las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La

investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. A continuación se muestra mediante la figura 3 las líneas de tiempo de las leyes de Educación en Colombia.

Figura 3. Línea de tiempo de las leyes de educación en Colombia con base en revisión documental.



Nota. Elaboración propia del autor

Finalmente es importante destacar, que los referentes legales expuestos fundamentan el estudio doctoral dado a que se promueve la transformación de la praxis docente mediante la formación en competencias investigativas que se unifican en mejoras en cuanto a investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación educativa a nivel de educación superior.

MOMENTO III

SENDERO EPISTEMICO METODOLÓGICO

Si realmente quieres entender algo, intenta cambiarlo
kurt Lewin

Matriz epistémica

La matriz epistémica según Martínez (2006) “es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina el mundo general de conocer (p. 39). Es decir, es considerada como el conjunto de saberes que dirigen a los seguidores de una determinada orientación paradigmática para producir nuevos conocimientos. En este apartado se declara el enfoque, paradigma, método y fases del método, los actores sociales, el contexto o escenario, técnicas e instrumentos de recolección de la información, rol del investigador, validez, rigor científico y las fases de la investigación.

Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, adecuado para la comprensión profunda de las prácticas pedagógicas, de los significados construidos por los docentes y de las tensiones que emergen en su ejercicio profesional. Esta perspectiva permitió acceder a narrativas y procesos situados, reconstruidos a partir de la experiencia directa de los participantes en su contexto real de enseñanza. El enfoque cualitativo facilitó, además, la interpretación de las dinámicas que configuran la formación en competencias investigativas dentro del programa de Administración de Empresas, permitiendo un análisis holístico y contextualizado.

Como señalan Hernández Sampieri y colaboradores (2014), en la investigación cualitativa “se pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”. En concordancia, este estudio se orientó a reconstruir los sentidos que los docentes

atribuyen a su quehacer investigativo y a las estrategias que utilizan para promover competencias en sus estudiantes.

Se empleó herramientas propias del enfoque cualitativo, tales como; entrevistas, Grupo focal y análisis documental, lo que posibilitó comprender de manera reflexiva y contextualizada la enseñanza de la investigación en la educación superior. Este enfoque resulta especialmente pertinente para indagar cómo los docentes construyen, comunican y transfieren competencias investigativas en los espacios académicos, así como para identificar los factores que inciden en su fortalecimiento o limitación dentro de la realidad universitaria.

Paradigma

El estudio se enmarcó en el paradigma socio crítico, cuyo fundamento radica en reconocer que la práctica educativa está atravesada por relaciones de poder, discursos institucionales y estructuras sociales que pueden potenciar o limitar la reflexión docente. Desde la tradición de Carr y Kemmis (1988), este paradigma concibe la investigación como una forma de praxis transformadora, orientada no solo a comprender la realidad educativa, sino también a intervenir en ella mediante procesos colectivos de diálogo, reflexión crítica y toma de decisiones informada. En consecuencia, los docentes fueron asumidos no como informantes, sino como sujetos reflexivos, capaces de analizar sus propias prácticas, cuestionarlas y transformarlas en un horizonte ético y emancipador.

Método

El método adoptado fue la Investigación-Acción (IA)., método por excelencia del paradigma socio crítico. El método de Investigación-Acción posee sus bases conceptuales en los aportes de Kurt Lewin (1946), considerado su fundador, quien planteó que “no hay nada más práctico que una buena teoría” y que la transformación social solo es posible mediante ciclos continuos de diagnóstico, planificación, acción y evaluación, desarrollados en colaboración con los actores implicados. Posteriormente, Carr y Kemmis (1988) profundizaron esta perspectiva desde el paradigma crítico, sosteniendo que la investigación acción es una forma de indagación auto-reflexiva

emprendida por los participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas. Ambos referentes sustentan la naturaleza cíclica, reflexiva y transformadora del método empleado

Para efectos del estudio se fundamenta con lo propuesto Kemmis y MacTaggart (1988); destacan la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de la consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras persona porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos.

La naturaleza dialógica y colaborativa de la IA permitió que los docentes asumieran un rol activo en la indagación, convirtiéndose en coinvestigadores capaces de analizar críticamente su práctica, identificar problemas, diseñar alternativas de mejora y evaluar los efectos de las acciones emprendidas. El proceso se caracterizó por su estructura cíclica y por la articulación coherente entre teoría y práctica, lo que favoreció la consolidación de aprendizajes profesionales y la mejora sostenida de las competencias investigativas en el contexto institucional.

En este estudio, la IA se asumió con las siguientes características esenciales: Participativa, al involucrar a los docentes en todas las etapas del proceso:

- Reflexiva, mediante la integración sistemática de espacios de análisis crítico.
- Transformadora, al orientarse a la mejora de la práctica docente.
- Dialógica, mediante la toma de decisiones colectivas.
- Cíclica, con la implementación de varios procesos sucesivos de mejora.

Fases del Método Investigación Acción

Para efectos del estudio se tomó como horizonte metodológico las fases de la investigación acción según Kemmis McTaggart, (1988): se basan en ciclos que comienzan con la identificación de una idea y su problematización, seguidos por la

construcción de una "hipótesis de acción" y un plan para implementar cambios en la práctica. Este proceso cíclico implicó el desarrollo de las siguientes fases:

1. Diagnóstico (o identificación del problema)

Consistió en reconocer y comprender la situación inicial de la práctica docente, identificando necesidades, tensiones, vacíos y oportunidades de mejora. En esta fase se recolectó la información mediante la entrevista semiestructurada, el grupo de enfoque y análisis del contexto para construir un diagnóstico claro.

1. Planificación (o diseño de la acción)

Se refiere a la elaboración de una propuesta de intervención coherente con el diagnóstico, definiendo actividades formativas, estrategias didácticas, recursos y cronogramas, en ese punto, se organiza un plan colaborativo que guíe las acciones a implementar para transformar la práctica educativa. La planificación del presente estudio incluyó el diseño de una versión ampliada de un modelo educativo, incorporando secuencias didácticas, guías de investigación, acompañamiento entre pares y espacios de retroalimentación permanente.

2. Acción (o implementación del plan)

Corresponde a la ejecución de las actividades diseñadas: talleres, acompañamientos, ejercicios de indagación, portafolios, diálogos críticos y estrategias pedagógicas. El propósito fue generar cambios reales en la práctica docente a través de acciones sistemáticas y participativas. En la fase de acción, estas herramientas fueron implementadas mediante actividades de indagación, resolución de problemas, desarrollo de proyectos, portafolios reflexivos y dinámicas de trabajo colaborativo.

3. Observación

En esta fase se recopila evidencia del proceso mediante registros de campo, notas analíticas, videgrabaciones, productos elaborados y seguimiento del progreso. La observación permitió registrar transformaciones significativas en la práctica docente, analizar lo que estaba pasando, cómo avanzaban los docentes y los efectos generaron las acciones implementadas.

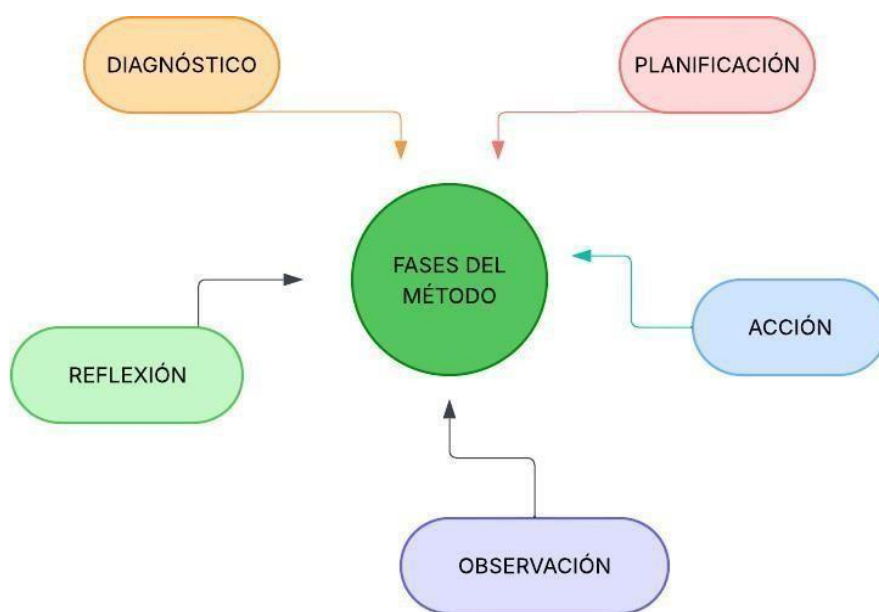
4. Reflexión

Consistió en analizar colectivamente los resultados obtenidos, interpretar lo ocurrido y valorar aprendizajes, avances y limitaciones. De esta reflexión emergieron los ajustes

para un nuevo ciclo y la consolidación de transformaciones pedagógicas. Asimismo, la fase de reflexión permitió identificar aprendizajes relevantes, tales como la importancia del trabajo colaborativo, el valor de las secuencias didácticas estructuradas y la necesidad de asegurar continuidad institucional. Finalmente, el ciclo concluyó con el reajuste final y la consolidación de un modelo educativo.

En la siguiente figura se visualizan las fases del método investigación acción siguiendo la propuesta de Kemmis McTaggart, (1988)

Figura 4. Fases del método



Nota. Elaboración propia del autor

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Se empleó la entrevista semiestructurada, según el autor Steinar Kvale consiste en una conversación guiada por un conjunto flexible de preguntas que orientan el diálogo, permitiendo al entrevistado desarrollar sus respuestas de manera libre y profunda. Como señala Kvale, “la entrevista semiestructurada busca comprender el mundo desde la perspectiva del sujeto, manteniendo un equilibrio entre estructura y apertura”; y según Martínez (2012), este tipo de entrevista “facilita obtener información relevante sin perder la espontaneidad del discurso”. En este caso se elaboró un guión

de entrevista con preguntas flexibles de forma que los participantes expresen de la mejor manera su experiencias sin ser influidos por las perspectivas del investigador.

La observación de este proceso implicó la sistematización de registros de campo, videograbaciones, productos elaborados por los docentes y notas analíticas del investigador. Las reflexiones colectivas permitieron identificar avances importantes, tales como una mayor claridad conceptual, así como limitaciones asociadas al tiempo, la carga académica y la desconexión entre el currículo y la práctica educativa.

Asimismo, se empleó la técnica del Grupo focal cuyo espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos, es una construcción que se genera al confrontar el pensamiento del investigador con los múltiples eventos empíricos que se presentan, lo que le permite crear nuevas construcciones y articulaciones Hamui-Sutton (2013).

Para esta investigación, el grupo focal facilitó a partir de la participación colectiva la sistematización de información y ayudó a identificar informantes claves que puedan suministrar datos de mayor relevancia o profundidad para efectos de la indagación. Se formaron grupos pequeños en los cuales conversaron en torno a la temática de las competencias investigativa en su práctica docente. Se realizó una sesión única en la que todos los miembros intervinieron y participaron. Y finalmente se elaboró el reporte de la sesión.

Actores Sociales

El estudio se llevó a cabo con la participación de los 10 docentes adscritos al programa de Administración de Empresas de la Universitaria de Colombia, de los 60 que conforman el programa. No obstante, se seleccionaron a partir de una muestra intencionada de 10 profesores principalmente aquellos que tienen a su cargo la cátedra de metodología de la investigación. Se buscó también recoger voces diversas de acuerdo con criterios como experiencia docente, área de conocimiento y trayectoria investigativa. Esto garantizo una visión amplia y profunda del fenómeno, en consonancia con los objetivos de la investigación.

La elección de una muestra intencionada responde a los principios de la investigación cualitativa, en la que el propósito no es la representatividad estadística, sino la riqueza y profundidad de la información obtenida. Según Patton (2015), el muestreo intencional permite seleccionar participantes que poseen un conocimiento y experiencia particularmente relevantes para el fenómeno de estudio.

En este caso, los docentes responsables de la cátedra de metodología de la investigación constituyen actores privilegiados, dado que en su práctica cotidiana orientan procesos directamente vinculados con la formación en competencias investigativas. Sin embargo, la inclusión de profesores con distintos niveles de experiencia y trayectorias académicas asegura la diversidad de perspectivas, lo que enriquece el análisis y amplía el horizonte interpretativo. Es importante subrayar que la noción de “sujetos informantes” no se limita a considerar a los docentes como fuentes de datos, sino como protagonistas activos en la construcción del conocimiento.

Desde el paradigma sociocrítico, los participantes son reconocidos como coinvestigadores que aportan no solo información, sino también interpretaciones, reflexiones y propuestas transformadoras. En este sentido, la relación investigador-participante se concibe de manera horizontal y dialógica, lo cual garantiza que las voces de los docentes sean escuchadas y valoradas en el proceso.

Asimismo, la decisión de trabajar con un número reducido de docentes permite un abordaje en profundidad, lo que posibilita captar matices en sus discursos, prácticas y concepciones. Esta densidad de análisis sería difícil de alcanzar en un estudio con una muestra amplia, donde el riesgo sería perder la riqueza cualitativa en aras de la cantidad. Por ello, la delimitación de la muestra no solo responde a criterios de viabilidad, sino a una lógica metodológica orientada a la calidad interpretativa.

A continuación se presenta la tabla 4 en la que se describe los criterios de selección de los participantes o actores sociales.

Tabla 3.*Cuadro explicativo de los Actores Sociales*

Actor Social	Rol en la Investigación	Criterios de Selección	Aportes Relevantes
Docente 1	Profesor de Metodología	Experiencia en investigación	Aportó criterios sobre dificultades metodológicas.
Docente 2	Profesor de Investigación Formativa	Trayectoria académica	Propuso mejoras en las guías de investigación.
Docente 3	Docente de Área Administrativa	Diversidad disciplinar	Brindó ejemplos prácticos desde la gestión.
Docente 4	Profesor Investigador	Producto académico previo	Identificó nudos críticos del currículo.
Docente 5	Docente de Emprendimiento	Experiencia profesional	Relacionó competencias investigativas con el entorno productivo.
Docente 6	Tutor de trabajos de grado	Acompañamiento investigativo	Describió vacíos en los procesos de asesoría.
Docente 7	Profesor Tiempo Completo	Continuidad institucional	Propuso ajustes al modelo educativo.
Docente 8	Docente Ocasional	Perspectiva complementaria	Analizó limitaciones contractuales para investigar.
Docente 9	Profesor Senior	Trayectoria extensa	Comparó prácticas actuales con modelos previos.
Docente 10	Docente Novel	Primeros años de experiencia	Evidenció brechas formativas y necesidad de capacitación.

Nota. Elaboración propia del autor

Escenario: Universitaria de Colombia

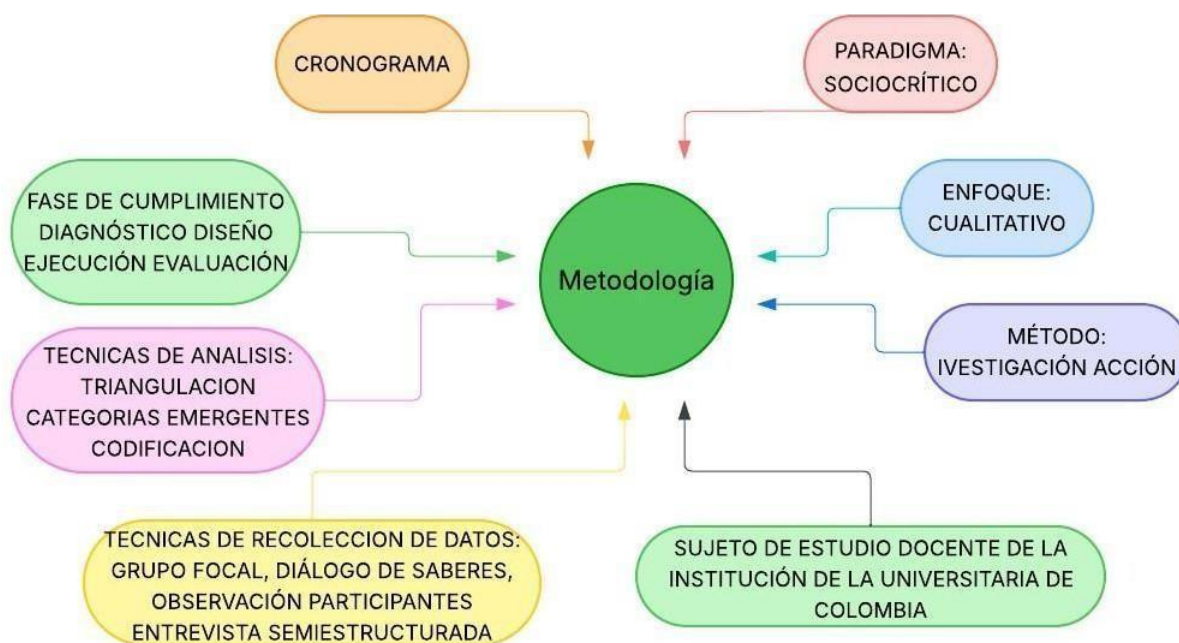
La Institución Universitaria de Colombia representa un microcosmos educativo en el que confluyen distintas dimensiones de análisis: pedagógica, social, cultural, política y económica. Su sede en Bogotá no es un dato menor. La capital del país concentra la mayor parte de instituciones de educación superior, lo que convierte a este entorno en un espacio altamente competitivo y diverso. A su vez, Bogotá es un nodo político y económico. Esta institución ofrece una amplia oferta académica en diferentes programas de pregrado, entre ellos el de Administración de Empresas, que constituye el contexto de análisis de la investigación.

Actualmente, este programa cuenta con una planta docente de 60 profesores y una matrícula aproximada de 288 estudiantes distribuidos entre primero y noveno semestre. La elección de este escenario se justifica por su relevancia académica y social, así como por el interés institucional en fortalecer la cultura investigativa. Además, la ubicación en Bogotá, como centro político y educativo del país, facilita la interacción con diversas dinámicas sociales y universitarias.

Análisis de la información

El análisis de la información se llevó a cabo mediante procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, con el fin de identificar categorías emergentes, patrones de significados, tensiones presentes en las prácticas docentes y transformaciones observadas a lo largo de los ciclos. El análisis se realizó desde una perspectiva crítica, articulando las voces de los docentes con el marco teórico de referencia y con las dinámicas de transformación pedagógica propias de la Investigación-Acción.

Figura 5. Sendero Metodológico



Nota. Elaboración propia del autor

Consideraciones éticas

El desarrollo de la investigación respetó los principios éticos fundamentales de consentimiento informado, anonimato, confidencialidad, participación voluntaria y devolución de resultados. En coherencia con el enfoque sociocrítico, se reconoció a los docentes como sujetos autónomos y reflexivos, garantizando su participación consciente y resguardando su integridad en todas las fases del estudio. Asimismo, se aseguró la devolución clara y transparente de los hallazgos, fortaleciendo el carácter dialógico y emancipador de la Investigación-Acción.

MOMENTO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

*Toda obra humana es fruto de la interacción con otros seres
Que median en la inapreciable tarea de construir el
conocimiento y significado a lo que hacemos
Belkis Rojas de Escalona (2010)*

La visión del problema desde los actores sociales

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos de la entrevista formulada a los diez (10) profesores del programa. La recolección de información se llevó a cabo en tres fases interrelacionadas, diseñadas para asegurar tanto la riqueza de los datos obtenidos como su correspondencia con los objetivos planteados en la investigación.

En la primera fase, de carácter exploratorio, se realizaron las entrevistas semiestructuradas al grupo de docentes, seleccionados mediante un muestreo intencional acorde con los propósitos del estudio. El interés principal de esta etapa consistió en indagar las percepciones preliminares de los participantes, así como las experiencias y tensiones que reconocen en torno a la formación en competencias investigativas. El análisis de estas entrevistas permitió delinear las primeras categorías de estudio, las cuales sirvieron de base para ajustar y orientar los instrumentos aplicados en las fases posteriores.

La segunda fase, de profundización, se estructuró a partir del desarrollo de grupos focales conformados por docentes con trayectorias profesionales y perfiles académicos diversos. La heterogeneidad del grupo favoreció la contrastación de perspectivas y el enriquecimiento de las categorías previamente construidas. Esta etapa se caracterizó por la generación de un espacio de interacción dialógica, donde el debate colectivo permitió identificar fortalezas y limitaciones comunes, así como validar, ampliar o matizar las percepciones individuales emergidas en la fase inicial.

El proceso de análisis de la información se presenta en forma descriptiva de acuerdo a los siguientes aspectos:

- La unidad de análisis
- categorización por cada actor social
- Triangulación de datos y de técnicas
- La contrastación
- La teorización

La unidad de análisis

En esta fase se aplicaron las entrevistas y la guía de tópicos con la finalidad de obtener la información de los datos aportados por los actores claves y proceder con el análisis del contenido e interpretación. A continuación, se describen:

Tabla 4.

Docente 1

Pregunta	Respuesta	Categoría
1. ¿Qué significa la investigación en la enseñanza universitaria?	La investigación en la universidad es la posibilidad de que los estudiantes no solo reciban <u>conocimiento</u> , sino que aprendan a <u>generarlo</u> por sí mismos.	Investigación genera conocimiento
2. ¿Experiencia previa en investigación?	Ha participado como asesor en proyectos de grado, pero tiene <u>experiencia limitada</u> como investigador principal.	Experiencia limitada
3. ¿Cuáles retos ha enfrentado como investigador (a)?	<u>Falta de formación metodológica</u> propia y de los estudiantes.	Formación metodológica
4 ¿Qué entiende usted por Competencias investigativas?	Son <u>habilidades</u> para formular preguntas, <u>buscar información</u> y dar respuestas fundamentadas.	Habilidades y búsqueda de información

5. ¿Cómo perciben los estudiantes las competencias investigativas?	Lo percibe bajo; no <u>diferencian entre opinión y argumento académico</u> .	Bajo nivel investigativo
6. ¿Cuáles estrategias pedagógicas usadas	Uso de <u>estudios de caso</u> reales.	estudios de caso
7. ¿Dificultades institucionales presentadas?	<u>Falta de tiempo</u> en el plan de estudios.	Falta de tiempo
8. ¿Oportunidades institucionales?	Convenios con empresas para <u>trabajos de campo</u> .	Trabajo de campo
9. ¿Elementos para un modelo educativo?	Aprendizaje basado en proyectos desde primeros semestres.	Modelo educativo
10. ¿Estaría dispuesto (a) a transformar su práctica como investigador?	Sería más motivador ver a estudiantes construir conocimiento real.	Construir conocimiento

Nota. Elaboración propia del autor

Figura 6. Estructura Informante 1



Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 5.

Informante 2

Pregunta	Respuesta	Categoría
¿Cómo percibe la investigación en las competencias investigativas y su enseñanza Universitaria de Colombia?	Formar profesionales críticos que sepan Cuestionar la realidad y proponer soluciones.	Formación crítica
¿Experiencia previa en investigación?	Ha dirigido trabajos estudiantiles; siente falta	Experiencia moderada
Retos enfrentados	de formación metodológica.	
	Falta de motivación de los estudiantes hacia la investigación.	Desmotivación estudiantil
Competencias investigativas	Aplicación del método científico a problemas reales.	Aplicación científica
Nivel actual de competencias en estudiantes	Nivel intermedio; buscan información, pero no evalúan calidad.	Competencias medias
Estrategias pedagógicas usadas	Proyectos de aula basados en método investigativo.	Proyectos de aula
Dificultades institucionales	Escasez de recursos bibliográficos.	Recursos insuficientes
Oportunidades institucionales	Interés estudiantil en emprendimiento e innovación.	Innovación estudiantil
Elementos para un modelo educativo	Trabajo interdisciplinar entre áreas.	Interdisciplinariedad
Transformación de su práctica	Clases más dinámicas y menos centradas en teoría.	Clases dinámicas

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 6.

Informante 3

Pregunta	Respuesta	Categoría
¿Qué significa la investigación en la enseñanza universitaria?	La investigación es un puente entre teoría y práctica.	Integración teoría- práctica
¿Experiencia previa en investigación?	Participó en semillero de investigación durante la maestría.	Formación investigativa previa
Retos enfrentados	Acceso limitado a recursos y bases de datos.	Limitaciones de recursos
Competencias investigativas	Lectura crítica, escritura académica y análisis de datos.	Competencias académicas
Nivel actual de competencias en Estudiantes	Debilidad en redacción y estructuración; muestran interés.	Interés con debilidades
Estrategias pedagógicas usadas	Lectura crítica de artículos científicos y debates.	Lectura crítica
Dificultades institucionales	Pocos espacios de formación docente.	Falta de formación docente
Oportunidades institucionales	Existencia de semilleros de investigación.	Semilleros de investigación
Elementos para un modelo educativo	Acompañamiento docente en formulación de proyectos.	Acompañamiento docente
Transformación de su	Poder dedicar más tiempo	Guía fortalecida
Práctica	a guiar proyectos.	

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 7. Informante 4

Pregunta	Respuesta	Categoría
¿Qué significa la investigación en la enseñanza universitaria?	Motivar la curiosidad intelectual y fortalecer autonomía académica.	Autonomía académica
¿Experiencia previa en investigación?	Experiencia práctica apoyando proyectos de aula.	Experiencia práctica
Retos enfrentados	Falta de tiempo por carga académica.	Falta de tiempo
Competencias investigativas	Transformar curiosidad en proyecto organizado.	Organización investigativa
Nivel actual de competencias en Estudiantes	Los estudiantes buscan aprobar más que investigar.	Desinterés estudiantil
Estrategias pedagógicas usadas	Aprendizaje basado en problemas.	ABP
Dificultades institucionales	Sobrecarga administrativa.	Carga administrativa
Oportunidades institucionales	Apoyo reciente desde coordinación de investigación.	Apoyo institucional
Elementos para un modelo educativo	Asignaturas de metodología con enfoque práctico.	Metodologías prácticas
Transformación de su práctica	Transformación de transmisor a facilitador.	Rol facilitador

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 8.
Informante 5

Pregunta	Respuesta	Categoría
¿Qué significa la investigación en la enseñanza universitaria?	Medio para sustentar ideas con argumentos basados en evidencia.	Argumentación basada en evidencia
¿Experiencia previa en investigación?	Formador en metodologías básicas de investigación.	Formación metodológica básica
Retos enfrentados	Dificultad para traducir teoría metodológica a ejercicios prácticos.	Dificultad de aplicación práctica
Competencias investigativas	Identificación de problemas, objetivos y soluciones viables.	Formulación de proyectos
Nivel actual de competencias en Estudiantes	Poca iniciativa; ven investigación como una carga.	Baja motivación
Estrategias pedagógicas usadas	Talleres de formulación de problemas y objetivos.	Talleres formativos
Dificultades institucionales	Poca motivación	Desmotivación institucional
	estudiantil.	
Oportunidades institucionales	Espacios institucionales para socialización de proyectos.	Espacios académicos
Elementos para un modelo educativo	Espacios para publicar y difundir resultados.	Divulgación estudiantil
Transformación de su práctica	Conectar teoría con práctica empresarial.	Conexión teoría-práctica

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 9.

Informante 6

Pregunta	Respuesta	Categoría
¿Qué significa la investigación en la enseñanza universitaria?	Ayuda a que futuros profesionales innoven y aporten nuevas perspectivas.	Innovación profesional
¿Experiencia previa en investigación?	Experiencia en proyectos de extensión con impacto social.	Extensión social
Retos enfrentados	Falta de hábitos de lectura y escritura académica.	Falta de hábitos académicos
Competencias investigativas	Conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades para producir conocimiento.	Producción de conocimiento
Nivel actual de competencias en estudiantes	Nivel incipiente, sobre todo en análisis crítico.	Nivel incipiente
Estrategias pedagógicas usadas	Tutorías personalizadas para diseño de proyectos.	Tutorías
Dificultades institucionales	Dificultad de acceso a bases de datos.	Acceso limitado a bases
Oportunidades institucionales	Recursos tecnológicos para trabajo colaborativo.	Recursos tecnológicos
Elementos para un modelo educativo	Incorporar tecnologías y análisis de datos.	Tecnologías aplicadas
Transformación de su práctica	Motivación para actualizarse en metodologías	Actualización docente

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 10.

Informante 7

Pregunta	Respuesta	Categoría
¿Qué significa la investigación en la enseñanza universitaria?	Oportunidad para desarrollar observación, análisis y escritura académica.	Desarrollo de habilidades académicas
¿Experiencia previa en investigación?	Experiencia mínima como investigador	Experiencia limitada
	independiente.	
Retos enfrentados	Inseguridad por no dominar todas las metodologías.	Inseguridad metodológica
Competencias investigativas	Indagar con rigor y reflexionar críticamente.	Indagación crítica
Nivel actual de competencias en estudiantes	Esfuerzos aislados; no hay cultura investigativa consolidada.	Cultura investigativa débil
Estrategias pedagógicas usadas	Escritura de ensayos con referencias académicas.	Escritura académica
Dificultades institucionales	Investigación no priorizada por dirección.	Falta de prioridad institucional
Oportunidades institucionales	Potencial de proyectos de extensión.	Extensión
Elementos para un modelo educativo	Innovación en evaluación centrada en procesos.	Evaluación innovadora
Transformación de su práctica	Mayor innovación y colaboración docente.	Colaboración docente

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 11.
Informante 8

Pregunta	Respuesta	Categoría
¿Qué significa la investigación en la enseñanza universitaria?	Proceso de formación integral donde la investigación es parte del aprendizaje.	Formación integral
¿Experiencia previa en investigación?	Participación en proyecto financiado por la universidad.	Investigación institucional
Retos enfrentados	Acompañar formulación de problemas claros.	Formulación de problemas
Competencias investigativas	Construcción de conocimiento propio.	Construcción de conocimiento
Nivel actual de competencias en Estudiantes	Buenas ideas, pero poca rigurosidad metodológica.	Poca rigurosidad
Estrategias pedagógicas usadas	Uso de portafolios de investigación.	Portafolios
Dificultades institucionales	Falta de incentivos para docentes y estudiantes.	Falta de incentivos
Oportunidades Institucionales	Disposición de docentes jóvenes a innovar.	Innovación docente
Elementos para un modelo educativo	Aprendizaje basado en problemas.	ABP
Transformación de su práctica	Trabajo más colaborativo con colegas y estudiantes.	Trabajo colaborativo

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 12.

Informante 9

Pregunta	Respuesta	Categoría
¿Qué significa la investigación en la enseñanza universitaria?	Conectar estudiante con necesidades de su comunidad.	Vinculación comunitaria
¿Experiencia previa en investigación?	Colaboración en estudios de caso con colegas.	Colaboración investigativa
Retos enfrentados	Conectar necesidades del sector con enfoque académico.	Articulación sector- academia
Competencias investigativas	Diseño de proyectos, recolección y comunicación clara.	Gestión de proyectos
Nivel actual de competencias en estudiantes	Entusiasmo con poca formación metodológica.	Entusiasmo limitado
Estrategias pedagógicas usadas	Observación y trabajo de campo en empresas.	Trabajo de campo
Dificultades institucionales	Dificultad para articular investigación con sector empresarial.	Desarticulación institucional
Oportunidades institucionales	Interés institucional en visibilidad académica.	Visibilidad académica
Elementos para un modelo educativo	Formación continua en escritura académica.	Escritura continua
Transformación de su práctica	Transformar percepción estudiantil sobre investigación.	Cambio de percepción

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 13.
 Informante 10

Pregunta	Respuesta	Categoría
1 ¿Cómo percibe la investigación en las competencias investigativas y su enseñanza Universitaria de Colombia?	Elevar calidad de enseñanza formando profesionales críticos y reflexivos.	Calidad educativa
¿Experiencia previa en investigación?	Experiencia en formación: estructura de marcos teóricos y diseño metodológico.	Formación conceptual
Retos enfrentados	Falta de continuidad institucional en proyectos.	Falta de continuidad
Competencias investigativas	Actitud de búsqueda constante con	Búsqueda constante
	Herramientas metodológicas.	
Nivel actual de competencias en Estudiantes	Avances desiguales: algunos grupos logran nivel, otros no.	Desarrollo Desigual
Estrategias pedagógicas	Coevaluación de proyectos entre pares.	Coevaluación

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 14.

Categorización general entrevista semiestructurada

Preguntas	Respuestas de los Docentes	Categorías Emergentes
Significado de la investigación en la enseñanza universitaria	Formar pensamiento crítico, generar conocimiento, conectar teoría y práctica, fomentar autonomía y compromiso social	Sentido formativo de la investigación; pensamiento crítico; vínculo teoría-práctica
Experiencia previa en procesos investigativos	Participación como asesores, proyectos de aula, semilleros, trabajos de extensión, poca publicación formal	Trayectoria investigativa; práctica docente; formación metodológica
Retos en actividades de investigación	Falta de formación metodológica, poca motivación estudiantil, escasos recursos, tiempo limitado, dificultades para formular problemas	Limitaciones institucionales; dificultades metodológicas; obstáculos motivacionales
Significado de competencias investigativas	Habilidades de lectura crítica, escritura, análisis, formulación de problemas, búsqueda de información, diseño de proyectos	Capacidades investigativas; competencias cognitivas y metodológicas
Nivel actual de competencias investigativas en estudiantes	Nivel bajo a intermedio, dificultades en redacción, análisis y metodología, poco rigor, avances desiguales	Déficit formativo; falta de cultura investigativa

Estrategias pedagógicas para fomentarlas	Estudios de caso, proyectos de aula, lectura crítica, ABP, talleres, tutorías, portafolios, trabajo de campo, Coevaluación	Metodologías activas; estrategias de investigación formativa
Dificultades institucionales	Falta de tiempo, escasez de recursos, poca formación docente, sobrecarga laboral, falta de incentivos, desconexión con el entorno	Barreras estructurales; limitaciones académicas; falta de apoyo institucional
Oportunidades institucionales	Convenios, semilleros, interés estudiantil, apoyo de coordinación, ferias académicas, tecnologías, alianzas	Potencial investigativo; recursos institucionales; articulación externa
Aspectos para un modelo de enseñanza	ABP, interdisciplinariedad, acompañamiento docente, asignaturas prácticas, espacios de publicación, uso de tecnologías	Modelo educativo participativo; fortalecimiento metodológico
Transformación de la práctica docente	Mayor motivación, clases dinámicas, rol de facilitador, conexión teoría-práctica, innovación evaluativa, trabajo colaborativo	Transformación pedagógica; innovación docente; práctica reflexiva

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 15*Triangulación de datos*

Categoría Emergente	Datos del Campo (Docentes)	Documentos Institucionales	Aportes Teóricos	Postura Interpretativa del Investigador
1. Sentido de la investigación en la docencia universitaria	Los docentes expresan que investigan “más como requisito que como proceso formativo”.	Los lineamientos institucionales promueven la investigación, pero su aplicación es irregular.	UNESCO (2018) sostiene que la investigación es esencial para enfrentar “un mundo sujeto a cambios drásticos”.	Se interpreta que existe una brecha entre discurso institucional y práctica docente, lo que evidencia una cultura investigativa débil.
2. Limitaciones para el desarrollo de competencias investigativas	Señalan falta de tiempo, recursos y acompañamiento.	Informes de autoevaluación reconocen debilidades en infraestructura investigativa.	López (2017) afirma que la cultura investigativa en Colombia es “limitada y poco articulada”.	Se interpreta que las limitaciones estructurales condicionan el avance de la investigación docente.
3. Necesidad de modelos pedagógicos integradores	Los docentes manifiestan interés por metodologías activas.	El PEI menciona innovación, pero sin lineamientos específicos.	García (2021) plantea modelos “reflexivos y contextuales” para fortalecer competencias investigativas.	Se interpreta que la institución necesita un marco pedagógico que articule docencia–investigación de manera coherente.

Nota. Elaboración propia del autor

Tabla 16

Triangulación de Técnicas

Categoría Emergente	Entrevistas a Docentes	Análisis Documental	Observación de Prácticas	Validación Triangulada
1. Concepción de la investigación como requisito	Se percibe como obligación para ascensos o acreditación.	Documentos institucionales los mencionan como función misional.	Poco uso de investigación en el aula.	La convergencia confirma que la investigación es formal pero no pedagógica.
2. Faltas en la formación investigativa	Falta de capacitación y acompañamiento.	Ausencia de programas robustos de formación docente en investigación.	Dificultad para aplicar técnicas de investigación en clase.	Coincide en que el docente carece de herramientas investigativas sólidas.
3. Innovación pedagógica insuficiente	Deseo de cambiar la clase, pero sin estrategias claras.	Documentos mencionan innovación de forma general.	Prácticas tradicionales predominan.	La triangulación evidencia que la innovación no está institucionalizada.

Nota. Elaboración propia del autor

Interpretación crítica de las categorías

En la reflexión colectiva, los docentes coincidieron en que la investigación ocupa un lugar relevante en la formación universitaria, pues la entienden como un medio para que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, capacidad de análisis, resolución de problemas y conexión entre teoría y práctica. Algunos docentes expresaron que la investigación debería ser la columna vertebral de un programa académico en Administración de Empresas, en la medida en que el profesional de este campo se enfrenta a entornos cambiantes y necesita fundamentar sus decisiones en evidencias sólidas.

No obstante, el significado atribuido a la investigación no es homogéneo. Una parte de los docentes la concibe principalmente como un requisito institucional: requisito de acreditación, parte de las exigencias de los entes reguladores o un paso obligatorio en el proceso de titulación (trabajos de grado). Desde esta perspectiva, la investigación adquiere un carácter instrumental y burocrático, más vinculado a la necesidad de cumplir con formatos y normatividades que con la construcción de conocimiento o la formación integral del estudiante.

Por otro lado, existe un grupo de docentes que sí la percibe como una herramienta pedagógica transformadora, orientada a la formación de sujetos críticos capaces de generar alternativas innovadoras para la sociedad y para el sector productivo. Para estos docentes, la investigación no se reduce a la publicación de artículos o a la producción de informes académicos, sino que debe integrarse en las experiencias de aula, en los proyectos colectivos y en la resolución de problemas reales del entorno empresarial y social.

Desde una mirada crítica, el riesgo de concebir la investigación únicamente como requisito institucional es que se vacía de contenido pedagógico y emancipador, reduciéndose a una práctica burocrática centrada en cumplir con indicadores y formatos. Autores como De Sousa Santos (2009) han advertido que las universidades, al insertarse en la lógica neoliberal de la globalización, corren el riesgo de convertirse en “fábricas de indicadores”, donde el valor de la investigación se mide por el número de publicaciones o la posición en rankings internacionales, sin atender a la relevancia social ni al impacto formativo en los estudiantes. Esta visión instrumental de la investigación genera una desconexión entre los fines declarados de la educación superior formar ciudadanos críticos y profesionales competentes y las prácticas reales, que muchas veces se reducen a procesos formales para satisfacer requisitos externos.

En contraste, cuando los docentes entienden la investigación como una herramienta pedagógica transformadora, se abre la posibilidad de que el aula se convierta en un espacio de indagación, reflexión y producción de conocimiento relevante. Paulo Freire (1970) ya subrayaba que investigar no es un acto exclusivo de expertos, sino una práctica inherente al proceso educativo: enseñar implica investigar y, a su vez, investigar implica enseñar. Desde esta perspectiva, los estudiantes no son meros receptores de información, sino sujetos activos que aprenden a problematizar su realidad, a formular preguntas significativas y a buscar respuestas que contribuyan a transformar su contexto.

En el caso específico de la Administración de Empresas, este enfoque resulta particularmente pertinente, dado que los futuros profesionales se enfrentan a entornos organizacionales complejos y cambiantes, en los cuales la capacidad de indagar, analizar y proponer alternativas innovadoras resulta fundamental.

Elliot (1993) advierte que la consolidación de una cultura investigativa en la docencia universitaria requiere que el profesor asuma su práctica como objeto de indagación sistemática, de modo que la enseñanza no se reduzca a la transmisión de contenidos, sino que se convierta en un espacio de reflexión permanente.

La discusión sobre el significado de la investigación está estrechamente vinculada con los modelos de universidad que predominan en la actualidad. Clark (1998) distingue entre universidades de investigación, orientadas principalmente a la producción de nuevo conocimiento, y universidades de enseñanza, centradas en la transmisión de saberes. En contextos como el colombiano, muchas instituciones de carácter profesional, como los programas de Administración de Empresas, históricamente se han alineado más con el segundo modelo. Sin embargo, las exigencias de acreditación y de calidad han impulsado la necesidad de integrar la investigación como eje transversal. Este tránsito genera tensiones internas: mientras algunos docentes ven en ello una oportunidad para fortalecer la formación crítica de los estudiantes, otros lo perciben como una carga administrativa que desvía recursos y esfuerzos de la enseñanza práctica.

Desde un punto de vista institucional, la investigación también adquiere múltiples sentidos. Para las directivas universitarias, representa un indicador de prestigio y un requisito para obtener o mantener acreditaciones de alta calidad. Para los estudiantes, en ocasiones, se convierte en un obstáculo que deben superar para graduarse, especialmente cuando se traduce en trabajos de grado rígidos o en formatos preestablecidos que limitan la creatividad. Para los docentes, su significado oscila entre un compromiso con la producción de conocimiento y una exigencia que aumenta su carga laboral. Este entramado de significados revela que la investigación universitaria no puede comprenderse únicamente en términos académicos, sino que debe analizarse desde una perspectiva crítica que considere las dimensiones políticas, sociales y económicas que la configuran.

En este contexto, recuperar el valor pedagógico y emancipador de la investigación exige promover una cultura institucional que incentive a los docentes a integrar la indagación en su práctica cotidiana. Ello supone superar la lógica de la investigación como actividad aislada de unos pocos expertos, para convertirla en una práctica transversal que atraviese todas las asignaturas y que forme parte de la experiencia universitaria de cada estudiante. Gibbons et al. (1997) plantean la necesidad de avanzar hacia un “modo 2” de producción de conocimiento, caracterizado por su

carácter transdisciplinar, contextual y orientado a la resolución de problemas reales. Esta propuesta resulta especialmente pertinente para programas como Administración de Empresas, donde la formación investigativa puede vincularse directamente con los desafíos del entorno empresarial y social.

Una mirada crítica al significado de la investigación en la enseñanza universitaria también debe considerar el papel que juegan los contextos locales y globales. En países como Colombia, marcados por desigualdades sociales y económicas, la investigación universitaria tiene el potencial de convertirse en una herramienta para el desarrollo inclusivo y sostenible. Sin embargo, esto solo es posible si se la concibe como un proceso orientado a la transformación social y no únicamente como un medio para mejorar indicadores de calidad. Giroux (2011) sostiene que la educación superior debe asumir una pedagogía crítica que forme ciudadanos capaces de cuestionar estructuras de poder y de generar alternativas democráticas e igualitarias. Bajo esta perspectiva, la investigación universitaria no se reduce a producir artículos indexados, sino que implica un compromiso ético y político con la sociedad.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el significado de la investigación también es ambivalente. Muchos la perciben como un requisito para graduarse, lo que genera desmotivación y prácticas de cumplimiento mínimo. Sin embargo, cuando la investigación se integra de manera genuina en los procesos de enseñanza, los estudiantes descubren su potencial como herramienta para comprender y transformar la realidad. Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje experiencial, basado en la reflexión sobre la acción, es una de las formas más efectivas de aprendizaje profundo. Integrar la investigación como experiencia formativa en el aula permite que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, pensamiento crítico y creatividad, que son esenciales en su vida profesional.

Teorización

De los hallazgos se describe la realidad, se busca el sentido de las cosas al percibir, comparar, contrastar, añadir y ordenar formando nexos y relaciones que dejan emerger una nueva teoría apoyada con base a los soportes teóricos del estudio.

De la entrevista se evidenció también, que los docentes identifican múltiples barreras que dificultan el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Entre las más recurrentes se encuentran la falta de recursos materiales y tecnológicos, que limita el acceso a bibliografía actualizada y herramientas necesarias para la investigación; la sobrecarga administrativa del personal docente, que reduce el tiempo disponible para orientar y acompañar procesos de investigación; la escasa cultura investigativa, tanto entre estudiantes como entre algunos docentes, que se traduce en una percepción de la investigación como una actividad secundaria o de cumplimiento formal; y la desmotivación estudiantil, reflejada en baja participación y compromiso frente a proyectos de investigación.

Paralelamente, los docentes reconocen oportunidades significativas que podrían potenciar la investigación dentro de la institución. Entre ellas destacan la existencia de convenios con empresas y entidades externas, que facilitan escenarios de aprendizaje aplicado; el acceso a bases de datos académicas y científicas, que proveen información actualizada y confiable; las líneas de investigación institucionales, que ofrecen un marco temático y metodológico definido; y el apoyo de grupos de investigación ya consolidados, que pueden funcionar como mentores y generadores de buenas prácticas.

La interpretación de estos hallazgos revela una paradoja institucional evidente: aunque existen recursos, políticas y estructuras que podrían facilitar la investigación académica, su implementación efectiva es limitada. La brecha principal se encuentra en la ausencia de una estrategia pedagógica coherente que articule las oportunidades con la práctica docente cotidiana. Es decir, la institución declara la investigación como un eje prioritario de desarrollo académico, pero no logra traducir ese discurso en acciones concretas y sistemáticas que integren los recursos disponibles, la formación docente y la motivación estudiantil.

Esta situación evidencia un desajuste entre intención y ejecución. Por un lado, se dispone de insumos valiosos —como convenios externos, bases de datos y líneas de investigación, pero la falta de planificación estratégica y acompañamiento pedagógico hace que estos recursos no impacten de manera significativa en la formación investigativa de los estudiantes.

Por otro lado, las barreras identificadas refuerzan la percepción de la investigación como un esfuerzo adicional, aislado y poco integrado al currículo, lo cual puede generar frustración en los docentes y desinterés en los estudiantes.

La interpretación crítica también sugiere que superar esta paradoja requiere no solo incrementar recursos o infraestructura, sino redefinir la cultura institucional y pedagógica. Se hace necesario establecer mecanismos claros que conecten las oportunidades existentes con prácticas docentes efectivas: programas de mentoría, integración de proyectos de investigación en el currículo, capacitación docente específica, incentivos a la participación estudiantil y estrategias de acompañamiento que reduzcan la sobrecarga administrativa. Solo mediante la articulación de recursos, políticas y prácticas pedagógicas se podrá transformar el discurso institucional sobre investigación en resultados concretos, fortaleciendo competencias investigativas y generando un impacto real en la formación académica.

Hallazgos determinantes del Diagnóstico

Los docentes sugieren un modelo que sea práctico, flexible, articulado con problemas reales del contexto y con acompañamiento docente continuo. Plantean un enfoque de aprendizaje basado en proyectos y la necesidad de integrar investigación desde los primeros semestres. Estas propuestas reflejan una visión progresiva y constructivista de la enseñanza, pero al mismo tiempo una autocrítica tácita: reconocen que actualmente el modelo está fragmentado y desarticulado. El reto es traducir esas ideas en un modelo factible, sostenible y adaptado a la realidad institucional.

El análisis ampliado de las barreras institucionales y de las oportunidades que emergen en el proceso de formación investigativa de los estudiantes universitarios exige considerar múltiples dimensiones interconectadas que van desde los factores estructurales de la educación superior en Colombia hasta las prácticas cotidianas de aula que desarrollan los docentes.

La evidencia recogida en el estudio refleja una paradoja significativa: la coexistencia de un marco institucional que proclama la investigación como pilar de la calidad académica y, al mismo tiempo, la falta de mecanismos efectivos para que este ideal se materialice en las experiencias de los estudiantes y en los resultados de su aprendizaje. Esta tensión entre discurso y práctica no es exclusiva de la institución objeto de estudio, sino que se observa de manera recurrente en universidades de la región, donde los lineamientos normativos e institucionales reconocen la investigación como eje central, pero las condiciones estructurales, pedagógicas y culturales limitan su implementación.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, la coexistencia de dos visiones una instrumental y otra pedagógica- crítica genera tensiones que repercuten en la práctica educativa. Por un lado, la visión instrumental favorece procesos mecánicos, centrados en el cumplimiento de normas (APA, formatos de proyectos, requisitos de los pares evaluadores), lo que conduce a que tanto docentes como estudiantes perciban la investigación como una carga administrativa más que como un proceso significativo de aprendizaje. Esto debilita la motivación y refuerza la percepción de que la investigación es un "trámite" para obtener el título.

Por otro lado, la visión pedagógica, aunque más enriquecedora, enfrenta limitaciones prácticas: falta de formación metodológica docente, escasez de tiempo, recursos insuficientes y ausencia de una cultura investigativa consolidada en la institución. Así, aunque existe la intención de orientar la investigación hacia la transformación del conocimiento y la realidad social, las condiciones estructurales y culturales no siempre permiten materializar esa apuesta.

En este sentido, puede afirmarse que el significado de la investigación en la

La información recogida en el estudio refleja una paradoja significativa: la coexistencia de un marco institucional que proclama la investigación como pilar de la calidad académica y, al mismo tiempo, la falta de mecanismos efectivos para que este ideal se materialice en las experiencias de los estudiantes y en los resultados de su aprendizaje. Esta tensión entre discurso y práctica no es exclusiva de la institución objeto de estudio, sino que se observa de manera recurrente en universidades de la región, donde los lineamientos normativos e institucionales reconocen la investigación como eje central, pero las condiciones estructurales, pedagógicas y culturales limitan su implementación.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, la coexistencia de dos visiones una instrumental y otra pedagógica- crítica genera tensiones que repercuten en la práctica educativa. Por un lado, la visión instrumental favorece procesos mecánicos, centrados en el cumplimiento de normas (APA, formatos de proyectos, requisitos de los pares evaluadores), lo que conduce a que tanto docentes como estudiantes perciban la investigación como una carga administrativa más que como un proceso significativo de aprendizaje. Esto debilita la motivación y refuerza la percepción de que la investigación es un “trámite” para obtener el título.

Por otro lado, la visión pedagógica, aunque más enriquecedora, enfrenta limitaciones prácticas: falta de formación metodológica docente, escasez de tiempo, recursos insuficientes y ausencia de una cultura investigativa consolidada en la institución. Así, aunque existe la intención de orientar la investigación hacia la transformación del conocimiento y la realidad social, las condiciones estructurales y culturales no siempre permiten materializar esa apuesta.

En este sentido, puede afirmarse que el significado de la investigación en la

enseñanza universitaria del programa de Administración de Empresas está en construcción y depende en gran medida de la trayectoria, formación y motivación personal de cada docente. El riesgo de esta situación es que la investigación quede desarticulada de la misión formativa de la universidad y se convierta en un proceso fragmentado, desigual y poco consistente en su impacto. La tensión entre la visión instrumental y la pedagógica-crítica de la investigación en la enseñanza universitaria constituye un dilema central que atraviesa no solo al programa de Administración de Empresas de la Universitaria de Colombia, sino también a gran parte de las instituciones de educación superior en América Latina.

Esta dualidad se manifiesta en el choque entre un modelo de investigación concebido como requisito formal de acreditación y control, y un modelo que busca asumir la investigación como motor de formación crítica, transformación social y generación de conocimiento pertinente. Analizar estas tensiones requiere examinar no solo las prácticas inmediatas de los docentes, sino también los marcos epistemológicos, políticos e institucionales que las sustentan, así como los efectos concretos que generan en estudiantes, currículo y cultura académica.

La visión instrumental, como lo señalan varios docentes en la reflexión colectiva, tiende a concebir la investigación como una carga administrativa asociada al cumplimiento de normas externas. Este enfoque se traduce en prácticas pedagógicas centradas en la enseñanza de manuales de estilo, en el dominio de formatos específicos o en la preparación para satisfacer requisitos de evaluadores externos. Aunque estas actividades son necesarias en cierto grado, cuando se convierten en el centro de la formación investigativa desplazan su sentido pedagógico y crítico. De Sousa Santos (2009) advierte que el conocimiento corre el riesgo de mercantilizarse cuando se mide únicamente en función de parámetros externos de calidad y productividad, perdiendo su vínculo con la vida social y cultural de los sujetos. Así, la investigación universitaria se transforma en un ejercicio burocrático de acumulación de productos más que en un proceso creativo y emancipador.

En el caso del programa de Administración de Empresas, esta visión instrumental se refleja en la percepción de los estudiantes que asumen los trabajos de

grado como un requisito para obtener el título, más que como una oportunidad de aprendizaje significativo. Esta tendencia no es exclusiva de esta institución: estudios realizados en universidades latinoamericanas (Restrepo, 2005; Tünnermann, 2008) muestran que los estudiantes suelen ver la investigación como un “trámite” más, lo cual se relaciona directamente con el modo en que los docentes la enseñan y con las políticas institucionales que la regulan. La consecuencia de esta dinámica es una desmotivación generalizada hacia la investigación y una desconexión entre el currículo y los intereses reales de los estudiantes.

Por su parte, la visión pedagógica-crítica concibe la investigación como una herramienta para formar sujetos capaces de comprender y transformar su realidad. Este enfoque conecta directamente con las propuestas de Paulo Freire (1970), quien defendía la idea de una educación problematizadora, en la que investigar significa cuestionar la realidad y generar conciencia crítica. En la enseñanza universitaria, esta concepción se traduce en prácticas que integran la investigación a proyectos de aula, a estudios de caso y a iniciativas vinculadas al entorno social y empresarial. En lugar de limitarse a reproducir normas formales, la investigación se convierte en un proceso creativo, situado y reflexivo que potencia la capacidad de análisis, la innovación y el compromiso ético de los estudiantes.

Sin embargo, como se señala en el texto original, la implementación de esta visión pedagógica-crítica enfrenta múltiples obstáculos. Entre ellos destaca la falta de formación metodológica de los docentes, lo que limita su capacidad para orientar procesos investigativos complejos. Muchos profesores carecen de experiencia práctica en investigación académica, lo que genera inseguridad al momento de guiar a los estudiantes. Esta situación coincide con los hallazgos de Elliot (1993), quien sostenía que la consolidación de una cultura investigativa requiere que los docentes asuman su rol como investigadores reflexivos de su propia práctica, superando la brecha entre docencia e investigación. La ausencia de esta cultura investigativa consolidada genera prácticas fragmentadas y poco sostenibles, que dependen en exceso de la motivación individual de algunos docentes.

Otro factor limitante son las condiciones estructurales y materiales. El tiempo

asignado a la investigación en los planes de trabajo docente suele ser insuficiente, y las cargas administrativas reducen las posibilidades de los profesores de acompañar procesos investigativos con profundidad. Además, la escasez de recursos financieros y de apoyo institucional dificulta la implementación de proyectos de investigación que trasciendan lo meramente teórico y se vinculen con problemas reales del entorno. La falta de incentivos claros para los docentes también constituye una barrera, ya que sin reconocimiento académico y profesional los esfuerzos por innovar pedagógicamente tienden a diluirse.

En este escenario, el significado de la investigación en la enseñanza universitaria del programa se encuentra en construcción, como bien apunta el texto original. La construcción de este significado depende no solo de las motivaciones individuales de los docentes, sino también de las políticas institucionales, de la formación recibida y de la interacción con los estudiantes. Cuando el compromiso personal de los docentes logra superar las barreras estructurales, emergen experiencias valiosas que integran la investigación como estrategia pedagógica; sin embargo, estas experiencias suelen ser aisladas y no logran consolidarse como parte de una cultura institucional robusta.

El riesgo, como se advierte, es que la investigación quede desarticulada de la misión formativa de la universidad y se convierta en un proceso fragmentado, desigual y de impacto limitado. Esto es especialmente preocupante en programas profesionales como Administración de Empresas, donde la capacidad de los egresados para investigar, analizar críticamente y proponer soluciones fundamentadas resulta crucial frente a un mercado laboral en constante cambio. La fragmentación del significado de la investigación limita, por tanto, no solo la formación integral de los estudiantes, sino también la pertinencia y calidad del programa académico en su conjunto.

Una lectura crítica de esta situación debe incorporar también la influencia de los marcos globales y regionales en la definición de lo que significa investigar en la universidad. A nivel internacional, organismos como la UNESCO (2015) y la OCDE (2019) han subrayado la importancia de formar en competencias investigativas como parte de los aprendizajes clave para el siglo XXI. Estas competencias no se limitan al dominio de técnicas, sino que incluyen la capacidad de pensar críticamente, de trabajar

en equipo y de aplicar el conocimiento en contextos diversos. Sin embargo, en la práctica, estas recomendaciones suelen traducirse en indicadores de desempeño que refuerzan la visión instrumental de la investigación, lo cual genera tensiones entre los ideales pedagógicos y las exigencias de los sistemas de acreditación.

La situación en América Latina añade complejidad a este panorama. La tradición de la universidad latinoamericana, como ha señalado Tünnermann Bernheim (2008), se ha visto marcada por la tensión entre el ideal humanista de formar ciudadanos críticos y las exigencias pragmáticas de profesionalización y acreditación. En este contexto, la investigación en programas profesionales se debate entre cumplir requisitos formales y responder a necesidades sociales urgentes. El caso del programa de Administración de Empresas refleja esta tensión: mientras algunos docentes buscan integrar la investigación a proyectos de innovación social y empresarial, otros se centran en cumplir con los requisitos de los trabajos de grado y con los formatos exigidos por los entes reguladores.

La clave, por tanto, está en avanzar hacia un equilibrio que permita recuperar el sentido pedagógico de la investigación sin descuidar las exigencias institucionales. Ello implica promover procesos de formación docente continua en investigación, fortalecer las políticas de apoyo institucional y generar incentivos para que los profesores integren la investigación en su práctica pedagógica. También requiere revisar críticamente los sistemas de evaluación y acreditación, de modo que se reconozca y valore no solo la producción académica formal, sino también las experiencias pedagógicas innovadoras que contribuyen a formar estudiantes críticos y comprometidos.

En última instancia, la investigación universitaria debe resignificarse como un proceso dialógico, crítico y transformador, en el que estudiantes y docentes participen activamente en la construcción de conocimiento situado. Esto exige superar la visión instrumental que la reduce a un trámite burocrático y consolidar una cultura pedagógica que la integre de manera orgánica en la enseñanza universitaria. Solo así se podrá garantizar que la investigación cumpla su doble función: contribuir a la formación integral de los estudiantes y generar conocimiento pertinente para la sociedad.

MODELO EDUCATIVO

Transformando la Práctica Docente mediante la Reflexión y el Trabajo Colaborativo

El presente modelo educativo emerge de los hallazgos, de la experiencia y práctica del docente en el contexto educativo que, a su vez, encuentra su sustento en la necesidad de responder a las tensiones entre la formación investigativa en el aula y las demandas del campo profesional en los programas de Administración de Empresas. Se configura como una alternativa transformadora que busca consolidar una cultura investigativa en la educación superior, a partir de las voces y experiencias de los docentes participantes.

Propósito General

Fortalecer las competencias investigativas de los docentes y estudiantes de Administración de Empresas en educación superior, promoviendo una formación crítica, reflexiva y aplicada a los problemas del entorno social y empresarial.

Propósitos Específicos

1. Formar investigadores que no solo produzcan conocimiento, sino que lo hagan de manera responsable y orientada al bien común.
2. Fortalecer las competencias investigativas de los docentes y estudiantes de Administración de Empresas en educación superior, promoviendo una formación crítica, reflexiva y aplicada a los problemas del entorno social y empresarial.
3. Interpretar fortalezas y limitaciones en la implementación de competencias investigativas
4. Combinar de manera holística el saber, saber hacer y saber ser en contextos de resolución de problemas
5. Integrar la transversalidad de manera sistemática y coherente en las actividades investigativas al proceso de construcción de nuevos conocimientos

Fundamento teórico el modelo

Se apoya el Paradigma socio-crítico siguiendo a Carr y Kemmis (1988), la investigación educativa debe entenderse como un proceso emancipador que combina reflexión y acción para transformar la práctica docente. Constituye el núcleo filosófico del modelo, en el que la reflexión crítica y la acción transformadora se entrelazan. El modelo se nutre de esta visión al proponer proyectos investigativos contextualizados y situados, en los que la realidad local y los saberes comunitarios dialogan con los marcos académicos tradicionales. Asimismo, se apoya en el constructivismo, el aprendizaje experiencial y el enfoque por competencias los cuales dotan al modelo de una base sólida que combina pertinencia práctica con fundamentación conceptual.

Justificación

Habermas (1987), desde su teoría de los intereses del conocimiento, subraya que el interés emancipador está en la base de la investigación crítica, ya que permite a los sujetos reflexionar sobre sus condiciones y liberarse de estructuras opresivas. Este planteamiento refuerza el carácter transformador del modelo y lo justifica, ya que busca no solo formar docentes en investigación, sino ciudadanos y profesionales capaces de generar alternativas frente a las problemáticas sociales y empresariales.

La explicación integradora del modelo educativo orientado al desarrollo de competencias investigativas parte de la premisa de que la investigación universitaria debe dejar de ser un elemento periférico del currículo para convertirse en un eje transversal que articule teoría, práctica y pertinencia social. Esta perspectiva reconoce que la educación superior, y particularmente los programas de Administración de Empresas, enfrentan tensiones crecientes entre las expectativas académicas y las demandas de un entorno empresarial complejo, globalizado y en constante transformación. Frente a este panorama, el modelo se configura como un sistema articulador en el que confluyen marcos pedagógicos, prácticas docentes y exigencias sociales, con el fin de potenciar la calidad educativa y consolidar la capacidad transformadora de la universidad.

Descripción de la situación actual

Los docentes de la Universidad de Colombia exteriorizan su interés en articular desde la reflexión crítica, construcción activa, experiencia práctica y competencias aplicadas, un camino para consolidar una cultura investigativa que los forme para enfrentar los retos de un mundo complejo, incierto y en permanente cambio.

Beneficiarios directos e indirectos

Los beneficiarios directos fueron los docentes actores sociales y los participantes que conforman la planta docente de la Institución Universitaria de Colombia, ubicada en Bogotá D.C. y los indirectos las instituciones universitarias que se encuentran en las zonas aledañas y miembros de las comunidades educativas como: estudiantes, padres representantes, colaboradores en las actividades programadas, entre otros.

Cabe resaltar, la formación crítica y reflexiva que se plantea como propósito responde directamente a las necesidades del campo de la Administración de Empresas. Drucker (1993) advertía que en la sociedad del conocimiento, el principal recurso de una organización no son los bienes materiales, sino la capacidad de aprender e innovar. Mintzberg (2004) complementaba esta idea al señalar que los administradores no pueden ser meros ejecutores de recetas, sino que deben ser pensadores críticos capaces de adaptarse a contextos cambiantes. En este sentido, la investigación se convierte en una herramienta indispensable para la toma de decisiones fundamentadas en evidencias, para la identificación de tendencias y para el diseño de estrategias innovadoras. El propósito del modelo, entonces, consistió en preparar a los futuros administradores para que comprendan la investigación no como un trámite académico, sino como un recurso profesional y social indispensable.

Recursos

Para garantizar la implementación del modelo, se requieren los siguientes recursos:

- Humanos: docentes capacitados en investigación, mentores académicos, estudiantes organizados en semilleros y grupos de investigación.

- Materiales y tecnológicos: bibliotecas digitales, acceso a bases de datos científicas, laboratorios de innovación, software de análisis de datos (SPSS, Atlas.ti, Nvivo, R).

Institucionales: apoyo de centros de investigación, alianzas universidad–empresa, convenios con otras instituciones académicas y organismos internacionales.

Financieros: fondos para proyectos, becas de investigación, incentivos para publicación en revistas indexadas y participación en congresos.

La implementación efectiva de un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias investigativas depende, de manera decisiva, de la disponibilidad, gestión y sostenibilidad de recursos. Estos no se limitan únicamente a los aspectos financieros o materiales, sino que incluyen también los recursos humanos, institucionales, tecnológicos y culturales que hacen posible la consolidación de una verdadera cultura investigativa. Sin una base sólida de recursos, incluso los modelos teóricamente más robustos pueden quedar reducidos a planteamientos declarativos sin impacto real en la práctica. Por ello, este apartado se propone analizar críticamente

la naturaleza y el alcance de los recursos que sustentan el modelo, así como su articulación con las exigencias de la educación superior y del campo profesional de la Administración de Empresas.

El primer grupo de recursos fundamentales corresponde a los recursos humanos. En cualquier proceso educativo, los docentes constituyen el pilar central, y en el caso de la investigación, su papel adquiere una importancia aún mayor. La formación investigativa de los estudiantes solo puede ser tan sólida como lo sea la formación investigativa de sus profesores. Elliot (1993) y Stenhouse (1998) ya habían destacado que el docente debe ser, ante todo, un investigador de su propia práctica. Un profesor que investiga transmite no solo conocimientos, sino también una actitud de indagación, de problematización de la realidad y de búsqueda permanente de alternativas. De ahí la necesidad de contar con docentes capacitados en investigación, con habilidades para diseñar proyectos, manejar metodologías complejas, orientar a los estudiantes en procesos críticos y acompañarlos en la difusión de sus resultados.

Además de los docentes, los mentores académicos desempeñan un papel clave en la consolidación de competencias investigativas. Estos mentores, que pueden ser investigadores experimentados o líderes de grupos académicos, ofrecen acompañamiento especializado, orientación metodológica y apoyo en la construcción de redes de conocimiento. Su presencia resulta indispensable en contextos donde los

estudiantes enfrentan la investigación por primera vez, pues les brinda referentes claros y los introduce en la cultura académica. Restrepo (2005) recuerda que la investigación-acción requiere comunidades de práctica colaborativas, en las que los investigadores con mayor trayectoria apoyan a quienes se inician. En este sentido, los mentores se convierten en agentes de transmisión de cultura investigativa y en modelos de compromiso académico. Los estudiantes organizados en semilleros y grupos de investigación representan otro componente esencial de los recursos humanos. Los semilleros constituyen espacios privilegiados para la formación investigativa temprana, pues permiten que los estudiantes se aproximen a la investigación de manera progresiva, desarrollando competencias a partir de proyectos concretos y colaborativos.

Estos espacios no solo fortalecen las habilidades metodológicas, sino que también fomentan la motivación, la creatividad y la construcción de identidad académica. De Sousa Santos (2009) señala que la universidad debe ser un espacio donde los estudiantes participen activamente en la producción de conocimiento, y los semilleros son precisamente un mecanismo para materializar esta participación.

La disponibilidad de bibliotecas digitales y el acceso a bases de datos científicas actualizadas son condiciones básicas para cualquier proyecto de calidad. En un mundo donde el conocimiento se multiplica de manera exponencial, limitarse a fuentes desactualizadas o de baja confiabilidad supone condenar a los estudiantes a una formación superficial. Tünnermann (2008) enfatiza que las universidades deben garantizar acceso a la información de frontera como requisito para su competitividad académica y social.

El acceso a laboratorios de innovación y a software especializado de análisis de datos, como SPSS, Atlas.ti, Nvivo o R, se ha convertido en una necesidad ineludible. La investigación en administración y ciencias sociales requiere cada vez más el manejo de técnicas estadísticas, análisis cualitativos avanzados y herramientas digitales para la visualización de información. La alfabetización tecnológica, en este sentido, no puede ser concebida como un complemento opcional, sino como un componente estructural de la formación investigativa. Kolb (1984) sostenía que el aprendizaje profundo requiere interacción entre experiencia y conceptualización; en el campo investigativo, esta interacción se ve potenciada por el uso de tecnologías que facilitan el análisis riguroso y la aplicación práctica de los hallazgos.

- Los recursos institucionales constituyen un tercer grupo igualmente decisivo. La existencia y fortalecimiento de centros de investigación dentro de las universidades proporcionan el marco organizativo y administrativo necesario para coordinar proyectos, garantizar estándares de calidad y fomentar la interdisciplinariedad. Estos centros también cumplen un papel fundamental en la articulación de la academia con el sector productivo y con las comunidades, generando proyectos de impacto social y empresarial. Gibbons et al. (1997) destacaron que la producción contemporánea de conocimiento, en su “modo 2”, requiere espacios organizativos que faciliten la cooperación entre distintos actores sociales. Los centros de investigación son, en este sentido, nodos articuladores que permiten vincular las capacidades académicas con las demandas del entorno.
- El cuarto grupo de recursos necesarios corresponde a los financieros. Sin financiamiento adecuado, la investigación queda reducida a iniciativas voluntaristas que difícilmente logran consolidarse en el tiempo. Se requieren fondos específicos para proyectos, becas de investigación que estimulen la participación estudiantil y docente, incentivos para la publicación en revistas indexadas y apoyo para la asistencia a congresos nacionales e internacionales. Estos recursos no deben concebirse como gastos, sino como inversiones estratégicas en la calidad educativa y en la competitividad institucional. Giroux (2011) advertía que las universidades no pueden limitarse a reproducir conocimientos, sino que deben convertirse en espacios de producción crítica y socialmente relevante; para ello, requieren inversiones sostenidas que respalden la labor investigativa.

El análisis de estos recursos permite concluir que el modelo educativo orientado al desarrollo de competencias investigativas no puede implementarse de manera parcial ni fragmentada. Todos los recursos, humanos, materiales, tecnológicos, institucionales y financieros deben integrarse en una estrategia coherente que asegure sostenibilidad y pertinencia. Finalmente, cabe señalar que los recursos también incluyen dimensiones intangibles como la motivación, la cultura institucional y la valoración social de la investigación.

En este sentido, el recurso más valioso sigue siendo la convicción de docentes y estudiantes de que la investigación es un camino para la innovación, la equidad y el desarrollo sostenible.

Resultados esperados

Se espera generar espacios institucionales, como semilleros de investigación, tutorías colaborativas y comunidades académicas, donde los estudiantes puedan ejercitar estas competencias en contextos reales y acompañados de docentes formados en investigación.

Impacto esperado

Docentes y estudiantes fortalecidos en la construcción de una cultura académica crítica, reflexiva y aplicada, que supere la brecha entre teoría y práctica, que integre la investigación de manera transversal en el currículo, que consolide la identidad investigativa de la institución y que contribuya a la innovación, la generación de conocimiento y el desarrollo sostenible

Dimensiones involucradas:

1. Epistemológica
2. Metodológica
3. Crítica
4. Comunicativa
5. Ética

Principios centrales:

1. Integrar investigación como eje transversal del currículo.
2. Promover aprendizaje crítico, reflexivo y colaborativo.
3. Consolidar la figura del docente-investigador.
4. Articular universidad, empresa y sociedad.
5. Impulsar la investigación aplicada y pertinente.

Competencias investigativas

El modelo propone desarrollar las siguientes competencias investigativas en docentes y estudiantes:

- Competencia epistemológica: capacidad de comprender los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación, reconociendo distintos paradigmas y enfoques.

- Competencia metodológica: habilidad para diseñar proyectos de investigación, seleccionar métodos y técnicas pertinentes, y garantizar rigor científico en el proceso. Competencia analítica y crítica: capacidad para interpretar información, Cuestionar supuestos y generar conclusiones fundamentadas.
- Competencia comunicativa: destrezas para redactar informes, artículos y presentaciones académicas, utilizando normas internacionales (ej. APA).
- Competencia ética: compromiso con la integridad académica, el respeto a los derechos de autor y la pertinencia social de las investigaciones.
- Competencia aplicada: habilidad para transferir el conocimiento investigativo a la solución de problemas reales en el contexto empresarial y social.

Tabla 17

Competencias investigativas clave

Tipo de competencia	Enfoque	Resultado esperado
Epistemológica	Comprender fundamentos teóricos y paradigmas de la investigación.	Reconocer y aplicar enfoques diversos (positivista, interpretativo, crítico).
Metodológica	Diseñar proyectos, seleccionar métodos y técnicas.	Garantizar rigor y coherencia científica.
Analítica y crítica	Interpretar datos y cuestionar supuestos.	Pensamiento crítico e innovación en soluciones.
Comunicativa	Redactar y presentar resultados con normas internacionales (APA).	Difusión rigurosa y accesible del conocimiento.
Ética	Integridad académica y pertinencia social.	Investigación honesta, respetuosa y responsable.
Aplicada	Transferir conocimientos a contextos reales.	Soluciones concretas para problemas empresariales y sociales.

Nota: Creación del autor

El desarrollo de competencias investigativas en docentes y estudiantes constituye el núcleo operativo del modelo educativo propuesto. Estas competencias no deben ser entendidas como elementos aislados, sino como componentes integrados de un proceso formativo que busca transformar la manera en que la investigación se concibe, se enseña y se practica en el ámbito de la Administración de Empresas.

Temas de investigación a desarrollar

- El modelo prioriza líneas temáticas que articulen la formación investigativa con el contexto institucional y productivo:
- Gestión organizacional y sostenibilidad empresarial. Innovación, emprendimiento y desarrollo local.-
- Educación y pedagogía crítica en la formación empresarial. Tecnologías de la información aplicadas a la gestión.
- Responsabilidad social y ética en los negocios. Políticas públicas, desarrollo regional y competitividad.

Estas áreas permiten articular la investigación con las demandas sociales y empresariales, generando impacto académico y práctico.

La definición de líneas de investigación constituye un componente estratégico del modelo educativo orientado al desarrollo de competencias investigativas, en la medida en que permite articular la formación académica con las necesidades del entorno institucional, productivo y social. Priorizar áreas temáticas no significa restringir la creatividad investigativa, sino orientar los esfuerzos hacia campos que poseen una relevancia significativa para la formación en Administración de Empresas y que, al mismo tiempo, responden a problemáticas sociales y empresariales de gran impacto. De este modo, la investigación universitaria se convierte en un puente entre la teoría y la práctica, entre la reflexión académica y la acción transformadora.

La primera línea temática priorizada es la gestión organizacional y la sostenibilidad empresarial. Esta área aborda los retos de las organizaciones en un contexto global marcado por la competitividad, la transformación tecnológica y la creciente preocupación por la sostenibilidad ambiental y social. Drucker (1993) sostenía que la

eficacia de una organización se mide por su capacidad para adaptarse a los cambios y para gestionar de manera estratégica sus recursos. En este marco, la investigación en gestión organizacional no solo debe centrarse en el análisis de estructuras y procesos internos, sino también en la comprensión de cómo las organizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible, equilibrando los objetivos económicos con la responsabilidad social y ambiental.

La segunda línea temática es la innovación, el emprendimiento y el desarrollo local. La literatura contemporánea en administración ha enfatizado que la innovación no es un fenómeno aislado de grandes corporaciones, sino un proceso dinámico que puede emerger en pequeñas y medianas empresas, en comunidades y en territorios específicos. Schumpeter (1934) planteó que la innovación es el motor del desarrollo económico, y en el siglo XXI esta idea se ha fortalecido con el reconocimiento del emprendimiento como catalizador de cambios sociales y económicos. En este sentido, la investigación universitaria debe explorar cómo las iniciativas emprendedoras locales pueden contribuir al desarrollo regional, generar empleo, fomentar la cohesión social y promover modelos productivos sostenibles. Mintzberg (2004) advertía que la enseñanza en escuelas de negocios debía centrarse menos en transmitir teorías abstractas y más en fomentar la creatividad y la capacidad de los estudiantes para liderar proyectos innovadores.

De allí que el modelo considere esta línea como prioritaria, vinculando la investigación con la incubación de proyectos de emprendimiento, con el estudio de ecosistemas de innovación y con el análisis de políticas de apoyo al desarrollo local.

La tercera línea temática es la educación y la pedagogía crítica en la formación empresarial. Este énfasis reconoce que la calidad de la formación en Administración de Empresas no depende únicamente de los contenidos transmitidos, sino de las metodologías pedagógicas utilizadas y de la capacidad para formar sujetos críticos y reflexivos. Freire (1970) defendía la educación como un acto político y liberador, orientado a la problematización de la realidad y a la construcción de conciencia crítica. En esta línea, la investigación debe explorar cómo las metodologías de enseñanza pueden transformar la manera en que los estudiantes comprenden el mundo

empresarial, fomentando una visión más humana, solidaria y ética de la gestión. Giroux (2011) sostiene que la pedagogía crítica tiene como objetivo preparar a los estudiantes para que participen activamente en la vida democrática y cuestionen las estructuras de poder. En el ámbito de la formación empresarial, esto implica investigar cómo se pueden integrar prácticas pedagógicas que promuevan la equidad, la inclusión y el compromiso social, más allá del énfasis exclusivo en la rentabilidad.

La cuarta línea temática es el papel de las tecnologías de la información aplicadas a la gestión. En la era digital, las organizaciones enfrentan el reto de transformar sus procesos a través de herramientas tecnológicas que incrementen la eficiencia, mejoren la toma de decisiones y permitan una mayor interacción con clientes, proveedores y comunidades. La investigación en esta línea se centra en analizar cómo las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, el big data, la analítica predictiva y las plataformas digitales, pueden ser utilizadas en la gestión organizacional y empresarial. Castells (1996) señalaba que vivimos en una sociedad en red en la que la información constituye el principal recurso de poder. Este planteamiento refuerza la importancia de que los programas de Administración de Empresas promuevan investigaciones orientadas a comprender las oportunidades y riesgos de las tecnologías, su impacto en la estructura laboral y las implicaciones éticas de su uso.

Al priorizar esta línea, el modelo fomenta que docentes y estudiantes desarrollen proyectos que integren las TIC en la gestión, con el fin de generar propuestas innovadoras que respondan a los desafíos de la transformación digital.

La quinta línea temática es la responsabilidad social y la ética en los negocios. La investigación cualitativa mostró que los docentes perciben un vacío importante en la formación ética de los estudiantes, lo que se traduce en una visión instrumental de la gestión empresarial. Sin embargo, el contexto contemporáneo exige que las empresas asuman un rol activo en la construcción de sociedades más justas y sostenibles. Carroll (1991) propuso el modelo de la pirámide de la responsabilidad social empresarial, que integra las dimensiones económica, legal, ética y filantrópica de la gestión. Esta perspectiva plantea que las organizaciones no pueden limitarse a maximizar utilidades,

sino que deben rendir cuentas frente a múltiples grupos de interés. En este sentido, la investigación universitaria debe formar a los estudiantes para analizar críticamente las prácticas empresariales, identificar dilemas éticos y proponer alternativas de gestión responsables.

El modelo considera esta línea como central, pues conecta la formación investigativa con los principios de integridad, equidad y sostenibilidad que deben guiar el quehacer empresarial en la actualidad. Finalmente, la sexta línea temática es el estudio de políticas públicas, desarrollo regional y competitividad. La Administración de Empresas no puede comprenderse al margen del entorno político y social en el que opera. Las políticas públicas condicionan el clima de negocios, la regulación laboral, la competencia en los mercados y las posibilidades de innovación. Tünnermann (2008) destaca que la universidad tiene la misión de contribuir al desarrollo regional, lo que implica investigar cómo las políticas de fomento económico, educación, infraestructura y competitividad afectan a las organizaciones locales y regionales.

Esta línea promueve investigaciones interdisciplinarias que articulen economía, administración, sociología y ciencias políticas, generando propuestas que fortalezcan el desarrollo regional y mejoren la competitividad de los territorios.

La integración de estas seis líneas temáticas en el modelo educativo responde a la necesidad de vincular la formación investigativa con los problemas y desafíos del contexto. Al priorizar estos temas, el modelo asegura que la investigación universitaria no se limite a ejercicios académicos desconectados de la realidad, sino que genere impacto académico y práctico. Gibbons et al. (1997) plantean que el conocimiento en “modo 2” se caracteriza por su aplicabilidad y pertinencia social, y precisamente este modelo busca que las investigaciones desarrolladas por docentes y estudiantes respondan a las demandas de empresas, comunidades y gobiernos.

En definitiva, la definición de líneas temáticas prioritarias constituye una estrategia clave para orientar la formación investigativa en programas de Administración de Empresas. Gestión organizacional y sostenibilidad, innovación y emprendimiento, pedagogía crítica, tecnologías de la información, ética y responsabilidad social, y políticas públicas y desarrollo regional conforman un entramado de investigación que articula la universidad con la sociedad y con el sector productivo. Estas áreas no solo fortalecen las competencias investigativas, sino que

también consolidan la misión social de la universidad como espacio de producción de conocimiento pertinente y transformador.

Evaluación del Modelo Educativo

La evaluación del modelo educativo orientado al desarrollo de competencias investigativas constituye uno de los pilares más sensibles y estratégicos para garantizar su efectividad, su pertinencia y su sostenibilidad en el tiempo. Lejos de ser un mecanismo punitivo o de control externo, la evaluación aquí se concibe como un proceso formativo, participativo y continuo, cuyo fin último es potenciar los aprendizajes, fortalecer las prácticas investigativas y retroalimentar de manera permanente la dinámica de docentes, estudiantes e institución.

Esta concepción transforma la evaluación en un componente intrínseco del modelo, en la medida en que asegura que las acciones pedagógicas no se queden en declaraciones de intención, sino que sean contrastadas y enriquecidas a partir de evidencias, reflexiones y resultados compartidos.

Entendida como proceso formativo, la evaluación se centra en el acompañamiento y en la retroalimentación constante, más que en la simple calificación de productos finales. Tobón (2013) plantea que la evaluación por competencias debe ser integral, formativa y orientada al mejoramiento continuo, de modo que el estudiante pueda identificar sus avances, reconocer sus dificultades y asumir un papel activo en la construcción de su aprendizaje. Esta visión también aplica a los docentes, quienes al ser parte del modelo como mediadores e investigadores de su propia práctica, deben ser evaluados de manera que reciban retroalimentación que los motive a seguir innovando y fortaleciendo sus capacidades investigativas.

El carácter participativo de la evaluación se fundamenta en la necesidad de que todos los actores involucrados asuman corresponsabilidad en el proceso. La evaluación no debe ser impuesta desde una autoridad externa, sino construida colectivamente, de modo que los criterios, indicadores y mecanismos sean comprendidos y aceptados por docentes, estudiantes y directivos.

Stenhouse (1998) insistía en que los procesos de evaluación deben convertirse en espacios de reflexión colaborativa, en los que la comunidad académica discuta qué significa investigar con calidad y cómo se puede avanzar hacia esa meta. En este marco, la revisión por pares, las comunidades de práctica y la socialización de resultados son estrategias esenciales para dar vida a una evaluación participativa.

La continuidad del proceso evaluativo asegura que este no se reduzca a un momento final, sino que acompañe todo el ciclo de investigación, desde la formulación de problemas hasta la difusión de resultados. Elliot (1993) sostenía que la investigación-acción requiere procesos de evaluación cíclicos, que retroalimenten permanentemente la práctica y generen oportunidades de mejora. En consonancia, el modelo plantea que la evaluación debe ser permanente, con momentos de reflexión en cada etapa del proceso investigativo. Esta continuidad permite detectar dificultades tempranas, corregir errores de manera oportuna y garantizar que los aprendizajes se consoliden de manera progresiva.

Uno de los criterios centrales de la evaluación es el proceso investigativo. Esto implica valorar la claridad en la formulación del problema, la coherencia metodológica y la pertinencia de los enfoques aplicados. En muchas ocasiones, los estudiantes confunden temas con problemas, lo que genera proyectos difusos o superficiales. La evaluación debe enfocarse en guiar a los estudiantes hacia la delimitación de problemas relevantes, vinculados al contexto empresarial y social, y en ayudarlos a seleccionar metodologías apropiadas para abordarlos con rigor. Habermas (1987) recordaba que la coherencia entre fines y medios es esencial para garantizar la validez del conocimiento, lo cual refuerza la necesidad de que la evaluación considere no solo los resultados, sino también la lógica interna de los procesos.

La evaluación del modelo se concibe como un proceso formativo, participativo y continuo, que integra tanto la valoración de productos como de procesos. Los criterios de evaluación incluyen:

- Proceso investigativo: claridad en la formulación del problema, coherencia metodológica, pertinencia de los enfoques aplicados.
- Productos generados: informes, artículos científicos, ponencias en congresos, consultorías o proyectos aplicados al entorno empresarial.

- Impacto social y académico: pertinencia de los hallazgos para la institución, la comunidad y el sector productivo.
- Reflexión crítica: capacidad del docente y estudiante para analizar fortalezas, debilidades y aprendizajes del proceso investigativo.
- Trabajo colaborativo: participación en semilleros, redes académicas y proyectos interdisciplinarios.

La evaluación se realizará mediante portafolios de investigación, rúbricas de competencias, revisión por pares académicos y socialización de resultados en escenarios académicos internos y externos.

Interpretación crítica

En la reflexión colectiva, los docentes coincidieron en que la investigación ocupa un lugar relevante en la formación universitaria, pues la entienden como un medio para que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, capacidad de análisis, resolución de problemas y conexión entre teoría y práctica. Algunos docentes expresaron que la investigación debería ser la columna vertebral de un programa académico en Administración de Empresas, en la medida en que el profesional de este campo se enfrenta a entornos cambiantes y necesita fundamentar sus decisiones en evidencias sólidas.

No obstante, el significado atribuido a la investigación no es homogéneo. Una parte de los docentes la concibe principalmente como un requisito institucional: requisito de acreditación, parte de las exigencias de los entes reguladores o un paso obligatorio en el proceso de titulación (trabajos de grado). Desde esta perspectiva, la investigación adquiere un carácter instrumental y burocrático, más vinculado a la necesidad de cumplir con formatos y normatividades que con la construcción de conocimiento o la formación integral del estudiante.

Por otro lado, existe un grupo de docentes que sí la percibe como una herramienta pedagógica transformadora, orientada a la formación de sujetos críticos capaces de generar alternativas innovadoras para la sociedad y para el sector productivo. Para estos docentes, la investigación no se reduce a la publicación de artículos o a la producción de informes académicos, sino que debe integrarse en las experiencias de aula, en los proyectos colectivos y en la resolución de problemas reales del entorno empresarial y social.

Desde una mirada crítica, el riesgo de concebir la investigación únicamente como requisito institucional es que se vacía de contenido pedagógico y emancipador, reduciéndose a una práctica burocrática centrada en cumplir con indicadores y formatos. Autores como De Sousa Santos (2009) han advertido que las universidades, al insertarse en la lógica neoliberal de la globalización, corren el riesgo de convertirse en “fábricas de indicadores”, donde el valor de la investigación se mide por el número de publicaciones o la posición en rankings internacionales, sin atender a la relevancia social ni al impacto formativo en los estudiantes. Esta visión instrumental de la investigación genera una desconexión entre los fines declarados de la educación superior formar ciudadanos críticos y profesionales competentes y las prácticas reales, que muchas veces se reducen a procesos formales para satisfacer requisitos externos.

En contraste, cuando los docentes entienden la investigación como una herramienta pedagógica transformadora, se abre la posibilidad de que el aula se convierta en un espacio de indagación, reflexión y producción de conocimiento relevante. Paulo Freire (1970) ya subrayaba que investigar no es un acto exclusivo de expertos, sino una práctica inherente al proceso educativo: enseñar implica investigar y, a su vez, investigar implica enseñar. Desde esta perspectiva, los estudiantes no son meros receptores de información, sino sujetos activos que aprenden a problematizar su realidad, a formular preguntas significativas y a buscar respuestas que contribuyan a transformar su contexto.

En el caso específico de la Administración de Empresas, este enfoque resulta particularmente pertinente, dado que los futuros profesionales se enfrentan a entornos organizacionales complejos y cambiantes, en los cuales la capacidad de indagar, analizar y proponer alternativas innovadoras resulta fundamental.

Elliot (1993) advierte que la consolidación de una cultura investigativa en la docencia universitaria requiere que el profesor asuma su práctica como objeto de indagación sistemática, de modo que la enseñanza no se reduzca a la transmisión de contenidos, sino que se convierta en un espacio de reflexión permanente.

La discusión sobre el significado de la investigación está estrechamente vinculada con los modelos de universidad que predominan en la actualidad. Clark (1998) distingue entre universidades de investigación, orientadas principalmente a la producción de nuevo conocimiento, y universidades de enseñanza, centradas en la transmisión de saberes. En contextos como el colombiano, muchas instituciones de carácter profesional, como los programas de Administración de Empresas, históricamente se han alineado más con el segundo modelo. Sin embargo, las exigencias de acreditación y de calidad han impulsado la necesidad de integrar la investigación como eje transversal. Este tránsito genera tensiones internas: mientras algunos docentes ven en ello una oportunidad para fortalecer la formación crítica de los estudiantes, otros lo perciben como una carga administrativa que desvía recursos y esfuerzos de la enseñanza práctica.

Desde un punto de vista institucional, la investigación también adquiere múltiples sentidos. Para las directivas universitarias, representa un indicador de prestigio y un requisito para obtener o mantener acreditaciones de alta calidad. Para los estudiantes, en ocasiones, se convierte en un obstáculo que deben superar para graduarse, especialmente cuando se traduce en trabajos de grado rígidos o en formatos preestablecidos que limitan la creatividad. Para los docentes, su significado oscila entre un compromiso con la producción de conocimiento y una exigencia que aumenta su carga laboral. Este entramado de significados revela que la investigación universitaria no puede comprenderse únicamente en términos académicos, sino que debe analizarse desde una perspectiva crítica que considere las dimensiones políticas, sociales y económicas que la configuran.

En este contexto, recuperar el valor pedagógico y emancipador de la investigación exige promover una cultura institucional que incentive a los docentes a integrar la indagación en su práctica cotidiana. Ello supone superar la lógica de la investigación como actividad aislada de unos pocos expertos, para convertirla en una práctica transversal que atraviese todas las asignaturas y que forme parte de la experiencia universitaria de cada estudiante. Gibbons et al. (1997) plantean la necesidad de avanzar hacia un “modo 2” de producción de conocimiento, caracterizado por su

carácter transdisciplinar, contextual y orientado a la resolución de problemas reales. Esta propuesta resulta especialmente pertinente para programas como Administración de Empresas, donde la formación investigativa puede vincularse directamente con los desafíos del entorno empresarial y social.

Una mirada crítica al significado de la investigación en la enseñanza universitaria también debe considerar el papel que juegan los contextos locales y globales. En países como Colombia, marcados por desigualdades sociales y económicas, la investigación universitaria tiene el potencial de convertirse en una herramienta para el desarrollo inclusivo y sostenible. Sin embargo, esto solo es posible si se la concibe como un proceso orientado a la transformación social y no únicamente como un medio para mejorar indicadores de calidad. Giroux (2011) sostiene que la educación superior debe asumir una pedagogía crítica que forme ciudadanos capaces de cuestionar estructuras de poder y de generar alternativas democráticas e igualitarias. Bajo esta perspectiva, la investigación universitaria no se reduce a producir artículos indexados, sino que implica un compromiso ético y político con la sociedad.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el significado de la investigación también es ambivalente. Muchos la perciben como un requisito para graduarse, lo que genera desmotivación y prácticas de cumplimiento mínimo. Sin embargo, cuando la investigación se integra de manera genuina en los procesos de enseñanza, los estudiantes descubren su potencial como herramienta para comprender y transformar la realidad. Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje experiencial, basado en la reflexión sobre la acción, es una de las formas más efectivas de aprendizaje profundo. Integrar la investigación como experiencia formativa en el aula permite que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, pensamiento crítico y creatividad, que son esenciales en su vida profesional.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que el significado de la investigación en la enseñanza universitaria es un campo en disputa, en el que confluyen intereses institucionales, trayectorias docentes, políticas educativas y expectativas estudiantiles. Reconocer esta complejidad no implica resignarse a la fragmentación, sino construir un horizonte compartido que recupere el sentido emancipador de la investigación. Ello

exige políticas institucionales que reconozcan la investigación como eje pedagógico, formación docente en metodologías investigativas y un currículo que integre proyectos de investigación de manera transversal. Solo así será posible superar la visión reduccionista de la investigación como requisito y avanzar hacia una concepción integral que potencie la formación crítica, ética y profesional de los estudiantes.

La investigación en la enseñanza universitaria no puede reducirse ni a un requisito burocrático ni a un ideal abstracto de transformación. Su verdadero significado se construye en la práctica cotidiana de los docentes y estudiantes, en el diálogo entre políticas institucionales y experiencias pedagógicas, y en la capacidad de articular el rigor académico con la pertinencia social. Este estudio muestra que, aunque existen tensiones entre distintas concepciones, también hay un terreno fértil para resignificar la investigación como práctica formativa central en la educación superior, particularmente en programas profesionales como Administración de Empresa.

Por lo antes exteriorizado, surge el siguiente diagnóstico: la necesidad sentida por todos los actores sociales, quienes desde sus percepciones y experiencias prácticas, requieren capacitación especializada en cuanto a la investigación como eje transversal en sus funciones académicas, por lo tanto se genera el diseño y la implementación de un modelo educativo en la formación de los docentes como investigadores en su praxis pedagógica. A continuación el plan de acción desde la metodología investigación acción como herramienta científica en la transformación de la realidad estudiada.

Figura
Modelo Educativo: Transformando la Práctica Docente mediante la Reflexión y el Trabajo Colaborativo



Plan de Acción: Implementación Del Modelo Educativo

Propósito General

Fortalecer las competencias investigativas de los docentes y estudiantes de Administración de Empresas en educación superior, promoviendo una formación crítica, reflexiva y aplicada a los problemas del entorno social y empresarial

Propósitos específicos	Actividad	Recursos	Responsables
1. Formar investigadores que no solo produzcan conocimiento, sino que lo hagan de manera responsable y orientada al bien común.	- Taller formativo: <i>“Ética y responsabilidad en la investigación”</i> .- Conversatorio crítico sobre la investigación orientada al bien común.- Análisis de casos reales sobre responsabilidad investigativa.	- Aula o salón de reuniones.- Video-beam.- Lecturas guiadas sobre ética investigativa.- Casos de estudio impresos o digitales.	- Investigador principal.- Docentes participantes.- Coordinación académica.
2. Fortalecer las competencias investigativas de los docentes y estudiantes de Administración de Empresas en educación superior, promoviendo una formación crítica, reflexiva y aplicada.	- Taller: <i>“Cultura investigativa y construcción de nuevos conocimientos”</i> .- Trabajo colaborativo docente–estudiante.- Desarrollo de ejercicios de identificación de problemas reales del contexto.	- Salón de reuniones.- Equipos tecnológicos (computador, proyector).- Material de apoyo (guías, matrices de problemas).	- Docentes facilitadores.- Estudiantes participantes.- Directivo de decanatura.
3. Interpretar las fortalezas y limitaciones en la implementación de las competencias investigativas.	- Grupo focal de análisis crítico.- Matriz de autoevaluación de competencias.- Sesión reflexiva de tensiones y oportunidades.	- Grabadora o celular para registro.- Formatos de autoevaluación.- Pizarras o rotafolios.	- Investigador.- Docentes participantes.

4. Integrar el saber, saber hacer y saber ser en contextos de problemas reales del entorno organizacional.	- Desarrollo de <i>microproyectos de investigación</i> .- Visitas a empresas o revisión de casos reales.- Presentación de avances en mesas de trabajo.	- Guías metodológicas.- Instrumentos de recolección de datos.- Espacios de discusión y socialización.	- Estudiantes.- Docentes asesores.- Investigador.
5. Integrar la transversalidad en actividades investigativas articulando la teoría con la práctica.	- Actividades transversales en varias asignaturas.- Integración curricular de la investigación.- Elaboración de informes parciales articulados a las unidades curriculares.	- Planificaciones académicas.- Material bibliográfico.- Plataforma institucional.- Labor académico-docente.	- Docentes de área.- Jefatura de departamento.- Coordinación de investigación.

Descripción del proceso de Implementación

El primer día de taller se inició a las 8:30 am en el salón de reuniones generales, se contó con la asistencia de 25 docentes y 30 estudiantes los cuales en un clima de intercambio de ideas fueron desarrollando la temática propuesta. La primera técnica fue la lluvia de ideas para socializar desde las experiencias propias de los participantes los conocimientos que hasta ese momento exteriorizaban. Luego realizaron un feedback para fortalecer las dudas y las interrogantes que aún se asomaban en algunos de los participantes. Los profesores encargados de llevar a cabo el taller explicaron desde los fundamentos teóricos las conceptualizaciones sobre investigación educativa y la cultura investigativa en el contexto educativo.

Actividad 2: Taller de cultura investigativa y construcción de nuevos conocimientos

El segundo espacio formativo también fue desarrollado en el salón de reuniones institucionales, con la participación activa de treinta estudiantes y veinticinco docentes. El taller dio inicio con una actividad de presentación y reconocimiento colectivo, orientada a crear un ambiente de confianza para el intercambio de ideas.

Seguidamente, los facilitadores propusieron un ejercicio de exploración conceptual, donde los participantes expresaron mediante tarjetas de ideas los conocimientos previos que poseían sobre investigación, su importancia y las dificultades que enfrentan al enseñar o aprender desde la práctica investigativa.

Tras esta socialización, se desarrolló una retroalimentación guiada (feedback), destinada a aclarar dudas e inquietudes. Este ejercicio permitió profundizar en los elementos esenciales de la cultura investigativa, como el pensamiento crítico, la problematización de realidades y la construcción colaborativa del conocimiento.

Los docentes encargados presentaron luego los fundamentos teóricos de la investigación educativa, contextualizando la cultura investigativa dentro del marco universitario y mostrando cómo esta potencia la formación integral de docentes y estudiantes. Se culminó con un diálogo participativo donde los asistentes contrastaron la teoría con sus propias experiencias.

Actividad 3: Grupo focal para interpretar fortalezas y limitaciones

Para esta actividad se seleccionó un grupo representativo de docentes y estudiantes, quienes participaron en un grupo focal coordinado en la sala académica principal. El encuentro se estructuró en torno a preguntas generadoras que indagaban por las fortalezas percibidas, las limitaciones para investigar, las tensiones con la práctica docente y los factores institucionales que influyen en la cultura investigativa.

Durante el desarrollo del grupo focal, se promovió un ambiente de diálogo seguro que permitió la expresión abierta de inquietudes y críticas constructivas. Se empleó una matriz de categorías para organizar las intervenciones, lo que facilitó identificar patrones, nudos críticos y oportunidades de mejora.

La información obtenida en este espacio se convirtió en un insumo clave para la reorientación de las estrategias formativas del modelo y para la comprensión de las dinámicas reales que afectan la investigación en el pregrado.

Actividad 4: Desarrollo de microproyectos de investigación

Como parte del propósito de articular el saber, el saber hacer y el saber ser, se orientó a los participantes en el diseño de microproyectos de investigación, centrados en problemas reales del entorno empresarial y educativo.

Los docentes asesores impartieron una breve inducción metodológica en la que se explicaron los elementos esenciales del problema de investigación, los objetivos, la justificación y el diseño metodológico. Posteriormente, los equipos de trabajo construyeron sus propuestas, identificando fuentes de información y estrategias de análisis.

Durante esta etapa, se realizaron sesiones de asesoría personalizada en las que los participantes recibieron retroalimentación sobre sus avances, lo que favoreció el fortalecimiento de sus competencias investigativas. Al finalizar, cada equipo presentó una versión preliminar de su microproyecto, lo que permitió valorar el proceso formativo alcanzado.

Actividad 5: Transversalidad investigativa y articulación curricular

Para consolidar la transversalidad de la investigación en el currículo, se realizaron encuentros con docentes de diferentes asignaturas, quienes revisaron sus planificaciones para integrar actividades investigativas pertinentes.

Cada docente identificó momentos de su asignatura donde era posible incorporar ejercicios como análisis de casos, construcción de preguntas de investigación, pequeñas exploraciones de campo o esquemas metodológicos.

Se desarrollaron reuniones de articulación donde la coordinación académica orientó el proceso, asegurando que los contenidos curriculares se vincularan coherentemente con los objetivos del modelo educativo.

Finalmente, se elaboraron informes parciales que evidenciaron la integración de las actividades investigativas en las unidades curriculares involucradas.

Evaluación del Plan de Acción

En síntesis y producto del análisis y reflexión de los actores educativos como de los investigadores, se puede decir que la praxis docente es la puesta en práctica de experiencias, conocimientos y habilidades para un accionar activo entre docente y estudiantes, a partir de la construcción dialógica de saberes y conocimientos, en donde todos aprenden en la medida que se genera la interacción, afectiva, cognitiva y práctica que debe desempeñar efectivamente el docente hacia la transformación educativa que requiere el país.

Terminadas las jornadas, se pudo evidenciar que, teniendo como testigo fiel, la participación muy objetiva de cada uno de los actores sociales, donde se evidenció la claridad y entendimiento de la actividad. Visualizándose el respeto por las ideas de cada participante, así como la sinceridad de cada uno, al extremo de poder apreciar la expresión del docente en señalar que las actividades así, son las que se necesitan, dado que el aprendizaje le llegó a cada docente.

En suma, se puede decir, que las mesas de trabajo realizadas en todas las acciones ejecutadas, permitieron la reflexión vista como la formación permanente y beneficios que direcciona una mejor praxis educativa, crítica y reflexiva. Discusión que llevó no sólo a develar lo qué significa praxis docente, sino que generó la transformación esperada no solo en los actores sociales o coinvestigadores, sino también, de todos los participantes que forman parte de la Universidad contexto de estudio, llegando a generar el concepto de docente investigador y su puesta en práctica como elemento complementario y necesario para mejorar la praxis educativa.

MOMENTO V

REFLEXIÓN COLECTIVA Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE

Praxis del docente investigador: un cambio significativo

En el reto planteado para dar inicio a esta aventura cognoscitiva denominada Tesis Doctoral, surgieron incertidumbres desde lo ontológico y gnoseológico, en torno a cómo hacer desde problemáticas actuales y por ende, dentro de un contexto real, un cambio significativo en la práctica del docente y que podríamos hacer desde nuestra trinchera, cambiar formas de pensamiento a partir vista holísticas con sentido crítico pero sobre todo responsables de nuestras acciones como individuos históricos.

Si bien es cierto, que en los actuales momentos, el mundo está pasando por una serie de problemas de orden social, político, cultural, económico, educativo, entre otros, razón por la cual se hace necesario que el hombre como ser bio-psico social-cultural ha de organizarse, interactuar con el medio que lo rodea e integrarse al mismo. Precisamente, esta es la columna vertebral del paradigma socio crítico reflexivo donde se conjuga el trípode: Investigación, acción y participación, la cual tiene como norte la transformación de la realidad.

Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la educación se consideran desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y de una sociedad democrática, proponiendo el desarrollo de competencias profesionales, que posibiliten que las personas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y del riesgo, sean capaces de posicionarse e integrarse en ella, aportando reflexiva y críticamente, a la construcción y desarrollo del ser humano como individuo y al de la sociedad en su conjunto.

Sin reflexión y análisis permanentes la práctica se mecaniza, se convierte en malignamente rutinaria y se empobrece. Librada a su propia inercia, la práctica puede enseñar poco, puede enseñar mal, puede enseñar a repetir los mismos errores, y anquilosarse en una pedagogía impermeable a la experimentación y al cambio.

En este sentido, los investigadores desde el accionar participativo, de formación y transformación del docente específicamente los adscritos a la universidad de Colombia en cuanto a sus roles de socializador, pedagogo, didacta, evaluativo y gerencial, se establecieron como propósito desde la reflexión y la crítica de los docentes develar a través de sus voces la concepción de praxis docente desde la formación permanente.

En la siguiente figura se visualiza la relación de la práctica del docente con el entorno global educativo.

Figura 7. La práctica docente desde una mirada del autor



Nota. Elaboración propia del autor

Considerando el enfoque paradigmático cualitativo y crítico de la investigación que se deriva de una Investigación Acción, la cual para Sandín (2003: 161), está muy orientada a la práctica educativa, siendo su fin aportar información que guie la toma de decisiones y los procesos de cambios y transformaciones. Desde una postura epistemológica el conocimiento se construye por medio de la práctica desde la propia acción de los actores sociales.

Desde esta perspectiva el investigador, los coinvestigadores y participantes, realizaron acciones conducentes al accionar participativo, de formación y transformación, las cuales, permitieron organizarlos en mesa de trabajo propiciando la discusión de grupos dirigidos, que de acuerdo con Ulin (2006: 82) “consiste en usar la interacción del grupo para generar datos e interpretaciones que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo”. La fase clave en esta estrategia es la interacción del grupo. En este caso los coinvestigadores fungieron de moderador o facilitador del proceso grupal, para orientar y dirigir las preguntas que les permitieran a los docentes expresarse libremente.

En este sentido, los docentes adscritos a la universidad de Colombia en cuanto a sus roles de socializador, pedagogo, didacta, evaluativo y gerencial, se establecieron como propósito desde la reflexión y la crítica de los docentes develar a través de sus voces la concepción de praxis docente desde la formación permanente. Desde esta perspectiva los investigadores y participantes, realizaron acciones que permitieron organizarse en mesas de trabajo propiciando la discusión de grupos dirigidos, que de acuerdo con Ulin (2006: 82) “consiste en usar la interacción del grupo para generar datos e interpretaciones que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo”. La fase clave en esta estrategia es la interacción del grupo.

La praxis docente vista como compartir conocimientos, entiendo que praxis viene de la palabra práctica, pero en la práctica debe haber algún conocimiento y de cualquier modo, ambos tienen que ver con la formación en el caso de los docentes. La praxis docente es accionar para compartir conocimientos entre docente y estudiantes, implica un proceso abierto y flexible que lleva a la construcción del conocimiento entre ambos actores.

Desde las categorías conformadas en función de las expresiones de los docentes participantes, es notorio señalar que la discusión, inherente a la praxis, llevó al análisis de concepciones versadas en las ciencias sociales, partiendo de Carlos Marx, hasta Kurt Lewin, sin dejar entrever la pedagogía práctica de Paulo Freire. Haciendo énfasis en que las diversas posturas enunciadas son necesarias reflexionarlas para hacer de la praxis educativa un momento de placer. De allí que los lleve a formarse día a día para dar respuesta a las exigencias y políticas que establece el sistema educativo y el país.

Desde la perspectiva socio crítica, la praxis educativa, lleva al docente tomar conciencia de la necesidad de formarse para transformar su accionar educativo, desde esa relación dialógica de saberes y conocimientos para promover un proceso interactivo afectivo, cognitivo y práctico entre sus compañeros y estudiantes. Según, Freire (2004: 25) “La praxis significa una transformación y designación de las cosas por medio de la palabra, es decir la semántica es existente y palabra viva, la expresión hacia el mundo implica comunicarse en la palabra que es esencialmente el diálogo”. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia, a través de la comunicación donde el hombre se expresa para la construcción de un mundo común.

De acuerdo, a lo expresado por el autor se hace referencia, al logro de los objetivos, a través del diálogo, la dialéctica, la cual, conlleva al fortalecimiento y logro de lo que queremos controlar. En este sentido, para Paulo Freire, la transformación del educador es inherente al uso de un buen entendimiento en el cual, se pueden generar discusiones, conversatorios entre otros, de acuerdo a las líneas de orientación que emana el sistema educativo. Considerando que una de las políticas educativas hoy día es que el docente se forme para que forme desde una postura onto-epistémica que lleve a la transformación social, aunada a una educación emancipadora.

Fue satisfactorio el hecho de que los docentes atendieron con optimismo las actividades de formación, y se encuentran promoviendo el reaprendizaje desde su praxis como investigador, transformando la práctica pedagógica, favoreciendo la educación integral de los educandos, y su proceso de liberación y autonomía. Por lo tanto, es necesario destacar la contribución del estudio doctoral en el logro del propósito general, en que el docente cuenta con diversas estrategias que lleven al diálogo, abiertos a relacionarnos con el otro, a trabajar en equipo, a respetar la diversidad de pensamiento. Un diálogo que propicia la crítica para discernir y mantener posturas fijas ante situaciones que se le presenten. Considerando no sólo lo cognitivo sino también el hacer y actuar como los sentimientos, actitudes, emociones, para continuar transformando la realidad educativa que tanto queremos.

Entretejiendo la interpretación y reflexión de los actores educativos como la del investigador, se puede decir que la praxis docente investigador, es la puesta en práctica de experiencias, conocimientos y habilidades para un accionar activo entre docente y estudiantes, a partir de la construcción dialógica de saberes y conocimientos, en donde todos aprenden en la medida que se genera la interacción, afectiva, cognitiva y práctica que debe desempeñar efectivamente el docente hacia la transformación educativa que requiere el país

REFERENCIAS

- Paquay, L. (2005). La formación profesional del maestro estrategias y c Competencias. Editorial FCE. México.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1997). Pedagogía Crítica. 8va edición. Sao Paolo.
- T. 1986. Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento. Barcelona: Planeta de Agostin
- Muñoz, J.; Quintero, J. y Munevar, R. (2011) Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan. [Competency management]. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Bellido Mujica, G. (2025). Competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(39),2710–2723.
- Adorno, T. (1986) . Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento. Barcelona: Planeta de Agostin
- Arnal, J. Del Rincón y otros. (1994). "Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías". Edit. Labor.
- Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aristimuño, M. A. (2022). Epistemología y praxis docente: fundamentos filosóficos en educación superior. Editorial Académica del Conocimiento.
- Ausubel, D. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The Sage handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1975). Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Sígueme.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.
- Hurtado, J. (2012). Metodología de la investigación holística. Fundación SYPAL.

- Martínez, M. (2019). La investigación cualitativa desde la perspectiva fenomenológica. Fondo Editorial Universitario.
- Martínez, M. (2006). La hermenéutica como enfoque de investigación cualitativa. Universidad del Zulia.
- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. La Muralla.
- Stake, R. (1995). The art of case study research. SAGE.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Trujillo, L. (2015). Cultura investigativa en educación superior: Retos y desafíos actuales. Fondo Editorial Universitario.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo A

Entrevista semiestructurada

Preguntas

¿Qué significa para usted la investigación en el contexto de la enseñanza universitaria?

¿Cómo describiría su experiencia previa en procesos investigativos (como investigador, asesor o formador)?

¿Qué retos ha enfrentado al orientar o participar en actividades relacionadas con la investigación?

¿Qué entiende usted por competencias investigativas en la formación de estudiantes universitarios?

Desde su experiencia, ¿cómo percibe el nivel actual de estas competencias en los estudiantes de Administración de Empresas?

¿Qué estrategias pedagógicas ha utilizado o considera útiles para fomentar competencias investigativas en sus clases?

¿Qué dificultades encuentra en la institución para fortalecer la formación en investigación?

¿Qué oportunidades identifica en la institución que podrían favorecer el desarrollo de competencias investigativas?

Si pudiera diseñar un modelo de enseñanza para fortalecer la investigación en los estudiantes, ¿qué aspectos incluiría?

Anexo B

Grupo Focal

Propósito: Explorar, desde la reflexión colectiva, las percepciones, experiencias y propuestas de los docentes del programa de Administración de Empresas en torno a la formación de competencias investigativas, identificando barreras, oportunidades y elementos para el diseño participativo de un modelo educativo.

Participantes sugeridos: 10 docentes por sesión. Duración estimada: 90 minutos.

Rol del moderador: Facilitar la discusión, garantizar la participación equitativa y profundizar en los temas emergentes.

Técnicas de registro: Grabación de audio/video

Preguntas orientadoras

1. Experiencias compartidas en torno a la investigación

¿Cómo describirían colectivamente la experiencia de los docentes del programa frente a la investigación?

¿Qué ejemplos de buenas prácticas investigativas han identificado en la institución?

2. Competencias investigativas en los estudiantes Desde su experiencia, ¿qué competencias investigativas logran desarrollar los estudiantes de Administración de Empresas?

¿En qué aspectos consideran que los estudiantes presentan mayores dificultades?

¿Qué estrategias colectivas podrían fortalecer este proceso?

3. Barreras y oportunidades institucionales

Guión de entrevistas preguntas específicas:

1 . ¿Cómo percibe la investigación en las competencias investigativas y su enseñanza Universitaria de Colombia?

2. ¿Cómo describiría su experiencia previa en procesos investigativos?
3. ¿Qué retos ha enfrentado al orientar o participar en actividades relacionadas con la investigación?
4. ¿Qué entiende usted por competencias investigativas en la formación de estudiantes universitarios?
5. ¿Cómo percibe el nivel actual de desarrollo de estas competencias en los estudiantes de Administración de Empresas?
6. ¿Qué estrategias pedagógicas ha utilizado o considera útiles para fomentar competencias investigativas en sus clases?
7. ¿Qué dificultades encuentra en la institución para fortalecer la formación en investigación?
8. ¿Qué oportunidades identifica en la institución que podrían favorecer el desarrollo de competencias investigativas?
9. ¿Si pudiera diseñar un modelo de enseñanza para fortalecer la investigación en los estudiantes, ¿qué aspectos incluiría?
10. ¿Cómo cree que se transformaría su práctica docente si contara con un modelo educativo que fortaleciera las competencias investigativas de sus estudiantes?

RESUMEN CURRICULAR

Nombres: Moraima Victoria

Apellidos: Esteves González

Lugar y fecha de nacimiento: La Guaira, Edo. Vargas

N° de Cédula: V - 5.596.653

Teléfonos: Cel.: (0416) 607.9413 / (0424) 154.6773

Ofic.: (0212) 806.0004 / 806.0074 / Fax : (0212) 806.0118

e-mail: mesteves@upel.edu.ve / moraimaesteves@gmail.com / moraimaesteves8@gmail.com

Años de servicio: 47 Años (1978-2025)

Estudios realizados:

Postdoctorado en Coaching Personal y Gerencial (2016). Doctora Honoris Causa en Gerencia Iberoamericana (2008). Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Magister Scientiarum en Educación Superior, mención Docencia Universitaria, egresada de la UPEL-IPM "Rafael Alberto Escobar Lara" en Convenio con el IUPMAB (1991). Profesora en Educación Integral, menciones Ciencias Sociales y Estética, egresada de la UPEL-IPM "José Manuel Siso Martínez" (1987). Bachiller Docente egresada de la Unidad Escolar "Gran Colombia" (1978) Maestra de Educación Primaria.

Cargos Desempeñados:

Profesora Titular a Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Vicerrectora de Investigación y Postgrado de la UPEL (2009 – Actual).

Facilitadora de Cursos de Pensamiento Complejo del Docente Investigador. Educación Comparada. Competencias Investigativas. Seminarios de Tesis. Políticas Públicas. Facilitadora del Doctorado en Ciencias de la Educación. Facilitadora del Postdoctorado en Educación y Sociedad, Políticas Públicas y Cultura de Paz. Conferencista a nivel

nacional e internacional en las áreas de Investigación, Currículum, Extensión y Alianzas Estratégicas.

Directora - Decana (e) del Instituto Pedagógico de Caracas (Feb.2012/Enero 2013). Subdirectora (E) de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio. Vicerrectora de Extensión de la UPEL (2005-2009). Coordinadora Nacional de Extensión Académica adscrita al Vicerrectorado de Extensión (1997-2005). Coordinadora Nacional de Postgrado (1994-1997). Coordinadora Principal de la Directiva del Núcleo de Decanos del Agro, del Mar, del Ambiente, Forestales y Afines de Venezuela. Presidenta Ejecutiva de la Comisión Organizadora de la XIV Reunión del Foro Regional Andino para el Diálogo y la Integración de la Educación Agropecuaria y Rural -FRADIEAR-. Presidenta Ejecutiva del Consejo Directivo de la Federación Andina de Asociaciones de Educación Superior en Ciencias Agrarias y Afines -FAESCA-. Coordinadora Principal de la Directiva de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y Equivalentes (CDCHT), Presidenta de la Fundación Venezolana de Educación Rural (FUNDAVER). Vicepresidenta Ejecutiva del Fondo Regional Andino (FRADIEAR). Coordinadora del Núcleo de Autoridades de Extensión del C.N.U. (2007-2008) (2008-2009). Miembro de la Subcomisión de Ciencia y Tecnología para la reforma de la LOCTI. Responsable de la Sección de Desarrollo Curricular en la UPEL-IPM "J.M. Siso Martínez.

Profesora en Educación Superior en las Universidades: José María Vargas, Simón Rodríguez y Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en las asignaturas Currículum, Metodología de la Enseñanza, Metodología de la Investigación, Administración Educativa a nivel de Pregrado y a nivel de Postgrado; Tutoría de Trabajo de Grado y Currículum: Teoría y Práctica Curricular, Planificación Curricular y Evaluación Curricular; Coordinadora de la Carrera de Educación Integral en la Universidad "José María Vargas", Planificadora Curricular en la Universidad "Simón Rodríguez".

RESUMEN CURRICULAR

Nombres: Saturnino José

Apellidos: Jiménez Londoño

Lugar y fecha de nacimiento: Mompós, junio 26 de 1968

N° de Cédula: 9.268.062 de Mompós

Teléfonos: Cel.: 3115429032 – 3209307092

Ofic.: No registra

Fax: No registra

e-mail: jimenezlondonoj@gmail.com

Años de servicio: Más de 20 años de experiencia docente universitaria y amplia trayectoria profesional en el área contable y administrativa.

Estudios realizados:

- Doctor en Educación – Universidad UPEL
- Magíster en Educación – Universidad Gran Colombia
- Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria – Universidad Gran Colombia (2019)
- Contador Público – Universidad Cooperativa de Colombia (2000)
- Administrador de Empresas – Universitaria de Colombia
- Bachiller Académico – Colegio Nacional Pinillos
- Formación complementaria en pedagogía, control interno, competencia laboral, resolución de conflictos, revisoría fiscal y responsabilidad legal, entre otros.
- CVLAC actualizado – ORCID con artículo científico publicado.

Cargos Desempeñados:

Sector Académico:

- Decano de Administración de Empresas y Contaduría Pública – Universitaria de Colombia (2020 - Actualidad)
- Docente Universitario – Universitaria de Colombia (2011 – Actualidad)
- Docente Cátedra – Universidad Santo Tomás (2025 – Actualidad)
- Docente Cátedra – Universidad Cooperativa de Colombia (2025)
- Coordinador y Docente Área Contable – Instituto Colombiano de Aprendizaje INCAP
- Docente – Fundación Universitaria INCAP
- Docente – Universidad Colombo Alemana
- Docente – INGABO
- Docente – INPREL

Sector Empresarial y Contable:

- Revisor Fiscal – Constructora JUSAN S.A.S. (2019 – 2025)
- Revisor Fiscal – Textiles VMG S.A.S. (2019 – 2024)
- Contador – Laboratorio Oasis Natural
- Contador – Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)