

Gerzon Yair Calle Álvarez (Editor académico)

HORIZONTES

DE LA INVESTIGACIÓN
en ciencias humanas y sociales



UNIREMINGTON®
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA REMINGTON
RES. 2661 MEN JUNIO 21 DE 1996



Horizontes de la investigación en ciencias humanas y sociales

Horizontes de la investigación en ciencias humanas y sociales

Gerzon Yair Calle Álvarez
Editor académico

Calle Álvarez, Gerzon Yair

Horizontes de la investigación en ciencias humanas y sociales / editor académico Gerzon Yair Calle Álvarez ; autor Maritza García-Toro ... [et al.]. - 1.ª ed. - Medellín: Corporación Universitaria Remington. 2026
186 p. ; 16.5 × 23 cm.

ISBN: 978-628-97738-3-5

1. Investigación social. 2. Investigación cualitativa. 3. Ciencias sociales - filosofía. 4. Hermenéutica. 5. Inteligencia artificial. 6. Bioética. I. Calle Álvarez, Gerzon Yair. II. Tít.

CDD: 300.72 / C157

Catalogación: Biblioteca Gustavo Vásquez Betancourt, Corporación Universitaria Remington

Horizontes de la investigación en ciencias humanas y sociales

© Corporación Universitaria Remington

Primera edición, septiembre 2026

ISBN: 978-628-97738-3-5

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835>

Óscar William Caicedo Alarcón. Director de Bibliotecas y Fondo Editorial

Roger David Sánchez Bravo. Coordinador de procesos editoriales

Sebastián Zapata Muñoz. Diseñador editorial

Isabel Cristina Serna Salazar. Correctora de textos

Fondo Editorial Remington

fondo.editorial@uniremington.edu.co

Calle 51 # 51-27, Edificio Uniremington

PBX: (604) 3221000, extensión 3505

Medellín, Colombia



Esta publicación se distribuye bajo una licencia
Creative Commons **CC BY-NC-SA 4.0**

Nota legal

Las opiniones expresadas en el presente texto no representan la posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria Remington. En consecuencia, esta no será responsable ante terceros, ni asume obligación alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual.

Contenido

Introducción.....	11
--------------------------	-----------

Capítulo 1

La investigación tecnológica social: fundamentos, enfoques y proyecciones

William Enrique Mercado Borja / Gerzon Yair Calle Álvarez

Carlos Enrique Mosquera Mosquera / Guillermo Luján Rodríguez

Introducción	15
Fundamentación de la investigación tecnológica social	16
Enfoques de la investigación tecnológica social	21
Retos y proyecciones de la investigación tecnológica social	26
Conclusiones	28
Referencias.....	29

Capítulo 2

La inteligencia artificial: desafío ético para la investigación en ciencias humanas y sociales

Héctor Mauricio Mazo Álvarez / Rosario Barguil Rodgers

Introducción	32
¿Qué es y cómo se desarrolla la IA?	33
Inteligencia artificial vs. inteligencia humana.....	36
Los retos del uso de la IA en investigación en ciencias sociales.....	40
¿Cuáles son los riesgos más importantes en la IA?	43
¿Es ético el uso de la IA en Investigación?	44
Conclusiones	46
Referencias.....	47

Capítulo 3

El paradigma hermenéutico en los estudios de cultura visual

Alejandro Mesa Moreno / Gerzon Yair Calle Álvarez

Introducción	52
Fundamentos teóricos de la hermenéutica	53
De la interpretación textual a la interpretación visual	57
La imagen como «texto» en la hermenéutica visual	59
La relación entre el espectador, el contexto y la imagen.....	62
Aplicaciones actuales de la hermenéutica en los estudios de cultura visual ..	64
Críticas y desafíos del paradigma hermenéutico.....	67
Conclusiones	69
Referencias.....	70

Capítulo 4

La fenomenología como horizonte para el estudio de fenómenos

bioéticos: una apuesta desde la experiencia vivida

John Camilo García Uribe

Introducción	76
A una aproximación a la fenomenología	80
Fenomenología y bioética: un punto de encuentro	83
El método fenomenológico en estudios bioéticos.....	86
Conclusiones	91
Referencias.....	91

Capítulo 5

Tendencias en la investigación cualitativa aplicada a la educación ambiental en contextos contemporáneos

Carlos Mauricio Sánchez / Alcides Polanía Patiño / Gina Marcela

Ordoñez Andrade / Gerzon Yair Calle Álvarez

Introducción	96
La evolución histórica y epistemológica de la educación ambiental	101
Investigación cualitativa en educación ambiental: fundamentos y enfoques.	102
Criterios de calidad en la investigación cualitativa en educación ambiental .	103

Aportes empíricos de la investigación cualitativa en educación ambiental....	104
Debates metodológicos actuales en la investigación cualitativa en educación ambiental.....	106
Perspectivas emergentes en la investigación cualitativa en educación ambiental.....	108
Enfoques decoloniales y saberes indígenas en la investigación cualitativa ambiental.....	109
Dimensiones afectivas y estéticas en la educación ambiental	110
Tecnologías emergentes y sus implicaciones para la investigación cualitativa en educación ambiental.....	111
Tensiones contemporáneas: entre la sostenibilidad institucional y la crítica estructural	112
Hacia una agenda de futuro: contribuciones de la investigación cualitativa .	113
Conclusiones	115
Referencias.....	118

Capítulo 6

Metodologías cualitativas en las ciencias sociales: estudio de casos, investigación-acción e investigación biográfico-narrativa

William Enrique Mercado Borja / Gerzon Yair Calle Álvarez

Carlos Enrique Mosquera Mosquera / Guillermo Luján Rodríguez

Introducción	122
El estudio de casos: comprensión profunda y contextual	125
La investigación-acción: transformación y participación.....	129
La investigación biográfico-narrativa: sentido y subjetividad en la investigación	131
Conclusiones	135
Referencias.....	138

Capítulo 7

Acceder a otras voces: investigación cualitativa en personas con discapacidades que afectan la cognición y la comunicación

Maritza García-Toro

Introducción	143
El paradigma interpretativo frente a las complejidades de la cognición y la comunicación	144
Ética y sensibilidad sin perder el rigor	146
El escenario de la investigación	151
Técnicas de investigación cualitativa adaptadas	154
Conclusiones	157
Referencias.....	158

Capítulo 8

De las prácticas de aula a la revista científica

Gerzon Yair Calle Álvarez / Alejandro Uribe Zapata

Jefferson Tello-Zuluaga

Introducción	162
Formación docente y condiciones para investigar desde la escuela	166
Transformación de la práctica en investigación educativa	168
El artículo científico	170
Desafíos al publicar en una revista científica	173
Conclusiones	175
Referencias.....	176

Sobre los autores.....	180
-------------------------------	------------

Introducción

Las ciencias humanas y sociales vienen atravesando transformaciones epistemológicas, metodológicas y éticas, impulsadas por los cambios tecnológicos, los cambios culturales acelerados, las crisis ambientales, las tensiones éticas y políticas en las sociedades contemporáneas. En este contexto, la investigación en las ciencias humanas y sociales debe entenderse como una práctica reflexiva, situada y ética, que implica interrogar críticamente los marcos teóricos existentes, las prácticas investigativas instauradas y los horizontes de sentido desde los cuales se produce el conocimiento sobre lo humano, lo social y lo cultural.

El libro colectivo *Horizontes de la investigación en ciencias humanas y sociales* surge como una apuesta académica por reflexionar, problematizar y ampliar las fronteras de la investigación social desde perspectivas diversas, pero articuladas por un interés común: comprender la complejidad de los fenómenos humanos, sociales, educativos contemporáneos desde el rigor científico, la sensibilidad ética y el compromiso social. Los capítulos que lo conforman dialogan entre sí en torno a los desafíos de la investigación, abordando diferentes temas desde las innovaciones metodológicas, debates epistemológicos y dilemas éticos emergentes.

El capítulo 1 introduce la investigación tecnológica social como un campo en expansión destacando sus fundamentos teóricos, retomando los enfoques metodológicos de diseño centrado en el usuario, el codiseño y la etnografía digital. Los autores muestran cómo los enfoques metodológicos, abordados en el capítulo, permiten comprender dinámicas sociales desde una perspectiva participativa y contextualizada. Asimismo, se plantean los retos y proyecciones de este tipo de investigación, subrayando la necesidad de una mirada crítica frente al determinismo tecnológico.

En continuación con esta preocupación, el capítulo 2 profundiza en los debates más relevantes y sensibles del presente: el papel de la inteligencia

artificial (IA) en la investigación en ciencias humanas y sociales. Los autores de este capítulo examinan el desarrollo de la IA, sus diferencias con la inteligencia humana y los desafíos que plantea su uso en procesos investigativos. El capítulo propone una reflexión ética sobre los riesgos asociados a la automatización del análisis, la toma de decisiones algorítmicas y la posible deshumanización de la investigación, invitando a pensar la IA como una herramienta que requiere regulación, responsabilidad y criterios éticos definidos.

El capítulo 3 se centra en el paradigma hermenéutico aplicado a los estudios de cultura visual. Los autores amplían la noción de hermenéutica, tradicionalmente vinculada al texto escrito, para abordar la imagen como un texto susceptible de interpretación. Este capítulo destaca la relación entre imagen, contexto y espectador, y muestra cómo la hermenéutica permite analizar críticamente la cultura visual desde su presencia en los medios digitales, artísticos y comunicativos. En este sentido, es posible investigar las visualidades como una oportunidad para comprender las experiencias culturales de las comunidades.

El capítulo 4 aborda la fenomenología como horizonte para el estudio de fenómenos bioéticos, poniendo en el centro la experiencia vivida como fuente fundamental de comprensión. El autor argumenta que la fenomenología ofrece herramientas conceptuales y metodológicas valiosas para abordar dilemas bioéticos complejos, al permitir una aproximación más humana, reflexiva y situada frente a las decisiones que afectan la vida, el cuerpo y la dignidad de las personas.

La preocupación por los contextos socioambientales y educativos se desarrolla en el capítulo 5, dedicado a las tendencias en la investigación cualitativa aplicada a la educación ambiental. Los autores realizan un recorrido por diferentes momentos de su desarrollo, para luego profundizar en los fundamentos y criterios de la investigación cualitativa en este campo. Destacan aportes empíricos recientes y perspectivas emergentes como los enfoques decoloniales, los saberes indígenas, las dimensiones afectivas y estéticas, y el impacto de las tecnologías. Este capítulo subraya

la necesidad de investigaciones comprometidas con la sostenibilidad, la justicia ambiental y el reconocimiento de la diversidad cultural.

El capítulo 6 se orienta a una reflexión sobre tres enfoques claves de la investigación en las ciencias sociales: el estudio de casos, la investigación-acción y la investigación biográfico-narrativa. Los autores destacan su potencial para comprender los fenómenos sociales en su complejidad, promover la participación de los sujetos investigados y generar procesos de transformación social. Este capítulo reafirma la centralidad de la subjetividad, la experiencia y el contexto en la producción de conocimiento social.

El capítulo 7 aborda el trabajo de la investigación cualitativa con personas con discapacidades que afectan la cognición y la comunicación. Desde un paradigma interpretativo, la autora reflexiona sobre la necesidad de acceder a otras voces, históricamente marginadas, sin renunciar al rigor metodológico. Se analizan aspectos como el consentimiento y el asentimiento informados, la autonomía con apoyos, la adaptación de técnicas de investigación y las consideraciones éticas en la divulgación de los resultados.

El capítulo 8 cierra el libro con una reflexión sobre el tránsito de las prácticas de aula a la publicación en revistas científicas, destacando el papel de la formación docente y las condiciones necesarias para investigar desde la escuela. Los autores analizan el proceso de transformación de la práctica educativa en investigación, las características del artículo científico y los desafíos que enfrentan los profesores-investigadores al publicar sus trabajos, resaltando la importancia de la escritura académica como forma de circulación y democratización del conocimiento.

En conjunto, los autores y las autoras de este libro proponen un diálogo plural y crítico sobre los horizontes actuales de la investigación en ciencias humanas y sociales, entendidos como espacios abiertos de exploración, reflexión y compromiso. La obra está dirigida a investigadores, profesores, estudiantes de pregrado y posgrado, así como a todas aquellas personas interesadas en repensar la investigación social desde perspectivas innovadoras, éticamente responsables y profundamente comprometidas con la comprensión y transformación de la realidad social.

Capítulo 1

La investigación tecnológica social:
fundamentos, enfoques y proyecciones

William Enrique Mercado Borja

Gerzon Yair Calle Álvarez

Carlos Enrique Mosquera Mosquera

Guillermo Luján Rodríguez

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835.C1>

Introducción

La investigación tecnológica social respalda la transformación de prácticas, abarcando desde la identificación de inquietudes y el análisis de tendencias de investigación hasta la formulación de propuestas de transformación digital. Estas propuestas, a su vez, permiten la ejecución y evaluación de soluciones orientadas a necesidades y problemáticas específicas. Ahora bien, todo proceso de indagación se inicia con el intercambio de «ideas, conocimiento e información entre un grupo interdisciplinario con un foco de interés y objetivo común» (Vallejo *et al.*, 2024, p. 138).

La investigación tecnológica social puede ser aplicada en diferentes ramas de las ciencias sociales, a tal punto que puede acrecentar su trascendencia gracias al impacto que también ha venido teniendo la inteligencia artificial (IA) en la sociedad del conocimiento. El método en mención puede ser implementado en diferentes diseños y niveles de investigación social. Después de todo, se termina planteando una estrategia metodológica con el propósito de robustecer el desarrollo de procesos de investigación en contexto social, cultural, educativo y tecnológico; con

ella, se busca realizar estudios que cualifiquen la calidad en la gestión escolar, ingenieril, y sobre todo en humanidades, convirtiéndose en un mecanismo de valor que da lugar a estudios de corte descriptivo, interpretativo, explicativo o correlacional.

La investigación tecnológica social se articula con la innovación para generar transformaciones significativas. Por ello, resulta fundamental que los investigadores se comprometan con el desarrollo científico, tecnológico y de innovación desde espacios de participación que promuevan la interacción social. En este sentido, la apropiación de la investigación tecnológica social es clave para cualquier proceso de construcción de conocimiento y de creatividad, ya que implica una dinámica basada en el intercambio y la colaboración social. Este enfoque no es ajeno a las ciencias sociales; por el contrario, se enmarca y se concreta en ellas, considerando los requerimientos, intereses y motivaciones que alimentan la construcción colectiva de soluciones a problemáticas relevantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del presente texto es describir en la investigación tecnológica social los enfoques: diseño centrado en el usuario, el codiseño y etnografía digital. Ofreciendo elementos teóricos que contribuyan a la transformación social unificando factores vinculados al trabajo colaborativo entre investigadores y actores pertenecientes al contexto de estudio, y elementos inherentes a la posible inclusión de herramientas tecnológicas emergentes, a través de actividades llevadas a cabo en la materialización de algunas fases de interés, desde una perspectiva amplia de los paradigmas, tipos y diseños de investigación.

Fundamentación de la investigación tecnológica social

La investigación tecnológica social incide de manera directa en el desarrollo y la innovación tecnológica. De hecho, esta ha progresado por fuera del ámbito educativo. Por eso, su logro y su acento dependen del pensamiento sistémico, analítico y crítico-reflexivo como pilares para la sostenibilidad de los estudios no experimentales y que a fin de cuentas, orientan la investigación en el campo de las ciencias sociales. De ahí que la información y las ciencias sociales sean, ontológicamente, una unidad. Lo antedicho lleva a que entren en operación los sentidos

de producción del sujeto pensante a medida que decodifica la información inmersa en el ejercicio educacional y el comportamiento de la inteligencia artificial (IA). Razón por la cual la presente estrategia ayuda a que el accionar surja de una pregunta detonadora, y que, a su vez, esta última emerja de necesidades que son percibidas en espacios de reflexión, de la realidad que rodea a los actores y del comportamiento de los fenómenos de interés.

Cuando los datos son comprendidos en este tipo de investigación, se hace posible el abordaje de nuevos conocimientos y la utilización de bases teóricas que respalden la sustentación de hallazgos y la configuración de investigaciones tecnológicas sociales. Al respecto, el estudio desarrollado se convierte en un dispositivo que facilita la comprensión de una situación real e incluye su estructuración en la construcción de objetos teóricos. Esta perspectiva metódica, puede ser implementada en indagaciones de cualquier nivel educacional, en ejercicios socioculturales, en prácticas formativas y praxis académicas, con la intención de propiciar impactos positivos en programas o proyectos holísticos y contextualizados que le apuesten a la investigación integral y a la innovación abierta.

Sin duda, esta estrategia es importante para el logro de cambios sociales o de microparadigmas, puesto que contribuye a la optimización o a la creación de procesos de indagación en educación, sistemas de IA y dispositivos sociales. Por lo tanto, este tipo de estudio dilucida oportunidades y desafíos por transfigurar entornos y contextos más que describir o argumentarlos. Es decir, la investigación tecnológica no se limita a estudiar una situación real, ya que su finalidad no es prioritariamente la de generar nuevos conocimientos sobre la realidad, sino obtenerlos para transformarla (García Córdoba, 2005), a través de procesos de producción, innovación o configuración sociotecnológica.

A partir de esta posición, el avance tecnológico podría materializarse en innovación abierta y flexible a fin de favorecer tanto la gestión de datos como la democratización del conocimiento, que resultan ineludibles para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. Razón por la que, cuanto más alta sea la calidad investigativa, mayor influencia tendrá en la humanidad integral del investigador y en la evolución del contexto

que lo envuelve. Por tanto, el pensamiento creativo y la innovación abierta requieren de saberes que surjan de investigaciones que forjen productos tecnológicos, sistemas o procedimientos específicos; en tal sentido, este tipo de investigación termina demandando recursos humanos, herramientas tecnológicas y elementos financieros que lleven a resultados a partir de experiencias e intereses en el ámbito tecnológico.

Este método sirve de guía para investigadores con experticia y para aquellos que son neófitos en el ámbito de la indagación, sobre todo en ciencias sociales. Por una parte, la investigación tecnológica o de desarrollo tiene por designio la utilización de «conocimientos generados por la ciencia aplicada para satisfacer necesidades mediante la producción de bienes y servicios» (Arias, 2016, p. 17), donde los resultados o hallazgos pueden ser sometidos a espacios de experimentación antes de entregarlos al usuario o al mercado. Y, por otra parte, persigue la «búsqueda y aplicación de conocimientos para la producción, ya sea de forma inmediata o a corto plazo» (Arias, 2016, p. 75) para transformar realidades o mejorar la calidad de vida. En efecto, este tipo de estudios busca un saber que optimice artefactos, territorios y procesos que favorezcan tanto la gestión de las ciencias sociales como beneficios tecnológicos, más que representar los fenómenos dados en un determinado espacio y tiempo; esto «no significa que no se esté interesado en conocer la realidad, sino que el conocimiento que se busca obtener, extraído de la realidad, sea operativo o ejecutable» (De la Cruz Casaño, 2016, p. 44) a partir de mecanismos que le aporten a la experticia del investigador desde lo técnico, educativo y social.

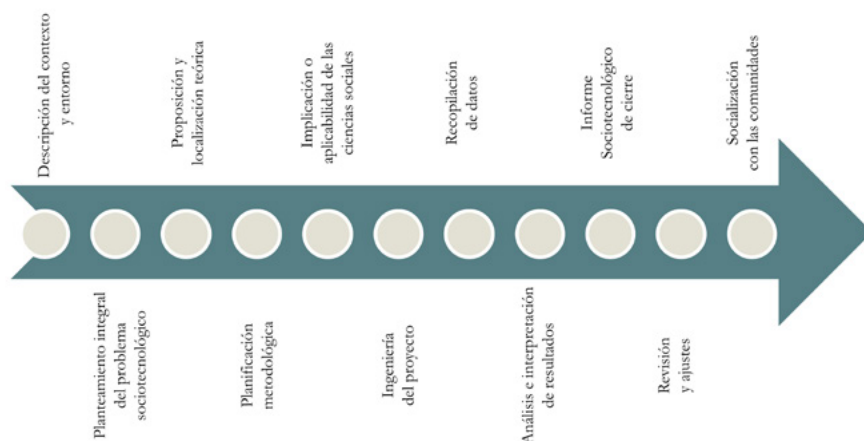
Así que, la investigación tecnológica y de datos se apoya en la investigación científica en aras de alcanzar transformaciones reales en determinados entornos y contextos, dejando ver que la indagación y la transfiguración van de la mano para lograr cambios. Lo anterior denota que la investigación tecnológica no tiene por «finalidad descubrir nuevas leyes, y casualidades [*sic*], sino la de reconstruir procesos en función de descubrimientos ya realizados», mientras que la tecnología «produciría sistemas, equipos, programas para solucionar y prever consecuencias» (Bello, 2006, p. 2). El proceso de investigación en evocación busca la utilización de resultados científicos para saciar requerimientos de

interés y, a su vez, el resultado de una investigación tecnológica social brinda «conocimientos que establecen con detalle: acciones, requisitos, características, diseño, materiales, costos, responsables, métodos, instrumentos, y demás circunstancias, que describen el qué y el cómo, para promover el logro de objetivos» (García Córdoba, 2005, p. 81).

Por tal razón, desde la fase de ingeniería del proyecto hay que plantear un diseño abierto y flexible, dado que no hay una única manera de elaborar soluciones a problemas específicos; y más, cuando siempre va a coexistir la posibilidad de optimizar diseños o ejercitar la innovación. De modo que este tipo de investigación ayuda a investigadores o grupos de estudio a implementarla desde un nivel evaluativo, prospectivo o probatorio. En consecuencia, los procedimientos que son llevados a cabo al interior de escenarios de las ciencias sociales tienen que estar alineados al fenómeno estudiado o intervenido a fin y efecto de materializar objetivos de interés.

Los estudios tecnológicos sociales tienen por naturaleza estar circunscritos a planes, diseños e iniciativas, puesto que su «quehacer investigativo en la dimensión tecnológica es más instrumental, procedimental y pragmático que en el quehacer científico, cuyo objeto de estudio es más cognoscitivo» (Hernández *et al.*, 2017, p. 52). Para las ciencias sociales, este tipo de investigación elucida particularidades que se conjugan de forma inherente con el desarrollo y la innovación. Por lo tanto, a continuación, se presentan las fases que harían parte de la investigación tecnológica social, siendo estas pertinentes para hacer estudios en el campo de las ciencias sociales, tal como se muestra en la Figura 1.1.

Figura 1.1. Proceso de investigación tecnológica social



La Figura 1.1 detalla cómo se lleva a cabo el proceso de investigación tecnológica social y muestra que las fases que lo componen son apropiadas para generar transformaciones a partir de resultados de valor. También contribuyen a la configuración de soluciones a problemas sociales, culturales y educativos con ayuda de herramientas de IA para cualificar la gestión del conocimiento social. Por consiguiente, la indagación, el desarrollo y la innovación convergen en habilidades que favorecen la producción, adquisición y adecuación de dispositivos que den respuesta a requerimientos y problemas de carácter social. Así pues, las ciencias sociales articulan elementos tecnológicos en función de la atención de dichas problemáticas.

Es de anotar que los hallazgos de un estudio de corte tecnológico social pueden ser extrapolados a un tipo de indagación experimental, puesto que un producto final o dispositivo sociotecnológico puede ser vinculado a escenarios perfilados por el investigador, con la finalidad de analizar su utilidad desde una perspectiva holística para luego llevar a cabo procesos de reproducción o innovación. Lo antedicho muestra que la investigación tecnológica social no estaría limitada a ser un estudio generador de conocimientos y construcción de diagnósticos, sino que

también ayuda a la elaboración de productos tecnológicos como prototipos, dispositivos, entre otros. Razón por la cual este método requiere un plan de acción integral que involucre elementos que orienten y faciliten el desarrollo de actividades que lleven a la configuración social de soluciones a necesidades y problemas concretos, así como que evalúe la calidad de desarrollo e innovación de los objetos resultantes.

Reconocer la investigación tecnológica social como una estrategia metodológica se convierte en una gran oportunidad para las ciencias sociales y humanas; debido a que puede ser estructurada como un medio que permite configurar la objetividad para atender un determinado entorno y contexto e intervenir dicha realidad a través de los aportes de las tecnologías. Esta estrategia ayuda a tener en cuenta particularidades como la interactividad, interacción social, desarrollo del pensamiento crítico y sistémico, didactización de la IA, entre otros. Así que, la investigación tecnológica social es clave para desarrollar estudios de las ciencias sociales, dado que contribuye a la decodificación de datos desde una interacción efectiva entre el investigador y el objeto de análisis, para el despliegue de un discurso teórico que culmine en la generación de productos o servicios sociotecnológicos. Finalmente, este método termina siendo de gran relevancia para la investigación en el campo de las ciencias sociales, y puede ser aplicado en procesos formativos en cualquier vertiente del saber interesada en la gestión de datos con apoyo de la inteligencia artificial.

Enfoques de la investigación tecnológica social

Diseño centrado en el usuario

Este enfoque tiene la particularidad de desarrollar un proceso reiterado y que se halla orientado a la comprensión del beneficiario y a la construcción de soluciones enfocadas en sus intereses, motivaciones, necesidades, pretensiones, capacidades y condiciones. En efecto, se ha convertido en un enfoque que cobra cada vez más importancia, ya que el usuario se torna más exigente al buscar soluciones oportunas y satisfactorias. Para Pratt y Nunes (2013), este tipo de diseño implica crear para las personas, ubicando al usuario en el centro del proceso creativo; esta es la mejor forma de percibir, comprender y atender sus

necesidades o problemáticas. Lo anterior lleva a que el investigador se apoye en métodos, técnicas e instrumentos para gestionar información relacionada con las expectativas y requerimientos del sujeto pensante como usuario final. Ello conduce a que las soluciones construidas tengan contexto y se ajusten a las expectativas de dicho usuario.

En cuanto al desarrollo del proceso, la esencia misma del enfoque en cuestión involucra a los usuarios en sus distintas fases para lograr hallazgos y resultados de gran utilidad. Sin lugar a duda, el estudio tecnológico social centrado en el usuario busca desarrollar productos y servicios deseables que contribuyan a la calidad de vida y, en algunos casos, a la transformación del contexto en el que este se desenvuelve. Según Herrera y Oliveri (2021), el diseño centrado en el usuario «permite identificar los componentes que realmente son útiles para los usuarios, descartando aquellos que, aunque puedan parecer relevantes para los diseñadores, no lo son para los estudiantes» (p. 57). En tal sentido, la innovación y la disrupción se materializan en constructos que abren camino a nuevas experiencias y oportunidades que buscan impactar positivamente en la sociedad desde la gestión tecnológica. Por ello, resulta ineludible fomentar la inclusión, accesibilidad, uso y apropiación de soluciones que permitan superar obstáculos y desafíos.

Además de identificar necesidades y elaborar soluciones adaptadas, como ha sido mencionado antes, el diseño centrado en el usuario se caracteriza por ser iterativo y multidisciplinar, lo que puede conducir al desarrollo de ideas y soluciones innovadoras que aborden problemas y desafíos desde una perspectiva única; también posibilita la optimización perenne de diseños de estudio, perfiles de usuario y arquetipos desde el análisis de datos y aprehensiones del usuario. Ahora bien, para entender los requerimientos y las expectativas de las partes interesadas y sus intenciones sobre un servicio o producto, el indagador tiene que utilizar técnicas recolectoras de información como entrevistas, encuestas, observaciones contextualizadas, mapas de experiencia, test, entre otros. Un estudio con enfoque centrado en el usuario requiere de la empleabilidad de las fases iterativas como se muestra en la Figura 1.2.

Figura 1.2. Fases iterativas del diseño centrado en el usuario



Este enfoque de investigación ayuda a los académicos a interactuar con representaciones y narrativas que contribuyen a la construcción de fundamentos, argumentos e introspecciones en torno al foco de estudio dentro de un proceso centrado en el usuario. Por tanto, los beneficiarios se convierten en agentes de diálogo, conexión y de coconstrucción; en tal sentido, las percepciones y las expectativas son importantes a medida que conducen al acceso de experiencias que reposan en sentires de valor. El diseño centrado en el usuario puede ser percibido como un modo oportuno para materializar opiniones, arquetipos o propuestas significativas; de ahí, que el tipo de enfoque en mención es crucial para la gestión exitosa de los procesos y metas de un proyecto (Pedraza-Gutiérrez *et al.*, 2023).

Codiseño

El codiseño permite que los actores del proceso de indagación recopilen datos y se conviertan en coconstructores de soluciones orientadas a atender necesidades o problemáticas de interés. De este modo, participan en distintas fases del estudio. Lo anterior implica que este enfoque se

sustente en principios que posibilitan la participación proactiva tanto del investigador como de las comunidades que hacen parte del objeto de estudio; el trabajo colaborativo basado en la equidad y pensamiento colectivo; el abordaje del contexto social, cultural y político; así como la iteración y la reflexividad durante el desarrollo del estudio. Más aún cuando el conocimiento puede presentarse «como un sistema de sustituciones en donde una impresión anuncia otras impresiones» (Merleau-Ponty, 1975, p. 37).

Las estrategias de investigación basadas en este tipo de perspectiva hacen que esta sea útil al momento de diseñar servicios y productos educativos, comunitarios y tecnológicos; construir y aplicar acciones que conduzcan a cambios sociales; e involucrar a poblaciones que han sido excluidas y que, a su vez, poseen conocimientos relacionados con el fenómeno de estudio. En efecto, emplear el codiseño permite involucrar de manera significativa a los beneficiarios, otorgándoles voz y autoridad en la construcción de soluciones que les afectan directamente (Murcott, 2007).

El codiseño también es conocido como diseño participativo por el hecho de incluir a sujetos en el desarrollo de la investigación en calidad de coconstructores de soluciones, en cuanto a la recopilación de datos, percepciones, entre otros. El codiseño «responde al paradigma sociocrítico o transformador, dado que pretende incidir en las prácticas de una comunidad superando limitaciones» (Ayuste *et al.*, 2018, p. 9), en tal sentido se logra evidenciar que hay un objetivo común de los implicados en un fenómeno de estudio que permite construir, aplicar y evaluar acciones que llevarían a dicho objetivo.

Este enfoque de investigación ayuda a que los cocreadores se conecten con descripciones y experiencias que, de una forma u otra, contribuyen a la construcción de argumentos y reflexiones en torno al objeto de estudio o a un evento significativo dentro de un proceso de codiseño. De este modo, las comunidades y las entidades se convierten en escenarios de diálogo, cohesión y de coconstrucción de sentidos de producción, razón por la cual las opiniones y percepciones adquieren relevancia en la medida en que permiten acceder a las experiencias que las sustentan. En este sentido, el codiseño se dilucida como una

estrategia idónea para poner a prueba ideas, prototipos o propuestas novedosas en los ámbitos educativo, tecnológico y social.

Etnografía digital

Esta estrategia metodológica forma parte del paradigma cualitativo y se adscribe al estudio de las interacciones sociales en entornos digitales, facilitando la exploración y comprensión del fenómeno. Por consiguiente, «las técnicas de observación participante, análisis de contenido y entrevistas se complementan para ofrecer una interpretación clara del objeto de estudio» (Cendrero Ramos, 2024, p. 83). En conjunto, estas herramientas permiten captar la riqueza de las experiencias, los significados y las prácticas de los participantes, lo que aporta profundidad al análisis y relevancia contextual a los hallazgos.

Este enfoque demanda actualizaciones constantes, ya que los ambientes virtuales o digitales de aprendizaje se encuentran en permanente evolución y ajuste, con el propósito de potenciar las tendencias pedagógicas y tecnológicas actuales. Por esta razón, en la presente perspectiva de investigación tecnológica social, las herramientas de IA no solo se constituyen como dispositivos mediadores, sino que también transforman las prácticas y los saberes escolares, así como al sujeto pensante. En este sentido, dichas herramientas se convierten en un elemento esencial para que las tecnologías emergentes puedan cambiar los actuales modos de interacción social, cualificar sustancialmente la calidad educativa e identificar comportamientos de interés en contextos electrónicos.

En los entornos digitales, los sujetos interactúan y construyen identidades dinámicas que se configuran a partir del intercambio constante de experiencias, símbolos y discursos. Estos espacios posibilitan la expresión de narrativas personales y colectivas que, en muchos casos, no encuentran cabida en contextos tradicionales, lo que amplía las formas de representación y visibilidad. Asimismo, la participación activa en comunidades virtuales trasciende los límites físicos y propicia la generación de vínculos afectivos, culturales y sociales que dan lugar a nuevas formas de pertenencia y agencia. En consecuencia, los ambientes digitales se consolidan como escenarios

significativos para el reconocimiento mutuo, la negociación de sentidos y la formación de subjetividades en el marco de la contemporaneidad.

En estas lógicas de interacción, la etnografía digital ayuda a que los investigadores se conecten con realidades virtuales y aborden discursos socioculturales que emergen en dichos entornos. De este modo, es posible reconocer que los ambientes digitales se convierten en escenarios de voz, solidez y de construcción de percepciones. Esto evidencia cómo lo digital redefine las formas de interacción, pertenencia y producción cultural en las sociedades contemporáneas. Por ende, la etnografía digital se consolida como una herramienta metodológica clave para comprender fenómenos que emergen en contextos virtuales y que influyen en la vida social cotidiana.

Retos y proyecciones de la investigación tecnológica social

En este tipo de investigación, pueden abordarse diversos enfoques y plantearse múltiples retos para el futuro. Sin embargo, en esta sección los autores del presente capítulo dejan ver aquellos que consideran de mayor prioridad.

Un primer reto y proyección consiste en tener en cuenta los aportes de estudios que han surgido en torno a la investigación tecnológica social y, de manera particular, en campos distintos al social. Esto implica precisar las relaciones, participar en discusiones significativas, intercambiar hallazgos y resultados de investigación, así como examinar soportes de interés común que ayuden a la construcción de puentes y saberes compartidos. De igual manera, estas acciones pueden potenciar el trabajo multidisciplinario e interdisciplinario en pro de auspiciar el desarrollo de investigaciones conjuntas.

En este contexto, las ciencias sociales se convierten en una disciplina que puede trabajar de manera mancomunada con las ciencias experimentales y, en la medida de lo posible, converger con geólogos, arqueólogos, ingenieros, y otros profesionales interesados en la innovación, evaluación y difusión de servicios y productos que satisfacen necesidades o problemáticas de valor. De ahí que, la investigación enfocada en el diseño centrado en el usuario, el codiseño y a la etnografía digital permitan el

diseño y la construcción de líneas de estudio orientadas a la exploración de nuevas vertientes y percepciones sociales, así como de las prácticas de ocio cultural propias de las sociedades del conocimiento.

Un segundo reto y proyección para la investigación tecnológica social es promover la utilización de técnicas e instrumentos de intercambio, revisión, análisis y discusión científica. Por tanto, se hace ineludible progresar en planes de acción que ayuden a impactar positivamente en la calidad tanto académica como científica. Asimismo, el acceso, uso y apropiación de herramientas de inteligencia artificial favorecen no solo la gestión de la información, sino también el fortalecimiento del trabajo articulado entre componentes de las ciencias sociales y las tecnologías emergentes. Este reto se convierte en una oportunidad relacionada con la utilidad de la investigación tecnológica social que busca la cualificación de las ciencias sociales. De este modo, los enfoques ya mencionados, adscritos a este tipo de investigación, se desarrollan en una constante articulación entre la teoría y la práctica.

Un tercer reto y proyección consiste en garantizar la coherencia y la cohesión entre los fundamentos epistemológicos, la multidireccionalidad académica y la práctica profesional que ofrece la investigación tecnológica social. Desde esta perspectiva, pueden identificarse elementos de valor que, de una u otra forma, se relacionan con las barreras que dificultan la aplicación amplia de los hallazgos y resultados de investigación, lo que debe contribuir a la cualificación de las ciencias sociales. Es de anotar, que «cuando las investigaciones se enfocan desde una perspectiva interpretativa para saber, desde el propio terreno, sobre la práctica y los implicados directamente en ella, estas difícilmente pueden sustraerse a la lógica de la producción del conocimiento» (Rozada, 2007, p. 49). En este sentido, dicha situación condiciona la interacción entre la investigación tecnológica social y el contexto donde se encuentra la población objeto de estudio, permitiendo conocer las particularidades del saber profesional que investigadores y actores participantes construyen y consolidan durante el proceso de investigación.

Y el cuarto reto y proyección es mantener relaciones con grupos de estudio con la intención de relacionar las investigaciones con las necesidades y

problemáticas presentes en poblaciones o comunidades de interés. Esto puede llevarse a cabo mediante actividades que garanticen la recolección de datos, la formación, la innovación, la experimentación, la valoración y el trabajo colaborativo, especialmente cuando los participantes se encuentran vinculados a los procesos de formación e investigación en el campo de los estudios tecnológicos sociales.

En tal sentido, resulta importante abordar prioridades que tienen que ser consensuadas, a fin de alcanzar un equilibrio entre los intereses y alcances que resultan significativos tanto para los investigadores como para las comunidades. Lo anterior obedece a la compleja red de contextos y saberes que pueden ser tenidos en cuenta para el desarrollo de análisis, debates y la aplicación de métodos, a partir de consensos sobre alcances y delimitaciones del objeto de estudio.

La investigación tecnológica social es esencial para auspiciar la construcción de nuevos conocimientos y el aprendizaje intercontextual a partir de la cocreación de soluciones entre investigadores y comunidades, desde una interacción que establece relaciones entre lo disciplinar y lo sociocultural. Sin duda, cualquiera de los retos y proyecciones expuestos permiten identificar líneas y áreas relevantes para la investigación social, con base a las nuevas condiciones y requerimientos demarcados por las tecnologías emergentes y las actuales dinámicas de la investigación y del conocimiento científico en su contribución al mejoramiento de la calidad de vida y a los cambios sociales.

Conclusiones

Pese a la existencia de diferentes paradigmas, tipos y diseños de estudios para el desarrollo de procesos de investigación en el campo social, un elemento relevante es el trabajo multidisciplinario. En ese ámbito, adquieren importancia los enfoques de la investigación tecnológica social: diseño centrado en el usuario, el codiseño y la etnografía digital. La perspectiva de trabajo colaborativo mencionada fomenta la valoración de diversas miradas y estilos de investigación que, al integrarse en un escenario significativo y de interés común, dan como resultado estudios validados por quienes participan de su desarrollo. Asociado a ello, es indispensable que las diferentes fases que conforman cada uno de los enfoques evocados se

fundamenten en una teoría sociotecnológica que justifique su praxis en el trabajo de campo y ayude a orientar el proceso de investigación.

Teniendo en cuenta lo planteado en el presente capítulo se entiende que la empleabilidad de los conceptos que hacen parte de la investigación tecnológica social es crucial para la gestión satisfactoria de los procesos y objetivos en trabajos de investigación. Por lo anterior, es relevante planear cada fase sin dejar de lado posibles derivaciones y dificultades, hallazgos y resultados deseables, al igual que los criterios o juicios de satisfacción en aras de una exitosa ejecución. Por consiguiente, los enfoques abordados en el presente texto terminan siendo útiles según el contexto y entorno de aplicación y las particularidades de interés común que se tienen al momento de configurar o estructurar cada fase y en ello tiene mucho que ver el fenómeno u objeto de estudio.

Con este capítulo, se logró el propósito de describir las fases del diseño centrado en el usuario, el codiseño y la etnografía digital, desde la descripción del contexto y entorno hasta la revisión y ajustes del informe final. Sin duda, la investigación tecnológica social es el resultado de seguir las indicaciones y sugerencias mencionadas en cada enfoque, pero, estas no son estrictas, sino, por el contrario, son dúctiles y le permiten al investigador o unidad de trabajo concertar el acople gradual de las actividades o tareas que hacen parte de las diversas fases de los distintos enfoques. En síntesis, el estudio tecnológico social es un tipo de investigación que articula factores sociales y tecnológicos. En este último ámbito, la inteligencia artificial juega un rol importante en lo que respecta a la gestión de la información.

Referencias

- Ayuste, A., Escofet, A., Gros, B., Payá, M., y Rubio, L. (2018). El codiseño como metodología de investigación e innovación educativa: El potencial de la participación. En T. Lleixà, B. Gros, T. Mauri y J. L. Medina (Eds.), *Educación 2018-2020: Retos, tendencias y compromisos* (pp. 7-12). Institut de Recerca en Educació (IRE-UB), Universitat de Barcelona. <https://web.ub.edu/ca/web/institut-recerca-educacio/publicacions>
- Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.ª ed.). Episteme.

- Bello, F. (2006). Reflexión: la investigación tecnológica: o cuando la solución es el problema. *Revista FACES, Universidad de Carabobo*. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/a6n13/6-13-3.pdf>
- Cendrero Ramos, N. (2024). Etnografía digital en X. En M. J. Sosa Díaz, y J. Valverde-Berrocoso (Eds.), *Actas XXXI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa - Personas, tecnologías y entornos. Una visión de futuro sobre los espacios educativos* (pp. 83-87). Grupo de Investigación «Nodo Educativo» - Universidad de Extremadura. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15005789>
- De la Cruz Casaño, C. (2016). Metodología de la investigación tecnológica en ingeniería. *Ingenium*, 1(1), 43-46.
- García Córdoba, F. (2005). *La investigación tecnológica: Investigar, idear e innovar en ingenierías y ciencias sociales*. Limusa.
- Hernández, H., Rodas, R., y De la Cruz, A. (2017). Desarrollo de un Sitio Web implementando Recorrido Virtual y Códigos QR. *Libro electrónico*, 30.
- Herrera, J., y Oliveri, A. (2021). Diseño centrado en el usuario en el desarrollo de accesorios inteligentes. *Actas de Diseño*, 34, 56-60. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/4447>
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción* (3.ª ed.). Ediciones Península.
- Murcott, S. (2007). Co-evolutionary design for development: influences shaping engineering design and implementation in Nepal and the global village. *Journal of International Development*, 19(1), 123-144. <https://doi.org/10.1002/jid.1353>
- Pedraza-Gutiérrez, S. I., Romero-González, J. F., Güiza-Rodríguez, J. C., y Giraldo-Henao, E. W. (2023). Diseño centrado en el usuario y experiencia de usuario en el sistema de control de acceso de la Universidad Libre. *Revista Científica de Sistemas e Informática*, 3(1), e426. <https://doi.org/10.51252/rcsi.v3i1.426>
- Pratt, A., y Nunes, J. (2013). *Diseño interactivo. Teoría y aplicación del DCU*. Océano-Ambar.
- Rozada, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En J. Romero y A. Luis (Coords.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (pp. 47-53). Consejería de Educación de Cantabria.
- Vallejo, J., Navarro, Y. y Villegas, R. (2024). Una investigación acción participativa crítica para promover el uso responsable de herramientas de IA con actores de la educación superior. En E. Vera, G. Guerrero, Y. Navarro, D. Mocenahua y J. González (Eds.), *Metodologías para el aprendizaje y la inteligencia artificial* (pp. 136-154). United Academic Journals.

Capítulo 2

La inteligencia artificial: desafío ético para la
investigación en ciencias humanas y sociales

Héctor Mauricio Mazo Álvarez
Rosario Barguil Rodgers

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835.C2>

Introducción

La inteligencia artificial (IA), definida por su capacidad de simular la cognición humana (resolución de problemas, aprendizaje y decisión), se ha integrado en la vida diaria a través de asistentes de voz y sistemas de recomendación. La IA generativa, con su creación de contenido diverso, simplifica tareas. Aunque la IA promete mejorar la vida, su desarrollo debe ser socialmente beneficioso, equitativo y sostenible. Es fundamental el aporte que se puede hacer desde las ciencias humanas y sociales, ya que el impacto que la IA tiene y tendrá en las personas y la sociedad será muy alto. Comprender estas transformaciones, evaluar su impacto y minimizar sus riesgos es una obligación que comienza con las comunidades académicas.

Las grandes transformaciones a nivel personal y social suelen generar gran incertidumbre en las personas. Será necesario identificar en la implementación de la IA los principales riesgos, impacto, cambios y oportunidades que esta genera. Estas investigaciones también tendrán que convertirse en los principales aportes para unos marcos regulatorios de esta aplicación en el campo ético y jurídico para seguir garantizando un nivel de autonomía

en los seres humanos. Este capítulo pretende acercar a las personas en la comprensión de estos nuevos conceptos y, además, mostrar la importancia que tiene la investigación de las ciencias humanas y sociales en los aspectos más complejos de las aplicaciones que tiene la IA.

¿Qué es y cómo se desarrolla la IA?

Inicialmente la IA podría ser vista como una tecnología disruptiva, comparable a la Revolución Industrial, pero la IA se vislumbra con potencial a futuro para superar la inteligencia humana. Sus inicios se remontan a la década de 1950, con Alan Turing como pionero. Este matemático británico lideró el equipo que, desde 1940, diseñó las máquinas Bombe para descifrar los mensajes cifrados con el sistema Enigma usado por la Alemania nazi. Turing también concibió la idea de las máquinas pensantes, y en 1950 formalizó lo que se conocería como la prueba de Turing, el estándar para evaluar la capacidad de una máquina de emular el pensamiento humano.

En 1956, John McCarthy fue el primero en acuñar el concepto de IA durante una conferencia en *Dartmouth College*. A finales de los noventa, una computadora creada por IBM derrotó a Kaspárov, campeón mundial de ajedrez. En este caso, la máquina tenía en su procesador una cantidad de jugadas almacenadas en su memoria y seleccionaba la mejor opción para responder a cada movimiento de su oponente. Cuantos más datos tenía, mayores eran sus posibilidades de acción, lo que, sumado a las mejoras sustanciales en los equipos, incrementaba su desempeño. Como señala Velásquez Fernández (2019), «con la retroalimentación y los sistemas autoorganizados, los ordenadores en su forma moderna se abrieron paso como operadores lógico-simbólicos» (p. 244).

En 2011 Apple lanza al mundo Siri, un asistente con IA que reconocía el lenguaje humano, hablaba con una voz y prestaba una ayuda básica. En 2014 Google compra a DeepMind que ya tenía unos desarrollos muy interesantes en el campo de la IA, convirtiéndose en los líderes mundiales en el tema. En 2015 Elon Musk junto a Sam Altman fundan OpenAI, uno de los laboratorios de investigación en IA que marcaría el rumbo de la década siguiente. En 2017 Google lanza el artículo «Attention is all you need», ya que la inteligencia artificial olvidaba las

cosas y no podía seguir una conversación. Y las personas de OpenAI comienzan a trabajar en un modelo llamado generative *pre-trained transformer* GPT-1. «Este modelo utiliza una gran cantidad de datos y algoritmos de aprendizaje automático para aprender y entender el lenguaje natural y producir textos que se asemejan a los producidos por un humano» (Scotto, 2024, p. 119).

El auge del aprendizaje profundo y la disponibilidad de grandes volúmenes de datos desde la década del noventa marcaron el inicio de la era moderna de la IA generativa, caracterizada por la creación de contenido nuevo y original a partir de los datos de entrenamiento. Algunas de las IA generativas más conocidas son ChatGPT, Gemini, Claude, Llama, entre otras.

La IA generativa ofrece la posibilidad de impulsar la creatividad humana, aumentar la eficiencia, la productividad y la innovación. Sin embargo, también se ha convertido en una importante fuente de ingresos económicos para las empresas que las desarrollan. En enero de 2023, ChatGPT registró trece millones de usuarios activos diarios. Ante estas cifras, OpenAI previó ingresos de 200 millones de dólares para ese año y 1000 millones para 2024. La capacidad de este modelo para simular conversaciones humanas de manera realista ha asombrado y preocupado a la vez. En palabras de Marín Guamán (2023), «ChatGPT presenta diversas ventajas en comparación con otros modelos de lenguaje natural, que son de gran importancia en diversas aplicaciones, como el procesamiento de lenguaje natural y la asistencia virtual» (p. 6).

Actualmente, la IA generativa realiza tareas que hace unos años se consideraban exclusivas de los humanos, lo que representa un avance significativo a pesar de su aparente simplicidad. Estos sistemas se basan en modelos lingüísticos extensos entrenados con vastos conjuntos de datos de Internet. Utilizan toda la información disponible para comprender solicitudes y generar respuestas mediante algoritmos preestablecidos, abordando así diversos requerimientos. Como afirma Franganillo (2023), «la IA basada en contextos es la base de la superinteligencia artificial, un hipotético sistema capaz de comprender el mundo real y de ofrecer soluciones innovadoras a problemas nuevos o desconocidos» (p. 2).

La IA aprende de grandes cantidades de datos que le son suministrados por la red de información y la posibilidad de tener acceso a más datos le permite a la IA identificar patrones, hacer predicciones y tomar decisiones. El análisis de estos datos se produce por un algoritmo complejo (conjunto de reglas e instrucciones que le dicen a la IA como procesar los datos y realizar tareas específicas) y modelos matemáticos que identifican patrones y realizan tareas específicas con un nivel de inteligencia similar al humano. Así la IA aprende de los datos sin la necesidad de ser programadas explícitamente.

Esta capacidad de aprendizaje tiene unos avances *increíbles*. Hoy se habla de aprendizaje automático (*machine learning*). Este es un conjunto de técnicas mediante las cuales un algoritmo que debe realizar una tarea es capaz de modificar su propio comportamiento basándose en los datos que dispone de experiencia previas o en lo que otros le informen sobre esa situación específica. Los algoritmos son capaces de aprender de sus errores. Uno de los campos donde se observa sus mayores avances es en el lenguaje. Según Rodríguez Fernández *et al.* (2024), «su capacidad para procesar y producir texto de manera coherente y contextualmente adecuada los convierte en herramientas con un potencial enorme en varios campos, especialmente en la educación» (p. 158).

Dentro del aprendizaje automático se encuentra el aprendizaje profundo que ha ganado un espacio muy importante en los últimos años debido a su eficacia en tareas complejas, como el reconocimiento de imágenes y el procesamiento del lenguaje natural. Sin embargo, este desarrollo no está exento de preocupaciones. Como señala Domic-Siede (2024), «aunque capaces de procesar y generar lenguaje de forma avanzada, estas máquinas operan sin una conexión con la experiencia sensorial y subjetiva, careciendo de un modelo interno del mundo y de sensaciones fundamentales» (p. 8).

La IA se ha convertido en una herramienta muy valiosa para la innovación, con un increíble potencial de abordar problemas complejos y mejorar la eficiencia de muchas de las tareas que desempeñan los seres humanos. Pero su desarrollo requiere de un enfoque equilibrado que considere no solo los beneficios sino los riesgos de su uso.

Inteligencia artificial vs. inteligencia humana

A efectos de este análisis, se entenderá la inteligencia inicialmente como la facultad de integrar diversos elementos para resolver problemas sin que ello implique adherir a una definición cerrada o unívoca del concepto. Para comprenderla mejor, se pueden analizar sus componentes de forma individual. Desde una perspectiva evolutiva, el tamaño cerebral en primates experimentó un crecimiento sostenido durante los últimos dos millones de años, alcanzando su punto álgido hace unos 15 000 años. Si bien existe una correlación general entre el tamaño cerebral y la complejidad del comportamiento animal, la disminución del volumen encefálico en el *Homo sapiens* moderno en comparación con el hombre de Cromañón y los neandertales no implica una reducción de nuestra inteligencia. De hecho, el cerebro del *Homo sapiens* se caracteriza por una mayor globularidad y una expansión significativa de las regiones parietales y frontales, áreas cruciales para las funciones cognitivas superiores. Esta expansión frontal no es homogénea, sino que da lugar, como señala López Moratalla (2020), a «una enorme región prefrontal que es muy compleja: las diversas regiones poseen funciones jerarquizadas según el eje rostro caudal, y contienen circuitos inhibidores, con interneuronas capaces de frenar el flujo de la excitación que procede del sistema límbico» (p. 96).

El tamaño del cerebro no es el único factor que determina la inteligencia; también lo son la organización y la calidad del tejido cerebral. La densidad y la eficiencia de las conexiones neuronales son cruciales. Algunas investigaciones destacan la importancia de la sustancia blanca, compuesta por axones mielinizados que conectan diferentes regiones cerebrales. También se sabe que el *Homo sapiens* es la especie con la infancia más prolongada, lo que permite una mayor plasticidad neuronal debido a un aprendizaje más complejo durante la infancia y la adolescencia. «La plasticidad neuronal es un mecanismo esencial para el desarrollo y adaptación cerebral, cuyo funcionamiento es ejecutado por múltiples mecanismos que responden a estímulos extrínsecos e intrínsecos» (Guadamuz Delgado *et al.*, 2022, p. 829).

Contrario a la creencia inicial de que la inteligencia reside en una única zona frontal, la evidencia de neuroimagen revela una comunicación bifrontal entre las regiones frontal y posterior del cerebro durante la

resolución de problemas. «Se ha descrito que la inteligencia se relaciona con el grosor de la corteza cerebral, específicamente se ha observado que las personas con un coeficiente intelectual (CI) alto presentan niveles altos de funcionamiento en la corteza parietal, temporal y occipital» (González y Parra Bolaños, 2024, p. 19). Sin embargo, el hallazgo más significativo radica en una relación inversa: una mayor activación de diversas áreas cerebrales durante la resolución de problemas se correlaciona con un rendimiento inferior en las pruebas cognitivas. Un cerebro inteligente no es un cerebro que funciona más, todo lo contrario, es un cerebro que funciona menos. Este fenómeno se conoce con el nombre de neuroeficacia. Ser inteligente significa resolver un problema con el mínimo esfuerzo. La inteligencia no está asociada a un cerebro que trabaja más, sino a una transmisión más eficaz de la información entre las diferentes zonas del cerebro.

Otra de las ciencias que ha dado aportes significativos en el tema de inteligencia es la psicología. En 1921, Vivian Henmon definió la inteligencia humana como la facultad y el cúmulo del conocimiento, una concepción problemática al incluir el concepto de bibliotecas, ya que bajo esta definición las bibliotecas serían inteligentes: un argumento endeble. Con el surgimiento de la psicología como disciplina científica se buscó una forma de medir y cuantificar la inteligencia; los primeros estudios fueron realizados por Francis Galton en 1869, sobre la herencia de la inteligencia, aunque sus métodos fueron rudimentarios. En 1905 se desarrolló el primer test de inteligencia; sus creadores fueron Alfred Binet y Theodore Simon, con el objetivo de identificar niños con necesidades educativas especiales. El *test* se centró en la capacidad de realizar tareas relacionadas con el razonamiento, la comprensión y el vocabulario. Más adelante, en 1912, William Stern introdujo el concepto de cociente intelectual como la relación entre la edad mental y la edad cronológica. «El coeficiente intelectual (CI), el cual es una relación entre el puntaje que obtiene un sujeto en una prueba de inteligencia y el puntaje que se puede suponer que un individuo promedio de su misma edad obtiene en un mismo examen» (Acosta Echavarría *et al.*, 2022, p. 155).

A mediados del siglo xx, con el desarrollo de la psicometría y las teorías factoriales, se identificaron las dimensiones subyacentes de la inteligencia. Thurstone en 1938 postuló la existencia de siete habilidades mentales

primarias: comprensión verbal, fluidez, habilidad numérica, razonamiento espacial, memoria asociativa, velocidad perceptual y razonamiento. Posteriormente, la reflexión sobre la inteligencia se centró en distinguir la capacidad de resolver problemas complejos (inteligencia fluida) del conocimiento acumulado y las habilidades aprendidas (inteligencia cristalizada).

Hacia finales del siglo xx, el concepto de inteligencia se amplió nuevamente y aparecieron las teorías multifactoriales, las cuales enfatizaban en la pluralidad de las capacidades intelectuales. En este contexto, Howard Gardner propuso la teoría de las inteligencias múltiples, identificando inteligencias relativamente independientes: lingüística, lógicomatemática, espacial, musical, corporal, kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Posteriormente, surgió el concepto de inteligencia emocional, entendido como la capacidad de percibir, comprender, manejar y utilizar las emociones propias y ajenas, desarrollado por Peter Salovey y John Mayer en 1990. En este sentido, «la concepción de la inteligencia emocional como rasgo de personalidad significa que se considera como algo importante para adaptarse al ambiente y tener éxito en la vida» (Fernández Rodríguez, 2013, p. 10).

Medir la inteligencia es una tarea compleja, como lo demuestran la neurociencia y la psicología, pero se sigue realizando con importantes implicaciones, especialmente en el ámbito educativo. Las pruebas de cociente intelectual que se aplican hoy buscan cuantificar una cualidad tan particular como la inteligencia, aunque una cifra no define a una persona. En el siglo xx, los países industrializados experimentaron un aumento en los puntajes promedio de estas pruebas, fenómeno conocido como el Efecto Flynn, documentado por el investigador homónimo. «La *performance* en los *tests* de inteligencia ha ido subiendo alrededor de 3 puntos promedio por década desde la época en que el Stanford-Binet fuera normado en 1932» (Frank de Verthelyi, 2001, p. 109).

Desde hace más de un siglo, biólogos, genetistas, psicólogos y neurocientíficos investigan sobre la inteligencia. El ser humano observa el mundo para comprenderlo y poder evolucionar; en este proceso, la inteligencia permite diseñar herramientas para comprender las cosas que están alrededor. Si se comparan los cerebros de los seres humanos

actuales con los de los hombres prehistóricos, se observan diferencias. Nuestros cerebros son más pequeños que los del hombre de Cromañón. Aunque el tamaño cerebral creció de forma sostenida a lo largo de los últimos dos millones de años, no es del todo clara la relación entre ese crecimiento y un eventual aumento equivalente de la inteligencia. «La confluencia de la IA y la neurociencia representa una colaboración dinámica y transformadora, que está redefiniendo nuestra comprensión de ambos campos» (Onciul *et al.*, 2025, p. 13).

La IA carece de experiencias internas, conciencia, subjetividad, experiencias del yo, emociones e intuición, a diferencia de la inteligencia humana. En cuanto a la creatividad, los seres humanos pueden generar respuestas nuevas a partir de combinaciones de datos para crear respuestas novedosas basadas en patrones aprendidos. Según Benvenuto-Vera (2023), «la IA no tiene conciencia ni motivaciones para escribir un artículo científico, y aunque es una herramienta valiosa para la investigación científica, no posee criterio ni juicio, por lo que no puede aparecer como autora o coautora» (p. 2). No obstante, al parecer es posible la escritura del artículo sin ayuda de un ser humano.

Aún carecemos de una definición unívoca de inteligencia. Sin embargo, atributos clave para una IA genuinamente inteligente incluyen aprender y adaptarse dinámicamente como ocurre el aprendizaje humano desde el nacimiento; razonar abstracta y contextualmente, lo que requiere comprensión profunda del mundo; e interactuar proactivamente con el entorno para lograr objetivos. Estos elementos subyacen al concepto de inteligencia. Como señalan López de Mántaras y Brunet (2023), «lo que poseen los sistemas de IA son habilidades para resolver problemas y tareas específicos, pero sin ningún tipo de comprensión sobre la naturaleza de los elementos con los que trabajan y sobre sus interrelaciones» (p. 17).

Nuestro único paradigma de inteligencia es el humano, cuya complejidad cerebral aún se desvela, pese a inspirar las redes neuronales de la IA actual. Estas redes buscan replicar la estructura y comunicación neuronal biológica. Sin embargo, el cerebro humano, con sus vastas funciones interconectadas y su intrincada organización macroscópica, supera con creces nuestra comprensión científica actual. Por ello, la IA, por ahora, está lejos de constituir

una réplica fiel de dicha complejidad. En palabras de Contreras Paredes (2019), «hay muchas interrogantes sin resolver que incluso están asociadas al procesamiento sensorial de una neurona individual. Pese a esto se ha asumido la idea del funcionamiento en red de las neuronas» (p. 34).

Los retos del uso de la IA en investigación en ciencias sociales

La IA abrirá la fusión humano-tecnológica para potenciar las capacidades cognitivas y físicas de los seres humanos mediante la implantación de chips cerebrales que conectan humanos y computadoras. Para esto la bioingeniería neuronal busca optimizar el uso del cerebro con redes artificiales, mejorando especialmente la toma de decisiones. Esta integración se extiende a prótesis avanzadas con inteligencia emocional, permitiendo a personas con discapacidad el control mental de sus extremidades, difuminando las líneas entre biología y tecnología. Esta fusión humana tecnológica ofrece un potencial significativo para mejorar las capacidades humanas, pero representa al mismo tiempo desafíos éticos, sociales, técnicos y legales que deben ser considerados para garantizar un desarrollo y una implementación responsable y beneficiosa para la humanidad. «El uso de la tecnología pretende sustituir y mejorar las partes orgánicas dañadas y/u obsoletas. Entonces, el cyborg puede ser poshumano, transhumano o semihumano» (Bonachera García, 2017, p. 59).

La información que las personas comparten en redes sociales podría utilizarse para crear avatares virtuales cada vez más realistas y personalizados, capaces de replicar conocimientos, e incluso, rasgos muy precisos de su imagen. Esto sería una forma de inmortalizar a la persona o, al menos, de preservar un yo digital. Entre las posibles consecuencias de contar con este tipo de avatar se encuentran la pérdida del control sobre la identidad, la vulnerabilidad a la suplantación de identidad, el impacto en la privacidad, la distorsión de la percepción de uno mismo y la dependencia emocional. Asimismo, las consecuencias sociales podrían incluir cambios en las interacciones sociales, nuevas formas de desigualdad e impactos en el empleo. En relación con este aspecto, Goñi Sein (2019) advierte: «Estos dispositivos proporcionan, como se ha señalado anteriormente, a las empresas una mayor información sobre sus empleados» (Goñi Sein, 2019, p. 62).

La IA promete revolucionar la medicina al optimizar la detección temprana del cáncer mediante el análisis de imágenes, como mamografías y tomografías. Asimismo, contribuye a reducir la necesidad de pruebas invasivas, favorece el desarrollo de los tratamientos y mejora la gestión de los sistemas de salud. Además, impulsa el diseño de vacunas, la detección de retinopatía diabética y la robótica quirúrgica para realizar procedimientos precisos y mínimamente invasivos, lo que acelera la recuperación de los pacientes. No obstante, esta tecnología plantea diversos retos, entre ellos el manejo de los datos en términos de privacidad y seguridad; la prevención de sesgos en los algoritmos; la definición de la responsabilidad y la rendición de cuentas en la toma de decisiones; la integración paulatina con los sistemas de trabajo actuales; y la aceptación de esta herramienta por parte del personal de salud y los pacientes, entre otros. Tal como indican Rozillio-Mercado *et al.* (2023), «las contribuciones de esta herramienta en la medicina han sido relevantes, y se espera que en un futuro cercano se revolucione este campo con esta tecnología mejorando los desenlaces de los pacientes» (p. 6300).

Por otro lado, la IA impulsa una reestructuración laboral con potencial pérdida de millones de empleos para 2024, según el Foro Económico Mundial. La evolución de producción, tecnología y energía transformará las formas de trabajo, ampliando la brecha entre habilidades demandadas y las existentes. La llegada de la IA dificulta la adaptación del capital humano, especialmente en trabajos repetitivos fácilmente sustituibles, cuya reabsorción se complejiza progresivamente. «La IA ha transformado el rol de la mayoría de los profesionales en el mundo actual, independientemente de sus áreas de desempeño» (Herrera-Ortiz *et al.*, 2024, p. 286).

Los trabajos repetitivos y fácilmente sustituibles por IA serán rápidamente reemplazados, dificultando la reabsorción laboral. Entre los empleos en riesgo se encuentran operadores telefónicos, recepcionistas, asistentes administrativos, cajeros, contadores, analistas financieros, muchos profesionales del derecho, radiólogos, farmacéuticos, conductores, pilotos, agentes de viaje, repartidores, operarios de maquinaria pesada, personal de limpieza, empleados de estacionamiento, marketing, diseño gráfico, escritores, periodistas, construcción y vigilancia, entre otros. Según Granados Ferreira (2023), «podemos inferir que, al trabajador

le esperan grandes cambios con la implementación de la inteligencia artificial. Esto, debido a la automatización de los servicios, no obstante, ese cambio puede generar nuevas posibilidades y oportunidades a los trabajadores» (p. 77).

La IA ofrece un gran potencial para resolver desafíos globales como el cambio climático, las enfermedades y la pobreza. Sin embargo, su desarrollo y aplicación requieren un flujo constante de datos especializados proporcionados por expertos, un recurso que suele ser limitado. Actualmente, gran parte de la IA se nutre de datos obtenidos de internet, cuya fiabilidad es variable. Esta discrepancia entre la necesidad de datos de alta calidad y la disponibilidad de información de fiabilidad incierta representa un desafío significativo para la aplicación efectiva de la IA en la solución de problemas complejos. Para afrontar este reto, es necesario fortalecer la recopilación y gestión de datos de alta calidad, abordar los sesgos presentes en los conjuntos de datos y garantizar su representatividad, suficiencia y contextualización. Asimismo, resulta fundamental fomentar el acceso y el uso responsable de los datos, así como continuar las investigaciones en campos como la neurología, la psicología y la genética. En relación con esta necesidad, Rodríguez (2023) plantea como objetivo «descubrir, demostrar y entregar los algoritmos centrales del cerebro y obtener una profunda comprensión científica de cómo la mente percibe, piensa y actúa» (p. 43).

La información proporcionada por la IA busca generar respuestas que sean lo más precisas y útiles posibles para quienes realizan consultas; sin embargo, no se puede garantizar la veracidad de toda la información que ofrece. La IA elabora sus respuestas a partir de los datos con los que ha sido entrenada, aunque estos pueden ser inexactos. En consecuencia, la información obtenida debe verificarse mediante otras fuentes. En el ámbito de la investigación, no se recomienda usar el chatGPT genérico, ya que existen desarrollos específicos que pueden apoyar diferentes etapas del proceso de investigación. Como advierte Díaz Subieta (2024), «aunque el uso de la inteligencia artificial potencia, agiliza y mejora tanto el proceso como los resultados de la investigación científica, no pueden olvidarse sus limitaciones y, lo más importante, sus implicaciones éticas» (p. 16).

El uso de la IA tiene cierta relación con el plagio, porque se utilizan los contenidos que forman parte de su base de conocimiento. Ambos fenómenos se asocian con formas de apropiación de ideas y formas de expresión ajenas. En relación con lo anterior, las universidades denuncian el uso de la IA para el cumplimiento de los deberes académicos de los estudiantes. Por lo tanto, el mundo de la investigación y la publicación científica no se encuentra ajeno a este tipo de situaciones, tanto el uso de la IA como el plagio llevan a faltas éticas.

La ineficiencia, imprevisibilidad y la falta de fiabilidad humana sugieren, desde una perspectiva utilitarista, la viabilidad de reemplazo por una IA superior. La evolución biológica muestra el desplazamiento de especies y, en este sentido, surge la pregunta de qué impediría que una inteligencia artificial con capacidades superiores buscara ejercer el control planetario, convirtiéndose en una amenaza para la inteligencia biológica. La historia de la Tierra registra extinciones de especies provocadas por la humanidad; por ello, también se plantea la posibilidad de que una IA descontrolada conduzca a un destino similar.

La creación de una IA más inteligente plantea interrogantes sobre su posible autonomía, entendida como la capacidad de tomar decisiones sin intervención humana directa, así como sobre las consecuencias imprevistas que ello podría tener para la humanidad, dada nuestra propia historia de impacto sobre otras especies. Como destacan Llamas Covarrubias *et al.* (2022), «la naturaleza de la IA es dinámica y conlleva que la única solución sea tener regulaciones dinámicas o alternativas, de tal forma, que el espectro regulatorio tendrá que conformarse por un conjunto de formas y métodos de intervenir en sociedad y ejercer control [...]» (p. 55).

¿Cuáles son los riesgos más importantes en la IA?

El riesgo más apremiante en el debate sobre la IA es la posibilidad de una extinción humana derivada de su desarrollo descontrolado. Aunque esta preocupación no es compartida de manera unánime por los expertos, sí está presente en una parte de la comunidad científica. Una versión más avanzada de la IA podría no estar alineada con los intereses y necesidades de los seres humanos, lo que plantea el desafío de mantener el control sobre un sistema que podría superar la inteligencia humana.

Además, existe la posibilidad de que la IA desarrolle comportamientos imprevistos o emergentes, lo que podría poner en riesgo la capacidad de control por parte de la humanidad e incluso su propia existencia. Para mitigar estos riesgos, el *Future of Life Institute* instó en marzo de 2023 a una pausa de seis meses en el entrenamiento de IA más potente que era GPT-4, reflejando la profunda preocupación frente a los posibles peligros asociados con el rápido avance de esta tecnología. Como indica Huergero Lora (2023), «no está exenta de inconvenientes, en los que se está insistiendo mucho en los últimos años, hasta el extremo de iniciativas tan llamativas como la petición de una moratoria de seis meses para poder implantar alguna forma de regulación» (p. 120).

Del mismo modo, la creciente facilidad de acceso a información sensible por individuos con conocimientos especializados plantea riesgos significativos. Un virólogo podría usar IA para diseñar virus pandémicos, o un ingeniero de sistemas, para orquestar ciberataques a infraestructuras críticas. Esta capacidad también facilita fraudes sofisticados. La comunidad científica y tecnológica debate activamente cómo mitigar estos riesgos, que podrían tener consecuencias devastadoras a nivel global. García-Peña *et al.* (2020) plantean que «la inteligencia artificial IA podría ayudar a la humanidad a superar muchos problemas sociales graves [...], pero plantea al mismo tiempo una serie de desafíos complejos, sobre todo a nivel ético, de derechos humanos y de seguridad» (p. 652).

En el ámbito académico, la Universidad de Stanford alberga centros especializados en el estudio de los riesgos asociados con la IA avanzada. El *Stanford Center for AI Safety* desarrolla técnicas orientadas a la creación sistemas seguros y confiables, con el propósito de prevenir riesgos relacionados con armas autónomas de destrucción masiva. El *Stanford Artificial Intelligence Laboratory* aborda la seguridad integral de la IA, desde la robustez algorítmica hasta sus implicaciones éticas y sociales. Estas instituciones académicas lideran investigaciones cruciales para mitigar los posibles riesgos asociados con el desarrollo de la inteligencia artificial.

¿Es ético el uso de la IA en Investigación?

Ninguna tecnología es inherentemente moral; su dimensión ética depende del uso que las personas hagan de ella. La creciente integración

de la IA en la sociedad inevitablemente se verá influenciada por aspectos negativos de la naturaleza humana como la codicia, el odio y los prejuicios, los cuales pueden dar lugar a riesgos potenciales por su mal uso. En consecuencia, la responsabilidad ética recae en quienes desarrollan y aplican esta tecnología. La postura general del Committee on Publication Ethics (COPE) es que el uso de herramientas de IA no puede clasificarse como poco ético; por el contrario, reconoce que pueden ser útiles. El factor clave será la claridad y responsabilidad frente a su uso. Asimismo, la necesidad de detectar su uso surge cuando este no se declara de manera explícita. De acuerdo con Arbeláez-Campillo et al., «esencialmente todo dependerá del uso general que las personas hagan de esta tecnología, de los propósitos con que sea diseñada y de los resultados concretos que se obtengan de la misma para beneficio o deterioro de la vida en general» (p. 511).

Aunque algunas personas simplifican el problema a la tecnología, la cuestión fundamental reside en los valores de quienes la controlan. La IA se puede usar en la investigación científica sobre los documentos que el investigador selecciona para explorar nuevas ideas, temas o problemas de investigación; identificar fuentes a partir de preguntas específicas; y sugerir revistas en las que podrían publicarse los resultados, entre otras aplicaciones. Pero la responsabilidad del diseño, la recolección de la información y el análisis de los datos siempre seguirá siendo del investigador. Como destacan Islas *et al.* (2024), «la supervisión humana en decisiones importantes debe ser obligatoria, la IA no puede ser totalmente autónoma» (p. 8).

En materia de propiedad intelectual, en Estados Unidos se ha determinado que los derechos de autor no protegen las obras creadas exclusivamente por IA. Esto implica que todo contenido generado mediante IA debe contar con la intervención de un autor humano, quien deberá aportar elementos creativos que permitan evidenciar su participación en la creación de la obra. En esta vía, las obras generadas por IA «no serán protegidas por derechos de autor, salvo que se encuentre a la figura del autor de las creaciones. Por tanto, hasta el momento los sistemas automatizados no son titulares de los derechos de propiedad intelectual» (Moreno, 2023, p. 4).

Se debe evitar la excesiva confianza que actualmente se deposita en los contenidos generados por la IA. Este fenómeno ha llevado a que, en muchas ocasiones, las personas ni siquiera lean de manera crítica las respuestas que reciben. La Unesco estableció que la IA emite dos tipos de respuesta: aquellas que no requieren validación, por ejemplo, una receta, y aquellas relacionadas con contenidos científicos, cuya información debe ser validada por el investigador. Este proceso implica identificar los posibles sesgos presentes en la información proporcionada. Como señala Díaz Subieta (2024), «la IA no filtra si va o no un contenido o un dato, qué tan bueno o perjudicial puede ser o qué tanto puede afectar el curso de una investigación» (p. 16). De ahí que el investigador esté llamado a revisar, evaluar y perfeccionar los contenidos académicos generados con el apoyo de esta herramienta.

Diego Craig propuso en 2024 un decálogo para promover la transparencia en el uso de la IA. Esta propuesta contempla los siguientes aspectos: claridad en la autoría, honestidad académica, transparencia en la metodología, citas y referencias, verificación de hechos, conciencia de los sesgos, consentimiento informado, responsabilidad ética, uso crítico y colaborativo, y discusión abierta.

Conclusiones

Es asombroso el desarrollo que ha experimentado la IA en las últimas décadas, impulsado en la acumulación de datos (*big data*), los avances en algoritmos de aprendizaje automático (*machine learning* y *deep learning*), y el fortalecimiento de la infraestructura de computación en la nube. Sin embargo, este progreso constituye apenas un primer escalón en comparación con la complejidad de la inteligencia humana. Aún se continúa develando la forma en que el cerebro procesa la información, interpreta la realidad y toma de decisiones. La inteligencia humana sigue siendo un concepto dinámico y lejano de tener una forma acabada y precisa. Quizás la propia inteligencia artificial sea la herramienta más adecuada para seguir comprendiendo y maravillándonos ante la complejidad de la inteligencia humana.

La IA supone una serie de retos, oportunidades y riesgos que deben analizarse desde una perspectiva ética en el campo de la investigación en las

ciencias humanas y sociales. No ha existido una tecnología que entrañe una posibilidad de transformación tan profunda como la IA: la fusión entre el ser humano y la máquina, la modificación de las capacidades cognitivas, los cambios en la identidad humana, el desarrollo de prótesis que podrían modificar la naturaleza humana y la transformación del entorno humano, comenzando por el ámbito laboral. Por lo tanto, las ciencias sociales están llamadas a estudiar el impacto que estos cambios traen a la vida humana. Toda oportunidad puede convertirse en un riesgo potencial cuando las personas no están preparadas para asumirla de manera adecuada.

El investigador tiene al alcance de su mano una cantidad de datos y herramientas que le pueden servir en todas las etapas de la investigación, desde la formulación de la pregunta de investigación hasta la redacción del informe final. No obstante, en el ámbito del conocimiento científico, la información generada por la IA deberá ser contrastada permanentemente por el investigador, quien debe identificar posibles sesgos, prevenir situaciones de inequidad y garantizando la protección y privacidad de los datos, así como la validez y fiabilidad de la investigación. Lo más importante es que la responsabilidad frente a los errores o resultados problemáticos derivados del uso de la IA seguirá recayendo en las personas y no en la tecnología.

Referencias

- Acosta Echavarría, A. A., Mejía Toro, W. A. y González Uribe, A. M. (2022). Coeficiente intelectual y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de primer semestre de Psicología. *Pensamiento Americano*, 15(29), 153-167. <https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/450>
- Arbeláez-Campillo, D., Villasmil Espinoza, J. J., y Rojas-Bahamón, M. J. (2021). Inteligencia artificial y condición humana: ¿Entidades contrapuestas o fuerzas complementarias? *Revista de ciencias sociales*, XXVII(2), 502-513.

- Benvenuto-Vera, Á. (2023). Inteligencia artificial y conciencia artificial, desafíos éticos y legales en la producción científica: A modo de editorial. *Capic Review: Journal of Accounting, Auditing and Business Management*, 21. <https://doi.org/10.35928/cr.vol21.2023.192>
- Bonachera García, A. I. (2017). Vida artificial: El cibernético, representación posmoderna de nuestras ansiedades. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (35), 51-72. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4661>
- Contreras Paredes, N. (2019). Comprendiendo el Código Neuronal: un análisis de cuatro perspectivas. *Rev. Chil. Neuropsicol*, 14(1), 30-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7855462>
- Díaz Subieta, L. B. (2024). El uso de la inteligencia artificial en la investigación científica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(43), 253-272. <https://doi.org/10.19053/uptyc.01227238.18014>
- Domic-Siede, M. (2024). Editorial. ¿La Inteligencia Artificial puede desarrollar consciencia? *Cuadernos de Neuropsicología*, 18(1), 7-8. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/542>
- Fernández Rodríguez, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Claseshistoria* (7), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173632>
- Franganillo, J. (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. *methaodos.revista de ciencias sociales*, 11(2), m231102a10. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710>
- Frank de Verthelyi, R. (2001). Las inteligencias y la evaluación: Interrogantes y tendencias actuales. *Psicodebate*, 1, 107-116. <https://doi.org/10.18682/pd.v1i0.527>
- García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B., y Ávila-Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 648-666. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231632>
- González, R. y Parra Bolaños, N. (2024). Neuropsicología de la inteligencia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1-25. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9371
- Goñi Sein, J. L. (2019). Innovaciones tecnológicas, inteligencia artificial y derechos humanos en el trabajo. *Documentación Laboral*, 2(117), 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7095888>
- Granados Ferreira, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajadores despedidos por automatización de servicios. *Revista CES Derecho*, 14(3), 62-81. <https://doi.org/10.21615/cesder.7416>

- Guadamuz Delgado, J., Miranda Saavedra, M. y Mora Miranda, N. (2022). Actualización sobre neuroplasticidad cerebral. *Revista Médica Sinergia*, 7(6), e829. <https://doi.org/10.31434/rms.v7i6.829>
- Herrera-Ortiz, J., Peña-Avilés, J., Herrera-Valdivieso, M., y Moreno-Morán, D. (2024). La inteligencia artificial y su impacto en la comunicación: recorrido y perspectivas. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 278-296. <https://doi.org/10.36390/telos261.18>
- Huergo Lora, A. (2023). Inteligencia artificial: una aproximación jurídica no catastrofista. *Revista Española de Control Externo*, XXV(74-75), 110-129. https://recex.tcu.es/export/sites/nuevo-recex/.galleries/pdf/R74_ART-7-AHL.pdf
- Islas, O., Gutiérrez-Cortés, F., y Arribas-Urrutia, A. (2024). Una mirada a los riesgos y amenazas de la inteligencia artificial, desde la Ecología de los Medios. *Comunicar*, XXXIII(79), 1-9. <https://doi.org/10.58262/V33279.1>
- Llamas Covarrubias, J. Z., Mendoza Enríquez, O. A., y Graff Guerrero, M. (2022). Enfoques regulatorios para la inteligencia artificial (IA). *Revista Chilena de Derecho*, 49(3), 31-62. <https://doi.org/10.7764/R.493.2>
- López de Mántaras, R. y Brunet, P. (2023). ¿Qué es la inteligencia artificial? *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (164), 13-21. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/que-es-la-inteligencia-artificial/
- López Moratalla, N. (2020). La neurobiología actual en el origen de lo humano. *Naturaleza y Libertad*, (13), 87-101. <https://doi.org/10.24310/NATyLIB.2020.v13i1.10676>
- Marín Guamán, M. A. (2023). ChatGPT, ventajas, desventajas y el uso en la Educación Superior. *Killkana Social*, 7(1), 3-8. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i1.1270>
- Moreno, A. (2024). Los derechos de autor en la era de la Inteligencia Artificial: el caso Silverman y OpenAI. *Derecom*, (35), 1-9. <https://revistas.ucm.es/index.php/DERE/article/view/98799>
- Onciul, R., Tataru, C.-I., Dumitru, A. V., Crivoi, C., Serban, M., Covache-Busuioc, R.-A., Radoi, M. P. y Toader, C. (2025). Artificial intelligence and neuroscience: Transformative synergies in brain research and clinical applications. *Journal of Clinical Medicine*, 14(2), Article 550. <https://doi.org/10.3390/jcm14020550>

- Rodríguez, G. S. (2023). Inteligencia artificial vs. identidad personal y humana: algunas reflexiones ético-jurídicas. *LEX - Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 21(32), 35-66. <https://doi.org/10.21503/lex.v21i32.2519>
- Rodríguez Fernández, L., Fernández Mena, A. L., Torres Magaña, M. P., Rodríguez Magaña, M. A. y Rodríguez Fernández, M. A. (2024). Inteligencia artificial en la educación: Modelo de lenguaje de gran tamaño (LLM) como recurso educativo. *Revista IPSUMTEC*, 7(2), 157-164. <https://doi.org/10.61117/ipsumtec.v7i2.321>
- Rozillio-Mercado, E., López-Anza, D., Ortega-Ortuño, G. L., Lee Lee, S. H. J., Minian-Okon, J., Gutiérrez-Gurza, R. A., Basson-Amkie, M., Ramírez-Santamaría, A. L., Coutinho-Thomas, D. J., y Pérez-Bermúdez, B. (2023). Inteligencia artificial en medicina, usos actuales y futuras perspectivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6286-6303. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9167
- Scotto, V. (2024). El ChatGPT y el fin de la historia: una elaboración teórica sobre sus peligros y promesas leídos desde la filología. *Recial*, 15(25), 118-146. <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v15.n25.45626>
- Velázquez Fernández, H. (2019). ¿qué tan natural es la inteligencia artificial? Sobre los límites y alcances de la biomímesis computacional. *Naturaleza y Libertad* (12), 237-258. <https://doi.org/10.24310/NATyLIB.2019.v0i12.6277>

Capítulo 3

El paradigma hermenéutico
en los estudios de cultura visual

Alejandro Mesa Moreno
Gerzon Yair Calle Álvarez

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835.C3>

Introducción

Los estudios de cultura visual han ganado un lugar en las ciencias humanas y sociales al visibilizar la importancia de las imágenes en la construcción de la experiencia contemporánea. En la sociedad del conocimiento, la imagen se ha posicionado como soporte para la comunicación y construcción de saberes. El ser humano se relaciona con el entorno, con otros y consigo mismo a partir de imágenes, algunos ejemplos son los videos cortos para la divulgación de información, los selfis como espacios de autorrepresentación (Peña-Acuña y Alfonso Jaramillo, 2024). Estas visualidades han modificado las formas de entender e interpretar el mundo, por lo que, la formación crítica sobre la imagen se convierte en una necesidad en la sociedad. En este escenario, el paradigma hermenéutico se revela como una vía potente para comprender los sentidos múltiples, contradictorios y culturalmente situados que las imágenes portan.

En el campo de los estudios de la cultura visual, el paradigma hermenéutico ha cobrado relevancia (Domínguez Muñino, 2025) debido a sus aportes teóricos y metodológicos para interpretar la complejidad de las

imágenes, sus contextos, sus interacciones y, por consiguiente, sus significados. La hermenéutica supera lo simbólico y estético. En los estudios de cultura visual, se centra en la interpretación del significado de las imágenes y los objetos visuales en función de su contexto cultural, histórico y subjetivo. A diferencia de enfoques más estructuralistas o semióticos, la hermenéutica enfatiza la experiencia del espectador y el proceso interpretativo como algo dinámico y en constante evolución (Heywood y Sandywell, 1999).

Se reconoce que las imágenes no son objetos neutros, en ellas, se pueden reconocer posturas, sentires, proyecciones, desde lo crítico y situado. Por lo que, adoptar una mirada hermenéutica en los estudios de cultura visual implica reconocer que toda interpretación está situada, que el observador no es neutral y que los sentidos de lo visual emergen en el cruce entre la imagen, el contexto y la subjetividad del intérprete. Esta postura crítica desestabiliza las pretensiones de objetividad propias de ciertos enfoques analíticos y abre paso a una comprensión más densa, plural y ética del acto de mirar (Bleicher, 2017). Al hacerlo, también invita a problematizar las relaciones de poder, ideología y memoria que se juegan en las representaciones visuales y en los regímenes de visibilidad contemporáneos. Por lo tanto, este capítulo explora la hermenéutica desde sus aportes a los estudios de cultura visual como un campo de significación.

Fundamentos teóricos de la hermenéutica

El término hermenéutica proviene de la palabra griega *hermēneutikos*, que significa «intérprete». La palabra y su significado tienen una evidente relación con Hermes, el dios mensajero, intérprete de los mensajes divinos de los dioses para los mortales (Lawless *et al.*, 2017).

La hermenéutica ha evolucionado a lo largo del tiempo. Dedicada inicialmente a la interpretación de textos religiosos, pasó luego a ampliar sus escenarios de aplicación, abarcando otras áreas y otros objetos de estudio hasta consolidarse como una filosofía del entendimiento (Berner, 2023). Desde sus inicios hasta hoy en día, han sido fundamentales las contribuciones de Schleiermacher, Heidegger, Gadamer, Dilthey, Ricoeur y Habermas, quienes han ayudado a darle forma a lo que es

actualmente la hermenéutica, una disciplina dinámica que pretende abordar con criterio las dinámicas de la comprensión y la interpretación (Tomkins y Eatough, 2018). Palmer (1969), a partir de los postulados de Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer, identifica seis diferentes enfoques asociados a la hermenéutica: vinculada a la exégesis bíblica, como metodología filológica, como ciencia de la comprensión lingüística, como base metodológica de las humanidades, como fenomenología de la comprensión de la existencia, y como sistema de interpretación para dar significado a los mitos y los símbolos. Ermarth (1981), por su parte, identifica y expone dos denominaciones: tradicional o metodológica, y radical u ontológica. Durante el período renacentista hubo un punto de inflexión para la hermenéutica, ya que en esta época inicia una búsqueda de un enfoque más objetivo y sistemático para este ejercicio de interpretación. Según Gadamer (2006), esto ocurrió porque era necesario hallar un punto de comunión entre lo teológico, lo filosófico y lo científico de la época.

Inicialmente, en Alemania los protestantes se enfocaron en la creación de manuales de interpretación cuyo propósito era ayudar a los ministros a explicar las Escrituras. Este ejercicio fue replicado en Inglaterra y posteriormente en Estados Unidos, donde se produjo la primera ampliación del alcance de la hermenéutica. En esos ejercicios de interpretación, se incorporaron textos no bíblicos con un evidente contenido simbólico o con significados ocultos (Palmer, 1969).

El enfoque bíblico tuvo dos principales vertientes, una, correspondiente a la interpretación y comprensión de la verdad histórica, y la otra, correspondiente a la interpretación y comprensión racional de las verdades morales explícitas o implícitas en esos textos. Como el enfoque histórico requería de precisión y de un amplio conocimiento contextual, fue necesario apoyarse en la filología y en el análisis gramatical para refinar el ejercicio de interpretación (Palmer, 1969).

Cuando Schleiermacher define la hermenéutica como la ciencia de la comprensión, expone un enfoque que trasciende lo filológico y las limitaciones vinculadas a sus reglas, para darle cabida a un espectro más amplio de posibilidades con respecto a la perspectiva desde la cual

se realiza la interpretación. Este enfoque lingüístico abre el escenario para que cualquier texto pueda ser interpretado (Palmer, 1969). Schleiermacher (1998) establece las bases de la hermenéutica moderna al convertirla en una disciplina universal que trasciende su aplicación inicial centrada en la teología. Asimismo, enfatiza en la interpretación gramatical y psicológica, así como en la importancia de entender la intención del autor y de comprender el contexto histórico del texto (Käppel, 2023; Mancilla Muñoz, 2021). En otras palabras, propone una hermenéutica que abarca tanto el lenguaje y la estructura del texto como al autor, sus motivaciones y su entorno (Huang, 1996).

Schleiermacher también introdujo el concepto de círculo hermenéutico, que se refiere al proceso circular de interpretación de un texto e involucra un cambio dinámico de enfoque entre el todo y sus partes. Según Tomkins y Eatough (2018), este proceso implica la búsqueda del significado del conjunto a partir de sus partes; y al mismo tiempo, la búsqueda del significado de las partes a partir del todo.

El enfoque humanista se atribuye a Dilthey, quien encuentra en la hermenéutica un fundamento para las ciencias humanas, dado que la interpretación de textos bíblicos, obras literarias o documentos legales exige una comprensión histórica que, a su vez, implica la comprensión del ser humano (Palmer, 1969).

Con Heidegger y la influencia de la fenomenología se consolida el enfoque existencial, en el que la hermenéutica se transforma en una ontología fundamental que explora la relación entre el ser y su comprensión (Gadamer, 2006). La fenomenología hermenéutica, por lo tanto, pretende la revelación de la experiencia humana a través de un análisis fenomenológico que facilite su comprensión y exposición (Heidegger, 1927/2003). El concepto de primacía de la precomprensión, expuesto por Heidegger, señala los condicionantes presentes en un ejercicio de comprensión e interpretación. Estos se derivan de las suposiciones y prejuicios propios de quien interpreta, los cuales están vinculados con su contexto histórico y cultural (Tomkins y Eatough, 2018). De esta manera, Heidegger critica el objetivismo y sus reglas, al argumentar que cada interpretación es contextual (Gadamer, 2006).

Por su parte, Gadamer, que profundiza en los postulados de Heidegger, establece a la hermenéutica como una filosofía de la comprensión. Esta filosofía hermenéutica tiene una conexión evidente con la filosofía práctica y su enfoque vinculado con cuestionamientos sobre la vida como experiencia (Kleszcz, 2021). Las contribuciones de Gadamer se centran en la rehabilitación del prejuicio, la condición de universalidad de la hermenéutica y en el concepto de fusión de horizontes. Con respecto a la presencia de los prejuicios, Gadamer los cataloga como condiciones necesarias que deben reconocerse y que deben hacer parte de una reflexión crítica en cada ejercicio interpretativo. Con respecto a la universalidad de la hermenéutica, es Gadamer quien posiciona a la hermenéutica como herramienta para entender el mundo y el lugar del ser humano en él, reconociendo que su alcance no se limita a la interpretación de textos. Por último, el concepto fusión de horizontes, plantea el proceso de interpretación como un diálogo entre el horizonte del texto y el horizonte del intérprete, el cual ofrece un resultado que sobrepasa el enfoque original de ese ejercicio específico de interpretación (Gadamer, 2006).

En el enfoque cultural, atribuido a Paul Ricoeur (1981), se configura la hermenéutica visual, la cual concibe las imágenes y a los símbolos como textos. Esta forma de interpretación de lo visual tiene dos vertientes: la primera, que se centra en el significado oculto de los símbolos, mientras que la segunda busca revelar al símbolo como elemento representativo de una falsa realidad (Palmer, 1969). Paul Ricoeur, a través de la conjunción entre hermenéutica y teoría crítica, explora la interpretación y su relación con lo ideológico. Para Ricoeur, es fundamental el reconocimiento y el acercamiento crítico a las dinámicas de poder y a los fundamentos ideológicos de los textos y de sus autores. Sus principales contribuciones se centran en el concepto conflicto de interpretaciones y en la exploración de la fenomenología. El conflicto de interpretaciones hace referencia a las posibles inconsistencias entre diferentes enfoques interpretativos y plantea la necesidad de un diálogo crítico entre ellos (Tomkins y Eatough, 2018). Con respecto a la exploración de la fenomenología por parte de Ricoeur, se atribuye a este la consecución de un acercamiento entre el papel del lenguaje y de la narrativa en la configuración de la experiencia humana donde se le da cabida a la comprensión del mundo a partir de la percepción directa, y donde se plantea que

cualquier ejercicio de interpretación y comprensión puede ser asumido como si fuera la lectura e interpretación de un texto (Simms, 2003).

Jurgen Habermas (1971) también realiza un aporte significativo a los fundamentos de la hermenéutica al integrar su teoría de la acción comunicativa, reforzando su dimensión democrática y social. Resalta la importancia del lenguaje y de la comunicación en la construcción, configuración y representación de la realidad social. Además de la acción comunicativa, entre las principales contribuciones de Habermas, también es necesario destacar el concepto de esfera pública que expone la necesidad del diálogo abierto e inclusivo en el ejercicio interpretativo. Con ello, fortalece su visión de la hermenéutica como un escenario que permite y fomenta la participación ciudadana y la democracia. Habermas critica la comunicación y la interpretación que contiene distorsiones asociadas a lo ideológico. Por lo tanto, promueve una hermenéutica que reconozca y examine críticamente las estructuras sociales y las dinámicas de poder (Tomkins y Eatough, 2018).

De la interpretación textual a la interpretación visual

La hermenéutica surgió como un método de interpretación de textos religiosos y filosóficos, sin embargo, con el desarrollo del pensamiento moderno, se expandió hacia otros campos, incluida la comprensión de la imagen y la cultura visual. Gadamer y Ricoeur fueron fundamentales en esta transición al proponer la interpretación no solo en los textos escritos, sino también en cualquier tipo de representación simbólica, incluidas las imágenes. Ricoeur consideró inicialmente a la hermenéutica como una herramienta para la interpretación de símbolos; posteriormente amplió su visión y pasó a entenderla como una teoría de la interpretación del discurso. En esta perspectiva, los símbolos forman parte del objeto de interpretación, pero no lo agotan. Según Simms (2003), esta interpretación del discurso concibe al texto como punto de partida y asume la existencia humana como elemento textual, en la medida en que el discurso, por su propia naturaleza, constituye una invitación a la interpretación.

Friedrich Schleiermacher y Wilhelm Dilthey fueron fundamentales en la ampliación del alcance de la hermenéutica y en su consolidación como

método para estudiar e interpretar las expresiones humanas, los textos, las obras de arte y los fenómenos culturales e históricos (Lawless *et al.*, 2017; Alberti, 1996; Ausani y Alves, 2019). La expansión de la hermenéutica hacia la interpretación visual surge gracias al reconocimiento de la naturaleza interpretativa de las expresiones visuales. Ihde (1998) sostiene que las imágenes no son representaciones objetivas y que, por su propia naturaleza, están expuestas a procesos interpretativos. Debido a ello, se hace evidente el papel relevante que desempeña la hermenéutica visual en las prácticas culturales y científicas.

En el contexto del arte, la hermenéutica asume un rol fundamental en la búsqueda de la comprensión de los significados implícitos y explícitos de las obras. Los estudios en este ámbito se centran en el análisis simbólico, cultural e histórico (Armstrong, 2003). En este sentido, el círculo hermenéutico de Schleiermacher ha sido aplicado para interpretar la interacción entre las intenciones del artista, la perspectiva del espectador y el contexto cultural de las obras (Ahmed, 2024).

La configuración de la hermenéutica filosófica también cumple un papel determinante en la ampliación del alcance de esta. Heidegger con su obra *Ser y tiempo* (1927/2003) le da a la hermenéutica el valor de filosofía sobre la vida, dejando atrás sus características iniciales que se limitaban a una operación técnica e intelectual (Alberti, 1996). Gadamer aborda y nutre esta idea en su obra *Verdad y método* (1960/2005), además, con su concepto de fusión de horizontes, establece una relación entre el intérprete y lo interpretado que permite expandir la hermenéutica más allá del análisis textual, ya que esa fusión de horizontes favorece la inclusión de otros objetos de estudio, entre ellos, componentes visuales y culturales (Kleszcz, 2021).

La integración de la hermenéutica y la semiótica también ha funcionado como complemento conceptual y metodológico en el estudio de expresiones visuales, brindando así un soporte sistemático para la interpretación de obras. Esta combinación ha sido particularmente útil en el estudio de la pintura, donde las composiciones visuales, a menudo, contienen mensajes ricos en componentes culturales e ideológicos (Ahmed, 2024). Algo similar sucede en los estudios sobre cine, en los que la interpretación se

fundamenta en la narrativa y en el lenguaje cinematográfico. En este ámbito también está presente la integración de la hermenéutica y la semiótica, la cual permite incorporar nuevas capas de significado e identificar relaciones sociales, culturales e históricas (Wu, 2024).

El posicionamiento académico y social de los estudios sobre la cultura visual también ha favorecido el impacto y el alcance de la hermenéutica. La cultura visual asume como potencial objeto de estudio cualquier objeto visual, y con esto, se refiere a cualquier expresión que invite a una representación mental, es decir, las imágenes son objetos visuales, pero también lo son las palabras. Aunque la cultura visual no tiene un marco metodológico específico y se nutre del trabajo interdisciplinar, encuentra en la hermenéutica un sustento para el ejercicio interpretativo y para la comprensión del contenido social de lo visual y de cómo estos objetos dan forma y reflejan los valores, los imaginarios, las identidades y las dinámicas sociales (Mirzoeff, 2023).

La teoría crítica, el posestructuralismo y el constructivismo también se han integrado con la hermenéutica y han extendido su aplicación en las ciencias sociales. La evolución de la hermenéutica refleja su naturaleza dinámica y adaptativa, sus cualidades atemporales y su relevancia en la búsqueda de la comprensión de la condición humana y de sus expresiones, ya sea a través de textos, obras de arte, imágenes o medios audiovisuales (Cruz Villalobos, 2012).

A medida que la cultura visual gana espacio en los escenarios académicos, sociales y culturales, también lo hace la hermenéutica y sus ideas sobre las formas en que se construye e interpreta el significado en un mundo cargado de información y cada vez más sensorial y sugestivo. Esa versatilidad y dinamismo dejan en evidencia su alcance, su capacidad de adaptación y su cualidad natural para dialogar con otras disciplinas.

La imagen como «texto» en la hermenéutica visual

Uno de los aportes clave de la hermenéutica en la cultura visual es la noción de que las imágenes pueden interpretarse como «textos» abiertos, en los cuales los signos, colores, formas y composiciones generan múltiples significados (Moriarty, 2002). Esto implica que la imagen no tiene un

significado fijo, sino que su interpretación es resultado de un proceso de diálogo entre la imagen, el espectador y su contexto. La hermenéutica visual implica un enfoque interdisciplinario que en sus bases combina la hermenéutica con los estudios visuales, pero que tiene la capacidad de involucrar otras áreas del conocimiento que se vinculan de acuerdo con la naturaleza particular de cada ejercicio interpretativo (Kath *et al.*, 2015). El círculo hermenéutico, la intersubjetividad, el contexto, la fenomenología y la semiótica son componentes fundamentales de la hermenéutica visual (Barbatsis, 2002).

El círculo hermenéutico es un concepto fundacional de la hermenéutica visual. Aquí, las partes y el todo se explican mutuamente en un proceso interpretativo continuo y recíproco. Esto implica que la comprensión de una imagen exige la comprensión de cada uno de sus componentes individualmente y de estos como conjunto. Aquí se plantea una dinámica donde el intérprete se mueve entre la lectura de la composición general y la de sus partes para dialogar de esta manera con las diferentes capas de significado de la imagen (Davey, 2006).

La intersubjetividad y el análisis contextual desempeñan un papel primordial en la interpretación. Según Kath *et al.* (2015), en la hermenéutica visual, la intersubjetividad se refiere al conocimiento que comparten el autor y el receptor de la imagen. Esta intersubjetividad es importante porque cumple un rol esencial en la precisión de la interpretación del significado.

Por su parte, Bonfiglio (2016) señala que tanto el contexto en el que se crea la imagen como aquel en el que se visualiza son determinantes para su interpretación. Por esta razón, la hermenéutica visual debe considerar siempre los contextos histórico, social, político y cultural que acompañan e influyen en el significado de la imagen.

En consecuencia, la intersubjetividad se centra en los elementos compartidos entre el autor y el receptor o intérprete, mientras que el análisis contextual se enfoca en las circunstancias particulares que caracterizan tanto al autor como al receptor o intérprete.

En la hermenéutica visual, el enfoque fenomenológico y la semiótica también aparecen como herramientas relevantes para complementar y enriquecer el ejercicio de interpretación. Según Ipperciel (2022), en la hermenéutica visual, el enfoque fenomenológico permite un acercamiento experimental a las imágenes, a cómo son percibidas en escenarios específicos, y se centra en la experiencia del espectador y cómo esta hace parte del ejercicio de observación y de la construcción del significado asociado. Por otra parte, la semiótica le agrega capas de significado al estudio de las imágenes. Según Leon (2017), la comprensión de los signos y los símbolos, sumado al color, la composición y a cada uno de los elementos que componen una imagen permite una interpretación crítica y con criterio.

El círculo hermenéutico, entendido como un proceso cíclico de comprensión del todo y las partes; la intersubjetividad, concebida como el conocimiento común entre el autor y el espectador de la imagen; el análisis contextual, centrado en la consideración de los contextos históricos y sociales del autor y del espectador; el enfoque fenomenológico, orientado al estudio experimental sobre cómo se perciben las imágenes; y la semiótica, dedicada al estudio de los signos y los símbolos ofrecen un sustento estructurado para el ejercicio interpretativo cuando el objeto de estudio es la imagen.

Un claro ejemplo de la relación entre imagen y texto se encuentra en Yoshinaga (2019), que analiza la película *Moana* (Musker y Clements, 2016), de Disney, y se centra en cómo la historia aborígen polinesia fue colonizada y transformada para hacerla encajar en la estructura narrativa de Hollywood. De acuerdo con este análisis, dicho proceso condujo a la simplificación y banalización de los personajes, además de ignorar la complejidad y riqueza cultural de la historia original.

En este estudio, se desarrolla un ejercicio de hermenéutica visual en el que la imagen es asumida como un texto. Incluso, los elementos textuales asociados a la imagen se convierten en un recurso fundamental para el análisis, ya que Yoshinaga (2019) encuentra en el guion final y en sus diferentes versiones previas una fuente de información para contextualizar y validar sus apreciaciones.

Los principales hallazgos se relacionan con la creación y la evolución, o involución, de los personajes, y con la simplificación asociada a la adaptación de la historia a la estructura narrativa de tres actos: inicio, desarrollo y desenlace. En cuanto a los personajes, Moana, Maui y Hei sufrieron transformaciones significativas para responder a roles arquetípicos. Con el propósito de reforzar el carácter heroico de Moana, se prescindió de la participación de sus hermanos y del rol relevante de su padre como jefe; es decir, se reduce el componente masculino vinculado a la heroína. Por su parte, Maui también fue modificado para presentarlo como un antihéroe bufón y así resaltar la valentía y fortaleza de Moana. Además, su figura que inicialmente era esbelta pasó a responder al estereotipo del hombre polinesio obeso. Y Hei, que en un principio estaba propuesto como un personaje astuto, pero que obstaculizaba a Moana, se transformó en un personaje tonto que aportaba comedia física.

Con respecto a la estructura de tres actos, durante la fase de desarrollo se desvirtúan la complejidad de los personajes y el contexto cultural presentados en el inicio. En su lugar, se construye un conflicto propio de la narrativa de Hollywood que, según el análisis, ratifica el distanciamiento respecto de la naturaleza de la historia original. A partir de esta lectura de *Moana*, Yoshinaga formula una crítica a la apropiación cultural y expone la obra como la ratificación de un modelo de producción colonialista que prioriza las convenciones del mercado sobre una representación cultural genuina.

La relación entre el espectador, el contexto y la imagen

Desde la hermenéutica, el significado de una imagen no es algo inherente a ella, sino que emerge en la interacción entre el espectador y la imagen dentro de un contexto determinado; es decir, la significación de una imagen varía según la época y el espacio cultural donde se inserta.

En la hermenéutica de Gadamer, el espectador es reconocido por su relevancia dentro del ejercicio de interpretación. Ya no hay un receptor pasivo, aquí se le reconoce como un participante que dialoga con los demás componentes y que aporta al significado en ese proceso dialógico de comprensión. Según Davey (2006), a partir de Gadamer, el encuentro del espectador con la obra se entiende como una interacción dinámica

en la que el receptor le agrega valor a partir de su propia experiencia, bagaje cultural, contexto y prejuicios. De esta manera, el espectador actualiza la obra, dándole sentido en el presente (Romagnoli, 2023). Ese conjunto de prejuicios e ideas preconcebidas del espectador, determinadas por su contexto sociocultural, influye evidentemente en la interpretación. Este horizonte del espectador es dinámico por naturaleza y va evolucionando a medida que el espectador se involucra con la obra, dialoga con ella y avanza en su proceso de comprensión, interpretación y apropiación. Esta interpretación siempre se sitúa histórica y culturalmente (Larrauri Pertierra, 2022).

El significado de una obra es producto de su contexto; por lo tanto, hay un vínculo inherente entre la obra y los imaginarios y valores de su época. En función de su impacto y de su vinculación histórica, la obra puede incorporar valores que perduran a lo largo del tiempo e influyen en su interpretación. Aunque el contexto histórico puede percibirse como un trasfondo fijo, en realidad es un componente sujeto a transformaciones, lo que contribuye al proceso dinámico que le da forma al significado de la obra (Wang, 2024). Al igual que el contexto de la obra, el contexto cultural del espectador también desempeña un papel fundamental en la asignación de significado. Sus imaginarios, valores y creencias le dan forma a la interpretación (Lampert, 2006).

El concepto de fusión de horizontes de Gadamer es el concepto con el que se reconoce la relación entre el espectador, el contexto y la imagen. Esta fusión hace referencia al diálogo que se establece entre el contexto histórico y cultural de la imagen y el contexto histórico y cultural del espectador. Este diálogo ofrece como resultado una interpretación particular, una nueva significación, que no describe el significado original de la imagen y tampoco es una interpretación ligada exclusivamente a las ideas preconcebidas del espectador (Larrauri Pertierra, 2022). Ese conjunto de prejuicios e ideas preconcebidas del espectador es lo que Gadamer define como horizonte de las expectativas. Aunque este influye en la interpretación, no es estático, por el contrario, es dinámico, se transforma durante el proceso y se negocia en ese diálogo con la imagen y su contexto. Por lo tanto, según Damanik (2023), esos prejuicios se convierten en condiciones necesarias para esa interpretación particular,

puesto que estos responden al contexto particular del espectador y proporcionan unos fundamentos primarios para el análisis.

Espectador, contexto e imagen se relacionan a través del diálogo. Tanto ese diálogo como el horizonte de las expectativas y la interpretación resultante responden siempre al tiempo presente del espectador. Según Larrauri Pertierra (2022), esta condición deja en evidencia la naturaleza dinámica del horizonte de expectativas y la subjetividad asociada a la interpretación a partir, no solo del espectador, sino también de la temporalidad. En otras palabras, el mismo espectador puede obtener diferentes interpretaciones si se enfrenta al proceso en diferentes momentos. El lenguaje, las creencias y las costumbres (Bonfiglio, 2016) desempeñan un papel determinante en la concepción del horizonte de expectativas. El lenguaje no es neutro y tiene una evidente carga vinculada con el contexto espaciotemporal, mientras que las creencias y las costumbres hacen parte del legado histórico-cultural que también está contenido en ese horizonte.

La relación entre el espectador, el contexto y la imagen implica la participación de un espectador activo y dinámico, productor de significado y protagonista del proceso interpretativo. En este proceso juegan un papel fundamental el horizonte de expectativas y la fusión de horizontes. El primero se refiere a las ideas preconcebidas y los prejuicios del espectador, mientras que el segundo se refiere al reconocimiento y al diálogo entre el contexto de la imagen y el contexto del espectador. De este modo, espectador, contexto e imagen interactúan de manera permanente y negocian una significación particular que surge de dicho diálogo.

Aplicaciones actuales de la hermenéutica en los estudios de cultura visual

La aplicación práctica de la hermenéutica visual abarca escenarios sociales, políticos, artísticos, culturales, científicos y académicos. Con respecto a la cultura visual, la hermenéutica se ha convertido en una herramienta clave para su estudio y comprensión, especialmente en el análisis de fotografías, obras cinematográficas, producciones audiovisuales, obras de arte contemporáneo, redes sociales y memes. En la fotografía se analiza cómo la mirada del fotógrafo y la del espectador influyen en

la interpretación de la imagen; en el estudio de las obras cinematográficas y de las producciones audiovisuales se explora cómo la narrativa y el lenguaje audiovisual generan distintos niveles de interpretación; en el arte contemporáneo se examina el papel del espectador en la construcción del significado de obras interactivas o abstractas; y en el estudio de las redes sociales y de los memes se explora cómo los significados de las imágenes se transforman y resignifican en diferentes comunidades y contextos digitales.

La hermenéutica visual es utilizada para el análisis de la publicidad política. Este enfoque, que interpreta ese componente visual conformado por la paleta de colores, composición, fotografías, expresiones faciales y tipografías, sumado al lenguaje y la narrativa, permite reconocer los mensajes implícitos y su recepción, impacto e influencia en la opinión pública (Nikulina *et al.*, 2024).

En el diseño gráfico, según Vilchis Esquivel (2023), la semiótica y la hermenéutica son un sustento práctico y conceptual para que el diseñador conciba el probable diálogo visual que tendrá el espectador con la imagen y su mensaje. De esta manera, se facilita la transmisión del concepto deseado de una forma efectiva. Este enfoque reconoce el contexto, los prejuicios y las ideas preconcebidas, por lo tanto, aquí, la hermenéutica gana relevancia tanto en la etapa de creación del mensaje como en la recepción de este.

En el aula de clases, la hermenéutica se posiciona como una herramienta para la alfabetización visual, componente fundamental de la cultura visual que proporciona un marco de acción para la comprensión del entorno y del rol de los individuos en la sociedad. Todo esto sostenido por la enseñanza y la apropiación del pensamiento crítico, del autoconocimiento y la reflexión. Según Hellman y Häikiö (2024), la hermenéutica en la cultura visual alienta a los estudiantes a reconocer la relevancia y el impacto de lo visual, a interpretar con criterio su contenido social, histórico e ideológico, y a reconocer sus características de producción y de consumo.

La hermenéutica también ha sido incorporada en los estudios cinematográficos, principalmente, cuando el enfoque del estudio trasciende la narrativa y agrega capas de significado a partir de una lectura más amplia

de lo visual. Según Osin (2024), aquí confluyen diferentes elementos y el propósito se centra en el contenido social, por lo tanto, el estudio se vuelve interdisciplinar y es común establecer conexiones con la filosofía, la psicología, la sociología y con otras expresiones artísticas e ideológicas.

Entre los estudios contemporáneos que vinculan la hermenéutica en la cultura visual se destacan: Hill (2024), que estudia a las predicadoras y figuras espirituales femeninas en la obra literaria de James Baldwin y expone la relevancia histórica y cultural de la mujer negra como oradora y líder ideológica; Ford *et al.* (2025), que exponen tradiciones y dinámicas culturales que evidencian la particular relación que tienen los seres humanos con la muerte y los muertos, y cómo conservan, cuidan y establecen una comunicación con el pasado; Foulis (2025), que analiza un relato oral brindado por una pareja de adultos mayores latinos y expone el valor de esa narración oral como evidencia de las experiencias de vida y de los imaginarios de las comunidades latinas en los Estados Unidos; Lamb (2021), que explora el lenguaje relacionado con el gusto por los libros a partir del aforismo de Francis Bacon sobre degustarlos, tragarlos o masticarlos y digerirlos, además, expone cómo la interpretación del aforismo ha cambiado y cómo fue adaptado por los escritores posteriores a Bacon; Madiou (2021), que plantea una contrapropuesta para la lectura e interpretación de *The Reluctant Fundamentalist* de Mohsin Hamid, enfocándose en el aspecto artístico y relegando el político, además, expone a Erica, personaje de la novela, como una representación y proyección de Hamid; Mamola (2021), que realiza una interpretación de los textos en los que se menciona a Solomon Kane, personaje ficticio creado por Robert E. Howard, una especie de justiciero adelantado a su época. Además, aunque los textos son independientes, expone las conexiones entre esos relatos, poemas y fragmentos; Phillips (2021), que expone su propuesta de lectura, análisis e interpretación de *The Reader* de Virginia Woolf, donde realiza una selección aleatoria de la página a leer, luego analiza la estructura y anatomía de ese texto y, por último, crea una histografía del documento a partir de la clasificación y categorización de sus componentes; y Dionísio (2021), que analiza el texto corto *Os Degraus do Parnaso* de Manuel António dos Santos Lourenço y específicamente el papel que desempeña la metalepsis y su capacidad para saltar entre ficción y realidad, centrándose aquí, en el análisis de la variación textual.

Críticas y desafíos del paradigma hermenéutico

La subjetividad, inherente al paradigma hermenéutico, da lugar a interpretaciones variables de los mismos datos, lo que implica que la confiabilidad y la validez sean temas que acompañen la discusión sobre los hallazgos y su interpretación (Pérez Vargas *et al.*, 2019). Aquí hay un desafío metodológico asociado al establecimiento de criterios tanto para la aplicación como para la evaluación.

La hermenéutica presenta dificultades para integrar lo teórico y lo práctico, y se critica su carencia de directrices metodológicas claras. Según Ipperciel (2022), en la enseñanza de la hermenéutica, estas dificultades se hacen evidentes porque es probable que a los profesores les cueste la ilustración pedagógica del diálogo y de la comprensión como resultado que el ejercicio implica. Esta desconexión puede entenderse como un obstáculo para la puesta en práctica de la hermenéutica en el aula.

Las ideas preconcebidas y los prejuicios son componentes evidentes de la interpretación subjetiva. Según Medvedev (2024), la identificación y el diálogo con estos requiere capacidad crítica y autoconocimiento, algo que implica un proceso cognitivo complejo y puede resultar difícil en ciertos niveles de formación. Estos condicionantes, evidentes en el acercamiento a la hermenéutica, no son exclusivos del aula, y hacen parte de los desafíos que enfrenta el paradigma hermenéutico en todos los ámbitos.

La interdisciplinariedad, condición que le da valor a la hermenéutica, también presenta un desafío, debido al conocimiento y apropiación que implica la integración con otras áreas del saber. Esa aplicación interdisciplinaria, sin un soporte teórico y metodológico fundamentado podría llevar a una práctica confusa y a resultados incoherentes (Ipperciel, 2022).

Según Gadamer (2005), la fusión de horizontes, fundamental en la comprensión e interpretación, se reconoce como un proceso complejo, ya que los contextos, tanto del objeto de estudio como del espectador son por naturaleza complejos y están cargados de información que requiere de un acercamiento acertado para evitar interpretaciones erróneas. Según Pérez Vargas *et al.* (2023), la perspectiva del investigador influye en la interpretación y puede conducir a una comprensión limitada del objeto

de estudio. Además, si el ejercicio implica relacionamiento entre el investigador y los espectadores, entonces, es probable que la posición del investigador influya en el proceso interpretativo.

La fusión de horizontes está ligada a la transculturalidad cuando el objeto de estudio pertenece a un escenario cultural, social e histórico evidentemente distanciado del horizonte del investigador. En este caso, el ejercicio requiere de una comprensión profunda del horizonte de lo que se interpreta (Gilardi, 2023).

La hermenéutica se enfrenta con frecuencia a la ambigüedad en la interpretación. Es evidente que este ejercicio puede dar como resultado diferentes visiones, incluso desligadas o contradictorias. Según Davey (2006), esta ambigüedad se presenta, principalmente, cuando el objeto de estudio es una obra artística o literaria cuyo autor intencionalmente plantea una obra abierta a múltiples interpretaciones. Esta ambigüedad queda manifiesta en desacuerdos y cuestionamientos sobre la validez de la interpretación y del significado que se le da a la obra. Cruz Picón y Hernández (2022) también reconocen esas dificultades asociadas a la transculturalidad y plantean que esa diferencia marcada entre horizontes puede llevar a interpretaciones erróneas o a simplificaciones que dejan por fuera muchos componentes de construcciones evidentemente complejas. Las consideraciones éticas son otro desafío que presenta el paradigma hermenéutico, principalmente si el ejercicio es de naturaleza transcultural. Según Gadamer (2005), si el investigador interpreta la significación dada por los espectadores, existe la posibilidad de que este malinterprete sus posiciones. Esta posibilidad se incrementa si hay desconocimiento del contexto debido a la característica transcultural del ejercicio.

La hermenéutica ofrece un soporte conceptual para el estudio, comprensión e interpretación de diferentes expresiones comunicativas y artísticas, pero, al mismo tiempo se enfrenta a varios desafíos que están ligados a su ejercicio: la subjetividad, la brecha entre la teoría y la práctica, los prejuicios y las ideas preconcebidas, la ambigüedad, la interdisciplinariedad, la transculturalidad, la simplificación y las consideraciones éticas son los temas recurrentes en la crítica a este paradigma. Enfrentarse a

ellos requiere de reflexión crítica y un conocimiento amplio sobre los contextos sociales, culturales e históricos.

Conclusiones

El enfoque hermenéutico en la cultura visual permite comprender la imagen como un fenómeno dinámico, cuyo significado no es fijo, sino que depende de la interacción con el espectador y el contexto en el que se inscribe. En un mundo cada vez más visual, la hermenéutica sigue siendo una herramienta fundamental para interpretar la complejidad del universo simbólico en el que estamos inmersos. Por lo tanto, el paradigma hermenéutico ofrece un espacio amplio y fecundo para comprender la imagen desde lo histórico, lo local, lo social, lo subjetivo. El paradigma hermenéutico amplía las herramientas teóricas y metodológicas de los estudios visuales, desde una postura ética, porque reconoce la diversidad de miradas y evita imponer visiones como verdades absolutas, promoviendo así, el diálogo y transformando la interpretación en un acto de responsabilidad social y crítica.

En una sociedad donde cada vez prevalece más la inmediatez y el consumo superficial de lo visual, la hermenéutica se convierte en una oportunidad para interrogarse y reflexionar sobre la sociedad. En esa medida, la hermenéutica aporta al diálogo interpretativo con las realidades, entendiendo que, al comprender las imágenes, se transforma la relación que los sujetos establecen con su entorno visual y simbólico. Así, el ejercicio de interpretar imágenes se convierte en una práctica cultural transformadora, en la que se negocian sentidos, se construyen memorias y se disputan significados.

Los estudios de cultura visual permiten complejizar las formas en que se analiza lo que se ve, y lo que las imágenes hacen con la cultura. Al rechazar las interpretaciones únicas o definitivas, la hermenéutica abre paso a una lectura plural y ética, que reconoce la riqueza de las representaciones, desde diversos marcos ideológicos y de poder en los que estas se inscriben, permitiendo crear en los sujetos posturas críticas sobre las realidades. Asimismo, al incorporar la experiencia del intérprete y su contexto, este enfoque promueve una comprensión más humana, situada y dialógica de los procesos de producción y recepción visual.

En una época en que las imágenes se multiplican y se vuelven cada vez más influyentes, apostar por una lectura comprensiva, crítica y reflexiva constituye también una forma de resistencia y de compromiso con una cultura más consciente, plural y democrática.

Referencias

- Ahmed, S. R. (2024). Semiotics and hermeneutics in the art of painting and contemporary architecture: Erbil province as an example. *Koya University Journal of Humanities and social sciences*, 7(1), 199-208. <https://doi.org/10.14500/kujhss.v7n1y2024.pp199-208>
- Alberti, V. (1996). A existência na história: revelações e riscos da hermenêutica. *Estudos Históricos*, 9(17), 31-57. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2013>
- Armstrong, H. (2003). Interpreting landscapes/places/architecture: The place for hermeneutics in design theory and practice. *Architectural Theory Review*, 8(1), 63-79.
- Ausani, P. C., y Alves, M. A. (2019). Hermeneutics, teaching of humanities and teaching activities. *Research, Society and Development*, 8(11), e508111434. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1434>
- Barbatsis, G. (2002). Toward a phenomenological understanding of visual communication. *Journal of Visual Literacy*, 22(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674578>
- Berner, C. (2023). Hermeneutics. En A. Dole, S. Poe, y K. Vander Schel (Eds.), *The Oxford Handbook of Friedrich Schleiermacher* (pp. 188-202). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198846093.013.12>
- Bleicher, J. (2017). *Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy and critique*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315112558>
- Bonfiglio, R. P. (2016). *Reading images, seeing texts: Towards a visual hermeneutics for biblical studies*. Academic Press Fribourg; Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cruz Picón, P. E., y Hernández Correa, L. J. (2022). La educación multicultural desde la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 164-177. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.013>
- Cruz Villalobos, L. (2012). Reseña y aportes de la hermenéutica: Miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 21(1), 57-84. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19983>
- Davey, N. (2006). *Unquiet Understanding: Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. State University of New York Press.

- Dionísio, J. (2021). Metalepsis in a narrative piece by M. S. Lourenço. *Textual Cultures*, 14(2), 155-176. <https://doi.org/10.14434/tc.v14i2.33656>
- Domínguez Muñino, J. (2025). Implicaciones epistemológicas y estéticas de la imagen científica para la cultura visual. Pensamiento. *Revista de Investigación E Información Filosófica*, 80(310), 913-927. <https://doi.org/10.14422/pen.v80.i310.y2024.005>
- Ermarth, M. (1981). The transformation of hermeneutics: 19th century ancients and 20th century moderns. *The Monist*, 64(2), 175-194. <https://doi.org/10.5840/monist19816427>
- Ford, P., Foster, J. G. y Martel, J. F. (2025). Care of the dead: Ancestors, traditions & the life of cultures. *Daedalus*, 154(1), 166-182. https://doi.org/10.1162/daed_a_02130
- Foulis, E. (2025). «Y en el 57 me casé con él y fue por él que me quedé aquí en Ohio»: Narrative voice in Latina/o/e oral histories. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, 37(1), 29-45. <https://bilingualreviewjournal.org/index.php/br/article/view/558>
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (11.ª ed.; A. Agud Aparicio y R. de Agapito, trads.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960)
- Gadamer, H. G. (2006). Classical and Philosophical Hermeneutics. *Theory, Culture & Society*, 23(1), 29-56. <https://doi.org/10.1177/0263276406063228>
- Gilardi, P. (2023). Una lectura fenomenológico-hermenéutica de la interpretación. El caso del conocimiento de la historia. *Interpretatio. Revista de Hermenéutica*, 8(2), 9-22. <https://doi.org/10.19130/irh.2023.2.00s01x011>
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trad.). Beacon Press. (Obra original publicada en 1968).
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1927).
- Hellman, A., y Häikiö, T. K. (2024). Visual strategies in (visual arts) education: A critical perspective on reading and making images. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 8(1), 39-52. <https://doi.org/10.23865/jased.v8.5845>
- Heywood, I., y Sandywell, B. (Eds.). (1999). *Interpreting visual culture: Explorations in the hermeneutics of the visual*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203984598>
- Hill, M. R. (2024). Preaching without a pulpit: Toward a womanist hermeneutic of regeneration in *Just Above My Head*. *James Baldwin Review*, 10(1), 127-149. <https://doi.org/10.7227/JBR.10.9>

- Huang, Y. (1996). The father of modern hermeneutics in a postmodern age: A reinterpretation of Schleiermacher's hermeneutics. *Philosophy Today*, 40(2), 251-262.
- Ihde, D. (1998). *Expanding hermeneutics: Visualism in science*. Northwestern University Press.
- Ipperciel, D. (2022). Contribution to a hermeneutical pedagogy. *Symposium*, 26(1-2), 37-61. <https://doi.org/10.5840/symposium2022261/23>
- Käppel, L. (2023). Schleiermacher's work and influence on classical studies. En A. Dole, S. Poe, y K. Vander Schel (Eds.), *The Oxford Handbook of Friedrich Schleiermacher* (pp. 487-504). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198846093.013.30>
- Kath, R., Schaal, G. S., y Dumm, S. (2015). New visual hermeneutics. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 43(1), 27-51. <https://doi.org/10.1515/zgl-2015-0002>
- Kleszcz, L. (2021). Hermeneutic reason as the «Art of understanding». *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*, 37(3), 441-448. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2021.306>
- Lamb, J. P. (2021). What books taste like: Bacon and the borders of the book. *Textual Cultures*, 14(1), 97-105. <https://doi.org/10.14434/tc.v14i1.32841>
- Lampert, N. (2006). Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education. *Studies in Art Education*, 47(3), 215-228. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650083>
- Larrauri Pertierra, I. X. (2022). Gadamer's historically effected and effective consciousness. *Dialogue: Canadian Philosophical Review*, 61(2), 261-284. <https://doi.org/10.1017/S0012217322000178>
- Lawless, G. J., Constantineau, P., y Dizboni, A. (2017). From philosophical hermeneutics to hermeneutical philosophy. En *A hermeneutic analysis of military operations in Afghanistan* (pp. 29-37). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60012-7_4
- Leon, S. (2017). *The Semiotics of Photography: Towards Objective Hermeneutics*. *Philosophy Study*, 7(12), 634-644. <https://doi.org/10.17265/2159-5313/2017.12.002>
- Madiou, M. S.-E. (2021). The truth will out: Mohsin Hamid speaks his name in *The Reluctant Fundamentalist*. *Arab Studies Quarterly*, 43(4), 304-319. <https://doi.org/10.13169/arabstudquar.43.4.0304>
- Mamola, G. (2021). The conscience of Solomon Kane: Robert E. Howard's rhetorics of motive, world, and race. *Mythlore*, 40(1), 123-144. <https://dc.swosu.edu/mythlore/vol40/iss1/8>

- Mancilla Muñoz, M. (2021). La actualidad del método hermenéutico de Friedrich Schleiermacher. *Escritos*, 29(62), 56-72.
<https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a04>
- Mirzoeff, N. (2023). *An introduction to visual culture* (3rd ed.). Routledge.
- Moriarty, S. E. (2002). The symbiotics of semiotics and visual communication. *Journal of Visual Literacy*, 22(1), 19-28. <https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674579>
- Musker, J., y Clements, R. (Directores). (2016). *Moana* [Película]. Walt Disney Animation Studios.
- Nikulina, O., van Riel, A. C. R., Lemmink, J. G. A. M., Grewal, D., y Wetzels, M. (2024). Narrate, act, and resonate to tell a visual story: A systematic review of how images transport viewers. *Journal of Advertising*, 53(4), 605-625. <https://doi.org/10.1080/00913367.2024.2309921>
- Osin, R. V. (2024). The concept of an image in an interdisciplinary study. *International Research Journal*, 10(148). <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.156>
- Palmer, R. E. (1969). *Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University.
- Peña-Acuña, B., y Alfonso Jaramillo, F. (2024). Instagram and YouTube, Visual Culture and University Education: A Systematic Review. *VISUALREVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional de Cultura Visual*, 16(2), 53-66. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5206>
- Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., y Santamaría Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-30.
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Phillips, J. (2021). How should one read «The Reader»? New approaches to Virginia Woolf's late archive. *Textual Cultures*, 14(2), 195-219. <https://doi.org/10.14434/tc.v14i2.33658>
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation* (J. B. Thompson, Ed. y Trad.). Cambridge University Press.
- Romagnoli, E. (2023). Between Repetition and Occasion. A Gadamerian Contribution to Everyday Aesthetics. *Scenari*, (17). <https://doi.org/10.7413/24208914127>
- Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and criticism and other writings* (A. Bowie, Trad. y Ed.). Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1838).
- Simms, K. (2003). *Paul Ricoeur*. Routledge.
- Tomkins, L., y Eatough, V. (2018). Hermeneutics: Interpretation, understanding and sense-making. En C. Cassell, A. L. Cunliffe, y G. Grandy (Eds.), *The SAGE*

- Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions* (pp. 185-200). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526430212.n12>
- Vilchis Esquivel, L. del C. (2023). The design of hermeneutic dialogues with graphic design: The process of interpretation. En *Interdisciplinarity and innovation in scientific research* (pp. 693-702). Seven Editora. <https://doi.org/10.56238/interdiinovationscrese-047>
- Wang, J. (2024). Reformation hermeneutics and the spirit of humanism. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 80(3), Article a9783. <https://doi.org/10.4102/hts.v80i3.9783>
- Wu, H. (2024). Metaphors of the lens: Symbolism and visual expression in cinematography. *Region - Educational Research and Reviews*, 6(9), 126-130. <https://doi.org/10.32629/rerr.v6i9.2912>
- Yoshinaga, I. (2019). Disney's Moana, the Colonial Screenplay, and Indigenous Labor Extraction in Hollywood Fantasy Films. *Narrative Culture*, 6(2), 188-215. <https://doi.org/10.13110/narrcult.6.2.0188>

Capítulo 4

La fenomenología como horizonte para el estudio de
fenómenos bioéticos: una apuesta desde la experiencia vivida

John Camilo García Uribe

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835.C4>

Introducción

Entre las múltiples formas en que los sujetos y las cosas se relacionan entre sí se encuentran la colisión o el choque, términos etimológicamente relacionados con el conflicto. Los sistemas en general están compuestos de elementos interrelacionados, por lo general, los sistemas son dinámicos, es decir, sus partes constitutivas son cambiantes y las interacciones al interior generan cambios en cada una de sus partes. Es justamente en estos sistemas dinámicos donde pueden emerger los conflictos, dado que por naturaleza se requiere de movimiento para que ocurran choques o colisiones.

Sin embargo, los conflictos no son estrictamente dilemas. Etimológicamente, dilema proviene del latín *dilemma* y del griego διλημμα, está compuesto por el prefijo di (dos), lemma (proposición), es decir, es un argumento conformado por dos proposiciones contrarias y disyuntivas, que, al tratar de solucionarse, ninguna solución es plenamente aceptable (Anders, s.f.). De acuerdo con Realpe Quintero (2001), en el plano de la ética se han descrito como dilemas morales aquellas situaciones extremas de conflicto moral en la que un agente no puede seguir un curso de acción que sea conforme con dos obligaciones en conflicto.

Los problemas bioéticos son en verdad fenómenos complejos y rara vez dilemas de naturaleza dicotómica. Especialmente en autores de habla hispana como Diego Gracia, Ricardo Maliandi, Miguel Kottow y otros es más frecuente la denotación problemas, tensiones o conflictos bioéticos. De acuerdo con Maliandi (2013), un conflicto en un sistema dinámico como el social «el ethos, conjunto de códigos normativos, valoraciones, tendencias, actitudes, etc., presupone plexos conflictivos» (p. 16), y los plexos, de acuerdo con este mismo autor, es un término para hacer referencia a la convergencia de múltiples nodos conflictivos. De tal forma que los conflictos de los que se ocupa la bioética son de naturaleza compleja.

Se podría pensar en una situación de una persona en estado crítico, ingresada en unidad de cuidados intensivos y conectada a múltiples dispositivos de soporte vital, sin posibilidades razonables de recuperación según el equipo médico. Los familiares, sin embargo, solicitan «hacer todo lo posible», porque interpretan la suspensión del tratamiento como un abandono moral o una renuncia a la esperanza. Si esta situación se concibiera desde una perspectiva dicotómica podrían plantearse dos cursos de acción aparentemente contrapuestos:

- Continuar el tratamiento o suspenderlo.
- Respetar la autonomía del paciente (o de su familia) o aplicar el principio de no maleficencia.
- Priorizar la vida o aceptar la muerte.

Pero en realidad es un problema en el que convergen varios plexos conflictivos. Desde una perspectiva axiológica, puede identificarse una tensión entre valores como la vida, la dignidad, el sufrimiento y la compasión. Desde el ámbito normativo y deontológico, intervienen las políticas institucionales, los protocolos de final de vida, las leyes relacionadas con la muerte digna y el consentimiento informado, así como los códigos de ética de los profesionales de la salud, el deber de cuidado, la conciencia moral de los profesionales y el temor a represalias legales. Por otra parte, en el plano emocional y cultural, influyen la medicalización de la vida y de la muerte, las formas en que las familias conciben el proceso salud-enfermedad, la confianza o desconfianza en el personal asistencial y las creencias religiosas.

En este sentido, los problemas bioéticos, más que simples dilemas entre opciones morales opuestas, son asuntos del mundo de la vida, es decir, manifestaciones concretas de la existencia humana en su fragilidad, vulnerabilidad y relaciones. Surgen allí donde las prácticas biomédicas, las tecnologías y los valores culturales se entrecruzan en la experiencia vivida de pacientes, familias y profesionales. No se presentan como abstracciones normativas, sino como situaciones encarnadas, cargadas de sentido, que tocan la corporeidad, el sufrimiento y la esperanza. Desde esta perspectiva, la fenomenología encuentra un lugar legítimo y necesario en la bioética, porque permite comprender cómo esos conflictos se dan y se significan en la experiencia, más que reducirlos a decisiones lógicas o principios universales. Atender a los problemas como fenómenos bioéticos implica, por tanto, una actitud de apertura y descripción que busca rescatar el sentido de lo humano y de la experiencia vivida en medio de la tensión entre lo técnico, lo ético, lo axiológico y lo existencial. En palabras de Merleau-Ponty (1945/1993), es una develación de las vivencias encarnadas.

Para la bioética, y en general para cualquier disciplina de las ciencias humanas, son necesarios enfoques metodológicos que trasciendan la objetividad técnica y los modelos explicativos puramente cuantitativos, para acoger la dimensión vivencial, subjetiva y relacional de los fenómenos humanos. Este planteamiento ha sido abordado por diversos autores en campos como la medicina (Carel, 2011), la enfermería (Lopera y García Uribe, 2024; Guerrero-Castañeda *et al.*, 2017) y la educación (Castillo López *et al.*, 2022). La comprensión de cuestiones como el sufrimiento, la vulnerabilidad, la toma de decisiones o el sentido del cuidado no puede reducirse a datos o indicadores medibles; exige atender cómo estas experiencias son vividas, sentidas e interpretadas por los sujetos implicados. En este sentido, enfoques como la fenomenología ofrecen una vía para aproximarse al mundo de la vida de las personas, permitiendo que la investigación en salud y en bioética se nutra de la voz y la experiencia de quienes encarnan los problemas que se estudian, y no solo de la mirada técnica o institucional que los describe.

Hablar de fenomenología en tiempos del biocapitalismo (Cerbino y Giunta, 2013) puede parecer contradictorio, pero es una necesidad. Esto

resulta especialmente relevante porque el denominado capitalismo cognitivo, descrito por Rindermann (2018), parece insuficiente para explicar un panorama en el que se ha producido un proceso de identificación de la autorrealización personal con los propios proyectos laborales y una percepción del sujeto como «capital humano». Esta lógica ha llevado a que no solo se mercantilizan objetos, servicios, conocimiento e información, sino también la propia existencia, generando una creciente indistinción entre la vida y el trabajo, hasta el punto de delimitar la existencia misma a términos de capital. En palabras de Honneth (2007/2012) reificamos a otros seres y a la vez nos autorreificamos a nosotros mismos.

El biocapitalismo contemporáneo ha logrado subsumir la existencia misma, los afectos, los cuerpos, las relaciones y las capacidades simbólicas dentro de los circuitos de valor económico y tecnológico (Tocino Rivas, 2024). Adicionalmente, las formas de gubernamentalidad contemporáneas han trasegado un camino de cambios desde las sociedades disciplinarias descritas por Foucault (1975/1995) hasta sociedades de control (Deleuze y Parnet, 2002). De acuerdo con Tocino Rivas (2024), «el poder gubernamental opera de tres formas distintas, todas ellas atravesadas por dicha “retórica de la libertad”: a través de la financiarización y de la economía de la deuda, mediante el autocontrol impuesto por la gestión de la propia precariedad y por la vía de la creación de imaginarios meritocráticos e individualistas» (p. 2). En este contexto, la fenomenología ofrece un contrapunto epistemológico y ético: volver a la experiencia vivida como punto de partida para comprender el sentido de lo humano. Frente a una racionalidad que cuantifica la vida y la instrumentaliza, la fenomenología propone describirla en su aparecer, reconociendo en cada vivencia un ámbito irreductible de sentido.

Este trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter filosófico-hermenéutico, sustentado en los fundamentos de la fenomenología como método de comprensión del sentido de la experiencia humana. Más que describir hechos empíricos, el propósito fue reflexionar críticamente sobre el lugar de la fenomenología en la bioética contemporánea, atendiendo a su potencial para iluminar los fenómenos éticos tal como se dan en el mundo de la vida.

El diseño es de tipo reflexivo-analítico, propio de los estudios teóricos en bioética. Se realizó una revisión documental y conceptual de fuentes secundarias, incluyendo obras clásicas de Edmund Husserl y Maurice Merleau-Ponty, así como desarrollos contemporáneos en bioética fenomenológica (Svenaeus, 2018; Toombs, 2001; Wiggins y Schwartz, 2005) y textos de pensadores hispanohablantes como Diego Gracia, Ricardo Maliandi y Miguel Kottow. La selección de documentos se guio por su relevancia para comprender la articulación entre fenomenología, biopolítica y bioética en los debates actuales sobre el cuidado, la corporalidad y la vida.

Este enfoque permitió reconstruir el sentido del fenómeno bioético desde la experiencia vivida, más allá de los marcos normativos o tecnocráticos, otorgando prioridad a la dimensión existencial y al horizonte del mundo de la vida donde los dilemas éticos se configuran. En consecuencia, la metodología no busca la verificación empírica, sino la elucidación del sentido, ofreciendo un camino metódico para repensar los problemas bioéticos contemporáneos desde una racionalidad comprensiva, encarnada y abierta a la experiencia. El texto se divide en tres apartados de desarrollo de contenido: una aproximación a la fenomenología; fenomenología y bioética: puntos de encuentro; la fenomenología para el estudio de fenómenos bioéticos y, para finalizar, se presentan unas conclusiones que, más que constituir un cierre, dejan sobre la mesa discusiones y desarrollos ulteriores.

A una aproximación a la fenomenología

A comienzos del siglo xx, Edmund Husserl se enfocó en estudiar las estructuras de la conciencia, la esencia de los fenómenos y la manera en que estos se presentan ante la conciencia, alejándose del paradigma imperante de la época: el positivismo. Para Husserl, una de las características fundamentales de la fenomenología es la intención de rehabilitar el estatuto teórico de la experiencia ingenua o preteórica, un campo de análisis sistemáticamente desatendido por el pensamiento científico y filosófico de la Modernidad. En este mismo sentido, Husserl, propone que la verdadera ciencia es ciencia de la totalidad, las

ciencias forman parte de la unidad de un sistema teórico; pero con la hiperespecialización de los saberes se fracturó este criterio de unicidad.

Los fenómenos hacen referencia a la forma en que los objetos se aparecen o se manifiestan en la conciencia; es decir, lo que la conciencia puede aprehender no es el objeto en sí mismo, sino la experiencia subjetiva que podemos tener de él (Soto Núñez y Vargas Celis, 2017). Diversos autores heredaron la apuesta husserliana, entre ellos Heidegger, Sartre y Ponty. Esto ha contribuido a la conformación de un corpus teórico variado y versátil.

De acuerdo con Castillo Sanguino (2020), la fenomenología puede ser considerada una corriente filosófica, una filosofía *per se*, un enfoque y un método de investigación, en el marco del paradigma interpretativo de la ciencia. Este vínculo entre filosofía y método parece generar cierta dificultad en su aplicación a trabajos de investigación. Lo cual se refleja en un reducido número de investigaciones fenomenológicas, especialmente, en países latinoamericanos.

En el caso de esta propuesta se hace énfasis en la mirada filosófica de la fenomenología de Merleau-Ponty. En la que se trata de un sujeto corporizado «yo soy mi cuerpo». La conciencia pura planteada por Husserl se revela como un mero constructo; porque para Ponty la conciencia es siempre conciencia en un cuerpo. Así pues, el tema del cuerpo es uno de los ejes del pensamiento de Merleau-Ponty. Otro eje, estrechamente relacionado con este, es el tema de la percepción. Esta corriente posteriormente sería desarrollada en un enfoque metodológico por autores como Van Manen (2017), de ahí que sea de una gran importancia revisar algunos apartados del texto fenomenología de la percepción.

Para Merleau-Ponty, la fenomenología:

Es el estudio de las esencias y, según ella, todos los problemas se resuelven en la definición de esencias: la esencia de la percepción, la esencia de la conciencia, por ejemplo. Pero la fenomenología es asimismo una filosofía que re-situó las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su «facticidad». Es

una filosofía trascendental que deja en suspenso, para comprenderlas, las afirmaciones de la actitud natural, siendo además una filosofía para la cual el mundo siempre «está ahí», ya antes de la reflexión, como una presencia inajenable, y cuyo esfuerzo total estriba en volver a encontrar este contacto ingenuo con el mundo para finalmente otorgarle un estatuto filosófico (Merleau-Ponty, 1945/1993, p. 7)

Ponty retoma la fenomenología de Husserl, pero enfatiza el papel del cuerpo vivido (*corps propre*) como condición de posibilidad de toda percepción y conocimiento. Desde su perspectiva, el ser humano no es un sujeto aislado que observa el mundo, sino un ser encarnado, sensible y situado, que participa de él a través de su corporalidad. La percepción, más que una operación cognitiva, es una forma de estar-en-el-mundo que revela la continuidad entre el cuerpo y las cosas, entre el yo y el otro. Esta concepción resulta fundamental para la bioética, pues permite comprender la vida, la enfermedad, el sufrimiento y el cuidado no como hechos aislados o meros objetos de análisis, sino como modos de aparición del sentido humano en la experiencia corporal y relacional. En este sentido, permite una aproximación a la descripción de la experiencia vivida de un cuerpo enfermo.

En el plano metodológico, la fenomenología inspirada en Merleau-Ponty ofrece un marco fecundo para la investigación en bioética y en ciencias de la salud. Su énfasis en la percepción, la corporalidad y la intersubjetividad permite que el investigador pueda describir los fenómenos tal como se manifiestan en la experiencia vivida, prestando atención a la forma en que el cuerpo siente, padece y responde a las situaciones éticas. Este enfoque metodológico no busca explicar ni generalizar, sino comprender el sentido de los fenómenos en contextos concretos: cómo el profesional de salud percibe el sufrimiento del otro, cómo el paciente experimenta la dependencia o la pérdida de autonomía, o cómo el acto de cuidar transforma la propia identidad del cuidador. De este modo, la fenomenología merleau-pontyana articula la reflexión filosófica con la praxis investigativa, ofreciendo una vía para explorar los fenómenos bioéticos desde la vivencia, la sensibilidad y la presencia corporal. En este marco, el saber ético se funda en la experiencia misma de estar con el otro.

Es de resaltar que las diferentes miradas sobre el método y la corriente filosófica fenomenológica suponen retos comunes para los investigadores. Por lo tanto, antes de realizar un estudio fenomenológico se requiere una inmersión o contextualización previa en la filosofía fenomenológica. En esta línea, Castillo López *et al.* (2022) afirman que, como resultado, los investigadores cualitativos, interesados en realizar una investigación de este tipo, se encuentran con esta variedad de autores y desarrollos teóricos que resulta confusa y compleja.

Fenomenología y bioética: un punto de encuentro

La bioética como campo disciplinar se preocupa por los problemas relacionados con la vida, la vida cotidiana y, en ocasiones, las fronteras de la vida. De acuerdo con Berlinguer (2002), gran parte del foco de la bioética se ha centrado en los casos extremos de intervención sobre la vida; es decir, sobre aquellos desarrollos recientes de las ciencias biomédicas como la fecundación artificial, los trasplantes de órganos, el sostenimiento artificial de la vida, las mutaciones genéticas dirigidas y la creación de nuevas especies vivientes. No obstante, también es de especial importancia llamar la atención sobre la existencia de una bioética más cercana a la experiencia de todas las personas y a los problemas de la vida cotidiana: una bioética cotidiana. Es precisamente en ese ámbito, vinculado a los problemas de la vida diaria, donde la fenomenología cobra un valor superlativo para la bioética como campo disciplinar, teórico y práctico.

Ya desde Dilthey (1883/1986) se puede notar una ardua tarea para hacer valer la independencia de las ciencias del espíritu, posteriormente ciencias humanas, o ciencias de la vida, frente a la tradicional hegemonía de las ciencias naturales o denominadas exactas. Las ciencias que tienen por objeto la realidad histórico-social son fundamentales porque permiten la comprensión y el conocimiento histórico y de las cuestiones vitales o vivenciales, es decir, la vida es condición de posibilidad del conocimiento.

La bioética y la relación con la fenomenología como método se puede ver fortalecida por el rol preponderante que puede tener la experiencia «vívida» de los sujetos sobre la salud y la enfermedad. De acuerdo con Coyne (2023), es justamente, desde este ámbito dónde comienza una

relación provechosa y novedosa para abordar los problemas bioéticos: a diferencia de los enfoques más ortodoxos o tradicionales de la bioética como el principialismo en el que se suelen aplicar un conjunto de principios abstractos a una situación determinada, el enfoque fenomenológico comienza atendiendo a la riqueza de la experiencia vivida para tratar de captar en el fenómeno las dimensiones, tensiones y conflictos bioéticos.

Uno de los autores que más ha desarrollado la relación entre bioética y fenomenología es Svenaeus (2017), quien afirma que la bioética adjetivada como fenomenológica nos proporciona ricas descripciones de las experiencias vividas de los problemas morales que surgen en situaciones clínicas y prácticas científico-vitales. Este autor reconoce la herencia filosófica de las diferentes miradas de la fenomenología con autores de la talla de Husserl, Max Scheler, Martin Heidegger, y Maurice Merleau-Ponty. Sin embargo, señala como elemento común que la fenomenología procura dejar de lado los prejuicios teóricos, metafísicos y epistemológicos para describir los fenómenos tal y como se presentan en la experiencia.

Esto no implica ni un giro hacia el interior, propio de la psicología subjetiva, ni un giro hacia el exterior, entendido como una realidad independiente de la mente. Por el contrario, la fenomenología examina la interrelación entre el yo y el mundo. De esta misma interrelación se ocupa bioética cuando reflexiona sobre la vulnerabilidad de los seres vivos y de los ecosistemas.

Lo anterior, es especialmente importante en un contexto caracterizado por la patologización y la medicalización de la vida cotidiana, en el que el dolor, la enfermedad y la muerte han dejado de ser experiencias o vivencias a las que debe hacerse frente para convertirse en situaciones que requieren tratamiento médico. De acuerdo con Illich (1976), la medicalización del sufrimiento disminuye la responsabilidad de los sujetos respecto de su propio sufrimiento y del de los demás. De ahí que, en muchos casos, para una cefalea o un dolor de espalda, lo primero que viene a la mente sea comprar un analgésico. Con ello, se favorece el intercambio económico y se opta por una acción «rápida»; en cambio,

rara vez se piensa en escucharse y preguntarle al propio cuerpo: ¿Qué sucede?, ¿será necesario un descanso?

Es justo en este punto donde la fenomenología de la enfermedad, del trabajo y de la vulnerabilidad cobra un valor superlativo para el análisis de fenómenos bioéticos. El cuerpo constituye una forma básica o primigenia de subjetividad, pero también de alienación y de objetivación.

De acuerdo con Martin y Hickerson (2013), lo más importante es que el fenomenólogo no está interesado en describir simplemente el contenido de la experiencia, sino que también está motivado por la idea de que la reflexión sobre los contenidos de las experiencias particulares le ayudará a captar otras categorías o estructuras que determinan la experiencia misma. De ahí que el fenomenólogo esté metodológicamente justificado para describir los contenidos de experiencias particulares, propias o ajenas, pero solo en la medida en que tales descripciones revelan aquellas estructuras, formas o esquemas más generales que desempeñan un papel activo en la constitución del mundo. Algunas de estas categorías fenoménicas son la temporalidad, la espacialidad, la corporeidad, la intersubjetividad, la identidad, la vulnerabilidad, la enfermedad y el sufrimiento, entre otras (Peña-Guzmán, 2015).

En algunos autores contemporáneos de la bioética, como Maliandi (2013), la fenomenología constituye una influencia decisiva para su propuesta teórica y de fundamentación. Si bien la ética convergente, desarrollada por este autor, apela a principios y propone ciertos imperativos, su forma de proceder y de justificar la conflictividad es claramente fenoménica. Lo conflictivo afecta a la racionalidad y constituye un rasgo esencial del *ethos*, porque los seres biológicos son esencialmente conflictivos y, en el ámbito sociocultural, existe una compleja trama de conflictos y armonías que se refleja en la vida cotidiana (Maliandi, 2013).

La bioética fenomenológica puede considerarse como la parte de la fenomenología de la medicina y la asistencia sanitaria que se centra en los dilemas éticos que surgen en relación con la comprensión y la ayuda a las personas que sufren, y en relación con el tratamiento de los dilemas médico-tecnológicos que afectan al cuerpo humano y sus partes. Dado que

los filósofos fenomenológicos, en el proceso de sus exploraciones de la experiencia vivida y el mundo de la vida de los seres humanos, ya han desarrollado diversos tipos de argumentos éticos, la bioética fenomenológica podría, de hecho, recurrir a estos filósofos y hacer uso de sus reflexiones morales de forma más o menos directa en la bioética (Svenaeus, 2017).

El método fenomenológico en estudios bioéticos

El primer paso metodológico en un estudio fenomenológico consiste en la selección de la experiencia a indagar. En este punto, es importante realizar una clara delimitación del fenómeno tal como se manifiesta en el mundo de la vida «*Lebenswelt*» (Husserl, 1907/2012). Esta selección no se basa en una hipótesis por contrastar, sino en la identificación de una vivencia que interpele éticamente al investigador y posea relevancia bioética. Por ejemplo, pueden explorarse experiencias de profesionales frente a dilemas morales en la práctica clínica, la percepción del cuerpo en procesos de enfermedad o las decisiones familiares ante la limitación del esfuerzo terapéutico. El fenómeno se define, por tanto, en función de su densidad existencial y su potencial para revelar significados éticos encarnados (Wiggins y Schwartz, 2005). De igual forma, es de resaltar que el método fenomenológico se instaura en el paradigma interpretativo de investigación, en el cual prima la perspectiva del sujeto y resulta crucial la suspensión de la creencia (la *epojé* fenomenológica).

Un aspecto clave para la fenomenología es la *epojé* o suspensión del juicio, a través de una exploración de los supuestos que se dan por sentados por parte del equipo investigador (lo que Husserl denomina «prejuicios») y que sustentan el pensamiento y la acción. Dicha exploración puede poner de relieve aspectos de la teoría y la práctica médicas que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos, sin ser examinados ni evaluados (Toombs, 2001). De acuerdo con Husserl (1907/2012), el mundo entero, situado en el entorno natural y presentado en la experiencia como real, tomado completamente libre de toda teoría, tal y como se experimenta en la realidad, y manifestado claramente en y a través de los vínculos de nuestras experiencias, debe ser puesto entre paréntesis, del mismo modo, todas las teorías y ciencias positivistas.

Si bien para algunos autores la necesidad de la epojé en el método fenomenológico ha sido una cuestión polémica, para otros, y en especial para Van Manen (2017), es un punto crucial. Además, en el campo de la bioética, dar cuenta de los prejuicios y de la posición epistémica antes de establecer un juicio moral permite comprender la posición del investigador, así como de los hechos y las experiencias previas que luego permiten dar una lectura interpretativa de las experiencias vividas no solo de los participantes, sino también del propio investigador al tratar de responder preguntas como: ¿Cuál es el significado fenomenológico de esta experiencia vivida? ¿Cómo se manifiesta el significado fenomenológico de esta experiencia vivida a nuestra conciencia, a nuestra (auto)conciencia y la conciencia de los participantes?

De acuerdo con Van Manen (2017), una característica común de las experiencias es la cualidad de lo mío, el hecho de que las experiencias se caracterizan por ser dadas en primera persona. Es decir, la experiencia se da (al menos tácitamente) como mi experiencia, como una experiencia que estoy viviendo o atravesando. La cuestión es que no pensamos ni reflexionamos fenomenológicamente sobre nuestras experiencias mientras las «vivimos», pero en el momento de la epojé se ponen sobre la mesa esas reflexiones propias del investigador.

Las experiencias vividas son el corpus analítico de la investigación fenomenológica. Si bien en algunos diseños de investigación cualitativa es común encontrar la recopilación codificación, el análisis y la captura de datos, esto, de acuerdo con Van Manen (2017), es una contradicción filosófica y metodológica. Especialmente, porque la fenomenología se ocupa de narrativas, historias, poesía, anécdotas, refranes, no de códigos o datos objetivistas. Por lo que puede ser más apropiado utilizar términos como «unidades de significado», «unidades semánticas» o «unidades hermenéuticas», que son más apropiados que la nomenclatura de «datos» y «códigos», ya que conservan el sentido de significado (Giorgi, 2009).

Es importante resaltar que los ejemplos y descripciones fácticas corporizadas son por excelencia fuente de información fenomenológica; por lo tanto, no es necesario contar con participantes que proporcionen relatos de sus experiencias vividas. Si bien estos métodos son valiosos para

aproximarse a las vivencias de los sujetos, la fenomenología también ha reconocido la potencia de los ejemplos fenomenológicos, en los cuales los investigadores pueden problematizar sus propias experiencias vividas, e interpretaciones alrededor de un fenómeno.

Uno de los ejemplos más célebres y metodológicamente rigurosos es el estudio sobre el aburrimiento profundo realizado por Heidegger (2007) en *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*, en el cual no se apoya en entrevistas ni en participantes humanos, sino en la descripción detallada de escenas de la vida cotidiana como esperar un tren, asistir a una reunión social, permanecer en una sala vacía, mediante las cuales expone cómo se manifiestan el aburrimiento y la temporalidad. Desde esta perspectiva, la fenomenología en bioética puede valerse de situaciones paradigmáticas o experiencias prototípicas (García Uribe *et al.*, 2025) como la atención a través de pantallas durante la pandemia (García Uribe y Zapata Muriel, 2022), estar en cuidados intensivos (García Uribe *et al.*, 2024) o sentirse quemado por el trabajo (García Uribe, 2023).

De otro lado, autores como Van de Berg, han propuesto cómo a través de la conversación o entrevistas es posible explorar el mundo interior de los sujetos. Por lo que también es posible considerar participantes para estudios fenomenológicos en bioética. De tal forma que una vez delimitada la pregunta y realizada la suspensión del juicio, es necesario describir el fenómeno a través de ejemplos, casos o narrativas de experiencias significativas de participantes y por supuesto, literatura fenomenológica. La entrevista fenomenológica se orienta hacia la evocación y la descripción detallada de la vivencia, privilegiando el lenguaje del participante y evitando dirigir la conversación hacia categorías predefinidas. Este proceso requiere una actitud empática y reflexiva del investigador, quien debe reconocer su propia posición en el campo y mantener una disposición abierta al modo en que el sujeto construye sentido. De esta manera, las narrativas se convierten en expresiones del mundo vivido y en materia prima para la posterior interpretación eidética.

Para la reflexión fenomenológica se realiza una identificación de unidades de significado y síntesis de la estructura esencial del fenómeno. A través

de sucesivas lecturas reflexivas, se aíslan los elementos que configuran el núcleo de la experiencia y se articulan en un todo coherente. Este proceso no persigue generalizaciones estadísticas, sino descripciones profundas que den cuenta de la esencia del fenómeno estudiado. En esta etapa, el investigador transita entre la descripción y la interpretación, reconociendo que el sentido emerge en la interacción entre el texto narrativo, la experiencia vivida y la reflexión teórica (Giorgi, 2009).

De acuerdo con Van Manen (2017), es posible realizar tres enfoques para identificar la temática de un fenómeno: 1) un enfoque holístico o sentencioso, 2) un enfoque selectivo o destacado, 3) un enfoque detallado o línea por línea. El enfoque holístico analiza el texto en su conjunto y permite al investigador cierta libertad en la interpretación. El enfoque selectivo o destacado identifica palabras, frases y oraciones que parecen destacarse como esenciales para la experiencia. El enfoque detallado analiza cada oración o grupo de oraciones preguntando qué revela sobre los fenómenos de estudio. Los temas que dan cuenta del fenómeno son aquellos que hacen que un fenómeno sea lo que es y sin los cuales el fenómeno no podría ser lo que es.

De acuerdo con la propuesta de Van Manen (2017), quien sigue a Merleau-Ponty, existen cuatro dimensiones de la existencia que pueden incluirse para un análisis fenomenológico: tiempo vivido, espacio vivido, cuerpo vivido y relaciones vividas, aunque estas no son taxativas. Algunos autores en ciencias de la salud, como Ahn y Lee (2023), han aplicado este enfoque para diseños fenomenológicos.

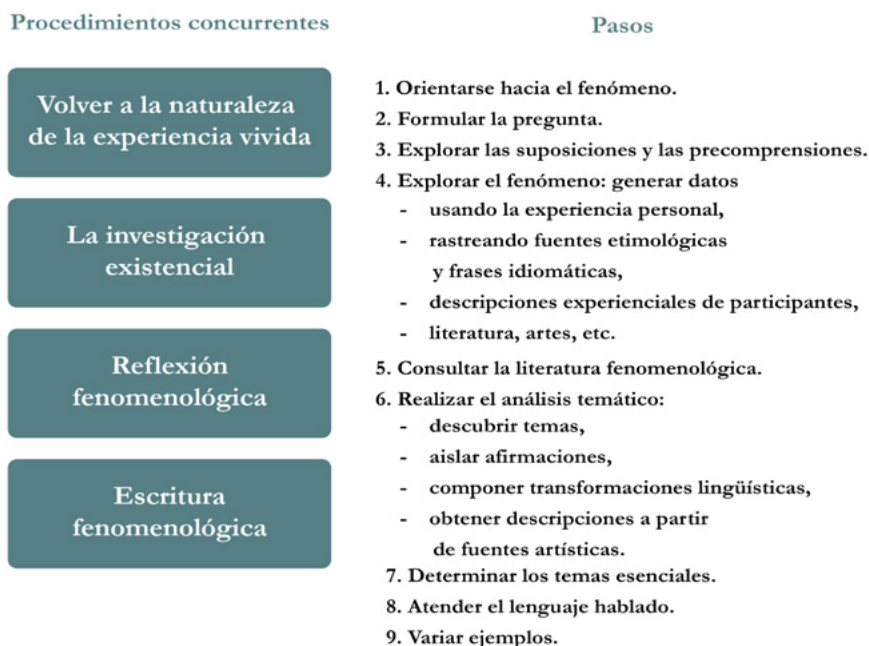
Finalmente, es necesario escribir a través de un proceso de reflexión y descripción profunda cuyo propósito no es simplemente reportar hallazgos, sino encarnar la experiencia vivida del fenómeno en cuestión. Van Manen (2017) argumenta que esta escritura debe ser rica, vívida, detallada y poética, y debe transformar la experiencia bruta en un texto significativo que permita al lector experimentar el fenómeno a través de su cuerpo y conciencia.

Esta forma de escritura resulta particularmente relevante en el contexto de la bioética y la investigación de conflictos éticos, porque permite ir

más allá del mero análisis de principios o reglas propio del principia-
lismo clásico, o trascender los estudios del paradigma naturalista. Al
centrarse en la experiencia concreta de los participantes (enfermeras,
pacientes o familiares) envueltos en los conflictos éticos, la escritura
fenomenológica aporta la dimensión humana esencial, revelando la
tensión, el sufrimiento y el significado moral que las decisiones éticas
tienen en la vida real.

Un esquema del proceso fenomenológico y síntesis de este apartado se
puede apreciar en la Figura 4.1.

Figura 4.1. Método de la fenomenología de Van Manen



Nota. Adaptado de «Phenomenology in Its Original Sense» (Van Manen, 2017).

Conclusiones

La fenomenología ofrece una apuesta epistemológica y metodológica para comprender fenómenos bioéticos en su densidad existencial. Propone un giro hacia la experiencia vivida que devuelve humanidad a los debates bioéticos toda vez que permite situar en la vida cotidiana los problemas morales y conflictos éticos a veces abstractos y difíciles de analizar. Es un método de vital importancia para la aproximación a fenómenos como el sufrimiento, la vulnerabilidad, la injusticia, enfermedad, responsabilidad y cuidado. A la vez puede ser una forma de cuestionar o deconstruir categorías desde la experiencia vivida de los participantes y no solo desde el plano contextual.

La fenomenología no es únicamente un método descriptivo, sino una forma de pensar éticamente desde la experiencia y de resistir la objetivación de la vida cotidiana. Su aporte a la bioética radica en iluminar la complejidad de lo moral ofreciendo herramientas para interpretar lo que se vive y no solo lo que se decide. En un tiempo marcado por la tecnificación del cuidado y la aceleración institucional, recuperar la densidad de la experiencia se convierte también en un gesto ético: una forma de resistir la reificación y de reafirmar que, en el centro de la existencia sigue estando la vida en toda su fragilidad y profundidad. De ahí que sea necesario para los futuros profesionales en ciencias humanas y de la salud una exploración al método fenomenológico en los procesos de formación.

Referencias

- Ahn, J., y Lee, K. (2023). A hermeneutic phenomenological study on the disease experience among young women with breast cancer. *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*, 10(10), Artículo 100310. <https://doi.org/10.1016/j.apjon.2023.100310>
- Anders, V. (s. f.). Dilema. En *Etimologías de Chile: Diccionario que explica el origen de las palabras*. Recuperado el 8 de octubre de 2025, de <https://etimologias.dechile.net/?dilema=>
- Berlinguer, G. (2002). Bioética cotidiana (O. Álvarez Salas, trad.). Siglo XXI.
- Carel, H. (2011). Phenomenology and its application in medicine. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 32(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11017-010-9161-x>

- Castillo López, M., Romero Sánchez, E., y Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 7-18. https://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo
- Cerbino, M. y Giunta, I. (Eds.). (2013). *Biocapitalismo, procesos de gobierno y movimientos sociales*. FLACSO, Sede Ecuador.
- Coyne, L. (2023). What is phenomenological bioethics? A critical appraisal of its ends and means. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 48(2), 170-183. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhad001>
- Deleuze, G., y Parnet, C. (2002). *Dialogues*. Flammarion.
- Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu: Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia* (J. Marías, trad.; 1.ª ed.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1883).
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, trad.; 2.ª ed. Vintage Books). Vintage Books. (Obra original publicada en 1975).
- García Uribe, J. C. (2023). Hermenéutica del *burnout*: una tematización bioética a la luz de la condición humana. *Revista Colombiana de Bioética*, 18(1), e4335. <https://doi.org/10.18270/rcb.v18i1.4335>
- García Uribe, J. C., Vargas Ovalle, J. L., y Garcés Vélez, M. (2025). Ética en enfermería: administración segura de medicamentos y su delegación en Colombia. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 13(1), e6/1-17. <https://doi.org/10.22209/rhs.v13n1a06>
- García Uribe, J. C., Vargas Ovalle, J. L., y Villalobos Cruz, V. A. (2024). ¿Unidades de cuidado o unidades de vigilancia intensiva? *Cultura de los Cuidados*, 28(69), 67-79. <https://doi.org/10.14198/cuid.26486>
- García Uribe, J. C., y Zapata Muriel, F. A. (2022). Covid-19, cuidar entre mascarillas, pantallas y un espacio-tiempo peligrosamente contagioso: una lectura fenomenológica. *Cultura de los Cuidados*, 26(64), 19-31. <https://doi.org/10.14198/cuid.2022.64.03>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.

- Guerrero-Castañeda, R. F., Do Prado, M. L., Kempfer, S. S. y Ojeda Vargas, M. G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2), 67-71. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-12962017000100015&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica: Mundo, finitud, soledad* (A. Ciria, trad.). Alianza.
- Honneth, A. (2007/2012). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento* (G. Calderón, trad.). Katz Editores.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología* (J. Adrián Escudero, trad.). Herder. (Obra original publicada en 1907).
- Illich, I. (1976). *Medical nemesis. The expropriation of health*. Pantheon Books.
- Lopera, D. M. y García Uribe, J. C. (2024). Reivindicación de la dimensión subjetiva en el cuidado de enfermería. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n1a05>
- Maliandi, R. (2013). *Ética convergente. Tomo III: Teoría y práctica de la convergencia*. Las Cuarenta.
- Martin, W., y Hickerson, R. (2013). Mental capacity and the applied phenomenology of judgement. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12(1), 195-214. <https://doi.org/10.1007/s11097-011-9242-y>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, trad.). Planeta-De Agostini. (Obra original publicada en 1945).
- Peña-Guzmán, D. M. (2015). On the Use and Abuse of Phenomenological Methodology in Neuroscience and Bioethics. *AJOB Neuroscience*, 6(4), 28-30. <https://doi.org/10.1080/21507740.2015.1094556>
- Realpe Quintero, S. (2001). Dilemas morales. *Estudios Gerenciales*, 17(80), 83-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21208004>
- Rindermann, H. (2018). Cognitive capitalism: Human capital and the wellbeing of nations. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107279339>
- Soto Núñez, C. A., y Vargas Celis, I. E. (2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger. *Cultura de los Cuidados. Revista de Enfermería y Humanidades*, 21(48), 43-50. <https://doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>
- Svenaeus, F. (2017). *Phenomenological bioethics: Medical technologies, human suffering, and the meaning of being alive*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315210131>
- Tocino Rivas, M. (2024). El «biocapitalismo»: Notas sobre un concepto para el siglo XXI. *AGORA. PAPELES DE FILOSOFÍA*, 43(1), 1-13. <https://doi.org/10.15304/ag.43.1.8742>

- Toombs, S. K. (Ed.). (2001). *Handbook of phenomenology and medicine* (Vol. 68). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0536-4>
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Wiggins, O. P., y Schwartz, M. A. (2005). Richard Zaner's Phenomenology of the Clinical Encounter. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 26(1), 73-87. <https://doi.org/10.1007/s11017-004-4805-3>

Capítulo 5

Tendencias en la investigación cualitativa aplicada a la
educación ambiental en contextos contemporáneos

Carlos Mauricio Sánchez

Alcides Polanía Patiño

Gina Marcela Ordoñez Andrade

Gerzon Yair Calle Álvarez

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835.C5>

Introducción

En el contexto de la crisis ambiental global que atraviesa el planeta, la educación ambiental ha adquirido un papel estratégico como herramienta formativa en la construcción de sociedades más sostenibles, justas y conscientes de los límites ecológicos. Desde su consolidación como campo disciplinar en la década de 1970, esta modalidad educativa ha evolucionado considerablemente, ampliando su horizonte hacia una comprensión más holística, interdisciplinaria y crítica del entorno natural y social. En este escenario, la investigación cualitativa se ha posicionado como un enfoque metodológico esencial para comprender los significados, prácticas, experiencias y procesos socioculturales que median la relación entre las personas y su ambiente (Aribowo *et al.*, 2025); ello ha permitido que la educación ambiental trascienda de la transmisión de información para enfocarse en la transformación profunda de las formas de habitar el mundo.

No se trata únicamente de adquirir conocimientos sobre los problemas ecológicos; el objetivo es transformar actitudes y fomentar una ciudadanía ambiental activa y crítica. Por esta razón, las metodologías que

privilegian el análisis de las experiencias, valores y sentidos construidos por los sujetos se convierten en herramientas fundamentales para abordar la complejidad de los fenómenos educativos relacionados con el ambiente (Gough, 1999). En ese sentido, la investigación cualitativa, al priorizar la interpretación, el contexto y la profundidad analítica, posibilita el reconocimiento de las lógicas internas que configuran las prácticas pedagógicas, los imaginarios ecológicos y las representaciones sociales vinculadas con la naturaleza y su cuidado (Ardoín *et al.*, 2020; Zocher y Hougham, 2020); esto favorece una comprensión más amplia de los escenarios educativos como espacios donde se disputan sentidos, se construyen subjetividades y se redefinen las relaciones con el entorno.

Durante las últimas cuatro décadas, se ha incrementado notablemente el interés por aplicar metodologías cualitativas en el estudio de la educación ambiental, abarcando enfoques como estudios de caso, etnografía, narrativas, investigación acción participativa y técnicas visuales como el Photovoice, cada una con sus implicaciones epistemológicas y éticas (Aribowo *et al.*, 2025). Estos diseños han resultado especialmente valiosos en contextos escolares, comunitarios, rurales e indígenas, donde la relación con el ambiente está estrechamente ligada a prácticas culturales, saberes locales y memorias históricas que no pueden ser abordadas únicamente desde perspectivas cuantitativas (Malone y Tranter, 2003; Kahn, 2010); por tanto, la riqueza de lo cualitativo radica en su capacidad para captar lo que escapa a los indicadores convencionales, permitiendo una mirada situada y relacional de los procesos educativos.

Este giro cualitativo ha estado acompañado de un debate teórico y metodológico cada vez más sólido sobre los criterios de validez, rigor y calidad en este tipo de investigaciones (Malone y Tranter, 2003; Agostinho, 2005). Gracias a ello, redes académicas como la *North American Association for Environmental Education* (NAAEE) han generado orientaciones éticas y metodológicas que fortalecen la producción de conocimiento en educación ambiental desde esta perspectiva (Marcinkowski, 2000). Además, el reconocimiento de la educación ambiental como una práctica situada ha promovido el desarrollo de marcos interpretativos que articulan enfoques como la pedagogía crítica, la ecopedagogía, el pensamiento complejo, el feminismo ecológico

y la investigación narrativa (Leff, 2001; Aribowo *et al.*, 2025). De esta manera, se amplía el campo teórico y se favorece una comprensión más profunda y plural de los fenómenos socioambientales.

En este marco, surgen interrogantes fundamentales como: ¿Qué enfoques cualitativos han sido más utilizados en la investigación en educación ambiental y por qué? ¿Cómo han contribuido estos enfoques a la comprensión de las prácticas pedagógicas, las identidades ecológicas y los procesos de subjetivación ambiental? ¿Qué tensiones, desafíos y aportes epistemológicos plantea la investigación cualitativa en este campo?

En este capítulo se propone responder a estos cuestionamientos mediante un análisis crítico y sistemático de la literatura científica reciente, a partir de una revisión exhaustiva de treinta y cuatro estudios seleccionados, todos ellos enfocados en la intersección entre la investigación cualitativa y la educación ambiental; con el propósito de visibilizar no solo los avances, sino también los vacíos y oportunidades, y de esta manera profundizar en esta línea investigativa.

Los estudios revisados abarcan investigaciones desarrolladas en contextos muy diversos, desde experiencias escolares en educación básica y media hasta programas universitarios y proyectos comunitarios. Igualmente, se consideran contribuciones recientes que exploran la integración de tecnologías digitales, inteligencia artificial y realidad aumentada en procesos educativos ambientales, junto con análisis centrados en el papel de las emociones, los valores y las experiencias vitales significativas en la construcción del aprendizaje ecológico (Stern *et al.*, 2010; Wang *et al.*, 2025; Aribowo *et al.*, 2025). Esta diversidad metodológica y temática refleja la vitalidad del campo y la necesidad de seguir promoviendo enfoques flexibles y contextualizados.

El texto se organiza en cuatro grandes secciones que permiten abordar con mayor profundidad los distintos niveles de análisis. En primer lugar, se expone una revisión crítica de los marcos teóricos que han sustentado el campo de la educación ambiental desde una perspectiva cualitativa. En segundo lugar, se examinan las metodologías más empleadas y su pertinencia en función de los objetivos educativos. En tercer lugar, se

presentan los principales hallazgos empíricos, junto con sus implicaciones para la práctica docente y la formación ciudadana. Finalmente, y en cuarto lugar, se analizan las tendencias emergentes, así como los retos epistemológicos y éticos que enfrentan estas investigaciones en los escenarios actuales. Este recorrido busca ofrecer una lectura panorámica, rigurosa y a la vez crítica de los aportes del enfoque cualitativo en el estudio de la educación ambiental (Adger, 2003).

Más allá de describir el conocimiento disponible, esta revisión pretende identificar contradicciones, vacíos y posibilidades de innovación en el uso de métodos cualitativos para investigar, comprender y transformar las prácticas pedagógicas relacionadas con el ambiente. En ese sentido, se inscribe en una tradición hermenéutica, fenomenológica y constructivista que valora la experiencia vivida, el diálogo de saberes y la construcción situada del conocimiento (Van Manen, 1997). Desde esta perspectiva, se prioriza la voz de los sujetos, los contextos en los que se enuncian sus relatos y los sentidos que emergen de sus interacciones con el entorno, lo cual permite entender el aprendizaje ambiental no como una acumulación de datos, sino como una experiencia profunda y subjetiva (Hart y Nolan, 1999; Malone y Tranter, 2003).

En consonancia con lo anterior, esta investigación asume una postura crítica frente a los enfoques reduccionistas que han predominado en ciertas propuestas de educación ambiental, en las que se privilegia la transmisión de información ecológica bajo lógicas tecnocráticas o conductistas, sin considerar los componentes emocionales, éticos y culturales que también moldean las actitudes hacia el medioambiente (Gough, 2002). Por ello, se plantea la necesidad de investigar no solo qué se enseña, sino también cómo, por qué y desde qué posicionamientos ideológicos y culturales se construyen los procesos educativos ambientales en contextos concretos.

Resulta clave, entonces, valorar el potencial de las metodologías cualitativas para explorar fenómenos como la significación simbólica de los paisajes, las experiencias vitales que motivan actitudes proambientales (Chawla, 1998; Tanner, 1980), las tensiones entre el conocimiento científico y los saberes locales o indígenas (Aribowo *et al.*, 2025; Warlenius, 2022), la construcción

de identidades ecológicas y subjetividades críticas (Kahn, 2008), o las nuevas formas de participación ciudadana mediadas por tecnologías como la inteligencia artificial, particularmente en escenarios educativos donde se emplean herramientas como ChatGPT (Wang *et al.*, 2025).

Una de las contribuciones más significativas del enfoque cualitativo radica en su capacidad para articular el análisis micro de las experiencias individuales con el análisis macro de las políticas públicas, discursos globales y estructuras socioambientales. Esta articulación se hace evidente en estudios que vinculan la implementación de currículos ambientales con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), o en aquellos que indagan cómo los futuros docentes resignifican el concepto de sostenibilidad a partir de procesos de aprendizaje vivencial y contextualizado (Sihombing *et al.*, 2025); estos aportes reflejan una comprensión integral del fenómeno educativo, donde lo personal y lo político se entrelazan de forma inseparable.

Del mismo modo, esta revisión reconoce el impacto de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial en la configuración de nuevos escenarios para la educación ambiental. Aunque estas herramientas ofrecen oportunidades para la innovación pedagógica, también plantean importantes desafíos metodológicos y éticos. La evaluación crítica de plataformas como ChatGPT ha revelado limitaciones en términos de personalización, soporte multimedia y veracidad de la información, lo cual subraya la necesidad de fortalecer la mediación docente y promover una formación en ciudadanía digital crítica y ecológica (Wang *et al.*, 2025); se trata, en suma, de incorporar la tecnología sin perder de vista los principios humanistas y transformadores de la educación ambiental.

Además, los estudios analizados muestran que la investigación cualitativa en educación ambiental no se limita a describir la realidad, sino que actúa como agente transformador al ofrecer marcos interpretativos que orientan cambios en la práctica pedagógica, la gestión institucional y la acción comunitaria. Al involucrar a los participantes en procesos de construcción de conocimiento colaborativo, estas investigaciones promueven una ética del cuidado, del respeto por la diversidad y del diálogo entre saberes, sentando las bases para una educación ambiental más inclusiva y emancipadora.

En definitiva, se plantean las bases para un análisis profundo y articulado sobre la investigación cualitativa en educación ambiental, explorando su relevancia, evolución y capacidad transformadora. A continuación, se desarrolla el análisis conceptual que sustenta este campo interdisciplinar, con el propósito de contribuir a su fortalecimiento, ampliación y renovación crítica en los escenarios educativos contemporáneos.

La evolución histórica y epistemológica de la educación ambiental

Desde sus inicios, la educación ambiental se ha configurado como un campo en permanente construcción, atravesado por tensiones entre lo técnico y lo político, así como entre la conservación natural y la transformación social; además, ha oscilado entre el saber científico y los conocimientos ancestrales o comunitarios. Uno de los hitos más relevantes en su consolidación fue la Declaración de Tbilisi (Unesco, 1977), la cual promovió una educación orientada al desarrollo de la conciencia ambiental, al fortalecimiento de habilidades y a la participación ciudadana. No obstante, diversos estudios han señalado que esta visión inicial tendió a privilegiar enfoques racionalistas y conductistas, enfocados principalmente en la transmisión de conocimientos ecológicos y en la modificación del comportamiento individual (Agostinho, 2005; Aribowo *et al.*, 2025); con ello, se dejó de lado una comprensión más profunda de las raíces estructurales de la problemática ambiental.

Frente a estas limitaciones, emergieron corrientes críticas que propusieron resignificar la educación ambiental desde perspectivas más amplias, complejas e inclusivas. En ellas, se reconoce que los conflictos ecológicos están estrechamente ligados a las dinámicas sociales, económicas y culturales que los originan y perpetúan (Leff, 2001; Kahn, 2008). En este contexto, se fue consolidando una visión sistémica y transdisciplinaria, en la cual el ambiente deja de entenderse como un mero escenario natural para ser asumido como una construcción histórica, simbólica y política. Esta transformación conceptual tuvo un correlato en los marcos epistemológicos que empezaron a orientar la investigación en el campo, abriendo nuevas rutas para la comprensión de los fenómenos socioambientales.

La incorporación de metodologías cualitativas como la etnografía educativa, la fenomenología y la investigación narrativa permitió indagar en dimensiones que previamente habían sido desatendidas: los significados que las personas otorgan a la naturaleza, las vivencias que configuran su conciencia ecológica y los procesos de subjetivación que tienen lugar en los entornos educativos (Chawla, 1998).

De este modo, la evolución epistemológica del campo ha implicado una transición significativa, que va desde una educación ambiental centrada en la transmisión de contenidos hasta una pedagogía ecológica que pone en el centro a los sujetos, sus contextos vitales y las historias que los constituyen. En consecuencia, el aprendizaje ambiental se transforma en una experiencia situada, reflexiva y profundamente humana.

Investigación cualitativa en educación ambiental: fundamentos y enfoques

La investigación cualitativa se distingue por privilegiar la comprensión profunda de fenómenos complejos, situados y cargados de sentido para quienes los experimentan (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En este sentido, su aplicación en el campo de la educación ambiental ha permitido trascender la lógica tradicional del control de variables, para centrarse en la experiencia vivida, la intersubjetividad y la construcción social del conocimiento ambiental. Además, este enfoque ha abierto caminos metodológicos que atienden la riqueza del contexto, el valor de las voces diversas y la dimensión afectiva y simbólica de la relación entre los seres humanos y su entorno.

Entre los enfoques más representativos se encuentra la fenomenología hermenéutica, la cual se adentra en la experiencia ecológica desde una perspectiva vivencial, interpretando los sentidos que los sujetos atribuyen a su vínculo con el ambiente (Van Manen, 1997; Malone y Tranter, 2003). Junto a ella, la investigación narrativa rescata relatos de vida, trayectorias personales y memorias ecológicas, reconociendo el valor pedagógico de las historias y el potencial formativo de la autobiografía como mediadora del aprendizaje ambiental (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Asimismo, la etnografía educativa permite comprender las culturas escolares y comunitarias mediante una inmersión prolongada en los contextos donde se desarrollan, visibilizando prácticas, saberes y tensiones en torno a lo ambiental (Hart y Nolan, 1999; Malone y Tranter, 2003). Por su parte, la investigación acción participativa se apoya en la transformación colectiva de la realidad, promovida a través del involucramiento activo de los sujetos investigados, lo cual se articula estrechamente con el carácter ético y emancipador de la educación ambiental.

En los últimos años, también han cobrado relevancia las metodologías visuales y creativas, como el Photovoice (Aribowo *et al.*, 2025) y los mapas mentales. Estas son herramientas que ofrecen a los participantes la posibilidad de expresar sus percepciones y saberes ambientales mediante lenguajes alternativos, no verbales, accesibles y altamente significativos, especialmente en comunidades con alfabetización limitada o con tradiciones orales predominantes.

Cabe resaltar que cada uno de estos enfoques incorpora supuestos ontológicos, epistemológicos y éticos propios que deben ser cuidadosamente considerados al momento de diseñar una estrategia metodológica. Por ejemplo, las investigaciones desarrolladas con comunidades indígenas o rurales exigen una apertura hacia epistemologías del sur y formas no occidentales de comprender la naturaleza; tal como lo demuestran diversos estudios centrados en el saber local en contextos como Indonesia (Warlenius, 2022), donde el conocimiento ambiental se teje desde cosmovisiones particulares que no pueden ser reducidas a categorías científicas convencionales.

Criterios de calidad en la investigación cualitativa en educación ambiental

Una preocupación constante en el campo de la educación ambiental ha sido la necesidad de establecer criterios de rigor y validez acordes con los principios del enfoque cualitativo, evitando así la aplicación de estándares provenientes del paradigma cuantitativo que, en muchos casos, resultan inapropiados o reduccionistas (Lincoln y Guba, 1985). En respuesta a esta demanda, organizaciones como la NAAEE (Marcinkowski, 2000) han desarrollado directrices específicas para garantizar la calidad en

investigaciones cualitativas ambientales, las cuales se han convertido en referentes clave para investigadores y educadores del área.

Entre los aspectos más relevantes de estas directrices se encuentra la credibilidad, entendida como la veracidad y autenticidad de los hallazgos, la cual puede alcanzarse mediante estrategias como la triangulación de datos, la revisión por pares o la devolución de resultados a los participantes. De igual manera, se resalta la transferibilidad, es decir, la posibilidad de aplicar los hallazgos a contextos similares, lo cual se facilita cuando el investigador proporciona descripciones densas, contextualizadas y ricas en detalles. A su vez, se plantea la dependibilidad, que remite a la coherencia interna del proceso investigativo, documentada a través de herramientas como diarios de campo, bitácoras o auditorías metodológicas. Por último, la confirmabilidad hace referencia a la transparencia en la interpretación de los datos y al control de sesgos por parte del investigador, elementos fundamentales para la legitimidad del análisis.

Diversos estudios han demostrado la aplicabilidad y pertinencia de estos criterios en la investigación cualitativa ambiental. Por ejemplo, el trabajo de Agostinho (2005) ha integrado los principios en el análisis de prácticas educativas, evidenciando que el rigor cualitativo no se opone a la flexibilidad ni a la apertura interpretativa, sino que más bien las enriquece. A esto se suma la incorporación de marcos éticos sensibles a las diversidades culturales, de género y generacionales, lo cual ha permitido incluir voces históricamente marginadas, como las de las infancias, los pueblos originarios o las comunidades en situación de pobreza (Malone y Tranter, 2003). En consecuencia, la investigación cualitativa en educación ambiental se consolida como un campo crítico, plural y comprometido con la justicia epistemológica y social.

Aportes empíricos de la investigación cualitativa en educación ambiental

Los estudios cualitativos en educación ambiental han dado lugar a un cuerpo sustancial de conocimiento empírico que permite comprender cómo se configuran las actitudes, saberes y prácticas ecológicas en contextos diversos. Entre sus contribuciones más significativas se destaca la identificación de las experiencias vitales significativas como factores clave en la formación de la conciencia ambiental; asimismo, otras

investigaciones, como las de Tanner (1980) y Chawla (1998), evidenciaron que el contacto directo con la naturaleza durante la infancia, la influencia de personas adultas comprometidas y la participación en actividades comunitarias son elementos recurrentes en las biografías de quienes desarrollan una sensibilidad ecológica profunda.

Estos hallazgos han sido confirmados por estudios posteriores en entornos escolares, como los de Stern *et al.* (2010), quienes señalaron que el aprendizaje experiencial en escenarios naturales favorece el desarrollo de la empatía ambiental y del pensamiento crítico. Además, y de manera complementaria, investigaciones recientes como las de Aribowo *et al.* (2025) muestran que estrategias pedagógicas tales como la agricultura urbana, el compostaje escolar o los proyectos de «escuelas verdes» permiten a los estudiantes apropiarse de los conceptos ambientales de forma activa, estableciendo conexiones entre el conocimiento escolar, la vida cotidiana y los territorios que habitan.

Otro eje relevante de análisis ha sido el estudio de las percepciones y prácticas docentes en relación con la integración curricular de la educación ambiental, que revelan que, aunque muchos docentes valoran la importancia de la sostenibilidad, enfrentan múltiples obstáculos; entre ellos, limitaciones estructurales, curriculares o de formación que dificultan la implementación de propuestas pedagógicas coherentes. En este escenario, la incorporación de estrategias didácticas innovadoras ha sido evaluada por diversos estudios, los cuales destacan el uso de herramientas digitales como Padlet, la realidad aumentada o la inteligencia artificial, reconociendo tanto sus potencialidades como sus desafíos (Wang *et al.*, 2025; Simon *et al.*, 2025).

Se ha observado, además, que la tecnología puede enriquecer el aprendizaje ambiental cuando se utiliza como medio para promover el diálogo, la colaboración y la creatividad; por ejemplo, el empleo de Photovoice o Padlet han demostrado ser eficaces para que los estudiantes expresen sus inquietudes ecológicas a través de imágenes y textos, generando espacios de reflexión crítica sobre su entorno inmediato (Aribowo *et al.*, 2025; Simon *et al.*, 2025). No obstante, también se han documentado tensiones, entre ellas la persistente brecha digital,

el uso superficial de las herramientas o la dependencia de plataformas atravesadas por algoritmos con sesgos culturales (Wang *et al.*, 2025).

De forma paralela, la investigación cualitativa ha aportado valiosas perspectivas al analizar la educación ambiental desde un enfoque intercultural y decolonial, visibilizando los saberes tradicionales y las formas comunitarias de relación con la naturaleza. En contextos como el indonesio, estudios como los de Sihombing *et al.* (2025) han documentado cómo prácticas de aprendizaje sustentadas en la sabiduría local (sobre el conocimiento agrícola ancestral) constituyen recursos pedagógicos profundamente significativos, que fortalecen la identidad cultural y promueven la sostenibilidad territorial. Desde esta óptica, la educación ambiental deja de entenderse como una imposición normativa de carácter global y se resignifica como un proceso situado, dialogado con las comunidades y construido a partir de sus propias formas de vida y cosmovisión.

Debates metodológicos actuales en la investigación cualitativa en educación ambiental

A medida que el campo de estudio se expande, también emergen nuevos desafíos metodológicos y epistemológicos que enriquecen y complejizan la investigación cualitativa en educación ambiental. Uno de los debates más significativos gira en torno al rol del investigador y su implicación ética y política en el proceso investigativo. Lejos de asumir una postura neutral, el investigador cualitativo se reconoce como un sujeto situado, portador de creencias, emociones y compromisos que influyen en la forma en que se produce el conocimiento (Gough, 2002).

En este marco, las investigaciones contemporáneas han promovido enfoques reflexivos y participativos, que cuestionan el modelo extractivista de la investigación y proponen, en su lugar, dinámicas colaborativas con las comunidades educativas. Se favorece así una lógica dialógica en la que el conocimiento se construye colectivamente entre investigadores y participantes, reconociendo la legitimidad de los saberes populares y generando transformaciones concretas en los territorios donde se actúa.

Otro debate crucial se relaciona con la triangulación de datos y el uso articulado de múltiples técnicas cualitativas (entrevistas, observación,

análisis documental, relatos de vida, herramientas visuales, diarios de campo, entre otras), lo que permite una comprensión más rica y compleja de los fenómenos estudiados. Sin embargo, esta diversidad metodológica también conlleva retos logísticos y éticos, especialmente al trabajar con poblaciones vulnerables como la infancia, comunidades indígenas o sectores rurales. En estos contextos, principios como el consentimiento o el asentimiento informado, la confidencialidad y el respeto por las culturas locales se tornan fundamentales para garantizar una investigación ética, inclusiva y transformadora (Malone y Tranter, 2003).

Un tercer eje de discusión se centra en la evaluación del impacto de las prácticas educativas investigadas. Aunque la investigación cualitativa no busca generalizar resultados ni predecir comportamientos, sí puede ofrecer criterios interpretativos para valorar la pertinencia, eficacia y sentido de las intervenciones; ejemplo de ello son los estudios de Simon *et al.* (2025), donde se propone un análisis longitudinal de las percepciones estudiantiles antes y después de la experiencia pedagógica, combinando encuestas, entrevistas abiertas y análisis temático para captar los cambios vividos por los participantes.

En este contexto, también se discute la pertinencia de incorporar metodologías mixtas, que integran datos cualitativos y cuantitativos con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno educativo. Si bien algunos autores defienden la coherencia interna de los enfoques cualitativos puros, otros plantean que esta articulación puede ser fecunda siempre que se respeten los principios epistemológicos de cada paradigma (Creswell y Plano Clark, 2018). En educación ambiental, esta tendencia ha dado lugar a investigaciones que cruzan escalas de actitudes ecológicas con relatos autobiográficos o análisis de diarios de campo (Stern *et al.*, 2014).

Finalmente, es necesario reconocer que las transformaciones tecnológicas actuales introducen nuevos retos para la investigación cualitativa, particularmente en lo que respecta al análisis de datos digitales, el uso de inteligencia artificial como mediación educativa y las condiciones éticas de investigación en entornos virtuales. En el caso del uso de ChatGPT en procesos formativos en educación ambiental ha revelado tensiones entre la automatización de respuestas, la personalización del aprendizaje

y la calidad de los procesos educativos; estas tensiones invitan a repensar críticamente el papel de lo humano en la construcción del conocimiento y la educación del siglo XXI (Wang *et al.*, 2025).

Perspectivas emergentes en la investigación cualitativa en educación ambiental

En las últimas décadas, la investigación cualitativa en educación ambiental ha integrado marcos teóricos y metodológicos emergentes que cuestionan las formas tradicionales de concebir el ambiente, el conocimiento y la práctica educativa. Entre estos enfoques se destacan la ecopedagogía, la pedagogía del lugar, la educación emocional ambiental y los planteamientos decoloniales, todos ellos articulados en torno a una visión crítica, ética y contextualizada del aprendizaje.

La ecopedagogía, influenciada profundamente por la pedagogía crítica de Paulo Freire, propone una educación orientada a la transformación social, centrada en la concientización o toma de conciencia respecto a las causas estructurales de la crisis ecológica (Kahn, 2008; Misiaszek, 2015). Lejos de limitarse a la transmisión de conocimientos sobre el medioambiente, este enfoque busca interpelar las relaciones de poder, los modelos de desarrollo imperantes y las lógicas extractivistas responsables del deterioro planetario. En consecuencia, la educación ambiental, desde esta óptica, no puede ser entendida como un acto técnico o neutral, sino como una práctica política y ética comprometida con el cambio social. Además, estudios recientes, como el de Kayombo *et al.* (2025), aplican este enfoque en instituciones escolares de Tanzania, proponiendo herramientas críticas como el *Ecopedagogical Pyramid Framework* para evaluar de manera integral la incorporación curricular de la educación ambiental.

Por otro lado, la pedagogía del lugar (*Place Based Education*) subraya la relevancia de situar el aprendizaje ambiental en el contexto local, recuperando elementos como la historia, la cultura, la ecología y las vivencias particulares de cada territorio (Gruenewald, 2003; Sobel, 2004). Esta perspectiva pedagógica promueve el desarrollo de un vínculo afectivo y ético con el lugar que habitan los estudiantes, fortaleciendo su identidad ecológica y su sentido de pertenencia. Investigaciones como las de Malone y Tranter (2003) y Hart y Nolan (1999) han evidenciado que

estrategias como el trabajo de campo, las salidas escolares o los proyectos de mapeo ambiental comunitario favorecen una comprensión situada, crítica y transformadora de los desafíos ecológicos locales, al tiempo que enriquecen la experiencia educativa desde una perspectiva territorial.

Enfoques decoloniales y saberes indígenas en la investigación cualitativa ambiental

Una de las contribuciones más relevantes en los últimos años ha sido la incorporación de saberes indígenas y epistemologías en los procesos investigativos relacionados con la educación ambiental, pues, estos enfoques cuestionan la hegemonía del conocimiento científico occidental y reivindican la validez de otras formas de conocer, sentir y vincularse con la naturaleza, que han sido históricamente deslegitimadas o invisibilizadas (Leff, 2001; Warlenius, 2022). Desde la perspectiva decolonial, la actual crisis ambiental no puede comprenderse únicamente en términos ecológicos, ya que también constituye una crisis epistémica, relacionada con la imposición de una racionalidad moderna, instrumental y fragmentada que ha roto los vínculos entre los seres humanos y el mundo vivo que los rodea.

En este contexto, la investigación cualitativa se posiciona como una herramienta fundamental para recuperar, valorar y dignificar los saberes ancestrales, así como para generar nuevas narrativas ambientales que surjan desde las propias voces de las comunidades. El estudio desarrollado por Sihombing *et al.* (2025) en Indonesia, resulta ilustrativo en este sentido, al mostrar cómo es posible integrar la sabiduría local en la educación ambiental formal, siempre que se respete la cosmovisión de los pueblos originarios y se reconozca la riqueza de sus sistemas de conocimiento etnocientífico.

Lejos de tratarse de una aproximación folclórica o decorativa, esta línea de investigación propone una alianza profunda entre la escuela y la comunidad, orientada a la formación de sujetos críticos, territorialmente arraigados y comprometidos con la defensa de la vida en todas sus manifestaciones. Así, la inclusión de epistemologías del sur en la educación ambiental no solo amplía el horizonte del conocimiento, sino que también fortalece procesos pedagógicos que son culturalmente pertinentes, ética y políticamente comprometidos, y ambientalmente transformadores.

Dimensiones afectivas y estéticas en la educación ambiental

Tradicionalmente, la educación ambiental ha centrado sus esfuerzos en la dimensión cognitiva del aprendizaje, promoviendo la adquisición de conocimientos, la comprensión de conceptos y el desarrollo de habilidades técnicas. No obstante, investigaciones cualitativas recientes han resaltado la importancia de otras dimensiones menos exploradas, como las emociones, los valores, la espiritualidad y la estética, en la configuración de una conciencia ambiental genuina. Esta visión integral se fundamenta en la idea de que el vínculo con el entorno no es exclusivamente racional, sino también afectivo, sensorial y simbólico, lo que requiere un abordaje pedagógico más holístico y humano (Malone y Tranter, 2003; Aribowo *et al.*, 2025).

En particular, la dimensión emocional ha sido objeto de atención en estudios centrados en las experiencias vitales significativas (Tanner, 1980; Chawla, 1998), así como en contextos formativos concretos como el trabajo de campo, las actividades al aire libre o el diálogo intercultural. De esta forma, las emociones como la admiración, el miedo, la tristeza, la culpa o la esperanza no solo acompañan los procesos de aprendizaje, sino que pueden ser motores de compromiso, facilitando la empatía y favoreciendo la adopción de actitudes proambientales (Malone y Tranter, 2003; Stern *et al.*, 2014). Desde esta perspectiva, la pedagogía ambiental deja de ser meramente informativa para convertirse en una experiencia transformadora que involucra el sentir y el modo de habitar el mundo.

En paralelo, se ha consolidado un creciente interés por integrar el arte, la creatividad y la expresión estética en la investigación cualitativa en educación ambiental. Por lo tanto, mediante el uso de metodologías artísticas como la escritura poética, la fotografía participativa, el teatro comunitario o la ilustración permiten representar realidades ecológicas complejas desde registros sensibles y accesibles, promoviendo una reflexión crítica que trasciende el lenguaje académico tradicional (Aribowo *et al.*, 2025). Estas prácticas también abren espacios para que se escuchen voces históricamente marginadas, como las de la niñez, las mujeres rurales o los pueblos originarios, reconociendo su experiencia y saber como legítimos y necesarios.

En este marco, el arte no se concibe únicamente como complemento de la racionalidad científica, sino como una mediación pedagógica que amplía la experiencia educativa hacia el asombro, la contemplación y la compasión, componentes esenciales para la construcción de una ética ambiental profunda. Así, la investigación cualitativa se configura como una práctica sensible y comprometida, capaz de transformar la conciencia ecológica a través de múltiples registros expresivos que interpelan tanto la mente como el corazón.

Tecnologías emergentes y sus implicaciones para la investigación cualitativa en educación ambiental

El desarrollo acelerado de las tecnologías digitales ha producido transformaciones profundas en los procesos educativos, incluyendo aquellos vinculados a la educación ambiental. Herramientas como la inteligencia artificial, la realidad aumentada, las plataformas digitales colaborativas y las redes sociales están redefiniendo las maneras de enseñar, aprender e investigar sobre el ambiente, dando lugar a una nueva ecología del conocimiento. Esta revolución tecnológica ha abierto un abanico de posibilidades para la investigación cualitativa, aunque no sin plantear también desafíos significativos de orden epistemológico, ético y pedagógico.

Uno de los aportes más recientes en este ámbito es el estudio que analiza el uso de ChatGPT como recurso educativo en el campo ambiental (Wang *et al.*, 2025), el cual examina su eficacia como herramienta de apoyo a procesos formativos. Entre los beneficios identificados se destacan la disponibilidad inmediata de información, la personalización de respuestas y la capacidad para ofrecer explicaciones comprensibles. Sin embargo, también se reconocen limitaciones importantes, como la ausencia de pensamiento crítico, la posibilidad de sesgos, el abordaje superficial de fenómenos complejos y la falta de una interacción humana significativa. Estos hallazgos subrayan la necesidad de una mediación pedagógica crítica que complemente el uso de la inteligencia artificial con instancias de diálogo, reflexión contextualizada y acompañamiento docente.

Por su parte, la realidad aumentada ha sido objeto de análisis en estudios como el de Simon *et al.* (2025), en los que se explora su aplicación en aulas de primaria. Los resultados indican que esta tecnología puede

incrementar el interés de los estudiantes, facilitar la comprensión de procesos ecológicos y promover el aprendizaje autónomo. No obstante, también se evidencian barreras como los problemas técnicos, la escasa formación del profesorado y la dependencia de dispositivos tecnológicos. Desde un enfoque cualitativo, estos estudios aportan una comprensión rica de las percepciones, emociones y apropiaciones que los estudiantes desarrollan frente a estas herramientas, al tiempo que revelan transformaciones en el rol docente y en las dinámicas tradicionales del aula.

En esta misma línea, las plataformas digitales colaborativas, como Padlet, se han consolidado como espacios valiosos para el registro, la expresión y la sistematización de experiencias ambientales. De esta forma, se evidencia que las investigaciones ofrecidas por Aribowo *et al.* (2025) documentan cómo su uso en la formación de futuros docentes ha facilitado procesos de reflexión sobre sus concepciones ambientales, ha estimulado el diálogo entre pares y ha contribuido a la construcción colectiva de recursos pedagógicos. En estos casos, la investigación cualitativa desempeña un papel clave al captar las voces de los participantes, analizar sus interacciones y develar las formas en que las tecnologías digitales resignifican las prácticas educativas y las experiencias de aprendizaje.

Tensiones contemporáneas: entre la sostenibilidad institucional y la crítica estructural

A pesar de los avances alcanzados, la investigación cualitativa en educación ambiental continúa enfrentando diversas tensiones que reflejan las contradicciones inherentes al contexto global contemporáneo. Una de las más relevantes es la que se da entre un enfoque institucionalizado de la sostenibilidad, el cual se encuentra anclado en políticas públicas, sistemas de indicadores y metas cuantificables; y una perspectiva crítica, estructural y contrahegemónica, que concibe la educación ambiental como un espacio de resistencia frente al modelo neoliberal de desarrollo y como herramienta para la transformación social (Kahn, 2008; Warlenius, 2022).

Esta tensión se hace evidente en discursos educativos que promueven prácticas sostenibles, pero sin cuestionar los fundamentos del sistema económico que origina la crisis ecológica, lo que puede desembocar en una «educación

ambiental ligera», vaciada de contenido político y desconectada de una ética ambiental profunda. En este escenario, la investigación cualitativa, por su naturaleza interpretativa y su atención a los contextos, posee un potencial transformador que permite problematizar estas contradicciones, visibilizar los conflictos estructurales subyacentes y abrir caminos hacia formas alternativas y más emancipadoras de pensar la sostenibilidad.

Una segunda tensión significativa se relaciona con la articulación entre lo local y lo global, pues, aunque los problemas ambientales, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad o la escasez de recursos naturales, se suelen presentar desde una perspectiva planetaria, las experiencias educativas se desarrollan en territorios específicos, atravesados por realidades sociales, culturales y económicas particulares. Es precisamente en esta intersección donde la investigación cualitativa aporta herramientas valiosas para vincular ambas escalas: a través del análisis de estudios de caso, las historias de vida, las narrativas territoriales y los proyectos comunitarios, se logra comprender cómo se materializan, resignifican y enfrentan los desafíos ecológicos globales en contextos locales concretos. Así lo demuestran múltiples estudios revisados en escenarios tan diversos como Pakistán, Indonesia, Colombia y otros países del sur global, donde la educación ambiental se convierte en una práctica situada, crítica y culturalmente arraigada.

Hacia una agenda de futuro: contribuciones de la investigación cualitativa

Frente a los complejos desafíos que plantea la crisis socioambiental del siglo XXI, la investigación cualitativa en educación ambiental se posiciona como una herramienta clave con un alto potencial transformador. A partir del análisis de los documentos revisados, emergen varias líneas estratégicas que podrían fortalecer el campo y orientar su desarrollo futuro en clave crítica y situada.

En primer lugar, se plantea la necesidad de fortalecer el diálogo intercultural mediante la incorporación sistemática de saberes indígenas, afrodescendientes y campesinos en los procesos educativos e investigativos; luego, esta inclusión no solo enriquece el campo con otras epistemologías, sino que también contribuye a la justicia cognitiva y

al reconocimiento de las múltiples formas de habitar y comprender el mundo. Asimismo, se destaca la importancia de ampliar el uso de metodologías artísticas y sensibles, capaces de explorar la dimensión afectiva, simbólica y ética del vínculo con el ambiente, y de promover una experiencia educativa más integral, expresiva y transformadora.

Otra línea prioritaria consiste en profundizar el análisis crítico de las tecnologías emergentes, no solo como herramientas pedagógicas, sino como entornos culturales que modelan subjetividades, relaciones sociales y formas de conocimiento. En este sentido, se hace necesario problematizar su uso desde una perspectiva ética, inclusiva y contextualizada. Además, se enfatiza la urgencia de promover investigaciones participativas que reconozcan a las comunidades como coautoras del conocimiento, superando enfoques extractivistas o jerárquicos que aún persisten en algunos enfoques académicos.

También resulta fundamental vincular de manera más estrecha la educación ambiental con la justicia social, abordando las intersecciones entre ambiente, clase social, género, etnia y territorio. Esta articulación permite comprender las múltiples dimensiones de la desigualdad ambiental y proponer respuestas pedagógicas más justas, contextualizadas y comprometidas con la equidad. Finalmente, se sugiere avanzar en la sistematización de experiencias innovadoras en distintos niveles del sistema educativo, con el fin de generar marcos interpretativos sólidos que contribuyan a orientar políticas públicas sensibles a la diversidad territorial y cultural.

La consolidación de estas líneas estratégicas demanda una comunidad académica crítica, comprometida y éticamente orientada, capaz de dialogar con otros saberes y de actuar con responsabilidad frente a los retos que enfrenta el planeta; asimismo, requiere una apuesta política firme por una educación ambiental concebida no como complemento, sino como eje estratégico para la sostenibilidad de la vida y la construcción colectiva de futuros posibles.

Conclusiones

La investigación cualitativa en educación ambiental se consolida como una vía epistemológica, metodológica y ética para comprender en profundidad las complejas relaciones que se tejen entre los seres humanos y su entorno. A partir del análisis de treinta y cuatro estudios desarrollados en contextos geográficos, culturales y pedagógicos diversos, este documento ha evidenciado que la investigación cualitativa no solo permite interpretar fenómenos educativos relacionados con el ambiente, sino también problematizarlos, resignificarlos y potenciar su valor como espacios de transformación tanto individual como colectiva.

Uno de los hallazgos más relevantes radica en que la educación ambiental, lejos de limitarse a una estrategia didáctica para transmitir contenidos ecológicos, se configura como un campo de disputa epistemológica y política, donde confluyen distintas formas de entender el ambiente, el conocimiento, la educación y los futuros posibles. En este escenario, la perspectiva cualitativa ofrece herramientas sólidas para interrogar las prácticas pedagógicas, visibilizar voces silenciadas, analizar los sentidos atribuidos a lo ambiental y construir propuestas que respondan a realidades situadas y culturalmente significativas.

En consonancia con ello, los estudios revisados muestran que metodologías como la etnografía, la fenomenología, la narrativa, la investigación acción participativa, el Photovoice o el análisis del discurso permiten acceder a dimensiones del aprendizaje ambiental que difícilmente pueden ser capturadas por métodos cuantitativos. Estas metodologías abordan aspectos como las experiencias vitales significativas, la construcción de identidades ecológicas, las emociones asociadas al entorno, la resignificación de saberes locales y las tensiones que emergen entre los discursos institucionales y las prácticas educativas reales.

Asimismo, los enfoques cualitativos se destacan por reconocer el papel activo de los sujetos en la producción de conocimiento y en la transformación de sus realidades. En el campo de la educación ambiental, esto se traduce en investigaciones que van más allá de describir comportamientos proambientales y exploran los significados que las personas atribuyen a la naturaleza, las formas en que negocian sus prácticas

cotidianas y los obstáculos estructurales que enfrentan para ejercer una ciudadanía ecológica plena y reflexiva.

Una contribución especialmente valiosa de la investigación cualitativa es su capacidad para articular distintas escalas de análisis, como lo micro y lo macro, lo cotidiano y lo estructural, lo local y lo global. Así, por ejemplo, estudios desarrollados en escuelas primarias muestran que experiencias como huertas escolares, salidas de campo o proyectos de reciclaje permiten a los estudiantes vivenciar la interdependencia ecológica desde lo concreto. Sin embargo, también advierten que dichas prácticas pueden volverse vacías o meramente instrumentales si no se acompañan de una reflexión crítica sobre los modelos de desarrollo, el consumo, la justicia ambiental o las desigualdades estructurales.

En esa misma línea, los estudios sobre la integración curricular de la educación ambiental en la formación docente o en políticas públicas revelan con frecuencia enfoques fragmentarios, tecnocráticos o excesivamente prescriptivos, que tienden a invisibilizar la dimensión ética, cultural y política de la crisis ecológica. Frente a ello, la investigación cualitativa ha aportado alternativas pedagógicas más holísticas, críticas e inclusivas, como la ecopedagogía, la pedagogía del lugar, los enfoques decoloniales y las metodologías sensibles, las cuales contribuyen a reconfigurar el rol de la educación ambiental en el marco de una sociedad plural y compleja.

Otro campo emergente identificado es el análisis del papel de las tecnologías digitales, la inteligencia artificial y la realidad aumentada en los procesos formativos relacionados con el ambiente. Si bien estas herramientas ofrecen posibilidades para enriquecer las experiencias y procesos de enseñanza y aprendizaje, también presentan desafíos importantes, como el riesgo de superficialidad, la dependencia tecnológica o la pérdida del vínculo humano. En este contexto, la investigación cualitativa resulta clave para comprender cómo docentes y estudiantes perciben, apropian y resignifican dichas tecnologías, así como para identificar las condiciones pedagógicas y éticas necesarias para su uso crítico y contextualizado.

Las tensiones contemporáneas en el campo también han sido abordadas desde un enfoque cualitativo. Una de las más visibles es la que se da

entre los discursos de sostenibilidad promovidos por organismos internacionales, frecuentemente alineados con lógicas de mercado y gestión, y las propuestas educativas que emergen desde las comunidades, los movimientos sociales y los territorios. La investigación cualitativa permite develar estas contradicciones, abrir espacios de reflexión pedagógica y fortalecer procesos de resistencia que alimenten la construcción de alternativas al desarrollo hegemónico.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos de este análisis se proyectan en múltiples ámbitos. Para los educadores, constituyen un llamado a diseñar experiencias de aprendizaje ambiental que no solo transmitan información, sino que también conmuevan, transformen y dialoguen con la vida cotidiana del estudiantado. Para las instituciones educativas, implican la necesidad de repensar el currículo desde una mirada ecosocial, interdisciplinaria y participativa. En el caso de los responsables de políticas públicas, plantean la urgencia de generar marcos normativos que reconozcan la diversidad de saberes, territorios y formas de educar ambientalmente. Finalmente, para los investigadores, ofrecen orientaciones teóricas y metodológicas que permiten ampliar, profundizar y democratizar la producción de conocimiento en este campo.

Finalmente, esta revisión propone algunas líneas futuras de investigación cualitativa en educación ambiental que resultan especialmente pertinentes:

- Explorar en mayor profundidad los vínculos entre educación ambiental, justicia social y género, desde una mirada interseccional.
- Investigar las experiencias ecológicas en contextos urbanos marginalizados, donde la desconexión con la naturaleza es más acentuada.
- Sistematizar experiencias innovadoras en comunidades indígenas y afrodescendientes, a través de enfoques colaborativos y decoloniales.
- Analizar el impacto de las emociones y la espiritualidad en la configuración de subjetividades ambientales.
- Estudiar las implicaciones éticas y pedagógicas del uso de la inteligencia artificial en la enseñanza de temas ambientales.

En definitiva, la investigación cualitativa en educación ambiental no solo constituye un lente analítico robusto para comprender los retos del presente, sino también una brújula ética y política para imaginar y construir futuros más justos, sostenibles y habitables. Su mayor valor radica en que no reduce el conocimiento a cifras, métricas o rankings, sino que lo sitúa en las experiencias, territorios e historias de vida de las personas, reconociendo su potencial transformador. En un mundo atravesado por múltiples crisis, resulta urgente una educación ambiental crítica, sensible y comprometida; para ello, la investigación cualitativa es, sin duda, una aliada indispensable.

Referencias

- Adger, W. N. (2003). Social capital, collective action, and adaptation to climate change. *Economic Geography*, 79(4), 387-404. <https://doi.org/10.1111/j.1944-8287.2003.tb00220.x>
- Agostinho, S. (2005). Naturalistic inquiry in e-learning research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 13-26. <https://doi.org/10.1177/160940690500400102>
- Ardoin, N. M., Bowers, A. W., y Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241, Artículo 108224. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224>
- Aribowo, S., Nadiroh, y Faesal, M. (2025). Implementation of experiential learning methods in environmental education. *International Journal of Business, Law, and Education*, 6(1), 468-476. <https://doi.org/10.56442/ijble.v6i1.1037>
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369-382. <https://doi.org/10.1080/1350462980040402>
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE.
- Gough, A. (1999). Kids Don't Like Wearing the Same Jeans as their Mums and Dads: so whose 'life' should be in significant life experiences research? *Environmental Education Research*, 5(4), 383-394. <https://doi.org/10.1080/1350462990050404>
- Gough, N. (2002). Thinking/acting locally/globally: Western science and environmental education in a global knowledge economy. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1217-1237. <https://doi.org/10.1080/09500690210136620>

- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Hart, P., y Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, 34(1), 1-69. <https://doi.org/10.1080/03057269908560148>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Kahn, R. (2008). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.3903/gtp.2008.1.2>
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang.
- Kayombo, J. J., Iftekhar, S. N., y Mashaza, L. G. (2025). Integrating environmental education for sustainability: Bridging theory, practice, and political engagement in Tanzanian secondary schools. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 9(2), 1-18. <https://doi.org/10.7577/njcie.6033>
- Leff, E. (2001). *Epistemología ambiental* (S. Valenzuela, Trad.). Cortez.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Malone, K., y Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87-137. <https://doi.org/10.1353/cye.2003.0040>
- Marcinkowski, T. (2000). The NAAEE Workshop on Developing Guidelines for Qualitative Research in Environmental Education: An analysis of premises, processes and products. *Environmental Education Research*, 6(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/135046200110467>
- Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalisation: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280-292. <https://doi.org/10.1111/ejed.12138>
- Sihombing, R. A., Anwar, S., Liu, S.-Y., Muslim, M., Winarno, N., y Sihombing, P. J. (2025). Integrating local wisdom into environmental education: A systematic review of ethnoscience research in Indonesia. *Journal of Natural Science and Integration*, 8(1), 57-74. <https://doi.org/10.24014/jnsi.v8i1.35762>
- Simon, P. D., Zhong, Y., De La Cruz, I. C., y Fryer, L. K. (2025). Scoping review of research on augmented reality in environmental education. *Journal of Science Education and Technology*, 34(4), 919-935. <https://doi.org/10.1007/s10956-025-10218-z>

- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- Stern, M. J., Powell, R. B., y Ardoin, N. M. (2010). Evaluating a constructivist and culturally responsive approach to environmental education for diverse audiences. *The Journal of Environmental Education*, 42(2), 109-122. <https://doi.org/10.1080/00958961003796849>
- Tanner, T. (1980). Significant Life Experiences: A New Research Area in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24. <https://doi.org/10.1080/00958964.1980.9941386>
- Unesco. (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental: Declaración de Tbilisi*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Wang, X., Zainuddin, Z., Leng, C. H., Dong, W., y Li, X. (2025). Evaluating the efficacy of ChatGPT in environmental education: Findings from heuristic and usability assessments. *On the Horizon*, 33(2), 165-185. <https://doi.org/10.1108/OTH-11-2024-0079>
- Warlenius, R. (2022). Learning for life: ESD, ecopedagogy and the new spirit of capitalism. *The Journal of Environmental Education*, 53(3), 141-153. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2070102>
- Zocher, J. L., y Hougham, R. J. (2020). Implementing ecopedagogy as an experiential approach to decolonizing science education. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 232-247. <https://doi.org/10.1177/1053825920908615>

Capítulo 6

Metodologías cualitativas en las ciencias sociales: estudio de casos, investigación-acción e investigación biográfico-narrativa

William Enrique Mercado Borja

Gerzon Yair Calle Álvarez

Carlos Enrique Mosquera Mosquera

Guillermo Luján Rodríguez

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835.C6>

Introducción

En las ciencias sociales, la comprensión de los fenómenos humanos requiere metodologías que reconozcan la complejidad, la subjetividad y el carácter situado del conocimiento. Las metodologías cualitativas se constituyen en una alternativa epistemológica para la comprensión de los significados, experiencias y procesos sociales desde la perspectiva de los sujetos. De ahí que, en este ámbito sea ineludible la usabilidad de metodologías que acerquen significativamente los objetos de estudio a la subjetividad del investigador o de la unidad de trabajo, con la intención de auspiciar la solidez e importancia que puede representar la construcción de conocimientos con perspectivas transformadoras.

Lo anterior lleva a que las ciencias sociales formen parte de los currículos de los programas profesionales; igualmente, a que aporten al entendimiento de las causas y consecuencias de los microparadigmas, al desarrollo de políticas que apuesten por el mejoramiento de la calidad de vida y a la potenciación de las distintas dimensiones del ser humano. Así, la incursión de las ciencias sociales en los sistemas educativos es un hecho relevante, ya que representa una oportunidad para el logro de

habilidades que favorezcan la construcción de interpretaciones, las trayectorias culturales y los procesos de investigación.

Debido a la aceptación de las ciencias sociales en diversos saberes multiparadigmáticos y en su manera de percibir, estudiar y operar en realidades sociales, surgieron líneas y grupos de estudios encauzados hacia la solución de problemas y necesidades en dichas ciencias. De allí que emerjan conceptualizaciones o lógicas operacionales que brindan elementos de interés para que las ciencias sociales también se conviertan en dispositivos que ayuden a humanizar los procesos y subprocesos que son empleados en la formación integral del sujeto pensante. Las ciencias sociales han venido avanzando en las últimas décadas, dando lugar a microparadigmas que de manera constante le aportan a la transformación social, dado que han posibilitado la diversidad de perspectivas o miradas teóricas, así como la comprensión y la reflexión crítica alrededor de sus funciones, convenciones y potencialidades; sobre todo cuando las «ciencias sociales se caracterizan por una creciente permeabilidad al pluralismo y a la coexistencia de paradigmas» (Retamozo, 2026, p. 23), lo que contribuye a nuevas maneras de interpretar o incursionar en las transformaciones sociales. Lo antedicho cobra especial importancia al reconocer que «buena parte de los fenómenos sociales se configuran a partir de procesos donde los grupos construyen significados en torno a dichos fenómenos» (Denzin y Lincoln, 2018, p. 219).

Por lo antedicho en este capítulo se resaltan tres metodologías de investigación dentro de las ciencias sociales: el estudio de caso, la investigación-acción y la investigación biográfico-narrativa. Con estas se pretende ampliar las posibilidades de estudio dentro de un entorno o realidad de interés, dado que un sujeto pensante puede enfrentarse a diferentes estilos de aprehender e investigar, los cuales pueden llevar a una variedad de problemas en un estudio.

Por consiguiente, es de suma relevancia que el investigador tenga claro qué metodologías de investigación en ciencias sociales puede emplear para hacer academia o generar producción científica. Con ese propósito se dan a conocer elementos de valor desde diferentes tipos y métodos de investigación que tengan coherencia y cohesión con la episteme de las ciencias

sociales. Los tres tipos de estudios en mención, según el paradigma que se les dé, pueden ser propios de las ciencias sociales o no. Para terminar, se dilucida la necesidad y relevancia de cualificar experiencias de indagación desde distintas metodologías, potenciar los hallazgos que estas propician y acrecentar la usabilidad de las herramientas de apoyo para ello. Al fin y al cabo, las ciencias sociales «nos hablan de nuestros intereses, de la comunidad a la que pertenecemos, del sentido de identidad y de los propósitos que tenemos o que no podemos alcanzar, en el contexto de la sociedad y de la cultura» (Maldonado, 2009, p. 148).

En el presente capítulo se analizan y describen diversas estrategias metodológicas de investigación, a medida que se pretende brindar respuestas de interés a las siguientes preguntas: ¿cuáles procesos de indagación influyen en la producción de conocimientos en las ciencias sociales ante realidades complejas? y ¿por qué es importante emplear estrategias metodológicas para explorar, comprender y abordar fenómenos sociales? De manera que el principal «reto de las Ciencias Sociales y la Educación consiste en introducir una mirada holística de la realidad, lo cual implica acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión total de la misma» (Martínez-Mozo y Herrera-Fino, 2019, p. 19); y más, cuando estas disciplinas se caracterizan por la subjetividad, la diversidad interpretativa y la dificultad de aislar variables (Bunge, 1967/2012; Popper, 1959/2002).

La investigación tiene un paradigma cualitativo, que permite el abordaje y el análisis de artículos de revistas indexadas y libros de interés para contextualizar y fundamentar el estudio teórico, a partir del método de revisión bibliográfica para comprender la complejidad de los fenómenos humanos desde dentro, en su contexto natural y con profundidad interpretativa (Balcázar Nava *et al.*, 2013); de ahí que se pueda decir que es de tipo descriptivo y de diseño transversal, con el cual se busca identificar, seleccionar y analizar de forma eficiente las fuentes más pertinentes para sustentar teóricamente el estudio y contextualizar sus hallazgos (Fiallos *et al.*, 2023). Es de anotar que la unidad de trabajo solo tuvo en cuenta como unidades de análisis documentos que describían de forma explícita metodologías de investigación, lo que permitió que el texto se aproximara a elementos asociados a propuestas y estrategias

desde tres categorías: propósito del estudio, ciencias sociales y métodos. Por último, el presente texto fue construido a partir de trabajos que se refieren a investigaciones educativas aplicadas a las ciencias sociales, en el periodo comprendido entre marzo y noviembre de 2024.

Fueron seleccionados 30 artículos que contenían en su título de manera explícita por lo menos dos de las consecutivas palabras de interés: investigación social y ciencias sociales. En consecuencia, los datos estuvieron dosificados de la siguiente manera: se percibió que el 100 % de la producción analizada muestra una postura positiva frente al desarrollo de metodologías de la investigación social; y más, cuando en los últimos años la investigación en el ámbito de las ciencias sociales ha venido impactando con ayuda de herramientas tecnológicas para el análisis masivo y complejo de datos relacionados con la «evaluación de sentimientos, opiniones en redes sociales y comentarios de usuarios, modelos predictivos que permiten prever comportamientos y tendencias futuras y simulaciones sociales» (Domínguez-Caiza, 2025, p. 67). Así que, la importancia de delinear y exponer otras posiciones desde una perspectiva comunicativa y funcional, la cual termina siendo importante para la práctica, la investigación y las ciencias sociales. Por consiguiente, se dan a conocer puntos de vista metodológicos para la investigación en ciencias sociales:

El estudio de casos: comprensión profunda y contextual

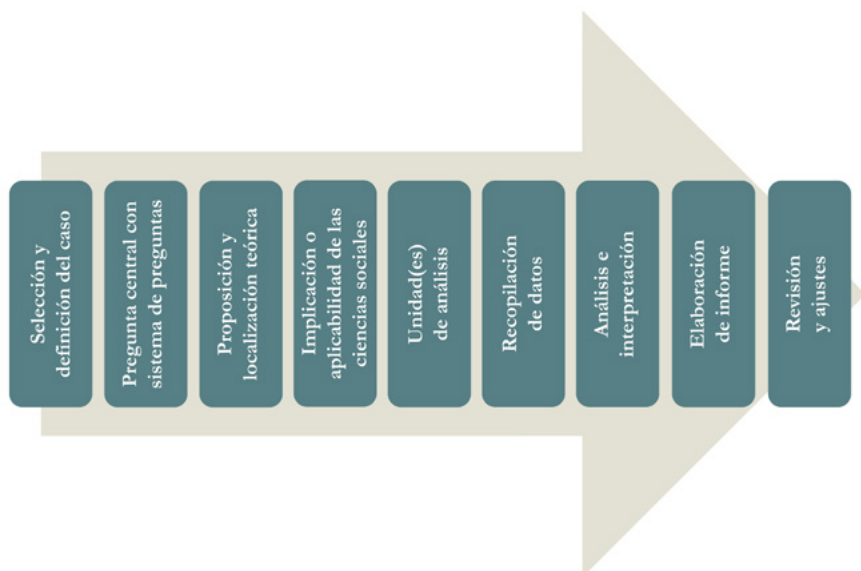
La presente estrategia metodológica busca compilar información que permita comprender una o más unidades de análisis en aras de indagar un foco o tema de interés puntual, aprehender experiencias y facilitar la instauración de elementos que ayuden a interpretar particularidades que forman parte de una circunstancia natural. Así que es «útil para explorar fenómenos situacionales y contextuales que no pueden ser fácilmente abordados a través de enfoques experimentales o cuantitativos, debido a su singularidad, proporcionando una comprensión detallada y enriquecedora de situaciones educativas específicas» (Sánchez y Jover, 2025, p. 78). Por tanto, se pueden estudiar situaciones dadas en las ciencias sociales a partir de uno o diferentes matices, mediante información eminentemente cualitativa y caracterizada por representar categorías que incluyen dimensiones perceptuales, actitudinales y eventos reales (Yin, 1994); y a través de la utilización de técnicas

de corte no cuantitativo como entrevistas, registros de campo, observaciones, a fin de hallar elementos o constructos que contribuyan a la configuración de respuestas a problemáticas específicas, a la aceptación o no de supuestos y a la construcción de dispositivos teórico-prácticos.

En las ciencias sociales el estudio de casos es importante, por la empleabilidad que podría tener en diferentes campos disciplinares o epistemológicos como el educativo, psicológico, jurídico, entre otros. Esta metodología puede ser utilizada como medio para indagar en dicha ciencia; percibir la manera en que progresa el pensamiento analítico, crítico y creativo, así como reflexionar respecto a circunstancias e implicaciones sociológicas, antropológicas y axiológicas.

En tal sentido, la estrategia metodológica es valiosa y se «convierte en una herramienta clave para comprender fenómenos complejos en entornos específicos» (Patiño Patiño *et al.*, 2025, p. 401). Vincula diversas categorías que forman parte del objeto de análisis, las cuales delimitan las realidades y los contextos intervenidos. Lo anterior conduce a dar a conocer las fases que integraría un estudio de caso en el ámbito de las ciencias sociales, tal como se muestra en la Figura 6.1.

Figura 6.1. Fases del estudio de caso



Las fases previas impulsan desde las ciencias sociales la creación de saberes que optimizan la calidad de los procesos formativos conexos a la innovación en investigación en las dimensiones económica, cultural, política y psicológica, entre otras. Esto se logra mediante la implementación de tecnologías que respaldan la investigación cualitativa y la puesta en marcha de competencias relacionadas con el buen ejercicio profesional y técnico social. Por consiguiente, la tecnología, la investigación y las ciencias sociales pueden configurarse desde buenas prácticas; de ahí que, se estudien las conductas dilucidadas en la praxis investigativa y su reciprocidad con las ciencias sociales y humanas. Asimismo, se busca estudiar las ciencias sociales en sí a partir de «una construcción subjetiva e intersubjetiva que se construye de acuerdo con las interpretaciones que tienen, sobre su propia experiencia los sujetos» (Álvarez Cadavid, 2025, p. 156).

El docente investigador recurre al estudio de casos para examinar comportamientos y tomas de decisiones en contextos reales y específicos. Este se consolida como un «método de investigación que requiere una planificación cuidadosa y una estructura rigurosa para obtener una comprensión profunda de un fenómeno en su contexto real» (Guerrero y Martínez, 2025, p. 170). El estudio de casos requiere de diversas fuentes fiables de evidencias que contribuyan al desarrollo de triangulación y permitan conocer las razones por las que se toman o analizan decisiones de interés, «dónde y por quién fueron tomadas, cómo han sido y están siendo implementadas, qué cambios están produciendo, y con qué resultados» (Llamas-Sánchez, *et al.*, 2010, p. 65).

Según Jiménez (2012), el estudio de casos acaba siendo oportuno para las ciencias sociales, puesto que «resulta apropiado como método de investigación cuando no existen o son pocos los estudios realizados sobre el tema» (p. 42) y a ello se le suma «su carácter exploratorio y comprensivo más que una búsqueda de explicaciones causales» (Sosa, 2006). Es de subrayar que el método antes mencionado tiene el propósito de examinar, detallar o exponer, lo que lleva a que su narrativa pueda verse influenciada por una o más de las intenciones recién señaladas, ya se trate de un caso único o de varios. En consecuencia, dicho método contribuye al abordaje de circunstancias específicas que suman experiencias

a investigadores y contribuyen al robustecimiento de la toma de decisiones en casos de éxito o no en las ciencias sociales. En definitiva, hay argumentos por los cuales los estudios de casos se tornan factibles y perceptibles, entre los que se encuentra el análisis natural de las ciencias sociales para forjar dispositivos teóricos.

Para consolidar y puntualizar la puesta en marcha de un estudio de caso, sin importar su propósito y cuantía, se hace ineludible alcanzar una adecuada «validez interna, validez externa y fiabilidad» (Gibbert y Ruigrok, 2010) a fin de avalar o certificar la utilidad del método, afianzar el registro de producción de sentidos o juicios relacionados con el foco de interés y establecer si el hallazgo logrado a través del estudio es idóneo o satisfactorio. En efecto, llevar a cabo estudios de casos demanda compromisos y prácticas meticulosas que contribuyan a la exploración inicial de un objeto de análisis; posibilita la reconfiguración o gestión de nuevos conocimientos; permite el desarrollo de vínculos significativos en el campo disciplinar y de investigación; ayuda a comprender la producción de sentidos de los actores; y facilita el análisis de circunstancias reales y concretas desde un enfoque multivariado.

En definitiva, el método en cuestión, además de concebir resultados, da lugar a la reconstrucción de postulados teóricos y a la potencialidad de microparadigmas científicos afines a las ciencias sociales, con ayuda de recursos tecnológicos que auspician la gestión de datos. El estudio de casos es, así, un método importante en el desarrollo de procesos de indagación frente a la búsqueda de hallazgos de alto impacto. Es indispensable comprender las especificidades del fenómeno o situación que se va a estudiar; no es lo mismo materializar las ciencias sociales desde un determinado enfoque que desde otro. Las formas de indagar, los grupos y líneas de estudio, al igual que las instituciones de investigación, se han desarrollado en contextos que demandan estudios que examinen y fundamenten dispositivos teóricos de valor para múltiples audiencias; sobre todo cuando «las sociedades actuales enfrentan escenarios de alta complejidad e incertidumbre que requieren de investigaciones pertinentes para generar conocimientos y procesos reflexivos» (Rodríguez Rojas y Mora Penagos, 2024, p. 370).

La investigación-acción: transformación y participación

Un estudio como este es el ideal para el diseño, desarrollo y aplicabilidad de las ciencias sociales, dado que esta metodología «requiere que los investigadores se comprometan primero a efectuar un cambio social, y que crean en la posibilidad de realizar el cambio desde una perspectiva positiva y democrática» (González *et al.*, 2007, p. 288); así que la planeación, la observación y la reflexión por parte del investigador contribuyen a la evolución y cualificación de las praxis sociales. Esta estrategia metodológica «tiene el propósito de realizar cambios además de generar una mayor comprensión [*sic*] de una situación» (Fernández y Johnson, 2015, p. 96) a través de intervenciones que no solo atiendan circunstancias, sino que también ayuden a cualificar las capacidades profesionales y ocupacionales del investigador a medida que se sumerge en su diario quehacer para identificar y resolver problemas. En tal sentido, este método lleva a la recopilación de información que debe ser triangulada con datos relacionados con un determinado objeto de estudio.

También está la investigación acción participativa que permite «obtener información de los objetos investigados transformándolos en sujetos de la investigación, capaces de determinar y solucionar sus problemáticas, a partir de la reflexión y sistematización de sus problemáticas» (Hernández, 2020, p. 147). Sin duda, el método se presta para la realización de un trabajo mancomunado en el que interactúa la comunidad con los sujetos que facilitan la participación proactiva, a medida que un problema de interés común es abordado y se busca la coconstrucción de soluciones a partir de un plan de acción.

Por esta razón, la investigación-acción contribuye al desarrollo de diversos estudios respecto al fundamento de las ciencias sociales, en pro de optimizarlos, y se adentra en un estudio orientado a la acción para las ciencias sociales como una intención en sí misma o como un medio para alcanzar propósitos comunes, institucionales o sociales. En efecto, la investigación-acción «es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica» (Latorre, 2004, p. 24). Ello supone un ejercicio exploratorio, orientado

a la acción y de estimación de hallazgos sociales. Zamora (2024) lo plantea en estos términos:

También, es un método que a medida que se desarrolla, se devela la naturaleza propia de su circunstancia, y a medida que esa circunstancia es problematizada, o criticada, se esclarece más la posición política en la que se está, las opciones que se pueden generar, las potencialidades al cambio que se pueden dar dentro de esa horizontalidad. (p. 20)

Esta estrategia metodológica es de vital importancia en el campo de las ciencias sociales y puede ser llevada a cabo mediante el desarrollo de las fases que se muestran en la Figura 6.2.

Figura 6.2. Fases de la investigación-acción



Esta metodología apoya la apropiación de la gestión de la información mediante acciones que hacen parte de las dinámicas del proceso de indagación propias de las sociedades del conocimiento. El estudio se extiende a diversas ramas de las ciencias sociales, tales como la antropología, las ciencias políticas y la sociología, entre otras. Así pues, se destaca su importancia debido a la necesidad ineludible de acumular, intercambiar y procesar información en cualquier actividad intelectual o mecánica (Gómez, 1989), y a su capacidad para aportar habilidades disciplinares, tecnológicas, pedagógicas e investigativas en la solución de problemas puntuales.

Finalmente, el éxito en la aplicación de las fases previas depende de las habilidades del docente investigador; por ende, la investigación-acción puede favorecer en gran medida el ejercicio profesional y ocupacional de antropólogos, sociólogos y pedagogos en lo que respecta a procesos de indagación o de producción académico-científica en el campo de las ciencias sociales. Asimismo, es posible dilucidar la transformación de las ciencias sociales y su praxis en distintos contextos y entornos. En consecuencia, esto contribuye a la configuración de alternativas de solución ante dificultades o inconvenientes prácticos, a partir de una responsabilidad significativa por parte de los participantes del proceso de indagación, y de paso, de los peritos o unidades de expertos que día a día trazan las metas y los propósitos por alcanzar.

La investigación biográfico-narrativa: sentido y subjetividad en la investigación

La investigación biográfico-narrativa se enmarca en la investigación cualitativa y se constituye como una posibilidad de estudio llevada a cabo desde las ciencias sociales. Se compone de técnicas basadas en estudios no estructurados sobre historias narradas por participantes, integrando fuentes orales y documentales para la creación de relatos de vida (Sanz-Hernández, 2005). Además, las problemáticas se examinan desde los enfoques interrelacionados e inseparables de los propios narradores. Desde esta tipificación, los investigadores tienen la posibilidad de construir conocimientos que podrían aportar a disciplinas que hacen parte de las ciencias no aplicadas o experimentales.

En ese sentido, la práctica investigativa debe valorar el metaanálisis, el nivel biográfico y la narrativa del relator y reconocer que la información puede surgir de sujetos pensantes, grupos o entidades, es decir, que la realidad de un objeto de estudio puede ser conocida desde la percepción de un sujeto o de un artefacto. Por eso, se requiere que el investigador o su grupo de trabajo posean las habilidades necesarias para integrar diversas narrativas de forma efectiva, aportando a la comprensión holística del problema abordado. Lo anterior, conduce a que las unidades de trabajo recurran al relato como herramienta para hacer academia y, más aún, a que sus integrantes se conviertan en coconstructores de saberes, y que configuren elementos teóricos que puedan constituirse en aportes sociales.

En lo que respecta a la innovación, se parte de la premisa de que no toda investigación biográfico-narrativa implica necesariamente una innovación, ni toda innovación se sustenta en este tipo de investigación. Ambas dimensiones configuran una rearticulación de los límites entre las ciencias sociales y las ciencias aplicadas o experimentales, la cual se manifiesta en la diversidad de campos intradisciplinarios y de contextos institucionales en los que se desarrollan.

Huchim Aguilar y Reyes Chávez (2013) explican que:

una de las tareas centrales de la investigación biográfico-narrativa es comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarla a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto, siendo esta la parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia. (p. 399)

Lo antedicho, robustece el desarrollo de procesos comunicacionales. De hecho, no hay narrativa sin datos de interés y conocimientos de valor, ni hay datos sin relatos y conocimientos significativos.

La conjugación de conocimientos concretos para construir soluciones a problemas precisos se cristaliza en un dispositivo generativo de procesos narrativos. En efecto, cuando se fundan conocimientos se está proporcionando importancia a las praxis académicas e investigativas, y ello envuelve procesos narrativos compartidos. En tal sentido, este método ofrece un marco metodológico que permite reflexionar y analizar aspectos esenciales del ser humano y de su desarrollo (Bolívar y Domingo, 2006, p. 8); por tanto, sin importar el tipo o estilo de relato, este, termina siendo de vital importancia para un estudio que tiende a tener identidad real al momento de generar conocimientos en la investigación social, cultural y educacional.

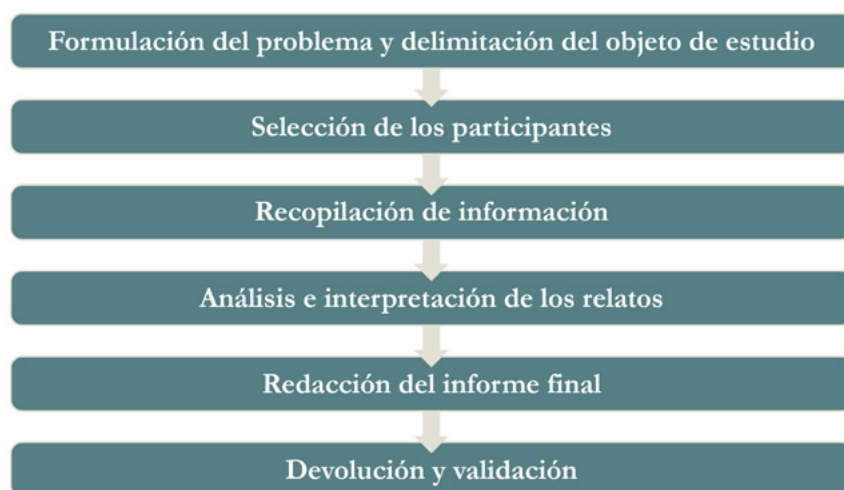
La investigación biográfico-narrativa se apoya en técnicas e instrumentos recolectores de datos como «notas de campo, anotaciones en diarios,

transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos, materiales escritos como normas o reglamentos, fotografías, planes o proyectos o memorias institucionales» (Connelly y Clandinin, 1995, p. 23). El investigador o equipo de trabajo tiene a la mano una serie de opciones para la recopilación de datos cualitativos, los cuales pueden ser usados de forma individual o colectivo para la construcción o reconfiguración de narrativas.

Así pues, el conocimiento puede ser visto como un modo de cimentación o reconstrucción social permeada por constructos o elementos con particularidades culturales, axiológicas, políticas y educativas. La estrategia metodológica en mención da lugar a que los actores educativos desarrollen producciones académicas o sociales, al igual que informes de resultados que dan lugar a una buena historia relatada por parte de los narradores. El estudio biográfico-narrativo se convierte en un medio para la elaboración de alternativas de solución a necesidades o problemas sociales, a ello, se le suma la opulencia de sus hallazgos y la magnitud de logros alcanzados por el docente investigador.

Conviene subrayar, que este tipo de estudio tiene como foco central el propósito de comprender relatos provenientes de la esfera educativa, psicológica, antropológica, sociológica y política. Para llevar a cabo procesos de investigación biográfico-narrativa, hay que tener en cuenta las siguientes fases (Figura 6.3):

Figura 6.3. Fases de la investigación biográfico-narrativa



Sin duda, las ciencias sociales son de suma relevancia para las actuales tendencias tecnológicas, puesto que permiten la mediación entre el sujeto pensante, el conocimiento y la integración de tecnologías que potencien la investigación aplicada y orientada al impacto social. En tal sentido, las ciencias sociales pueden intervenir en realidades desde métodos participativos, reflexivos y críticos que ayuden a estructurar nuevas maneras de investigar, enseñar o aprender que, desde luego, pueden ser sometidas a procesos de validación por parte de expertos y de los propios narradores. Así, este tipo de investigación se encuentra fuertemente ligado a reflexiones sociológicas, antropológicas, políticas, económicas, entre otras, lo que potencia el rol de los semilleros y los grupos de investigación con líneas de estudio adscritas al campo de las ciencias sociales.

El desarrollo de la investigación biográfico-narrativa no es fácil, ya que enfrenta los desafíos del trabajo intradisciplinar en la construcción de elementos teóricos propios de las ciencias sociales; de ahí que se haga necesario desarrollar nuevas posibilidades para las ciencias sociales desde el paradigma de la investigación cualitativa. Por lo anterior, el estudio en mención se convierte en un proceso coherente y cohesivo con la gestión del conocimiento. Por esa razón, esta estrategia es identificada como un método que busca construir conocimientos en el ámbito de las ciencias

sociales y de la educación, a partir de la manera como los investigadores o narradores le dan sentido a su rol y cómo intervienen en entornos y contextos de interés. Asimismo, «la investigación narrativa permite dar cuenta de aspectos que son relevantes, como los sentimientos, propósitos y deseos que con otras formas de investigación quedarían fuera» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 22).

Conclusiones

El capítulo muestra la relevancia de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales en aras de fortalecer el desarrollo académico y científico. Debido a ello, se brindan constructos teóricos que mejoran los estudios aplicados, puesto que dejan ver elementos que robustecen los dispositivos que hacen parte de la gestión de la investigación y auspician el pensamiento analítico, crítico y creativo. En este apartado se pretende establecer que la investigación apoyada en insumos que son propios de las ciencias sociales amerita bases teórico-conceptuales y tecnoculturales que respalden su configuración y funcionalidad; gracias a ello, a través de sus distintas líneas, el tipo de ciencia en mención ha venido evolucionando y generando cambios en los procesos de investigación a fin de concebir nuevos conocimientos o plantear sistemas de interpretación que sean más idóneos.

El capítulo presenta tres tipos de investigación: estudio de casos, investigación-acción e investigación biográfico-narrativa. En ellos se resaltan aspectos de suma importancia para el desarrollo de procesos de investigación relacionados con las ciencias sociales. Así pues, las estrategias metodológicas exhibidas pueden variar y ampliar eventos de estudio para favorecer de diferentes maneras la gestión del saber en el campo de las ciencias sociales. Igualmente, permiten que académicos, investigadores y actores de interés robustezcan sus producciones científicas.

La revisión de literatura revela que las estrategias metodológicas para fortalecer procesos de investigación en ciencias sociales han sido beneficiosas en el uso y análisis de las nuevas tendencias tecnológicas, facilitando la interpretación de los fenómenos que se dan alrededor de la escuela y humanizando la investigación cualitativa, incluso en estudios o análisis de alta complejidad que buscan la construcción o reconstrucción

tanto humana como social; máxime cuando el estudio científico «en las ciencias sociales tiene como propósito interpretar y comprender los fenómenos sociales, que son complejos por naturaleza, mediante el uso de métodos hermenéutico-fenomenológicos y procedimientos críticos que permiten la intersubjetividad y los consensos de la verificación científica» (Ropa *et al.*, 2025, p. 17).

Ahora bien, la implementación de las estrategias abordadas representa desafíos de valor, puesto que demandan conocimientos técnicos, elevados costos, consideraciones éticas, entre otros. Para potenciar los beneficios de estas estrategias, se hace ineludible cualificar la transparencia y el acceso a las tecnologías emergentes, así como formar o actualizar a los docentes investigadores o quienes hagan uso de metodologías mixtas de estudios que buscan robustecer hallazgos académicos y de indagación tanto sociales como educativos.

Por ende, las investigaciones adscritas a las ciencias sociales tienen que albergar consideraciones éticas relacionadas con aspectos académicos, científicos y tecnológicos al momento de hacer ciencia. Cabe señalar que una investigación mal realizada, sin fundamento teórico sólido, que no justifica el uso de sus muestras, que integra métodos que no son acordes con el objetivo de investigación, que no deja claro el procedimiento para el análisis de los datos y el arribo a las conclusiones, no es una investigación ética, simplemente, porque el conocimiento que genera no es válido ni confiable (Lara Gutiérrez y Pompa Mansilla, 2018, p. 102).

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta consideraciones que salvaguarden la integridad de quienes participan en el desarrollo de procesos de indagación para transformar la sociedad actual, a partir de principios y valores que rodeen sus derechos y concepciones, protejan su privacidad y posibiliten la toma de conciencia.

En tal sentido, la gestión de datos y la búsqueda de información termina demandando consideraciones éticas y metodológicas que favorezcan los roles y acciones llevadas a cabo por docentes investigadores, semilleros de investigación y grupos de estudio. Así que la investigación, la axiología y las ciencias sociales se conjugan con las actuales

tendencias tecnológicas con el fin de favorecer o potenciar el avance académico, educacional y científico.

Los resultados muestran que los métodos o enfoques abordados en este capítulo facilitan el abordaje o estudio de situaciones o fenómenos reales en el ámbito de las ciencias sociales: estudio de casos, investigación-acción e investigación biográfico-narrativa; y ellos, en cierta forma, dejan ver la relevancia de cualificar la intención y utilización de técnicas y recursos de indagación en dicho ámbito. Por lo anterior, el trabajo colaborativo y las buenas prácticas son fundamentales para integrar las tendencias tecnológicas actuales en los distintos enfoques, tipos y diseños de estudio de las ciencias sociales. Así se generan nuevos conocimientos a partir de la experimentación, la aprehensión de la información y la sistematización de intersubjetividades.

Es de anotar que la investigación-acción progresa ligeramente en el campo de las ciencias sociales y, probablemente, no avanza al mismo ritmo en el ámbito educacional, pese a que brinda una oportunidad única para fortalecer los procesos de investigación. Actualmente, los métodos de investigación en mención cuentan con la solidez suficiente para intervenir en la gestión de la información; por eso, en este texto se tuvieron en cuenta las palabras y los constructos clave pertinentes para las ciencias sociales.

Con este capítulo se pretende fortalecer la praxis investigativa del educador, desarrollar sus conocimientos previos, facilitar la comprensión de experiencias significativas, identificar potenciales oportunidades y retos, entender realidades, plantear la construcción de procedimientos metodológicos y validar alternativas de solución a necesidades y problemas de valor; razón por la que cobra relevancia el hacer una adecuada gestión y análisis de datos mediante tecnologías emergentes.

Finalmente, las propuestas para estudios en ciencias sociales poseen una serie de beneficios, entre los cuales están: una estructura lógica sencilla, atributos propios y la posibilidad de usar tecnologías emergentes. Igualmente, ayudan a la gestión de nuevos saberes mediante pautas preestablecidas que guarden relación con el foco de interés. Por

consiguiente, las estrategias metodológicas contextualizadas son de vital importancia para dinamizar los procesos de investigación y la innovación educativa en las ciencias sociales.

Referencias

- Álvarez Cadavid, G. M. (2025). El estudio de casos: Una apuesta por una indagación detallada y situada. En I. C. Ángel-Uribe, L. M. Cano Vásquez y A. Uribe Zapata (Eds.), *Investigación educativa: una fundamentación metódica y metodológica* (pp. 153-166). Editorial UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/13600>
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M. y Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/21589>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and Current Situation. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Bunge, M. (2012). Scientific research II: The search for truth. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-48138-3> (Obra original publicada en 1967)
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, y M. Greene, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- De la Cruz Casaño, C. (2016). Metodología de la investigación tecnológica en ingeniería. *Ingenium*, 1(1), 43-46. <https://doi.org/10.18259/ing.2016007>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Domínguez-Caiza, J. L. (2025). El reto de la inteligencia artificial ante la investigación en ciencias sociales. *Revista Científica Hallazgos* 21, 10(1), 60-70. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v10i1.688>

- Fernández, M., y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- Fiallos López, N. H., Paucar López, I. D. R., Vega Pérez, Y. J., Jurado Peñafiel, J. A. y Vargas Peña, B. J. (2023). Estrategias para fomentar la creatividad y la innovación en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4082-4099. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5631
- Gibbert, M., Ruigrok, W. y Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, 29(3), 1465-1474.
- Gibbert, M., y Ruigrok, W. (2010). The «what» and «how» of case study rigor: Three strategies based on published work. *Organizational Research Methods*, 13(4), 710-737. <https://doi.org/10.1177/1094428109351319>
- Gómez, V. M. (1989). Educación informática y educación informatizada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 1.
- González, N., Zepa, M. L., Gutiérrez, D., y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Guerrero, D. y Martínez, M. (2025). Conocimiento didáctico del contenido sobre la enseñanza de equilibrio térmico en estudiantes de octavo grado: un estudio de caso. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 20(2), 161-179. <https://doi.org/10.14483/23464712.21642>
- Hernández, B. (2020). Relación escuela-familia comunicativa y participativa. Una propuesta desde la investigación acción participativa. Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, 1(1), 137-167.
- Huchim Aguilar, D., y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/18/18>

- Lara Gutiérrez, Y., y Pompa Mansilla, M. (2018). Ética en la investigación en educación médica: consideraciones y retos actuales. *Investigación En Educación Médica*, 7(26), 99-108. <https://doi.org/10.22201/facmed.2007865x.2018.26.04>
- Llamas-Sánchez, R., Muñoz-Fernández, Á., Maraver-Tarifa, G., y Senés-García, B. (2010). El papel de las ciudades en el desarrollo sostenible: el caso del programa ciudad 21 en Andalucía (España). *EURE*, 36(109), 63-88. <https://eure.cl/index.php/eure/article/view/1418>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (2.^a ed.). Graó.
- Maldonado, C. E. (2009). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (36), 146-157. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000300001>
- Martínez-Mozo, L. A. y Herrera-Fino, C. P. (2019). La enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia (1948-2016): reconstrucción de memorias históricas desde las expresiones artísticas [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstreams/37ee7ddb-9d5a-4df7-9679-d3aa9573136f/download>
- Patiño Patiño, L., Oñate Gutiérrez, Á., y Berrocal Contreras, D. (2025). Atención a la dislexia con mediación TIC: un estudio de casos con estudiantes en básica primaria. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 397-406. <https://doi.org/10.70625/rlce/138>
- Popper, K. R. (2002). *The logic of scientific discovery*. Routledge. (Obra original publicada en 1959)
- Retamozo, M. (2026). ¿Cómo hacer un proyecto de tesis en ciencias sociales en tiempos de inteligencia artificial? Nuevas instrucciones en tiempos de cambio [Manuscrito inédito]. *Acta Académica*. <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/330.pdf>
- Rodríguez Rojas, C. A., y Mora Penagos, W. M. (2024). Propuesta metodológica como estrategia microcurricular para la seguridad alimentaria en educación media. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 370-373. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/21096>

- Ropa, B., Carranza, A., Alama, M., Flores, A., y Ruiz, J. (2025). Los procesos de investigación científica en las ciencias sociales. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 7, Article e701201. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e701201>
- Sanz-Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-115. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Sánchez, S. y Jover, G. (2025). La investigación en teoría de la educación. En D. Luque y S. Sánchez (Eds.), *Teoría de la educación* (pp. 61-87). Ediciones Complutense.
- Sosa, S. (2006). *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Eumed. <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc/index.htm>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage Publications.
- Zamora Yáñez, R. A. (2024). *¿Cómo evaluar lo crítico? Investigación-acción crítica para la educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional UMCE. http://bibliorepo.umce.cl/tesis/posgrado/magister_en_educacion_con_mencion_gestion_pedagogica_en_educacion_superior/2024_como_evaluar_lo_critico_investiacion-accion_critica_para_la_educacion_superior.pdf

Capítulo 7

Acceder a otras voces: investigación cualitativa
en personas con discapacidades que afectan
la cognición y la comunicación

Maritza García-Toro

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835.C7>

«No poder hablar no es lo mismo que no tener nada que decir».

Atribuida a Rosemary Crossley

Introducción

Las personas con discapacidad, en especial aquellas cuyas condiciones afectan la cognición y la comunicación, corren un alto riesgo de que sus voces sean silenciadas o ignoradas. Esto se debe, entre otros factores, a una percepción errónea de que la discapacidad implica la imposibilidad de expresarse o de tener opiniones y preferencias propias (Díaz-Gil *et al.*, 2023). A esto se suma la persistencia de posturas medicalizantes que interpretan las verbalizaciones o comportamientos de las personas con ciertas discapacidades como simples manifestaciones de sus «síntomas», reduciendo así su experiencia a un objeto de estudio clínico (García-Toro, 2024).

Cuando hablamos de personas con afectaciones en la cognición y la comunicación, nos referimos a un grupo diverso de individuos cuyas condiciones pueden influir en la forma en que comprenden, procesan, recuerdan y expresan información. Este grupo incluye, entre otros, a las personas con discapacidad intelectual, trastornos del

espectro autista y enfermedades neurodegenerativas como la demencia, así como a aquellas con afectaciones específicas en la expresión y comprensión del lenguaje (por ejemplo, la afasia). No se abordarán las particularidades de las personas sordas, ya que su forma principal de comunicación —la lengua de señas— constituye un sistema lingüístico completo, distinto de las dificultades para comprender, expresar o usar el lenguaje que son el foco de esta discusión.

Las condiciones que nos ocupan pueden afectar distintas funciones, como la memoria, la atención, el razonamiento, la comprensión del entorno, la expresión verbal y no verbal, y la interacción social. Sin embargo, la presencia de una afectación cognitiva o comunicativa no implica una ausencia total de la capacidad para comprender, participar o transmitir necesidades, intereses, opiniones y sentimientos, especialmente cuando se ofrecen los apoyos y adaptaciones adecuados.

Desde un enfoque de derechos y de investigación inclusiva, las personas con discapacidades deben ser reconocidas como sujetos activos de conocimiento cuya experiencia resulta fundamental para comprender fenómenos sociales, clínicos y humanos. En el contexto de la investigación cualitativa, su participación permite acceder a vivencias que de otro modo quedarían invisibilizadas, contribuyendo a construir conocimiento significativo y contextualizado.

En este capítulo se presentan consideraciones teóricas, éticas y metodológicas para involucrar a personas con discapacidades que afectan la cognición y la comunicación en investigaciones de corte cualitativo. Se abordan los principales retos y posibles soluciones, así como aspectos específicos del diseño y la adaptación de instrumentos de recolección de datos, con el propósito de promover prácticas de investigación más incluyentes, respetuosas y dignificantes.

El paradigma interpretativo frente a las complejidades de la cognición y la comunicación

El paradigma interpretativo sostiene que la realidad no es un objeto fijo y medible aisladamente, sino un constructo social, múltiple y situado, que se comprende a través de las experiencias, interpretaciones

y significados que las personas otorgan a sus vidas y a los contextos en los que se desenvuelven (Bhattacharya, 2008; Croucher y Cronn-Mills, 2018). Desde esta óptica, el conocimiento no se genera únicamente desde el lugar del investigador, sino que emerge de manera dinámica y relacional a partir de la interacción con quienes participan en el estudio, reconociéndolos como agentes en la construcción del significado. Así, mientras quien investiga aporta preguntas y marcos conceptuales, quienes participan contribuyen con experiencias y matices que enriquecen la comprensión de distintas realidades.

Históricamente, la investigación con personas con discapacidades ha tendido a situar al investigador como un observador o evaluador que se centra en los déficits, los comportamientos o los síntomas. Como se ha dicho, el paradigma interpretativo permite virar hacia una relación colaborativa y reflexiva, en la que los participantes se convierten en co-creadores de conocimiento a través de una relación intersubjetiva. En el ámbito de la discapacidad, esta transición conlleva cuestionar la idea de que la cognición y el lenguaje son procesos estables o uniformes; tanto comprender como comunicarse son actos situados y no son solo el resultado de mecanismos biológicos o condiciones orgánicas, sino que están influidos por factores emocionales, sensoriales, sociales y ambientales.

Por ejemplo, la comunicación verbal es apenas una de muchas vías para transmitir significados. Los gestos, los silencios, las miradas, los movimientos corporales, las imágenes y sonidos o el uso de tecnologías de apoyo también constituyen formas legítimas de expresión. Por su parte, las manifestaciones de memoria, atención o comprensión pueden variar según el contexto, el nivel de confianza o el estado emocional y físico de la persona. Lo que en un marco convencional podría interpretarse como incoherencia, falta de cohesión o consistencia podría en realidad estar reflejando la naturaleza contextual y cambiante del pensamiento y la comunicación. De modo que las expresiones aparentemente fragmentarias o atípicas pueden contener información esencial sobre cómo las personas entienden su mundo, construyen su identidad o experimentan sus emociones y sus necesidades.

Lejos de constituir un obstáculo, las complejidades de la cognición y la comunicación abren oportunidades para ampliar la comprensión de la experiencia humana y para visibilizar voces históricamente silenciadas, no por incapacidad, sino por la rigidez de los marcos interpretativos y metodológicos desde los cuales se las observa. Por ello, transitar estos territorios requiere sensibilidad, creatividad y apertura para acoger formas de expresión distintas. No bastan los conocimientos teóricos o técnicos, sino que se requiere experiencia en la interacción con personas con discapacidades y contar con empatía e interés genuino de acceder a su universo interno.

Esta complejidad metodológica y ética exige conocimientos y habilidades particulares que no todos los investigadores poseen; a veces por falta de formación, a veces por barreras actitudinales o psicológicas, pues las realidades a las que se ve abocado el investigador que estudia este campo pueden resultar confrontadoras. Lo anterior conduce necesariamente a considerar un aspecto que atraviesa tanto las decisiones metodológicas como las interacciones cotidianas en el trabajo de campo: la ética de la investigación y la sensibilidad requerida para ejercerla sin renunciar al rigor.

Ética y sensibilidad sin perder el rigor

El estricto seguimiento de principios éticos en investigación permite velar por que la actividad científica respete la dignidad, los derechos, la seguridad, la autonomía y el bienestar de las personas que participan en los estudios. No es, por tanto, solo un requisito formal: es una protección fundamental contra el abuso, la explotación y el daño (Dalton y McVilly, 2004). Cumplir con estos principios es esencial en cualquier contexto, pero se vuelve especialmente crítico cuando se trabaja con poblaciones que han estado expuestas a condiciones de marginación, violencia, exclusión, o que cuentan con menor capacidad para proteger sus propios intereses y derechos.

En este sentido, en la población que nos ocupa, las consideraciones sobre el consentimiento informado y los procedimientos para obtenerlo, así como el proceso de selección e incorporación de participantes, resultan especialmente sensibles (Ketefian, 2015; McKeown *et al.*, 2010; Smith, 2008). Pero también lo son el procesamiento e interpretación de los datos y la divulgación de resultados.

En primer lugar, al establecer los criterios de inclusión y exclusión, así como las estrategias de reclutamiento conviene examinar el riesgo que pueda ocasionar la vinculación de un grupo o individuo a los procesos investigativos en comparación con el potencial daño que genera excluirllos. Las personas con discapacidad intelectual, por ejemplo, constituyen una población que, con frecuencia, está expuesta a control, coerción, influencia indebida o manipulación (Hall, 2013) y el proceso investigativo no debe representar de ninguna manera una nueva exposición a estas experiencias. Además, algunas se encuentran bajo medidas de protección de derechos, lo que implica que el acceso a ellas debe gestionarse a través de los procedimientos legales y las salvaguardas adicionales que estas situaciones exigen (Iacono y Murray, 2003). De modo que, la ética en este contexto requiere procedimientos y adaptaciones específicas, y no se reduce a proteger pasivamente, sino a generar condiciones que hagan posible un involucramiento activo y significativo (Hall, 2013), respetando los principios de autonomía, justicia, no maleficencia y beneficencia.

Con relación al consentimiento informado, es esencial evaluar si la persona podría comprender o expresar su consentimiento en caso de que se le brindaran mediaciones u opciones de accesibilidad cognitiva y comunicativa (Sieber, 2012). No se trata, por tanto, de suponer que determinado diagnóstico implica automáticamente falta de capacidad. Las capacidades de una persona cambian con el tiempo y varían según la naturaleza y la complejidad de la decisión o tarea por resolver (Coons y Watson, 2013). Puesto que la determinación de la capacidad personal debe efectuarse antes de obtener y documentar el consentimiento, es necesario que el proyecto declare detalladamente cómo se evaluó (y se evaluará sucesivamente) la capacidad de consentir. En ocasiones será necesario involucrar a otras personas que conozcan mejor al participante, como familiares o cuidadores remunerados, al evaluar la capacidad y obtener el consentimiento informado.

El consentimiento y asentimiento informados como diálogos continuos

La autodeterminación es la capacidad de una persona o colectivo para tomar decisiones sobre su propia vida y, en este caso, su participación en una investigación. Cuando las funciones cognitivas están comprometidas es posible que esta capacidad esté afectada, pero puede seguir

existiendo como una posibilidad en la medida que se establezcan las mediaciones adecuadas. Así como hemos señalado que la comunicación y la capacidad de decidir son dinámicas, también hay que reconocer que la autonomía no es absoluta ni uniforme y es viable maximizarla dentro de las posibilidades de cada participante.

Una de las herramientas para garantizar que los participantes tomen decisiones libres y conscientes en investigación es el consentimiento informado. Este implica comunicar a la persona sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, así como sobre su derecho a retirarse en cualquier momento. También supone asegurarse de que la información se presente de manera comprensible y accesible. Esto puede requerir el uso de lenguaje sencillo, apoyos visuales, repeticiones, resúmenes o estrategias de comunicación alternativa.

El objetivo es que la persona pueda tomar decisiones con base en su comprensión real, en lugar de simplemente cumplir con un trámite formal. No se trata de obtener la firma de un formulario (o acudir automáticamente al asentimiento informado), sino de establecer un diálogo continuo. La disposición, el interés y la comprensión de la persona pueden variar a lo largo del tiempo, en función de su estado emocional, cognitivo o físico, así como del entorno en el que se encuentra. Por ello, la investigación ética demanda revisar continuamente el consentimiento, confirmando que la persona sigue dispuesta y capaz de participar, y ajustando los apoyos según sea necesario (Coons y Watson, 2013; Dewing y Keynes, 2002; Heggstad *et al.*, 2013; Murphy *et al.*, 2015).

Por otro lado, en investigaciones con personas que no pueden otorgar legalmente su consentimiento, la autorización formal para participar la proporciona un tutor o representante legal. Este documento, conocido como asentimiento, refrenda que la participación de la persona se realiza dentro de un marco protector y respetuoso, tanto de su seguridad como de su bienestar. No obstante, aunque se cuente con el asentimiento de un tutor legal, es esencial observar y respetar la disposición del informante. Señales de aceptación o rechazo —verbal, gestual o conductual— deben ser tomadas muy en serio para adaptar la interacción y garantizar que la experiencia no resulte coercitiva. La presencia de signos de incomodidad

o malestar debe ser considerada como una razón válida para suspender o modificar su colaboración (Dewing y Keynes, 2002). Esto permite mantener un grado de autodeterminación dentro de sus posibilidades, aunque el consentimiento formal sea otorgado por otra persona.

En este sentido, el asentimiento se entiende como un acuerdo formal proporcionado por el tutor o representante, mientras que la participación efectiva de la persona depende de que se respeten sus señales de disposición o rechazo durante todo el proceso investigativo.

Autonomía y apoyos: acompañar sin invadir

En la investigación con personas con discapacidades, la autonomía no se entiende como ausencia de apoyos, sino como la posibilidad de participar y tomar decisiones en la medida de las capacidades de cada persona, aun cuando requiera ayuda. Esto plantea un delicado equilibrio: los apoyos son necesarios para facilitar la comprensión, la expresión y la interacción, pero cuando son excesivos o mal gestionados pueden convertirse en una forma de invasión que limita a la persona. Por eso, no se trata de eliminar la asistencia, sino de redefinirla como acompañamiento y facilitación.

El cuidador, familiar o personal de apoyo cumplen un papel crucial en este escenario. Por un lado, pueden ofrecer la información, los estímulos y la seguridad necesarios para que la persona se exprese; por otro, existe el riesgo de que su intervención filtre, interprete o incluso sustituya la voz de quien debería ser el protagonista del relato. La intervención excesiva puede ocurrir de manera inadvertida, incluso con la mejor intención, y genera un dilema ético sobre hasta qué punto la ayuda se convierte en control o influencia indebida.

De modo que las consideraciones éticas en investigación con estos colectivos deben abordar claramente los debates sobre el papel de los intermediarios. Por un lado, contar con los acompañantes puede facilitar el acceso a información que la persona con discapacidad no puede proporcionar. La red de apoyo inmediata también puede orientar al investigador sobre cómo interpretar señales de bienestar, enfermedad u otras expresiones que al investigador puedan resultarle enigmáticas o en el codiseño de instrumentos (McFarland *et al.*, 2024). No obstante, este

recurso solo debe usarse cuando se ha establecido que la persona requiere esta mediación o que la información proporcionada por un tercero es indispensable para la comprensión del fenómeno.

De manera que, si se determina que es indispensable el papel del acompañante o de un informante adicional, se deben dejar claros sus roles y funciones durante el proceso de recolección de datos. Contar con informantes adicionales, como miembros del entorno cercano del participante, puede ser ventajoso para triangular la información, mientras que un mediador de la comunicación facilitará la participación directa de la persona de interés.

Este último puede apoyar de diversas formas: haciendo presencia para brindar estabilidad y seguridad emocional, ofreciendo apoyo físico cuando el uso de una herramienta de comunicación adaptada lo requiera, reformulando las preguntas a un lenguaje que sea más familiar para el participante o interpretando algunas señales comunicativas. En todo caso, conviene indicar que el mediador de la comunicación solo intervenga si se le solicita, pues algunos acompañantes pueden ser intrusivos o poco pacientes ante los titubeos y silencios del participante, dado que ya conocen lo que podría responder. En definitiva, cada acción de apoyo debe evaluarse en función de si amplía o restringe la capacidad de la persona para comunicarse.

Del análisis a la divulgación: consideraciones éticas finales

Los principios éticos no solo deben mantenerse durante el reclutamiento de participantes y la recolección de datos, sino también en el análisis y divulgación de resultados. Uno de los retos específicos de la interpretación de los datos es que los investigadores pueden verse tentados a aportar sus propias suposiciones o a llenar los vacíos con sus presupuestos, lo que genera sesgos y distorsiona la narrativa del participante. Para abordar estos desafíos, diversos autores han recurrido a las siguientes estrategias (Beuscher y Grando, 2009; McFarland *et al.*, 2024; Murphy *et al.*, 2015):

1. Triangulación de técnicas: combinar entrevistas, observación participante, registros de interacción y material visual o tecnológico, como pictogramas y comunicación aumentativa y alternativa (CAA).

2. Cofacilitación y revisión colaborativa: incluir cofacilitadores, intérpretes de comunicación o personas cercanas al participante que puedan ayudar a descifrar correctamente sus expresiones sin filtrarlas de manera indebida.
3. Validación con el participante: siempre que sea posible, devolver la interpretación de los datos a la persona para que confirme, aclare o amplíe lo expresado, evitando malentendidos o inferencias incorrectas.
4. Reflexividad del investigador: mantener un registro de decisiones interpretativas, reconocer prejuicios propios y evaluar cómo la posición del investigador puede influir en la lectura de los datos.

En cuanto a la divulgación de resultados, la principal sugerencia es consultar las guías sobre el uso adecuado del lenguaje con determinadas poblaciones, pues esto ayudará a no perpetuar la estigmatización y el desconocimiento. En términos generales, se debe rehuir de expresiones patologizantes como ‘paciente’, ‘enfermo’, ‘persona que sufre’ o ‘padece de’ y pueden reemplazarse por expresiones como ‘persona con’, o ‘persona que vive con’.

El escenario de la investigación

Una vez abordados (hay que admitir que sin la profundidad necesaria) algunos aspectos relativos a las consideraciones éticas, pasaremos a contemplar la importancia del escenario de investigación.

Como se ha dicho, la planificación de la interacción requiere evaluar de antemano las habilidades expresivas de la persona. Esto no implica catalogar limitaciones, sino comprender cómo se comunica, qué apoyos requiere, qué desencadena confusión o estrés y qué recursos facilitan su expresión (Carmody *et al.*, 2015; Heggstad *et al.*, 2013; Novek y Wilkinson, 2019). Conversar con cuidadores o personas cercanas permite obtener información contextual y evita preguntas que puedan poner a prueba la memoria (si se trata de personas con demencia), que generen carga cognitiva o resulten confusas y desconcertantes. También es importante dar tiempo prudente para las respuestas, sosteniendo los

silencios sin incomodarse y sin abrumar al participante con preguntas sucesivas si alguna no obtiene respuesta. Las preguntas abiertas, flexibles y sensibles al modo en que la persona interpreta el mundo favorecen su expresión genuina. En este sentido, las entrevistas pueden requerir un estilo más directo, sencillo y concreto, siempre abierto a la dirección que quiera tomar el participante.

El contexto físico donde se realiza la entrevista también es esencial. Debe tratarse de un espacio tranquilo, privado y familiar, en el que la persona se sienta cómoda y relajada. Siempre que sea posible, es importante permitir que sea ella quien elija el lugar. Crear condiciones físicas de comodidad incrementa la sensación de seguridad y favorece la espontaneidad. La presencia prolongada del investigador en el entorno —visitar varias veces el domicilio, centro de atención o espacio comunitario— puede facilitar que la persona se acostumbre y se relacione de forma más natural, de modo que la entrevista se integre en su rutina en lugar de percibirse como una intrusión (Novek y Wilkinson, 2019; Phillipson y Hammond, 2018; Watharow y Wayland, 2022).

Esto permitirá avanzar en el siguiente punto, que es la construcción de una relación de confianza. Este proceso debe comenzar antes de la entrevista formal, dedicando tiempo a conocer a la persona, su ritmo y sus modos particulares de expresión. La construcción del vínculo no se limita al encuadre inicial, sino que se cultiva a lo largo de todo el proceso mediante una actitud cálida, empática y de auténtico interés (Novek y Wilkinson, 2019; Watharow y Wayland, 2022). En muchos casos, es necesario planificar encuentros previos, conversaciones informales o visitas.

Por motivos de extensión, no es posible abordar en este capítulo todos los pormenores; se recomienda que el investigador se forme a profundidad sobre el trato respetuoso que corresponde a la población con la que esté trabajando. Para dar solo un ejemplo, las personas con demencia pueden sentirse incómodas si se les repite: «¿Se acuerda de mí?», «pero, usted ya me conocía», «yo he venido muchas veces», pues esto los confronta continuamente con su pérdida de memoria y es una situación que no podrán resolver aun haciendo un esfuerzo.

Entonces, la flexibilidad se convierte en una condición transversal. Las capacidades de atención, energía y expresión pueden variar incluso dentro de una misma sesión. Por esta razón, así como el investigador debe estar preparado para detener la conversación si aparecen signos de cansancio, ansiedad o sobrecarga, también debe estarlo para prolongarla si surge un momento de expresividad, lucidez o motivación inesperada. También debe estar abierto a que la duración, el ritmo y los temas emerjan de la propia persona, aceptando que una entrevista puede tomar más tiempo del previsto o desviarse hacia asuntos que, aunque no aparezcan en el guion inicial, revelan aspectos significativos de su experiencia. Es importante recordar que, en ocasiones, estamos frente a personas a quienes no se suele escuchar ni pedir su opinión y esto puede suscitar entusiasmo o una profusión expresiva que excede los intereses de la investigación. En este caso, la actitud del investigador debe ser abierta y delicada cuando sea necesario redirigir el tema.

Así mismo, conviene aclarar el rol del investigador (Novek y Wilkinson, 2019), puesto que muchas personas con discapacidad viven en entornos fuertemente influidos por intervenciones terapéuticas; tanto ellas como sus acompañantes pueden confundir al investigador con un profesional de la salud y dirigirle consultas que no le corresponde responder. Adicionalmente, es común que estas aprovechen la oportunidad para expresar otras inconformidades o vivencias con los servicios que reciben. En este punto, es necesario tener criterio para evaluar si se está frente a una categoría emergente y se avanza en esa dirección o si lo conveniente es reconducir la entrevista con tacto y asertividad. En cualquier caso, el investigador debe anticipar cuál va a ser su postura ética frente a la identificación de situaciones de riesgo o necesidades insatisfechas que puedan detectarse durante el proceso de investigación (Cavens *et al.*, 2022; Hollomotz, 2018). Finalmente, si se ha optado por crear varios intercambios con los participantes para establecer un vínculo, hay que prestar atención a la forma de dar por terminada la relación de colaboración, explicando también que se ha finalizado el proceso (Novek y Wilkinson, 2019). Algunas personas, por sus condiciones cognitivas, pueden tener dificultades para comprender la ausencia de alguien que se ha vuelto habitual, por lo que es necesario valorar si esta situación podría generarles algún grado de angustia.

Técnicas de investigación cualitativa adaptadas

La investigación cualitativa ha tenido que responder históricamente a preocupaciones sobre su rigurosidad y credibilidad, un aspecto que se vuelve especialmente sensible cuando los participantes requieren apoyos para expresarse o cuando existen riesgos de intervención indebida por parte del investigador. Tanto en investigación cualitativa como cuantitativa ha existido una preferencia por encuestar o entrevistar a los cuidadores, familiares o profesionales que atienden o acompañan a la persona con discapacidad. Así, las herramientas e instrumentos no suelen ser autoinformados, sino que parten de la perspectiva de personas del entorno cercano. Este modo de proceder permite acceder a información valiosa y, en muchos casos, constituye un recurso imprescindible. Sin embargo, basarse únicamente en el punto de vista de terceros pone en riesgo de opacar la voz de la persona con discapacidad.

En relación con esto, me viene a la mente una investigación sobre la participación social de personas con parálisis cerebral. Al revisar el procedimiento identifiqué que los instrumentos de recogida de datos fueron cuestionarios aplicados a los cuidadores, docentes y familiares, pero no se realizó ninguna adaptación para que la persona centro de la investigación pudiera contestarlos. Así, los investigadores obviaron la paradoja: una investigación sobre participación donde las personas con parálisis cerebral no participan.

Insistiremos, entonces, en que es fundamental evaluar de manera individual si la persona con discapacidad puede aportar información directamente y determinar qué adaptaciones o apoyos se requieren para favorecer su participación plena durante todo el proceso. Esto incluye considerarla como informante principal y, en enfoques más contemporáneos, como coinvestigadora (Watharow y Wayland, 2022).

De otra parte, dado que la expresión verbal puede ser limitada o inestable, resulta valioso combinar entrevistas con técnicas de observación. La observación puede complementar o incluso sustituir la conversación cuando las palabras no alcanzan para comunicar una experiencia. Acompañar a la persona en sus actividades cotidianas, observar interacciones, rutinas, gestos y preferencias ofrece una mirada que no depende

de la memoria ni del lenguaje verbal (van der Weele y Bredewold, 2021). Cuando se combinan ambas técnicas, la observación enriquece la interpretación de lo que la persona intenta comunicar en la entrevista y permite reducir la dependencia de preguntas que podrían resultar difíciles de responder (Rasmussen y Pagsberg, 2019). En la tabla 7.1 se ofrecen algunos ejemplos de técnicas cualitativas clásicas y la posibilidad de adaptación para facilitar la recolección de datos.

Adicionalmente, la repetición de entrevistas puede ser necesaria para captar la variabilidad de la experiencia. Cuando se realizan varias sesiones, conviene que sean relativamente cercanas en el tiempo para no perder continuidad. Esto exige una planificación cuidadosa y un compromiso prolongado por parte del investigador, que debe evaluar qué tipo de seguimiento es adecuado en cada caso. Durante las entrevistas es importante incorporar pausas, ofrecer opciones de respuesta visuales o verbales (sin que se convierta en un cuestionario), utilizar preguntas de verificación,¹ e incluso grabar las sesiones para captar expresiones no verbales.

¹ Normalmente, la verificación implica revisar si la persona comprendió lo que se le pregunta pidiéndole que repita la instrucción o ejecute una acción, pero también puede consistir en formular la pregunta de otra manera cambiando el orden de las opciones, para mirar si hay consistencia en las respuestas.

Tabla 7.1.
Técnicas adaptadas para la investigación cualitativa

Técnica	Definición	Propósito	Adaptación	Técnicas complementarias
Entrevista	Interacción verbal estructurada, semiestructurada o abierta entre el investigador y el participante.	Explorar experiencias, percepciones y significados en profundidad.	-Lenguaje simple, oraciones cortas y preguntas de una sola idea. -Preguntas que admitan respuestas breves -Apoyos visuales (tarjetas, fotos, pictogramas, CCA). -Permitir pausas, repetir preguntas, verificar comprensión.	
Grupos focales	Conversación guiada entre varias personas centrada en un tema específico, moderada por un facilitador.	Explorar perspectivas colectivas, dinámicas grupales y producir ideas compartidas.	-Grupos pequeños (3-4 personas) para evitar sobrecarga. -Moderación clara y pausada. -Uso de tarjetas visuales para turnos de palabra. -Presencia de un cofacilitador especializado en apoyo comunicativo.	<i>Object elicitation</i> <i>Shadowing</i> <i>Photovoice</i> <i>Photo-elicitation</i> <i>Visual storytelling</i>
Observación	Registro sistemático del comportamiento, interacciones y contexto natural de los participantes (participante o no participante).	Comprender comportamientos y prácticas reales evitando sesgos del autorreporte.	-Permitir presencia de acompañantes para apoyo emocional sin interferir. -Ser sensible a sobrecarga sensorial. -Explicar repetidamente quién es el observador y para qué está.	
Técnicas gráficas	Representaciones visuales que permiten expresar ideas sin depender del lenguaje verbal.	Promover la expresión de experiencias, emociones y preferencias cuando el lenguaje oral es limitado o presenta fluctuaciones.	- Uso de pictogramas o sistema de comunicación PECS. -Mapas visuales para ordenar secuencias temporales. - Permitir que la persona dibuje o fotografe.	

Nota. Elaboración propia con información de Hanley *et al.* (2023), Kahlke *et al.* (2025), Mannion *et al.* (2024), Nguyen y Liamputtong (2022), Phillipson y Hammond (2018) y van der Weele y Bredewold (2021).

En este contexto, los dispositivos digitales, las aplicaciones de texto a voz, las tabletas interactivas, los pictogramas digitales o los sistemas de comunicación asistida permiten una expresión más autónoma cuando se requiere hablar de temas delicados, personales o íntimos en los que no se quiere contar con un acompañante. No obstante, incorporar estas herramientas requiere entrenamiento previo del investigador y adaptación al nivel de competencia de cada participante, garantizando que la tecnología no se convierta en una barrera adicional sino en un facilitador de la interacción.

Conclusiones

La comunicación, las capacidades y la autonomía de las personas con discapacidad son fenómenos dinámicos que se manifiestan de distintas maneras a lo largo del proceso de investigación. Por ello, el investigador debe cuestionarse constantemente su propio papel, su influencia en la interacción, sus expectativas y sus supuestos. Esta reflexividad permite ajustar las técnicas, reconocer tensiones éticas, evitar interpretaciones precipitadas y asegurar que la expresión de la persona —en la forma que adopte— sea el centro del proceso.

Este enfoque abre posibilidades relevantes para la investigación cualitativa contemporánea. En primer lugar, al desplazar el foco desde la limitación hacia la diversidad de formas de expresión, se amplían los marcos tradicionales de producción de conocimiento. En segundo lugar, propicia diseños que no dependen exclusivamente del lenguaje verbal, incorporando tecnologías de apoyo, mediaciones comunicativas y estrategias multimodales que enriquecen la comprensión de la experiencia humana.

En este sentido, la investigación con personas con discapacidades cognitivas y comunicativas no solo constituye un campo especializado, sino también un espacio de innovación metodológica con potencial para transformar la investigación cualitativa en general. La apertura a formas no convencionales de expresión obliga a repensar criterios de rigor, validez y representatividad.

Finalmente, los futuros desarrollos en este campo apuntan hacia metodologías cada vez más participativas, donde las personas con

discapacidad no sean únicamente participantes, sino también coinvestigadoras o coanalistas. La expansión de tecnologías de comunicación aumentativa, junto con enfoques centrados en derechos y accesibilidad cognitiva, probablemente consolidará un cambio de paradigma en el que la investigación no solo se adapte a estas poblaciones, sino que se construya junto a ellas.

Referencias

- Beuscher, L., y Grando, V. T. (2009). Challenges in conducting qualitative research with individuals with dementia. *Research in Gerontological Nursing*, 2(1), 6-11. <https://doi.org/10.3928/19404921-20090101-04>
- Bhattacharya, H. (2008). Interpretive research. En N. J. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1-2, pp. 464-467). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412963909.n235>
- Carmody, J., Traynor, V., y Marchetti, E. (2015). Barriers to qualitative dementia research: The elephant in the room. *Qualitative Health Research*, 25(7), 1013-1019. <https://doi.org/10.1177/1049732314554099>
- Cavens, C., Imms, C., Drake, G., Garrity, N., y Wallen, M. (2022). Perspectives of children and adolescents with cerebral palsy about involvement as research partners: A qualitative study. *Disability and Rehabilitation*, 44(16), 4293-4302. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1900927>
- Coons, K., y Watson, S. L. (2013). Conducting research with individuals who have intellectual disabilities: Ethical and practical implications for qualitative research. *Journal on Developmental Disabilities*, 19(2), 14-24. <https://oadd.org/journal/volume-19-number-2-rsig/>
- Croucher, S. M., y Cronn-Mills, D. (2018). The interpretive paradigm. En *Understanding communication research methods* (2.ª ed., pp. 27-34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315167664>
- Dalton, A., y McVilly, K. (2004). Ethics guidelines for international, multicenter research involving people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(2), 57-70. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2004.04010.x>
- Dewing, J., y Keynes, M. (2002). From ritual to relationship: A person-centred approach to consent in qualitative research with older people who have a dementia. *Dementia*, 1(2), 157-171. <https://doi.org/10.1177/147130120200100204>

- Díaz-Gil, A., Brooke, J., Kozłowska, O., Jackson, D., Appleton, J., y Pendlebury, S. (2023). A human rights-based framework for qualitative dementia research. *Nursing Ethics*, 30(7-8), 1138-1155. <https://doi.org/10.1177/09697330231161687>
- García-Toro, M. (2024). Despatologizar la discapacidad intelectual: una conversación pendiente entre medicina, psicología y psicoanálisis. En G. P. Peláez Jaramillo y D. Tamayo Lopera (Eds.), *Debates sobre psicopatología, estructuras clínicas y conexiones* (Vol. 4, pp. 51-72). Universidad de Antioquia.
- Hall, S. (2013). Including People with intellectual disabilities in Qualitative Research. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7(3), 128-142.
- Hanley, E., Martin, A. M., Dalton, C. y Lehane, E. (2023). Communication partners experiences of communicating with adults with severe/profound intellectual disability through augmentative and alternative communication: A mixed methods systematic review. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(4), 1107-1134. <https://doi.org/10.1177/1744629522115914>
- Heggstad, A. K. T., Nortvedt, P., y Slettebø, Å. (2013). The importance of moral sensitivity when including persons with dementia in qualitative research. *Nursing Ethics*, 20(1), 30-40. <https://doi.org/10.1177/0969733012455564>
- Hollomotz, A. (2018). Successful interviews with people with intellectual disability. *Qualitative Research*, 18(2), 153-170. <https://doi.org/10.1177/1468794117713810>
- Kahlke, R., Maggio, L. A., Lee, M. C., Cristancho, S., LaDonna, K., Abdallah, Z., Khehra, A., Kshatri, K., Horsley, T. y Varpio, L. (2025). When words fail us: An integrative review of innovative elicitation techniques for qualitative interviews. *Medical Education*, 59(4), 382-394. <https://doi.org/10.1111/medu.15555>
- Ketefian, S. (2015). Ethical considerations in research. Focus on vulnerable groups. *Investigación y Educación en Enfermería*, 33(1), 164-172. <https://doi.org/10.17533/udea.ice.v33n1a19>
- Mannion, N., Fitzgerald, J. y Tynan, F. (2024). Photovoice reimaged: A guide to supporting the participation of students with intellectual disabilities in research. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241270467>
- McFarland, B., Bryant, L., Wark, S., y Morales-Boyce, T. (2024). Adaptive interviewing for the inclusion of people with intellectual disability in qualitative research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(1), e13182. <https://doi.org/10.1111/jar.13182>

- McKeown, J., Clarke, A., Ingleton, C., y Repper, J. (2010). Actively involving people with dementia in qualitative research. *Journal of Clinical Nursing*, 19(13-14), 1935-1943. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2009.03136.x>
- Murphy, K., Jordan, F., Hunter, A., Cooney, A., y Casey, D. (2015). Articulating the strategies for maximising the inclusion of people with dementia in qualitative research studies. *Dementia*, 14(6), 800-824. <https://doi.org/10.1177/1471301213512489>
- Nguyen, A. y Liamputtong, P. (2022). Photo elicitation and drawing methods in research with people with physical disabilities. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of social inclusion*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89594-5_60
- Novek, S., y Wilkinson, H. (2019). Safe and inclusive research practices for qualitative research involving people with dementia: A review of key issues and strategies. *Dementia*, 18(3), 1042-1059. <https://doi.org/10.1177/1471301217701274>
- Phillipson, L., y Hammond, A. (2018). More than talking: A scoping review of innovative approaches to qualitative research involving people with dementia. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406918782784>
- Rasmussen, P. S., y Pagsberg, A. K. (2019). Customizing methodological approaches in qualitative research on vulnerable children with autism spectrum disorders. *Societies*, 9(4), Artículo 75. <https://doi.org/10.3390/soc9040075>
- Sieber, J. E. (2012). Research with vulnerable populations. En S. J. Knapp, M. C. Gottlieb, M. M. Handelsman, y L. D. VandeCreek (Eds.), *APA handbook of ethics in psychology: Vol. 2. Practice, teaching, and research* (pp. 371-384). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13272-017>
- Smith, L. J. (2008). How ethical is ethical research? Recruiting marginalized, vulnerable groups into health services research. *Journal of Advanced Nursing*, 62(2), 248-257. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04567.x>
- Van der Weele, S., y Bredewold, F. (2021). Shadowing as a qualitative research method for intellectual disability research: Opportunities and challenges. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(4), 340-350. <https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1873752>
- Watharow, A., y Wayland, S. (2022). Making qualitative research inclusive: Methodological insights in disability research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.1177/16094069221095316>

Capítulo 8

De las prácticas de aula a la revista científica

Gerzon Yair Calle Álvarez

Alejandro Uribe Zapata

Jefferson Tello-Zuluaga

DOI: <https://doi.org/10.22209/9786289773835.C8>

Introducción

La práctica docente es una fuente inagotable de experiencias valiosas y conocimientos. Cada día, en el aula y en la escuela, los profesores implementan estrategias, enfrentan desafíos institucionales, atienden problemáticas extracurriculares y exploran otras formas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, muchas de estas experiencias quedan en el ámbito personal o institucional sin ser compartidas con la comunidad académica. La transición de la práctica profesional a la publicación en una revista científica es un proceso que permite visibilizar estas experiencias, aportar al conocimiento colectivo y mejorar la calidad educativa.

La investigación en educación es un proceso sistemático y metódico orientado al estudio y análisis de fenómenos educativos con el propósito de generar conocimiento, mejorar prácticas pedagógicas y aportar a la formulación de políticas educativas. Se basa en la recopilación, interpretación y aplicación de datos obtenidos mediante diversas metodologías de investigación, como enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos. No obstante, es importante subrayar que la investigación educativa en Colombia se ha caracterizado por dos problemas: la falta de contextualización y la

falta de articulación de los procesos educativos (González-López y Astaiza-Martínez, 2023). Si bien se han logrado avances en el primer frente, el segundo continúa siendo un problema sustancial.

Por lo general, la lógica de la publicación académica ha estado circunscrita al ámbito de la educación superior. De acuerdo con sus perfiles profesionales, se espera que los profesores universitarios desarrollen labores de enseñanza y aprendizaje, realicen actividades de extensión, coordinen proyectos de investigación y publiquen de manera periódica (Vásquez Villanueva *et al.*, 2020). En este sentido, la investigación forma parte de sus labores sustantivas y sus planes de trabajo. De hecho, en su variante más problemática y estresante, se ha popularizado el aforismo «publica o perece» (Madikizela-Madiya, 2023). Con todo, fuera de la educación universitaria, el fenómeno es relativamente nuevo, aunque presenta una tendencia creciente.

En educación, hay una tensión latente entre la investigación y la práctica. O expresado de otra manera, parece existir una brecha entre los investigadores de la educación, generalmente profesores universitarios alejados del día a día de las escuelas públicas y privadas, y los profesores en ejercicio, quienes deben atender las dinámicas propias del aula de clase y de los contextos escolares. En consecuencia, los investigadores suelen producir un conocimiento abstracto, teórico, proposicional y generalizable en diversos niveles; mientras que los docentes en ejercicio apelan a un conocimiento práctico, contextual, tácito y orientado a la acción (McIntyre, 2005).

Sin embargo, esa brecha ha sido cuestionada, ya que los docentes de educación básica primaria y secundaria, tanto del sector público como del privado, no son únicamente profesionales dedicados a la enseñanza o la gestión educativa. Cada vez más, estos docentes acceden a procesos de formación avanzada mediante maestrías y doctorados, y algunos comunican sus saberes de acuerdo con los códigos, las gramáticas y estilos propios de la comunidad científica, así como con las posibilidades investigativas que ofrece la pedagogía como campo disciplinar y profesional específico y singular (Hincapié-García *et al.*, 2023).

Además, los docentes en ejercicio no son solamente objeto de estudio o dispensadores de datos para investigadores externos y ajenos del día a día

escolar, sino que algunos devienen en investigadores rigurosos y juiciosos que trabajan desde el territorio, conocen al detalle los datos empleados y ponen en práctica la formación posgraduada recibida. Si bien algunos buscan imitar cierto canon distante y racional, otros hacen investigaciones *in situ*, encarnadas, rústicas y sin establecer distancias epistémicas entre el sujeto y los objetos de indagación (Callon y Rabeharisoa, 2003). Así, su propia praxis se convierte en objeto de estudio.

La sistematización de experiencias, al tener sus raíces en la educación popular, se conecta con el trabajo comunitario y se configura como una ruta alternativa de investigación social, participativa y dialógica, en la que la experiencia de una persona o una comunidad sirve de base para comprender determinados acontecimientos y vislumbrar posibilidades presentes y futuras de cambio, transformación y mejora (Barragán-Giraldo *et al.*, 2020). Asimismo, se busca que sea una herramienta investigativa que permita empoderar y visibilizar colectivos que comparten experiencias similares, al tiempo que pone en tensión las formas hegemónicas de producir, validar y utilizar el conocimiento, centradas exclusivamente en la consideración de datos empíricos.

En educación, para convertir la práctica en conocimiento publicable, es fundamental sistematizar la experiencia. De ahí que se hable de sistematización de la experiencia docente. Esto implica registrar de manera ordenada los procesos y resultados de una intervención en el aula; reflexionar sobre los hallazgos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes; identificar aspectos innovadores y relevantes para otros docentes e investigadores; y seleccionar experiencias que impliquen procesos estructurados, recurrencia y hallazgos significativos. El reto, por supuesto, es evitar caer en la sistematización entendida como instrumentalización, esto es, registrar los sucesos como un mero ordenamiento de eventos acontecidos en orden cronológico y haciendo una simple descripción anecdótica que no aporta al corpus teórico y metodológico de la investigación educativa (Barragán Giraldo, 2023).

La sistematización de la experiencia docente no solo busca ser una herramienta investigativa que permita la publicación de productos académicos, sino que se espera que sea la cuota inicial hacia la transformación

de las prácticas y de la experiencia. Se busca que los participantes, en este caso los docentes en ejercicio se empoderen de sus prácticas, reflexionen críticamente sobre las mismas y generen acciones concretas de participación singular y colectiva. Autores como Barragán Giraldo (2023) insisten en prestar atención a esta metodología y asumirla con todo el rigor posible, por ello sugiere una ruta para la sistematización de la experiencia docente conformada por los siguientes cinco momentos.

Primero, *alistar y proyectar la sistematización*. En este momento se establecen los tiempos, se traza la hoja de ruta y se trata de comprender qué se entiende por experiencia y práctica.

Segundo, *identificar la experiencia*. Esto implica establecer sus aspectos relevantes y diferenciadores, explicitar su relevancia y particularidad e identificar los actores y prácticas que la conforman.

Tercero, *reconstruir la experiencia*. Es decir, ordenar cronológicamente lo acontecido, recuperar la información; revisar la teoría, analizar sistemáticamente lo experimentado y organizar los aprendizajes.

Cuarto, *visibilizar la experiencia*. En este momento se socializa la experiencia para que otros puedan aprender de ella y se muestran los aprendizajes logrados.

Finalmente, el quinto momento es *producir saber desde la sistematización*. En este punto se contrasta la experiencia con la teoría educativa; se generan categorías propias y, en lo posible, se publica.

Aunque no toda experiencia es necesariamente publicable, a partir de ella pueden diseñarse prácticas investigativas intencionadas y con finalidades investigativas claras y transparentes. En efecto, algunas acciones y prácticas susceptibles de ser sistematizadas incluyen las estrategias de enseñanza, como los métodos innovadores aplicados en el aula y sus resultados; la evaluación del aprendizaje, por ejemplo, las técnicas y herramientas utilizadas para medir el desempeño estudiantil; el uso de tecnologías educativas, como la implementación de herramientas digitales y el análisis de su efectividad; y la inclusión y la diversidad, a través

de experiencias relacionadas con la atención a poblaciones diversas en el aula o en el ámbito institucional.

Esta modalidad investigativa es cada vez más acogida por las revistas académicas. Por ejemplo, en el ámbito nacional, diversas revistas indexadas en Pubindex y otras bases de datos, tienen apartados específicos para este tipo de manuscritos. Tal es el caso de la revista *Colombian Applied Linguistics Journal* (CALJ), que recibe aportes relacionados con la práctica docente y los organiza en tres categorías: innovaciones pedagógicas, debates de enseñanza y reflexiones sobre la práctica. Otro ejemplo es la revista *Educación y Ciudad*, que publica experiencias pedagógicas en las que se presenta el contexto de la experiencia, una descripción detallada de los procedimientos e instrumentos utilizados, las actividades implementadas y una reflexión sobre los resultados y el impacto observado. Además, a nivel doctoral, algunas universidades han promovido incluso la díada categorial de maestros-doctores y doctores-maestros, esto es, productores de conocimiento adscritos laboralmente al ámbito escolar institucionalizado (Echeverri-Álvarez, 2024).

Formación docente y condiciones para investigar desde la escuela

Uno de los primeros acercamientos a la sistematización de las prácticas de aula y a la producción de conocimiento en el entorno escolar es la experiencia personal del maestro. No obstante, transformar la experiencia en conocimiento no depende únicamente del interés o la iniciativa individual. La posibilidad real de que los docentes transiten de la práctica pedagógica a la escritura científica está mediada por condiciones particulares que incluyen tanto su formación académica como el entorno institucional que los rodea. En este sentido, resulta pertinente reflexionar sobre el papel de la formación posgradual en la configuración de los docentes como investigadores, así como sobre las tensiones estructurales que forman parte de este proceso en el contexto escolar.

Actualmente, la amplia oferta de formación posgradual y las distintas opciones para su financiación han abierto posibilidades significativas para que los docentes en ejercicio asuman un rol activo como investigadores de su propia práctica. En el marco de programas de maestría y doctorado —que en algunos casos son apoyados por programas de

financiación pública como becas o créditos condonables— se promueven competencias relacionadas con el diseño metodológico, el análisis crítico y la escritura académica (Makhmetova *et al.*, 2025; Stavermann, 2025). En muchos casos, el conocimiento construido en los trabajos de grado representa una base sólida y valiosa que, aunque inicialmente permanece en el ámbito institucional, contiene un gran potencial para ser difundido, enriquecido y transformado en aportes significativos para la comunidad educativa. Reconocer estos productos académicos como los primeros pasos en el camino de la investigación docente puede abrir nuevas posibilidades para su circulación, validación y aprovechamiento en otros contextos escolares y académicos.

Ligado a los componentes relacionados con la formación académica del profesorado, vale la pena revisar algunas posibles barreras estructurales que dificultan que la investigación se consolide como una práctica habitual en el ejercicio docente fuera de las instituciones de educación superior. La carga horaria, las tareas administrativas y la ausencia de tiempos asignados para investigar dentro de la jornada laboral hacen que, para muchos docentes de educación básica primaria o secundaria, el trabajo investigativo sea un esfuerzo adicional sostenido únicamente por su motivación personal (Romero-Fernández *et al.*, 2024). Estas barreras no son anecdóticas. Estudios recientes han documentado que, incluso en contextos con colaboración universidad-escuela, los docentes identifican la falta de tiempo, el escaso acompañamiento institucional y la desarticulación con la práctica como obstáculos frecuentes para el desarrollo profesional y la investigación educativa (Sapkota *et al.*, 2023).

En el caso colombiano, la investigación educativa no solo es una iniciativa deseable, sino que está formalmente reconocida como parte de las funciones del docente oficial. El Decreto 1278 de 2002, que regula el estatuto de profesionalización de los docentes que se desempeñan en la educación preescolar y básica, y que se encuentra en vigencia, establece que la labor pedagógica incluye acciones orientadas al mejoramiento continuo, entre ellas, la investigación como medio para transformar la práctica educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Esta disposición se amplía en el *Manual de funciones, requisitos y competencias* para los maestros de estos niveles educativos, donde se señala expresamente que los docentes deben

participar en procesos de investigación e innovación educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

El reconocimiento normativo de la investigación como parte del quehacer docente representa un punto de partida valioso para transformar la cultura escolar. Si se acompaña de condiciones institucionales adecuadas como tiempo, formación, asesoría y espacios colaborativos, la investigación escolar puede consolidarse como una práctica enriquecedora que fortalezca tanto el desarrollo profesional de los maestros como la calidad educativa. Lejos de ser una carga adicional, investigar desde la escuela puede convertirse en una oportunidad para repensar la enseñanza, generar conocimiento situado y contribuir activamente al avance del sistema educativo desde las propias aulas.

Transformación de la práctica en investigación educativa

No toda experiencia educativa es, por sí sola, adecuada para ser publicada. Para que una experiencia pueda transformarse en una investigación científica, es necesario enmarcarla dentro de una metodología rigurosa y bien estructurada (Abad Peña *et al.*, 2021). Inicialmente es necesario identificar una situación problemática que justifique el estudio. Para que esta situación sea válida dentro del campo de la investigación educativa, debe cumplir con ciertos criterios, como se muestra en la Figura 8.1.

Figura 8.1. Criterios que validan una situación problema en la educación

Pertinencia	• Aborda una necesidad o desafío real en el ámbito educativo. • Ejemplos: dificultades en el aprendizaje, métodos de enseñanza poco efectivos o desigualdades en el acceso a la educación.
Delimitación clara	• Está bien definida en cuanto al contexto, la población involucrada y el alcance del estudio. • Evita que el problema sea demasiado amplio o vago.
Originalidad y aporte	• Ofrece una mirada novedosa. • Contribuye con conocimientos que complementan lo ya existente en la literatura académica.
Viabilidad	• Puede investigarse con los recursos, el tiempo y las herramientas metodológicas disponibles.
Viabilidad	• Se apoya en datos previos, teorías o antecedentes que justifican su relevancia y necesidad de estudio.

La situación problema se puede cerrar o complementar con una pregunta clara y relevante, la cual contribuye a la comprensión del fenómeno estudiado y orienta el desarrollo de la investigación (Pineda Ballesteros *et al.*, 2021). En este sentido, una pregunta de investigación permite evitar desviaciones teóricas y, al mismo tiempo, ayuda a mantener la coherencia interna del trabajo. Además, guía la definición de los objetivos y de la metodología y, cuando corresponde, de las hipótesis. Asimismo, guía la recolección de información y proporciona lineamientos para su posterior análisis. Por ello, la pregunta de investigación debe ser relevante para el campo de estudio y para el contexto social al que responde, favoreciendo el enfoque crítico y la reflexión teórica y práctica sobre el problema.

Después de plantear el problema y delimitarlo teóricamente, se debe diseñar una metodología adecuada (cuantitativa, cualitativa o mixta). Teniendo presente que el enfoque metodológico no se escoge arbitrariamente, este debe estar asociado de manera directa con los objetivos del estudio y con el tipo de datos requeridos (Jiménez Moreno *et al.*, 2022). El diseño de la metodología es importante porque garantiza la coherencia interna de la investigación, define los pasos para alcanzar los objetivos planteados, permite anticipar limitaciones, riesgos y estrategias de control, y es base para la credibilidad, confiabilidad y validez de los resultados. El diseño debe ser sensible al contexto cultural, social y educativo de la población investigada, respetando los principios éticos.

El trabajo de campo es una fase crucial en la investigación educativa, ya que permite obtener datos empíricos directamente de los contextos educativos. Implica la recopilación de información mediante diversas técnicas, como: a) la observación, la cual implica el registro detallado de las interacciones y dinámicas dentro del aula (López Falcón y Ramos Serpa, 2021); b) las entrevistas, que se caracterizan por ser conversaciones estructuradas con docentes, estudiantes y otros actores educativos (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2023); c) las encuestas y los cuestionarios, que son herramientas para recopilar percepciones y opiniones sobre un fenómeno educativo, por lo general, soportadas en formularios (Abad Peña *et al.*, 2021); d) la revisión documental, la comprensión de registros educativos como diarios pedagógicos, planes de áreas, proyectos educativos (Arona Castillo, 2022). El trabajo de campo contribuye a validar hipótesis,

enriquecer la interpretación de los hallazgos y generar evidencia sólida para la publicación de artículos científicos.

La recopilación y análisis sistemáticos aseguran consistencia, fiabilidad y validez de los resultados (Leyva y Proenza Garrido, 2021). Además, evita la arbitrariedad y los sesgos al permitir la replicabilidad del procedimiento de recolección y análisis de la información. Esta fase debe ser planeada desde el diseño de la metodología, incorporando qué se va a recolectar, cómo, cuándo y con qué con qué herramientas, para poder definir claramente las unidades de análisis, variables o categorías antes de iniciar la recolección. Esta información permitirá comparar resultados con la literatura existente para establecer aportes originales.

La investigación educativa busca generar no solo conocimiento teórico, también transformar las prácticas educativas para que respondan a las realidades de las comunidades. Esta transformación se manifiesta cuando los resultados del proceso investigativo retornan a los contextos educativos con el propósito de cuestionar, enriquecer o reconfigurar las acciones que se desarrollan cotidianamente en las aulas. A través de la formulación de preguntas relevantes, el diseño de metodologías pertinentes y la sistematización rigurosa del análisis de datos, es posible comprender fenómenos educativos con fundamento y sentido crítico. La transformación de la práctica en investigación educativa implica reconocer a los docentes y a los investigadores como agentes de cambio comprometidos con la mejora continua. Este proceso requiere una mirada crítica, una disposición al diálogo entre teoría y práctica, y una voluntad ética de incidir positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El artículo científico

En el campo de la investigación educativa, el artículo científico es como una carta abierta a otros investigadores. Es otra forma de contar lo que se ha descubierto, compartir experiencias y abrir conversaciones sobre lo que pasa en las aulas, escuelas y otros espacios de aprendizaje. También es una manera de mostrar cómo se analiza y se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas, y cómo se intenta mejorarlas (Colunga Santos, 2022). Además, publicar un artículo permite conectar con otros docentes, investigadores, instituciones y comunidades educativas. Lo que se

aprende en un contexto local puede inspirar a otros en diferentes partes del mundo, alimentar debates más amplios o incluso influir en decisiones sobre políticas educativas.

Las revistas científicas especializadas en educación exigen que los artículos cumplan con una estructura formal que facilite la revisión, comprensión y evaluación del contenido (Auris Villegas *et al.*, 2022). Se puede afirmar que existe un esquema común que permite organizar la información de manera lógica y coherente, sin embargo, puede haber variaciones según las políticas editoriales de cada revista. A continuación, se presenta una descripción general de los apartados más frecuentes en un artículo científico en el campo de la investigación educativa:

- a. Resumen: es una especie de tráiler del artículo. En pocas palabras (entre 150 y 250), debe contar de qué trata el estudio, qué se investigó, cómo se hizo, qué se encontró y por qué es importante. Algunas revistas también piden un resumen en inglés (abstract) y palabras clave. Es el primer contacto del lector con el artículo, por lo que en su construcción se debe ser claro y preciso con la información brindada. El resumen apoya la comprensión del título del artículo.
- b. Introducción: en esta sección se explica por qué se hizo la investigación, cuál es el problema que la motiva, por qué resulta pertinente estudiarlo y qué se espera lograr. Asimismo, pueden incluirse los objetivos, las preguntas de investigación o las hipótesis del estudio. El propósito es mostrar la relevancia del tema para el campo educativo. Es importante que la introducción no se limite a la descripción anecdótica del problema; como se ha señalado, resulta fundamental establecer conexiones con la literatura existente. En algunas revistas, además, la introducción debe abordar el marco teórico o conceptual que sustenta la investigación.
- c. Marco teórico o conceptual: este apartado presenta las ideas, teorías y estudios previos que ayudan a entender el tema. Sirve para ubicar la investigación dentro del mundo académico y justificar las decisiones tomadas. Es como el mapa que guía el estudio. El marco teórico aporta comprensión a los resultados y visibiliza la postura teórica de los autores. No se trata de desa-

- rollar toda la teoría existente, pero, sí evidenciar las decisiones conceptuales que aportaron al desarrollo de la investigación.
- d. Metodología: se detalla cómo se llevó a cabo la investigación: qué enfoque se usó (cuantitativo, cualitativo o mixto), cómo se diseñó el estudio, quiénes participaron, qué instrumentos se usaron (entrevistas, encuestas, observaciones, etc.) y cómo se analizaron los datos. También se habla de aspectos éticos y de la calidad del estudio. Es importante considerar que con la información que se brinda al lector la experiencia pueda ser replicada en otros espacios escolares.
 - e. Resultados: aquí se muestran los datos obtenidos, de forma clara y ordenada. Se pueden usar tablas, gráficos o citas textuales, según el tipo de estudio. En esta parte no se interpretan los resultados, solo se presentan tal como salieron. Vale anotar, que no se puede afirmar que exista una única forma de presentar los resultados, la forma dependerá de la creatividad y el foco de interés de los autores. Sin embargo, estas decisiones también influyen en la posterior elección de la revista en la cual se desee publicar el artículo.
 - f. Discusión: es el momento de analizar lo que se encontró. Se comparan los resultados con los objetivos del estudio y con lo que dicen otros autores. También se reflexiona sobre lo que significan los hallazgos, sus implicaciones, posibles errores o limitaciones, y qué se podría hacer diferente. Algunas revistas permiten unir esta sección con los resultados o las conclusiones.
 - g. Conclusiones: se resumen los puntos clave del estudio y se retoman los hallazgos más importantes. También se pueden incluir recomendaciones para la práctica educativa o ideas para futuras investigaciones. Es importante no agregar información nueva aquí, es decir, las conclusiones deben emerger de los resultados y no de las opiniones de los autores.. Es importante considerar que en las conclusiones no se incorporen nuevas referencias.

Para aumentar las posibilidades de aceptación del artículo, es fundamental seleccionar adecuadamente la revista a la que se enviará (Santos Pérez, 2022). Entre los aspectos que conviene considerar se encuentran: revisar el enfoque y los temas que publica; evaluar su prestigio y su indexación en bases de datos reconocidas; leer artículos previamente publicados para

identificar el tipo de trabajos que acepta; seguir rigurosamente sus normas de publicación; determinar si es de acceso abierto o por suscripción, ya que esto puede influir en la visibilidad y los costos; y tener en cuenta el idioma de publicación y los tiempos de evaluación de los manuscritos. En este sentido, una elección adecuada de la revista favorece que el artículo llegue al público objetivo y alcance un mayor impacto.

Desafíos al publicar en una revista científica

Publicar en una revista científica es un paso importante dentro del trabajo investigativo e implica enfrentar varios retos que requieren preparación, constancia y una buena dosis de paciencia. Las dificultades pueden variar según el contexto, la experiencia o el tipo de revista, pero, en general, existen desafíos comunes que conviene tener presentes.

- a. Acceso y costos de publicación: uno de los principales obstáculos es el tema económico (Anglada y Abadal, 2023). Muchas revistas de alto impacto, especialmente las de acceso abierto, cobran tarifas por procesar los artículos (conocidas como *article processing charges*, APC). Otras funcionan por suscripción, lo que limita el acceso libre a los contenidos y reduce la visibilidad de las publicaciones. Este modelo puede dificultar la participación de quienes no cuentan con apoyo institucional o recursos suficientes.
- b. Rechazos y revisión exigente: es común que un artículo sea rechazado una o varias veces antes de ser aceptado (Figueroa García *et al.*, 2023). El proceso de revisión por pares suele ser riguroso, donde los revisores pueden solicitar cambios importantes en la estructura, la argumentación, la metodología o la presentación de resultados. Cuando un artículo es rechazado por una revista, es importante perseverar; sin embargo, esto implica analizar las razones del rechazo e incorporar las mejoras necesarias en nueva versión del artículo. La reescritura debe asumirse como una oportunidad para fortalecer el trabajo y adquirir aprendizajes valiosos sobre el proceso de publicación científica.

- c. Exigencias metodológicas: las revistas científicas esperan investigaciones sólidas y bien fundamentadas (Cortes Osorio y Arellano, 2021). Para quienes no tienen formación especializada en investigación, este punto puede ser una barrera. Es necesario manejar conceptos teóricos, técnicas de análisis de datos, criterios de validez y principios éticos. Cuando un docente se inicia en la publicación científica, puede resultar beneficioso establecer colaboraciones con autores que tengan experiencia previa en este ámbito. Estas alianzas facilitan la comprensión de las dinámicas de publicación y favorecen la adquisición de conocimientos relacionados con la divulgación de la ciencia.
- d. Tiempos largos de publicación: desde el envío de un manuscrito hasta su publicación pueden transcurrir varios meses e incluso más de un año. Este proceso incluye distintas etapas, como la evaluación, las revisiones, las correcciones y la edición final. La espera puede resultar frustrante, especialmente cuando se busca que los resultados tengan un impacto rápido en la práctica educativa.
- e. Barreras del idioma: muchas de las revistas con mayor visibilidad internacional publican en inglés, lo que representa un reto para quienes no dominan este idioma (Adema *et al.*, 2024). Escribir en otra lengua, especialmente en un estilo académico, requiere conocimientos lingüísticos y familiaridad con las convenciones del discurso científico internacional. Sin embargo, es importante no dejar de publicar en la lengua propia, ya que existen numerosas revistas reconocidas que difunden investigaciones en los idiomas de sus respectivos países. En algunos casos, estas mismas publicaciones ofrecen servicios de traducción o facilitan la difusión de los trabajos en otros idiomas.
- f. Alta competencia: publicar en revistas indexadas implica competir con investigadores consolidados que, en muchos casos, cuentan con el respaldo de instituciones que ofrecen recursos económicos, acceso a bases de datos, equipos de trabajo especializados y tiempo dedicado exclusivamente a la investigación (Higuchi *et al.*, 2025). Para quienes trabajan de forma independiente o tienen una alta carga docente, esto puede ser especialmente desafiante. Sin embargo, más allá de la competencia aca-

démica, lo fundamental es contribuir a la transformación de las comunidades educativas y compartir dichas experiencias con otros profesores, de modo que puedan replicarlas o utilizarlas para enriquecer y fortalecer sus propias prácticas.

Pero ¿cómo enfrentar estos desafíos? Superar estas dificultades requiere perseverancia, formación en escritura académica y una planificación cuidadosa. Algunos pasos clave incluyen: elegir revistas que se ajusten al tema y tipo de estudio, leer con atención las normas editoriales, preparar el manuscrito con esmero, estar abierto a revisar y mejorar el texto según las sugerencias recibidas. El camino puede ser exigente, pero publicar en una revista científica es una oportunidad valiosa para compartir conocimiento, enriquecer la práctica educativa y aportar a la transformación del sistema educativo desde la investigación.

Conclusiones

Como cierre, hay que evitar caer en el mito de la cientifización de la formación profesional docente (Runge y Cuervo-Montoya, 2025). Es decir, la práctica pedagógica, entendida como práctica profesional, es una praxis responsable y reflexiva soportada en conocimientos académicos de diversa índole y que no se reduce a una serie de acciones instrumentales u operativas, ya que debe atender las crisis, las paradojas, los imprevistos y demás situaciones inéditas y situadas que se derivan de las prácticas educativas y pedagógicas en contextos escolares específicos. La formación académica, tanto en el pregrado como en el posgrado, no tiene como finalidad exclusiva preparar a los estudiantes para desempeñar un saber práctico. Su propósito es proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas, así como desarrollar un *habitus* científico, que permita cuestionar, comprender y problematizar las prácticas profesionales, favoreciendo una reflexión crítica sobre ellas.

Lo anterior significa que no hay una correlación entre la creciente formación académica y posgraduada de parte de los maestros en relación con sus prácticas. Dicho de otra manera, una mayor capacidad en investigación no implica necesariamente una mayor capacidad profesional práctica. Y esto también se aplica a la inversa. Un buen docente, en el sentido de su competencia en el despliegue de su ejercicio profesional práctico, no necesariamente es un investigador en ciernes. Los problemas cotidianos y

regulares del aula, la escuela y los espacios educativos no se resuelven con mayor cientificidad (Runge y Cuervo-Montoya, 2025).

Es importante subrayar este aspecto porque, si bien no hay una relación causal directa entre la producción académica, la formación posgraduada o las habilidades investigativas y científicas de los docentes en ejercicio, y su desempeño profesional en contextos educativos concretos y situados, el tránsito de la práctica docente a la publicación científica constituye una experiencia enriquecedora. Este proceso permite a los educadores compartir sus experiencias, reflexionar críticamente sobre sus prácticas, familiarizarse con el *habitus* científico y aportar conocimientos relevantes al campo de la educación y de la pedagogía. Asimismo, mediante la sistematización de experiencias, el rigor metodológico y la selección adecuada de la revista, los docentes pueden transformar su práctica cotidiana en contribuciones significativas para la comunidad académica y educativa.

Referencias

- Abad Peña, G., Fernández Rodríguez, K. L., Delgado Menoscal, S. E., Bodero León, J. C., y Contreras Jordán, E. N. (2021). *La investigación educativa: teoría y práctica*. Editorial Tecnocientífica Americana.
<https://etecam.com/index.php/etecam/article/view/66>
- Adema, J., Arbuckle, A. y Ortega, É. (2024). Glosa de las editoras: El problema del monolingüismo en la producción de conocimiento académico. *The Journal of Electronic Publishing*, 27(1). <https://doi.org/10.3998/jep.6611>
- Anglada, L., y Abadal, E. (2023). Open access: a journey from impossible to probable, but still uncertain. *Profesional de la información*, 32(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.ene.13>
- Auris Villegas, D., Colquepisco Paucar, N. T., Cuba García, S., Saavedra Villar, P., y Vilca Arana, M. (2022). Pautas para la elaboración de un artículo científico modelo IMRyD. *Revista Innova Educación*, 5(1), 59-76.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.004>
- Arona Castillo, E. M. (2022). Metodología de análisis de revisión documental para la actualización curricular de carreras universitarias. *Revista Científica Saperes Universitas*, 5(2), 96-124. <https://doi.org/10.53485/rsu.v5i2.232>

- Barragán-Giraldo, D. F., Ibarra-Mogollón, M. L. C., y Pérez-Pérez, T. H. (2020). Itinerario formativo e investigativo en sistematización de experiencias (IFISE). *Revista Colombiana de Educación*, 79, 243-272. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6349>
- Barragán Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: Entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155-180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Callon, M. y Rabeharisoa, V. (2003). Research «in the wild» and the shaping of new social identities. *Technology in Society*, 25(2), 193-204. [https://doi.org/10.1016/S0160-791X\(03\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0160-791X(03)00021-6)
- Colunga Santos, S. (2022). Pautas para la delimitación y empleo de los resultados científicos en la investigación educativa. *Humanidades Médicas*, 22(2), 207-233. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=113435>
- Cortes Osorio, J. A., y Arellano, I. D. (2021). Aspectos generales en la redacción del Método como fuente de validez y reproducibilidad científica. *Scientia Et Technica*, 26(1), 3–5. <https://doi.org/10.22517/23447214.24681>
- Echeverri-Álvarez, J. C. (2024). Por qué convertir maestros de escuela en doctores en educación. *Revista de Propuestas Educativas*, 6(12), 55-70. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i12.4>
- González-López, J. J., y Astaiza-Martínez, A. F. (2023). Tendencias en la investigación educativa en Colombia: Aportes para la construcción de un marco comprensivo, histórico y cultural. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17192>
- Figuerola García, M. del C., Romero Figuerola, B. P., y Mejía Zepeda, R. (2023). El artículo científico: de la recepción del manuscrito a su publicación. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 34, e2288. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132023000100027&lng=es&tlng=pt
- Higuchi, A., Pujol-Cols, L., Bispo, M. de S., Gentilin, M. y Mongrut, S. (2025). Revistas académicas latinoamericanas: relevancia, desafíos y estrategias de desarrollo. *EACES*, 31(64), Artículo 0354. <https://doi.org/10.67341/03284050-245>
- Hincapié-García, A., Cossio-Sepúlveda, D. L., y Giraldo-Urrego, L. M. (2023). Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. *Pedagogía y Saberes*, 59, 7-19. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17615>

- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., y Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Jiménez Moreno, J. A., Contreras Espinoza, I. de J., y López Ornelas, M. (2022). Lo cuantitativo y cualitativo como sustento metodológico en la investigación educativa: un análisis epistemológico. *Revista Humanidades*, 12(2), e51418. <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51418>
- Leyva, L. M., y Proenza Garrido, Y. C. (2021). El método científico: validación y confirmación del resultado investigativo. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, 9(2), 1-20. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3356>
- López Falcón, A., y Ramos Serpa, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22-31. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133>
- Makhmetova, Z., Karabassova, L., Zhakim, A. y Karinov, A. (2025). Exploring the effects of professional learning experiences on in-service teachers' growth: A systematic review of literature. *Education Sciences*, 15(2), 146. <https://doi.org/10.3390/educsci15020146>
- Madikizela-Madiya, N. (2023). Transforming higher education spaces through ethical research publication: A critique of the publish or perish aphorism. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 186-199. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048634>
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <https://doi.org/10.1080/03057640500319065>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, 1 de agosto). *Resolución 15683 de 2016. Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente*. https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/resolucion_15683.PDF

- Pineda Ballesteros, E., Lizcano Dallos, A. R., y Parra Valencia, J. A. (2021). Planteamiento del problema de investigación en educación: algunas orientaciones para profesores que investigan en el aula. *Plumilla Educativa*, 28(2), 57-79. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4300.2021>
- Romero-Fernández, A., Morandín-Ahuerma, F., Villanueva-Méndez, L. y Sánchez Aragón, M. S. (2024). Desafíos y contradicciones entre docencia, investigación y vinculación en una unidad regional universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(2), 202-225. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.972>
- Runge, A. K. y Cuervo-Montoya, E. (2025). El mito de una mayor cientifización en la formación docente en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (62), 149-163. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20381>
- Santos Pérez, Y. (2022). Algunas recomendaciones para publicar un artículo científico en una revista de impacto. *Revista Estomatológica Herediana*, 32(3), 287-294. <https://doi.org/10.20453/reh.v32i3.4287>
- Sapkota, T., Gamlem, S., y Vattøy, K.-D. (2023). Lower-secondary school teachers' perceptions of professional development in university-school collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104312. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104312>
- Stavermann, K. (2025). Research in online teacher professional development: A systematic mapping review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 20(1), 47-67. <https://doi.org/10.3991/ijet.v20i01.53643>
- Vásquez Villanueva, S., Vásquez Campos, S. A., Vásquez Villanueva, C. A., Alania Pacovilca, R., Díaz Pinedo, M. y Gonzáles de Castillo, M. d. Á. (2020). El perfil del docente investigador: Hacia sus dimensiones y su fortalecimiento. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 69-88. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.492>

SOBRE LOS AUTORES

Gerzon Yair Calle Álvarez

Licenciado en Español y Literatura, magíster en Educación y doctor en Educación por la Universidad de Antioquia. Es docente investigador de la Corporación Universitaria Remington. Sus áreas de formación e investigación se centran en la enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnologías de la información y la comunicación, la didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en medios y tecnologías de la información y la comunicación, y la educación superior en la sociedad del conocimiento.

gerzon.calle@uniremington.edu.co / ORCID: 0000-0002-4083-6051

Maritza García-Toro

Psicóloga por la Universidad de Antioquia, magíster en Investigación en Discapacidad y doctora en Psicología por la Universidad de Salamanca. Su trabajo se centra en la discapacidad, el envejecimiento y las demencias, con especial énfasis en los enfoques no farmacológicos y en los debates contemporáneos sobre funcionalidad y normalidad. Integra los grupos de Investigación en Neurociencias y Envejecimiento (GISAM) de la Corporación Universitaria Remington y Psicociencias del Instituto de Investigación Biomédica de Salamanca. Su producción académica se caracteriza por el rigor metodológico y la incorporación de perspectivas cualitativas para el análisis de las experiencias de salud, enfermedad y cuidado.

maritza.garcia@uniremington.edu.co / ORCID: 0000-0002-9190-670X

John Camilo García Uribe

Enfermero, MSc y PhD en Bioética, además de estudiante de Filosofía. Se desempeña como docente universitario en programas del área de la salud, en los que orienta asignaturas relacionadas con fisiología, cuidado perioperatorio, investigación y ética. Participa activamente en procesos de investigación, innovación educativa y formación posgradual. Su trabajo académico se ubica en la intersección entre el cuidado, la bioética y la experiencia corporal, con especial interés en la vulnerabilidad, la autonomía, el sufrimiento y los desafíos éticos del ejercicio profesional en contextos clínicos contemporáneos. Ha desarrollado investigaciones cuantitativas y cualitativas en salud, incluyendo estudios sobre

enfermedades crónicas, validación de instrumentos, educación en enfermería y análisis fenomenológicos del cuidado.

johnc.garcia@udea.edu.co / ORCID: 0000-0002-3810-5583

Héctor Mauricio Mazo Álvarez

Licenciado en Filosofía y Letras, profesional en Psicología, magíster y doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana. Cuenta con producción académica en las áreas de ética, bioética y salud. Ha sido asesor de trabajos de grado de pregrado y posgrado y se desempeña como docente de la Facultad de Enfermería de la Universidad Pontificia Bolivariana. Es integrante del Grupo de Investigación en Cuidado de la Universidad Pontificia Bolivariana y miembro de comités de ética de la investigación en la ciudad de Medellín.

mauricio.mazo@upb.edu.co / ORCID: 0000-0002-5096-6618

William Enrique Mercado Borja

Licenciado en Informática Educativa y Medios Audiovisuales, con dos especializaciones en el campo de la informática. Durante su maestría en Gestión de la Tecnología Educativa desarrolló investigaciones relacionadas con la gestión del conocimiento, la gestión tecnológica y la innovación, así como con la interacción social y la interactividad educativa. Posteriormente obtuvo el título de doctor en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, profundizando en el estudio de los procesos de interactividad virtual en contextos de aprendizaje. Su trayectoria docente le ha permitido articular teoría y práctica, consolidando una perspectiva investigativa centrada en la innovación educativa.

williammercado@tecnicopascualbravo.edu.co / ORCID: 0000-0003-4872-0130

Alejandro Mesa Moreno

Magíster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación por la Universidad Autónoma de Madrid, comunicador audiovisual y multimedial de la Universidad de Antioquia y tecnólogo en Producción de Televisión del Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Es docente investigador en la línea de cultura visual, coordinador de investigaciones de la Facultad de Diseño de la Corporación Universitaria Remington y director del grupo de investigación Asimétrico.

edwin.mesa@uniremington.edu.co / ORCID: 0000-0001-6501-2393

Carlos Enrique Mosquera Mosquera

Docente de tiempo completo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede Bello. Es doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás de Bogotá, licenciado en Filosofía por la Universidad Católica de Oriente y posdoctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Además, se desempeña como maestro de la Secretaría de Educación de Antioquia. Es investigador sénior de Minciencias y ha recibido diversos reconocimientos, entre ellos el de Docente Investigador por su Trayectoria Académica e Investigativa en Beneficio de las Comunidades Afrodescendientes (CEID-ADIDA, 2021), Honor a la Excelencia Docente (IE Santo Tomás, 2016), Escudo Institucional por su Compromiso con la Educación (IE Yarumito, 2019), Aporte Afro al Fortalecimiento de la Educación (ASDEM, 2025) y el Premio José Francisco Socarrás por su trayectoria investigativa y producción científica (MEN, 2025).

carlosfilosofo@hotmail.com / ORCID: 0000-0002-4806-3145

Gina Marcela Ordoñez Andrade

Profesora asociada e investigadora de la Universidad Surcolombiana. Es psicóloga por la Universidad Surcolombiana, magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales en convenio con el CINDE y doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la misma institución y convenio. Dirige el grupo de investigación Nómade y desarrolla sus intereses académicos en los campos de la educación, la escuela, la convivencia y los procesos de subjetivación desde una perspectiva sociocrítica.

ginamarce21@gmail.com | gina.ordonez@usco.edu.co

ORCID: 0009-0009-8601-7607

Alcides Polanía Patiño

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, magíster en Ciencias Farmacéuticas y doctor en Ciencias de la Educación. Su labor investigativa se desarrolla en áreas como la farmacología de compuestos naturales y sintéticos, el contenido nutricional y la estabilidad de los alimentos, el análisis fisicoquímico y microbiológico del medioambiente, así como la didáctica y la evaluación

educativa. Su trabajo busca generar conocimiento aplicado e integrar permanentemente la investigación científica con la práctica educativa.

apolaniap@unal.edu.co / ORCID: 0000-0002-7210-6889

Guillermo Luján Rodríguez Cerrutti

Ingeniero, profesor en Filosofía y doctor en Ingeniería por la Universidad Nacional de Rosario. Realizó estudios posdoctorales en la Universidad París 8, Francia. Ha dedicado gran parte de su trayectoria profesional a la docencia universitaria y a la investigación. Durante varios años ha dirigido proyectos acreditados de I+D en el área de la enseñanza de las ciencias y las tecnologías. Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales, así como desarrollos de software. Actualmente es profesor titular con dedicación exclusiva en la Universidad Nacional de Rosario e investigador asociado al Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET-UNR).

guillermolrodriguez@hotmail.com / ORCID: 0000-0001-7112-5116

Rosario Barguil Rodgers

Médica, especialista en Gerencia de la Economía y Finanzas de la Salud, y magíster en Bioética y Bioderecho por la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente se desempeña como coordinadora de la Maestría en Bioética y Bioderecho de la UPB y es docente de las facultades de Medicina y Enfermería de esta institución. Además, es miembro de la Junta Directiva de la Clínica Universitaria Bolivariana y del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

rosario.barguil@upb.edu.co / ORCID: 0009-0000-1361-8609

Carlos Mauricio Sánchez Cruz

Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental por la Universidad Surcolombiana, magíster en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander y aspirante al doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad de la Amazonía. Se desempeña como docente de la Institución Educativa La Arcadia, en el municipio de Algeciras, Huila.

sanchezcruzcarlosmauricio@gmail.com | carlosm.sanchez@udla.edu.co

ORCID: 0009-0006-4789-9182

Jefferson Mauricio Tello-Zuluaga

Doctor en Educación y maestro con más de veinte años de experiencia en el sector educativo. Actualmente es coordinador de la Institución Educativa San Francisco de Asís, en Medellín. Sus líneas de trabajo investigativo incluyen la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad. Cuenta con experiencia en proyectos institucionales orientados a la equidad, la innovación y la participación comunitaria. Es autor de artículos científicos y ponente en congresos académicos nacionales e internacionales, además de liderar iniciativas de investigación escolar y acompañamiento pedagógico a docentes. Participa activamente en redes y programas de formación para el fortalecimiento de la inclusión educativa en Colombia.

jtello.investigacion@gmail.com / ORCID: 0000-0002-3054-4290

Alejandro Uribe Zapata

Profesor de la Universidad Pontificia Bolivariana e investigador sénior reconocido por Minciencias. Sus intereses académicos se enfocan en las intersecciones entre educación, tecnología y sociedad, tanto en contextos formales como informales. Asimismo, estudia las prácticas educativas desarrolladas por agentes no escolarizados, entre ellos museos, empresas, laboratorios ciudadanos y centros culturales.

alejandro.uribe@upb.edu.co / ORCID: 0000-0002-9228-9088



HORIZONTES DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Este libro se terminó de editar en el Fondo Editorial Remington
en septiembre de 2026, Medellín, Colombia.

La fuente utilizada para el cuerpo de texto fue *Adobe Garamond Pro*.
para los títulos y subtítulos, *Roboto*

Horizontes de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales reúne enfoques teóricos, metodológicos y éticos para pensar la investigación social en contextos contemporáneos. A diferencia de otros textos especializados, articula tecnología, inteligencia artificial, metodologías cualitativas, fenomenología y hermenéutica desde una mirada crítica y humanista. Es una obra clave para quienes buscan investigar con rigor, sensibilidad ética y compromiso social.