

# **APRENDER A INVESTIGAR CUALITATIVAMENTE: PERSPECTIVA DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS MAESTRIAS DE LA UPEL IPB**

QUALITATIVE RESEARCH LEARN: PERSPECTIVE FROM THE TUTORIAL  
ACTION TO UPEL IPB 'S MASTERS

**Rojas, Maryori\*; Piñero, María Lourdes\*\***  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPB

## **Resumen**

La presente investigación tuvo como intencionalidades: conocer e interpretar los significados emergentes sobre el aprendizaje de la investigación cualitativa desde la acción tutorial en las maestrías de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, desde las voces de los docentes-tutores. La investigación fue desarrollada bajo la perspectiva metodológica cualitativa utilizando el método fenomenológico-hermenéutico. Se aplicó la técnica de la entrevista en profundidad a cuatro (4) docentes tutores de los programas de maestrías de la UPEL IPB. El proceso de sistematización de la información resultó en la emergencia de dos (2) categorías: competencias y accionar del tutor. Se devela pues la importancia que desempeña el acompañamiento de un tutor con competencias y experiencia en la metodología, que a su vez propicie en forma permanente espacios comunicacionales para orientar al investigador en el hacer de un trabajo de grado orientado en la perspectiva metodológica cualitativa.

**Palabras clave:** Investigación cualitativa, acción tutorial, fenomenología

## **Abstract**

This research had as intentionalities: to know and to interpret the emergent meanings on the learning of the qualitative research from the action tutorial in the Masters of the Pedagogical University Experimental Liberator, Educational Institute of Barquisimeto, from the voices of the teachers-tutors. The research was developed under the qualitative methodological perspective using the phenomenological-hermeneutic method. The in-depth interview technique was applied to four (4) Teachers tutors of the master programs of the UPEL IPB. The process of systematization of the information resulted in the emergence of two (2) Categories: Competencies and action of the tutor. It reveals the importance of the accompaniment of a tutor with competences and experience in the methodology, which in turn permanently propitiates communicational Spaces to orient the researcher in the making of a work of degree oriented in the Qualitative methodological perspective.

**Key words:** Qualitative research, tutorial action, phenomenology

**Recibido:** 26/05/2017 - **Aprobado:** 17/11/2017

\*Prof. En Educación Integral; Mg. En Investigación Educacional UPEL-IPB. Tutora, asesora y jurado de proyectos en Educación media general. Tutora de trabajos de grado de pregrado y maestría. E-mail:marprofe2709.1@gmail.com

\*\*Lic. En Educación, mención Cs Sociales; MgSc en Planificación y Gerencia de la CyT; Mg. En Gerencia educativa; Dra en Ciencias Mención Investigación; Postdoctorado en Gerencia. Docente Investigadora Categoría Asociado, DE de la UPEL IPB. Coordinadora del programa De investigación e Innovación. Coordinadora de la *Red de Investigación Cualitativa en Educación*. Tutora y asesora de trabajos de grado y tesis doctorales. Articulista y conferencista nacional e internacional. Miembro del Consejo Editorial de revistas nacionales e internacionales. E-mail: malopima11@gmail.com

## Introducción

Por muchos años, el empleo del enfoque epistémico racionalista o cuantitativo, propio de las ciencias naturales, fue aplicándose con mucha utilidad para el estudio de diversos fenómenos de carácter social enmarcándose en lo que se conoce como paradigma positivista. Este modelo de hacer ciencia social seguido por amplitud de científicos, generó un sin fin de conocimientos a través de un único método de investigación, el hipotético deductivo, el cual de acuerdo con Sandín (2003), “es un método de proposiciones generales, hipotéticas, que deben ser contrastadas a través de la observación y el experimento” (p. 53).

Y es que según Lanz (2004), la modernidad por tener instaurado durante siglos una única manera de pensar, de producir y de hacer ciencia, el científico social daba explicaciones generalizables a los fenómenos, en virtud que el conocimiento era fundamentado en la observación y la comprobación, manteniendo una postura neutral con respecto al objeto de estudio. No obstante, desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX disciplinas sociales como la sociología, la antropología, la lingüística, entre otras, asumen un agotamiento de este modelo tradicional de generar conocimiento, en tanto se entiende que el hombre como ser social requiere comunicarse y expresarse, pero no únicamente a través de leyes sino mediante un lenguaje intersubjetivo y contextualizado. Al respecto Hurtado y Toro (2005) apuntan:

Para que los conocimientos sean válidos no será necesario someterlos a pruebas matemáticas y estadísticas porque ahora lo verdadero es, como ya dijimos lo que se origina en el proceso de comunicación, en el dialogo, en la relación entre los distintos sujetos. La realidad es tal como es vivida, sentida y expresada por los sujetos... (p.69).

En este sentido, el conocimiento social deja de validarse solo matemáticamente para construirse a través de la interacción dialógica con los otros, revalorizando el papel que juega el lenguaje y apreciando la importancia de la dimensión subjetiva que poseen los hechos sociales, tal como lo expresan Piñero y Rivera (2013), al decir “Y es que somos seres sociales en el lenguaje, nos movemos en él en una peculiar forma de conversación en un dialogo imaginado...” (p. 25). De modo que se reclama un nuevo estilo para hacer ciencia y con ello comienza a agotarse el paradigma predominante.

Un escenario comienza a evidenciarse en el mundo científico que se muestra por la existencia del pluralismo de ideas, la incertidumbre y el desequilibrio de las cosas y fenómenos, lo que da inicio a la instauración de un nuevo paradigma en el campo de las ciencias sociales denominado interpretativo, socioconstruccionista cualitativo o fenomenológico, el cual va a permitir el acercamiento a la realidad de los seres humanos desde la aceptación y valoración de lo subjetivo.

Por esta razón, el nuevo paradigma, según Mendoza Suárez (2008), está sustentado en la concepción de relativismo o realidad múltiple construida por la intersubjetividad de los actores del hecho social, y tiene su expresión epistemológica en lo transaccional subjetivista con su contraparte metodológica hermenéutica dialéctica. Dicho en otras palabras, bajo este enfoque existen diversas versiones de la realidad, la cual puede ser cambiante y es construida por la interacción establecida entre el investigador y los actores sociales, ya que la relación sujeto-objeto es cercana con la finalidad de conocer a fondo las vivencias, sentimientos o actitudes de cada uno, desde la propia perspectiva de quien vive la realidad. Al respecto, Rojas de E. (2007) señala que “la investigación

cualitativa se orienta hacia la construcción de conocimiento acerca de la realidad social y cultural a partir de la descripción e interpretación de las perspectivas de los sujetos involucrados”. (p. 57).

Se aprecia en el nuevo paradigma, que permite estudiar la esencia del ser humano tomando en cuenta lo que dice la gente, sus vivencias, para que luego el investigador interprete todo ese bagaje de información recibida en la interacción con sus actores sociales. Así, para Restrepo (1987), “la vida cotidiana es fuente rica de saberes (...) y lo cotidiano se va construyendo, debemos armarlo” (p.35).

En fin, la actividad investigativa desde una perspectiva metodológica cualitativa permite que se profundice en fenómenos sociales que desde la óptica medicinal o cuantitativa no podría. Para ello es necesario adentrarse en el quehacer del mundo cualitativo, lo cual no es tarea fácil, puesto que los fenómenos estudiados deben comprenderse desde la concepción de cada individuo involucrado. A partir de entonces, no es raro extrañar la utilidad de la comprensión humana como medio para la generación de nuevos conocimientos que configuren una manera distinta de acercamiento a los ámbitos de los fenómenos sociales, como es el caso de la investigación educativa.

Resulta oportuno señalar que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) como ente formador de docentes e investigadores, ha incluido en sus planes de estudios cursos relacionados con las metodologías cualitativas tanto a nivel de pregrado como de postgrado; entre ellas están investigación educativa, investigación acción, investigación cualitativa, interpretación de

la información cualitativa. Ello en atención a la necesidad de formar investigadores cualitativos que sean capaces de responder ante las exigencias actuales requeridas por los procesos educativos. Pero aprender y enseñar esta metodología no es tarea fácil, pues demanda unas competencias y procesos muy diferentes a la investigación cuantitativa, aquí el investigador no va en busca del dato numérico sino de lo intersubjetivo.

De allí, la amplia contribución de esta casa de estudios universitarios en la generación de productos científicos desarrollados a partir del uso de este enfoque epistémico, que se evidencia en la multiplicidad de trabajos de grado de maestrías, tesis doctorales, trabajos de ascenso, entre otros . Tal productividad deviene de un diseño curricular de postgrado (UPEL, 2011), donde la formación docente no se basa únicamente en la construcción de competencias investigativas desde el paradigma positivista ; sino que se direcciona a la apropiación de enfoques más abiertos y reflexivos, los cuales permiten un acercamiento directo con las realidades educativas para lograr una mayor comprensión de la misma. De modo que según Piñero y Rivera (ob.cit.) es posible un investigador que no maneje la investigación cualitativa, pero no se concibe un docente sin competencias en esta metodología porque los fenómenos educativos son tan complejos que demandan estilos distintos para abordarlos.

Ahora bien, para el logro de este cometido, es decir, emprender un camino epistémico cualitativo, es imprescindible que el investigador reciba orientación en cuanto a la forma de llevar a cabo su estudio, puesto ya que no se utilizan, en este caso, pasos secuenciales preestablecidos para desarrollar dicho conocimiento, sino que emerge a través de la interacción del investigador con los actores sociales. Al respecto, Carruyo

(2007) asevera que la elaboración de trabajos de investigación de este tipo, “(...) no es un proceso lineal o fijo, sino que es un entramado de construcción social y epistémico del conocimiento...que conduce a la formación profesional en investigación,... donde la relación tutor (asesor)- tutorando (asesorado), son fundamentales.” (p. 47).

Es así como, realizar un trabajo de investigación orientado en la coherencia paradigmática cualitativa requiere el cuidado y seguimiento de ciertos lineamientos epistemológicos diferenciados de los trabajos elaborados en el enfoque racionalista. Con lo cual, aprender a hacer investigación cualitativa lleva implícito conocimientos y competencias que bien pudieran distinguirse de la forma tradicional de hacer ciencia social, en tanto según lo señalado por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), el investigador cualitativo intenta comprender la realidad, y en lugar de orientarse a buscar causas, controlar y explicar, procura interpretar las interacciones complejas, mediante una comprensión vivencial.

Los espacios de aprendizaje en la formación de investigadores están orientados en el ámbito universitario en los niveles de pregrado y de postgrado. En este último, es posible encontrar los programas de especialización y de maestría, durante los cuales los participantes cuentan con docentes especializados que enseñan a investigar en los trayectos de “escolaridad” referidos a cursos y/o cursos, seminarios y electivas. Y finalmente, desarrollan y presentan un trayecto de elaboración de un trabajo espacial de grado o trabajo de grado, guiados por un docente tutor que “enseña” la dinámica metodológica y procedimental en la elaboración de un proyecto de investigación y luego la ejecución respectiva, en un trabajo final a ser presentado en forma oral y escrita.

Siendo que una maestría refiere un proceso de formación de investigadores, el cual demanda como requisito de grado la elaboración, presentación y aprobación de un trabajo de grado, el acompañamiento de un tutor o asesor constituye un requerimiento académico en este nivel, pues se trata de un proceso creativo que amerita la orientación pedagógica o comúnmente llamada “tutoría”, la cual es vista por Morillo (2009), como “una actividad académica que consiste en orientar y ayudar al alumno en actividades relacionadas con el aprendizaje” (p.920).

Ahora bien, el proceso de aprendizaje en la UPEL ha transitado el desplazamiento de un modelo tradicional de enseñanza instruccionalista a un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje. En el primer modelo, la enseñanza se destaca como instrucción u orientación centrada en el docente, pues el centro de la actividad es el docente y el conocimiento se asume como algo a transmitir y a repetir por parte de los estudiantes. De allí deviene la separación: **quien enseña** (el docente) y **quien aprende** (el estudiante).

El segundo modelo apunta a ubicar al aprendizaje del estudiante como aquello en torno de lo cual gira todo proceso de mediación; así, el conocimiento se construye en la interacción con los pares y el docente, donde se hace hincapié en la construcción de competencias, habilidades y destrezas más que en la repetición de saberes. Por ello, en este modelo, se considera que “el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para ser autororientado y autocontrolado; es decir que ya no estará totalmente dirigido por el profesor, sino que busca centrarse en el sujeto que aprende” (Gutiérrez, 2003; p. 8).

El modelo pedagógico centrado en el aprendizaje tiene entre los sustentos teóricos los aportes de Schön (2002), Ausubel

(1993) y Chomsky (2001). No obstante, la superación de este modelo en el contexto universitario fue contundente a partir de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la Organización de la Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), en donde se establece que la educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Corroborando que se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro, centrado en el aprendizaje y al desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio.

Así, entre los argumentos de esta Declaración es posible encontrar el artículo nueve (9) donde se especifica, la necesidad de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, pues “en un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante” (UNESCO, ob.cit., p. 14). Es así como en este modelo pedagógico, “el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para ser autorientado y autocontrolado; es decir que ya no estará totalmente dirigido por el profesor, sino que busca centrarse en el sujeto que aprende” (p. 8).

La tutoría de un trabajo de investigación refiere pues un acompañamiento donde el participante se constituye en el eje de un proceso de aprendizaje que implica el desarrollo de competencias para el emprendimiento, ejecución y presentación de un proceso de investigación. En este sentido, la acción del tutor-docente tiene sin lugar a dudas la función de estimular para problematizar, para facilitar el proceso de búsqueda, para escuchar y asistir a que el participante se exprese, aportándole la

información necesaria para que avance en el proceso. Se propicia pues la solidaridad, la cooperación, la creatividad, la metacognición y la capacidad potencial de cada individuo, estimulando la reflexión, la participación, el diálogo y la discusión.

Ante este escenario de mediación pedagógica, “nuestra tarea como profesores no es **enseñar**, sino **ayudar a aprender**. El que aprende es el alumno y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje” (Morales, 2005; p. 2). Los docentes, por su parte requieren una nueva forma de concebir a la docencia, no solo como transmisión de información, sino como facilitación de actos de entender (intelectuales, reflexivos y deliberativos) tal y como afirma Carley (Citado por López, 2002).

La UPEL IPB se ha venido constituyendo en un referente regional en la investigación cualitativa en el ámbito educacional. La productividad investigativa ha ido en ascenso, generado en gran parte por la creación de nuevas líneas de investigación, cursos específicos a nivel de pregrado y de postgrado, talleres y cursos de actualización docente por la vía de extensión, publicación de libros y artículos científicos vinculados con el hacer de la investigación cualitativa; así como eventos científicos regionales y nacionales donde esta temática cada vez ocupa la preocupación de un mayor número de investigadores. También es significativa la oferta de un programa de Maestría en Investigación Educativa. De allí que no es de extrañar que en los trabajos de grado de los programas de maestría cada vez se observe una mayor preferencia hacia el emprendimiento de investigaciones siguiendo esta perspectiva epistemológica y metodológica.

Ha sido preocupación de la línea de investigación “Red de investigación



Cualitativa en Educación en la UPEL IPB”, la profundización de estudios que conduzcan al entendimiento del proceder investigativo cualitativo. Entre los trabajos que se han desarrollado al respecto, está el de Oliva (2009) quien estudió el estado del arte de la investigación cualitativa en las maestrías de la UPEL IPB; igualmente Romero (2012), abordó el aprendizaje de la investigación cualitativa desde la perspectiva de los participantes de las maestrías en la UPEL IPB.

Desde esta perspectiva, nos interesó profundizar en la comprensión del proceso de “aprender a investigar” un trabajo orientado en la metodología cualitativa en las maestrías de la UPEL IPB, desde el punto de vista de la acción tutorial. Ello significa, que pretendimos develar el significado que los docentes tutores le otorgan al acto de “aprender hacer” desde sus experiencias vivenciadas como tutores, en el acompañamiento guiado por el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje que sustenta nuestro diseño curricular.

En este sentido, el artículo reporta los hallazgos de una investigación que tuvo como intencionalidades conocer las vivencias y experiencias de los docentes tutores de las maestrías de la UPEL-IPB en su acción tutorial de los trabajos de grado guiados en la perspectiva epistémica cualitativa, para interpretar los significados emergentes sobre el aprendizaje de esta modalidad paradigmática. Para ello, se ha realizado un esfuerzo investigativo orientado en el enfoque epistémico Vivencialista (Padrón 2014), específicamente en el paradigma del Interpretativismo (Ugas, 2005; González, 2001), y orientado por el método fenomenológico hermenéutico.

## Metodología

En esta investigación el posicionamiento o coherencia paradigmática viene dado por la claridad de las relaciones que otorgan el orden, la articulación o alineación entre los distintos planos del conocimiento (Piñero y Rivera, 2013). Se asumirán aquí cuatro (4) dimensiones: el enfoque epistémico, el paradigma, el método y la perspectiva metodológica (ésta última se argumentará en la siguiente sección).

Según Padrón (2007) los enfoques epistémicos refieren anclajes profundos de pensamiento científico, los cuales responden a creencias profundas universales. En tanto los paradigmas según el referido autor son las variaciones observables que generan los enfoques y que pueden estandarizarse en “paradigmas” (en el sentido de Kuhn 1975), mismos que tienen lugar en el transcurso de la historia de la ciencia y se suceden unos a otros en el control de los estándares científicos de las épocas (Ciencia Normal 1 -[ Revolución 1] - Ciencia Normal 2 -[ Revolución 2] - Ciencia Normal 3 ,etc). Por más que estos paradigmas o “ciencias normales” puedan parecer únicos, diferentes y múltiples, en realidad sólo son manifestaciones empíricas de alguno de los Enfoques Epistemológicos.

Se ha preferido seguir las distinciones de enfoques epistémicos aportadas por Padrón (1998, 2014), quien refiere la existencia de tres (3) enfoques: Empirista, Racionalista y Vivencialista. A efectos de la presente investigación se ha asumido éste último, también llamado *Introspectivo Vivencial* (Padrón, 1998), o más recientemente denominado *Experiencialista* (Padrón, 2014). La epísteme en este enfoque resulta de una concepción ontológica del saber “producto del conocimiento las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los

cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente).”(Padrón,1998; pág.04).

Adicionalmente, el paradigma que sustenta el estudio se acoge al **interpretativismo**, denominado por autores como Guba y Lincoln (1991) *constructivista*, Carr y Kemmins (1988), *naturalista*, mientras que Koetting (1984) lo señala como *interpretativo*. A pesar que diversos autores lo reseñan semánticamente diferente, lo acepción se adhiere a la comprensión, interpretación de una realidad que se devela desde la multiplicidad, divergencia, y el holismo.

Guba y Lincoln (Ob. Cit.) caracterizan a este paradigma bajo una ontología realista donde la misma emerge de las construcciones sociales, enraizada en una epistemología subjetiva que no busca diferenciar entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Los principios metodológicos son rescatados desde una mirada donde converja la heurística y dialéctica, con una profunda reflexión hermenéutica con el fin de entamar una realidad social que no explica o traduce genéricamente ninguna teoría, sino que se comprenda la esencia del fenómeno social desde la percepción y vivencia intersubjetiva en que sucede.

Según Ugas (2015) un método refiere los principios lógicos que guían el proceso, dado que permite ordenar la investigación y generar una forma de orden con la finalidad de establecer una organización. En otras palabras, el método “contiene una serie de principios teóricos que sistematizan un orden para señalar formas de analizar la realidad” (Ugas, 2015,p.39). De allí que la razón metodológica que otorga coherencia paradigmática al estudio es el **método fenomenológico hermenéutico**, el cual de acuerdo con Schutz, (1974) “(...) hace énfasis

en la experiencia cotidiana del mundo social, dentro de la cual se manifiestan dimensiones sociales e históricas que rodean al fenómeno de estudio, destacando su presencia en el mundo de la vida cotidiana”. (p.28).

En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés de este método se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente y lo esencial del comprender, de acuerdo a lo planteado por Van Manen (2003). De modo que la racionalidad del método se configuró según las etapas planteadas por Martínez Miguélez (1989): etapa previa, etapa descriptiva, etapa estructural y etapa discusión de resultados.

### **Diseño de la Investigación**

A este plano del conocimiento se ha dimensionado para expresar el diseño de la investigación, el cual según Ugas (ob.cit) contempla “identificar fases de investigación, técnicas a utilizar, instrumentos, diario de campo, etc.”(p.43). El diseño de investigación significa un transitar procedimental correspondiente a la “perspectiva metodológica cualitativa”. En este sentido se puede señalar que las perspectivas representan para el acto investigativo, aquellas bifurcaciones o elecciones en la práctica de la actividad investigativa.

Al respecto Ibañez (1986) identifica en el conocimiento científico social, un proceso continuo de dos momentos epistemológicos: estadístico y lingüístico, que corresponden a dos elecciones diferenciadas, las cuales vienen dadas por la perspectiva metodológica cuantitativa y la perspectiva metodológica cualitativa. *Como se aprecia, la investigación cualitativa no refiere un enfoque epistémico, no declara un paradigma, ni tampoco implica un método de investigación.*

Hacemos referencia en este caso a una dimensión técnico-procedimental sujeta a una coherencia epistemológica específica, y que a diferencia de la perspectiva cuantitativa responde a un accionar incierto, abierto, flexible, recursivo, emergente y dialógico (Piñero y Rivera, ob.cit.).

La elección de los informantes se vinculó con la experiencia de los mismos en el desarrollo de tutorías de trabajos de grado de maestría en la UPEL IPB en el año 2016, que siguiesen cualquiera de los métodos de la perspectiva cualitativa. De allí, surgió la emergencia de cuatro (4) docentes que vienen desempeñando acompañamientos tutoriales por más de cuatro (4) años en la referida institución en los distintos programas de maestrías.

Para la identificación se prefirió utilizar los nombres de cada entrevistado, previa autorización, sin embargo para efectos de sistematización de la información los protocolos de transcripción se denominaron con las siglas EV (entrevista Versionante), y luego la numeración de cada uno, como por ejemplo: EV1 (Entrevista Versionante 1), para un total de 4 entrevistados (EV2, EV3 y EV4).

La Técnica de recolección de la información se realizó mediante la entrevista en profundidad la cual es considerada por Taylor y Bodgan (1994), como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, los cuales están destinados a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal y como las expresan con sus propias palabras. (p.101).

También se utilizó el diario de campo para realizar anotaciones relevantes y de forma rápida de la información suministrada. Fue necesario utilizar una grabadora de

sonido, que fue permitida por los informantes con el debido consentimiento de los mismos. Para la realización de las entrevistas se hizo uso de un guión de preguntas abiertas o pautas de inquietudes que se abordaron de una forma conversacional con el entrevistado.

Una vez recolectada la información y registrada en la grabadora digital, se procedió a la escucha y transcripción fiel del texto de cada entrevista en un protocolo debidamente identificado, insertando el espacio para el posterior proceso de análisis, en el cual según Bonilla y Rodríguez (2005), “el investigador comienza a codificar y a categorizar con el fin de reducir los datos para ordenarlos en torno a patrones de respuestas...”(p. 27).

El proceso de análisis de los datos desde la perspectiva metodológica cualitativa es muy distinto a lo cuantitativo, puesto que no se van a procesar datos numéricos, sino manifestaciones subjetivas que emiten los actores sociales sobre un fenómeno en particular. De este modo, la fase de interpretación de la información cualitativa es considerada por Latorre y González (citados en Pérez, 1998), como “un proceso que consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (p. 63). En tanto, Strauss y Corbin (2002), señalan que se trata de:

Examen microscópico de los datos o microanálisis resaltando la importancia de aprender a escuchar y permitir que los datos hablen sin forzarlos, mirar los detalles con sentido para formar un esquema interpretativo y de esta manera evitar las conclusiones teóricas propias del investigador. (p. 120).

El proceso de codificación y categorización se realiza de manera simultánea, siendo que para este caso se empleó la técnica de cromatización manual (Piñero y Rivera, ob.cit.), asignando un



color a las unidades de significación que van emergiendo y que luego se van comparando, relacionando, ordenando y analizando, hasta configurar una red de significación que oriente el proceso hermenéutico respectivo.

En primer lugar se estableció la categoría medular que viene determinada por la temática principal de la investigación, la cual direccionó el sentido de los significados por develar. Seguidamente se realizó una categorización abierta estableciendo los primeros conceptos a las unidades de significados devenidas en las categorías orientadoras; y posteriormente se realizó la categorización axial, comparando, relacionado, jerarquizando y contrastando una y otra categoría, hasta llegar a la emergencia de subcategorías. El colofón de este proceso es la saturación, la cual viene dada por la mayor integración de frases trianguladas por diferentes fuentes (entrevistados), alcanzándose de esta manera la legitimación del rigor o calidad científica de este proceso de sistematización de la información científica tan peculiar.

Una fase importante, refiere la interpretación de los hallazgos o categorías emergentes, para ello se procedió primero a la visualización organizada y jerarquizada de todas las categorías orientadoras y subcategorías. Luego se desglosó categoría por categoría y se procedió a la argumentación interpretativa de las categorías orientadoras haciendo uso de las frases de los entrevistados, colocando la identificación del código del protocolo de procedencia (EVX) y seguidamente en número de línea donde la frase está ubicada (EVxLx-x) también se usó el apoyo de fuentes teóricas, para completar la triangulación teórica.

A continuación se presenta la interpretación de los hallazgos.

## **Interpretación de los hallazgos**

El reporte de los hallazgos de la investigación se condujo a estudiar los significados dados por los entrevistados, las cuales se leyeron, relejeron, analizaron, compararon e interpretaron hasta llegar a configurar las unidades de significación o también denominadas categorías, lo cual resultó en una tarea altamente compleja. En tal sentido surge como categoría medular “el aprendizaje de la investigación cualitativa desde la acción tutorial”, la cual está directamente relacionada con la intencionalidad del estudio, como fue conocer cómo se aprende a investigar cualitativamente mediante la orientación del tutor en las maestrías de la UPEL-IPB.

A partir de la principal categoría, se develaron dos (2) categorías orientadoras y sus respectivas subcategorías. La sistematización de las categorías emergentes, puede ser apreciada en el cuadro 1. Seguidamente, se presenta la interpretación de las dos (2) categorías orientadoras, mediante una argumentación triangulada que incluye la versión de los entrevistados, la argumentación interpretativa de las autoras y la legitimación de fuentes teóricas.

### **Categoría orientadora: Competencias del tutor**

Esta categoría integra las siguientes subcategorías: experiencia previa en acción tutorial, experiencia propia en el hacer de la investigación cualitativa y finalmente conocimiento sobre los paradigmas

#### *Interpretación:*

Las habilidades y capacidades del tutor orientador en el emprendimiento de un trabajo de investigación cualitativo representó una de las categorías con mayor significación entre los informantes, y tiene que con la experticia previa del tutor,

**Cuadro 1. Versión integradora de las categorías emergentes**

Categoría medular	Categorías orientadoras	Subcategorías
Aprendizaje de la investigación cualitativa desde la acción tutorial	Competencias del tutor	Experiencia previa en acción tutorial
		Experiencia propia en el hacer de investigación cualitativa
		Conocimiento sobre los paradigmas
	Accionar del tutor	Motivar a la reflexión
		Acompañamiento
		Orientar el proceso
		Propiciar espacios comunicacionales
		Motivar a romper el miedo

con la experiencia en la elaboración de investigaciones cualitativas, y con un claro conocimiento sobre los paradigmas de investigación. En la primera sub –categoría, puede entenderse como practica en la tutoría de trabajos de investigación en cualquiera de las perspectivas epistémicas porque para ejercer de tutor se requiere del manejo de competencias como la revisión, capacidad de lectura, habilidades comunicacionales, entre otros. Así lo señala la Prof. María E. Rivera “cómo puedo yo ser por ejemplo, jurado sin ser tutor y, tutor sin haber sido jurado” ... (EV 4 L 228-230), e igualmente la Prof. Luisa Mendoza expresa que: “Bueno entonces a raíz de allí trabaje con otros muchachos, pero como ya tenía la experiencia, este..., se me hizo más sencillo” (EV1 L 143-144). De allí, que el haber tutorado con anterioridad permite direccionar al estudiante con más facilidad y mejorar la práctica.

Eneste sentido, López, González y Velasco (2013), manifiestan que “la competencia de la acción tutorial se adquiere, no se improvisa” (p.

130). En otras palabras, para ser tutor se debe adquirir primero la experiencia y esto se logra desarrollando en conjunto con el tutorado una investigación. Cabe resaltar también, lo expresado por Morales, Rincón y Tona (2005), quienes afirman que “se enseña a investigar con propiedad, si efectivamente se investiga, dado que la experiencia del investigador puede ser compartida horizontalmente, como una importante cualidad del asesor (tutor)” (p.224).

Competencia que debe ser reforzada con la *experiencia propia en el hacer de investigación cualitativa*, relacionada con el conocimiento que el propio tutor debe tener en el hacer investigación cualitativa, dado que no puede enseñarse lo que no se conoce. Tal como lo refiere Luisa Mendoza “ya al tu haber hecho tres investigaciones cualitativas como tutor, las demás investigaciones no las vas hacer igual, sino mucho mejor porque tienes las experiencias anteriores” (EV1 L 545-54). Por su parte, la Prof. Any Montero añade “...yo considero que para a hacer investigación cualitativa hay que tener una

madurez, una madurez investigativa...” (EV 3 L 50-51). Lo manifestado por las informantes devela que el tutor cualitativo, además del dominio cognitivo sobre la temática o el área que orienta, debe haber puesto en práctica dicho conocimiento, en tanto, según González y González (ob. cit.), “el docente – investigador para enseñar a hacer investigación cualitativa debe haber realizado investigación cualitativa. Difícilmente podemos enseñar, lo que no conocemos y no hemos hecho” (p. 10).

En este mismo orden de ideas, Morales, Rincón y Tona (ob. cit.) expresan que “solo un docente que realmente investigue tendrá la credibilidad, por su experiencia, para la enseñanza de la investigación. La experiencia, le dará la sabiduría para enseñar” (p. 223). Los autores citados ilustran que para enseñar a investigar se requiere un saber para poder hacer, donde no solo se maneje lo teórico, sino también lo práctico, por esta razón surge desde las propias voces de los docentes entrevistados, que entre las competencias esenciales del tutor cualitativo está el haber vivido la experiencia de investigar y direccionar trabajos ubicados en esta perspectiva.

Sin embargo, se debe ir más allá del dominio teórico cognitivo, así lo apunta Sandín (ob.cit.), “poseer un profundo conocimiento de la materia, en nuestro caso “Investigación cualitativa en educación”, aunque importante, no sería suficiente para poder representarla de forma didáctica para su enseñanza, puesto que ninguna disciplina científica está pensada para ser enseñada...” (p. 41). Esto es, saber utilizar el conocimiento que se tiene sobre todo lo concerniente a la investigación cualitativa, compartir las experiencias con el participante a quien se realiza la tutoría para fomentar un aprendizaje significativo.

El dominio en el hacer la investigación cualitativa del tutor pasa por otra de las subcategorías develadas, denominada *conocimiento sobre los paradigmas*, la cual tiene que ver con el adecuado manejo y distinción de las técnicas, los métodos, procedimientos propios de cada paradigma. Así lo expresa Luisa Mendoza :

La acción como tutora es la misma, yo no la vario, lo que pasa es que la orientación paradigmática que le doy a los trabajos cuantitativos es una y que debo estar muy clara que la orientación paradigmática del trabajo cualitativo tiene que atenerse a los postulados de la investigación cualitativa, inclusive si voy a hacer trabajos que son multimétodos, combinando lo cualitativo con lo cuantitativo tengo que saber por qué lo hago” (EV1 L 503-507).

Como se aprecia, un tutor deber reunir una serie de características deseables, las cuales según Denis (1988), está el conocimiento a nivel de dominio las técnicas, métodos y procedimientos que facilitan, estimulan y garantizan hasta donde es posible, eficientes situaciones de aprendizaje. De igual manera, Carruyo (2007), plantea que uno de los principales requerimientos que deben poseer los asesores, son los conocimientos epistemológicos y metodológicos del área sobre la cual llevará a cabo el proceso de tutoría.

Estas cualidades se resaltan cuando el tutor realiza el acompañamiento de un trabajo de investigación cualitativa, en tanto la claridad epistemológica que posea, permite desarrollar un trayecto metodológico coherente marcado por las características del rigor científico propias de esta opción metodológica. De esta manera el participante, encontrará la seguridad que el recorrido que está desarrollando será efectivo en términos de lo que se aspira lograr, y del adecuado aprovechamiento del tiempo invertido en la tutoría.

### **Categoría orientadora: Accionar del tutor**

Esta categoría está integrada por las subcategorías : motivar la reflexión, acompañamiento, orientar el proceso, propiciar espacios comunicacionales, motivar a romper el miedo. A continuación se argumentarán las más significativas.

#### *Interpretación:*

Esta categoría es referente al hacer del tutor, es decir, la manera en que éste pone en práctica sus habilidades cognitivas cuando dirige una investigación. Por tanto, abarca la forma de intervenir y realizar las actividades necesarias para guiar y acompañar al estudiante, así como también implica las estrategias utilizadas para gestionar el conocimiento y contribuir a la formación del tutorado como investigador cualitativo. De allí la necesidad, que ante el emprendimiento de una investigación cualitativa, el tutor debe *motivar a la reflexión* al participante, pues a decir de la Prof. María T. Herrera:

Cuando el participante reflexiona, a partir de sus lecturas y de lo que va encontrando, entonces él se va dando cuenta del sentido de lo que está haciendo. Eso le genera entusiasmo, para seguir adelante. Porque la gente piensa que hacer investigación cualitativa es más fácil, y no es así, implica un gran esfuerzo. Por eso es que algunos participantes les cuesta continuar. Mientras que cuando ellos ven que todo va tomando forma y que es una forma más creativa y diferente de entender la realidad educativa, bueno (eee), ellos se van sintiendo más motivados a seguir. Pero eso se lo tiene que hacer ver el propio tutor para animarlos a seguir con el trabajo. (EV 2 L 127-131).

Dicho de otra manera, el punto de partida de una investigación es la reflexión preliminar puesto que esta nos permite saber el cómo y el por qué vamos a realizar determinado trabajo, de que si es cualitativo

requiere nos apropiemos de este paradigma, entender que aquí todo emerge, nada está dicho y por tanto la forma de abordar el objeto de estudio debe estar acorde con la postura paradigmática. Al respecto, Tobón (2010), considera que “todo profesor en su rol de tutor debe promover la apropiación crítica de la investigación universitaria...” (p. 83). Es evidente entonces que una de las funciones a cumplir por parte del tutor, es inducir a al tutorado a que reflexione sobre las maneras en que se construye el conocimiento para que tenga claridad epistémica antes de comenzar una investigación y así pueda apropiarse de su aprendizaje.

Otra de las tareas que requiere cumplir el tutor en su accionar cuando dirige un trabajo investigativo, es el de *acompañante*, pues la Prof. Luisa Mendoza asevera que: “¿Qué hace el tutor? Es como te digo, es el acompañante, el que da pautas cuando es necesario” (EV 1 L 517). Asimismo, la Prof. María E. Rivera acotó “...entonces en ese proceso de acompañamiento el primero que aprende es el tutorizado...” (EV 4 L 75-76).

Lo narrado por las docentes muestra que el papel del tutor es acompañar al tutorado en el camino que va a recorrer cuando emprende una investigación, contribuyendo también con su formación. Efectivamente, Carruyo (ob. Cit.) refiere que: “el asesor es el especialista que asiste a los estudiantes en formación. Durante este caminar; se presentan varios objetivos, uno de ellos quizás el más importante, es colaborar en la formación del alumnado...” (p. 24). Cabe señalar también, la percepción dada por López, González y Velasco, (ob.cit), quienes consideran al tutor como “profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje” (p. 110).

Es decir, en el acompañamiento y guía tutorial está implícito *orientar el proceso* mismo de investigación, mediante el apoyo de lecturas, otras investigaciones, artículos entre otros, para colaborar con su formación académica. Así lo evidencia la Prof. Any Montero al decir "...les he prestado material para que hagan la lectura y revisen...les he prestado también tesis que han realizado bajo el enfoque cualitativo, para que ellas más o menos vean como es el escrito..." (EV 3 L 77-78). E igualmente la profesora María E. Rivera quien comentó "...el tutor también si sabe dirigir, sabe que va a consultar su tutorizado y lo dirige aunque esté el trabajo aprobado le dice: ¡no, ese no lo vas a consultar!, (...) uno dirige hasta la consulta del participante" (EV 4 L 170-172).

En este sentido, Morillo (ob. cit.), expone que:

El tutor (asesor) deberá indicar u orientar las posibles fuentes de documentación sobre el tema elegido, y los posibles lugares donde los puede encontrar, impulsando a su tutorando (asesorado) hacia una revisión amplia de la literatura relevante, que permita identificar los trabajos, autores y tendencias del tema a nivel nacional e internacional. (p. 922).

Como bien lo expresa la autora, el tutor por medio de la orientación bibliográfica, ayuda al investigador a aclarar dudas, equiparar información, profundizar y prepararse teóricamente sobre el tema para poder desarrollarlo de manera inédita. Aunque puedo decir que la responsabilidad no solo recae en el tutor, sino también en el asesorando quien debe buscar información por iniciativa propia.

Seguidamente, otra de las labores del tutor es *propiciar espacios comunicacionales*. Esta es una subcategoría muy significativa, en virtud que todo proceso de acompañamiento de aprendizaje es ante todo un acto

comunicativo y dialógico, pues es durante estos encuentros, el tutor puede llevar un seguimiento del avance de los conocimientos y de las habilidades desarrolladas por el participante. Así mismo, es solo mediante la acción dialógica que se incentiva la reflexión crítica del paradigma argumentada en la subcategoría anterior.

Este planteamiento puede apreciarse en la versión de la profesora Luisa Mendoza: "Yo lo primero que hago es sentarme a leer con ellos, yo le digo vente tal día, léete el artículo de Osorio y lo discutimos, si es posible que hayan dos o tres personas vengan y lo discute" (EV1 L 266-267). Al mismo tiempo, la profesora Any Montero añade "...y entonces ellas redactan y una vez que redactan compartimos juntas aquí las visiones y entonces yo les digo: ah bueno, ¿te parece esto por qué? Ah bueno, si profe porque yo la realidad la veo así, así...". (EV3 L 81-84).

En este sentido, Morillo (ob. cit.), resalta que "el proceso de (tutoría), requiere de una interacción permanente y constante, denominada consultas que permita la orientación, el intercambio de ideas, la reflexión y por ende el avance de un proyecto de investigación hasta su terminación y presentación pública" (p. 922). Es decir, los espacios para la comunicación, interacción, el dialogo son indispensables, pues constituyen una oportunidad para que el tutor y tutorado conjuguen en el avance del trabajo de grado, no solo para que el estudiante culmine su grado académico sino también, para que se forme y construya los conocimientos necesarios que como investigador cualitativo en formación debe poseer.

Por otro lado, los docentes tutores en las entrevistas manifestaron que entre las acciones que deben realizar para contribuir al aprendizaje de este tipo de investigaciones es



*motivar a romper el miedo.* en vista de que, a veces hay estudiantes que no se atreven a trabajar en lo cualitativo y es allí donde juega un papel fundamental su presencia para que le ayude a superar los miedos y así ambos asuman el reto que según las propias palabras de los versionantes reviste el formar un investigador cualitativo, tal como lo refiere la Prof. Luisa Mendoza:

“...el reto del investigador cualitativo precisamente es ese, que te exige mucho como tutor y te lleva a ti a exigirle mucho al muchacho, entonces si al muchacho tu le exiges presionándolo él puede tener dos caminos, se pone miedoso y se tranca, se atemoriza o asume el reto, si lo asume estas bien porque él va estudiar, y va estudiar y cada vez que venga lo van a conversar...” (EV 1 L 376-380)

De allí la importancia que el tutor manifieste una actitud abierta de apoyo para con el participante, de modo que supere los posibles obstáculos de índole personal, o las limitaciones aprensivas ante el emprendimiento de una tesis cualitativa. El tiempo, los costos, los compromisos familiares, la complejidad misma del procedimiento cualitativo, el temor ante los jurados, pueden ser aspectos que generen angustia en el participante, por lo que Morillo (ob.cit.) precisa que en el tutor :

(...) debe prevalecer la disposición al acuerdo y afinidad de posiciones, de esta forma se asegura un adecuado rapport (relación armónica entre las personas que interactúan) para que puedan continuar comunicándose y que el tutorando (asesorado) supere las limitaciones o bloqueos que puedan surgir en la investigación. Es imprescindible una actitud amistosa, atenta e interesada, reflejada en gestos, acciones y preguntas, para disminuir la ansiedad o dificultad del estudiante, y lograr que mejore la situación. (Morillo, 2009; pag 826)

Es así como en todo proceso de tutoría, pero especialmente en los trabajos con

orientación metodológica cualitativa, el docente ha de manifestar una actitud de empatía, comprensión y paciencia, de modo que el participante se sienta escuchado, auxiliado y empoderado al desarrollo de los múltiples procedimientos implicados en el proceder investigativo, y alcance el éxito de la culminación del trabajo de grado.

### **Reflexiones finales**

Para conocer e interpretar la realidad social vivenciada intersubjetivamente por las autoras, fue indispensable relacionarse con quienes también tienen experiencia al respecto, es decir con los docentes tutores de las maestrías de la UPEL- IPB, y de esta manera significar cómo es el aprendizaje desde la acción tutorial de los trabajos de grado guiados bajo la perspectiva epistémica cualitativa. Por lo tanto, emprender una investigación en la valoración intersubjetiva de significados, no era posible sino desde la apropiación de la coherencia paradigmática del interpretativismo, específicamente en la fenomenología hermenéutica.

Investigar en las ciencias sociales, y en el campo de las Ciencias de la Educación desde la visión el enfoque epistémico vivencialista en cualquiera de sus paradigmas (interpretativismo, construccionismo social, interaccionismo simbólico, teoría crítica, entre otros) requiere asumir la asunción de una serie de principios filosóficos que le dan coherencia al hacer metodológico que orienta el proceder del investigador y que resulta en un producto intelectual o documento académico con legitimidad científica. Este desplazamiento no resulta una tarea fácil, de allí que no es raro encontrar en los diversos ámbitos académico universitarios una preferencia hacia la investigación cuantitativa.

No obstante, en las ciencias de la educación se vienen reflejando un

agotamiento hacia los estudios investigativos por la vía cuantitativa, de allí que estamos en presencia de un “desvanecimiento” del modelo cuantitativo, hacia la emergencia de estudios enfocados en la comprensión y transformación de las realidades socioeducativas .

La UPEL IPB constituye en Venezuela un referente a nivel de pregrado y postgrado en la generación y divulgación de conocimientos a partir de la nueva significación intersubjetiva de la realidad socioeducativa. Es así como desde la línea de investigación *Red de Investigación Cualitativa en Educación* ha sido una preocupación el abordaje científico en el entendimiento de las diversas aristas teórico metodológico de las rutas filosóficas cualitativas, pero también de la comprensión del aprendizaje del proceso mismo de investigación.

Conviene precisar que según Morillo (ob.cit.), la tutoría es una actividad académica que consiste en ayudar y orientar al alumno en actividades relacionadas con el aprendizaje. Visto así, se advierte que la tutoría no es una actividad específica en la que basta con seguir una instrucción puntual dada por el docente para obtener resultados; es decir, esta actividad se aleja del modelo tradicional instruccional. Refiere pues “una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales” (Narro y Arredondo ,2013;pag.138).

Desde el planteamiento de la tutoría enmarcada en un proceso pedagógico basado en el aprendizaje, nos ha interesado abordar el entendimiento interpretativo de esta

dinámica desde la óptica de los docentes tutores que realizan acompañamientos a los participantes de las maestrías de la UPEL IPB. En esta oportunidad, la presente investigación nos revela algunos hallazgos desde la óptica de la acción tutorial en la elaboración de los trabajos de grado, orientados en la perspectiva metodológica cualitativa.

Uno de los aspectos que se destacan de la investigación realizada, es la significación de la experiencia y conocimiento paradigmático de quien realiza el rol de Tutor en el acompañamiento de procesos de investigación cualitativa. Experiencia que deviene, no solo de la función tutorial per sé, sino en cuanto a la competencia derivada del ejercicio cotidiano académico en el hacer investigativo cualitativo, bien sea como generador de investigaciones, publicaciones, o como jurados, ello permitirá ofrecer al participante una mayor claridad, confianza y apropiación en el desplazamiento hacia esta opción epistemológica.

De este modo, la coherencia paradigmática propia de este tipo de investigaciones se constituye en un eje o hilo conductor en el aprendizaje por parte del tutorado. Así lo refiere, Beillerot, (2006), “hacer investigación es entregarse a aprender y hacer de tal manera que el docente apunte y profundice en esta manera de investigar, una manera de hacer, que se supone podría llevarla a la clase. Hacer investigación conduce también a aprender, a ver u observar” (p.120).

### **Referencias bibliográficas.**

- Ausubel, D. (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Beillerot, J. (2006) *La formación de formadores*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

- Bonilla Castro, E. y Rodríguez Shehk P. (2005) *Mas allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Colombia. Grupo editorial Norma.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* London: Falmer.
- Carruyo, J. (2007). *Conversando con tutores y asesores de tesis.* Revista Visión Gerencial. Mérida, Venezuela: Ediciones Los Andes.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación.* España: Crítica.
- Denis de B. B. (1988) *La tutoría en los sistemas de educación a distancia. El caso de la universidad Nacional Abierta.* Barquisimeto. Fondo editorial Buría.
- González, J. (2001). *El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa. Nuevas Respuestas para Nuevas Interrogantes.* [Revista en Línea]. Disponible: [http://institucional.us.es/revista/cuestiones/15/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revista/cuestiones/15/art_16.pdf) [Consulta: 2016, junio 01].
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1991). *Investigación naturalista y racionalista.* En T. Husén & T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 3337-3343). Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- Hurtado, I y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en Tiempos de cambio.* Valencia: Consultores.
- Ibañez, N. y Castillo, R. (2012). *Epistemología de la Gerencia y Sus Métodos.* Valencia, Venezuela: Biblioteca de Ciencias Económicas y Sociales
- Khun, T. (2005) *La historia de la revoluciones científicas.* España. Paidós
- Koetting, J. (1984). *Critical theory, cultural analysis and the ethics of Educational Technology as social responsibility.* Educational Technology, 34 (2), 5-12
- Lanz, C. (2004). *Educación y modernidad.* Caracas: Norma.
- López, I., González, P. y Velasco, P. (2013). *Ser y ejercer de tutor en la universidad.* Revista de Docencia Universitaria. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.dianelt.unirioja.es/download/articulo/4414160.pdf>. [Consulta: 2016, junio 3].
- Martínez, Miguel (1989). *Comportamiento humano, nuevos métodos de investigación.* Editorial Trillas, México D.F, México.
- Mendoza Suárez, N. (2008). *Los planos del conocimiento y el trabajo de grado de maestría.* Material de apoyo dictado en el curso de Paradigmas y Momentos Escriturales en Investigación. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Morales, O, Rincón Á. y Tona Romero, J. (2005). *Cómo enseñar a investigar en la universidad.* Revista Educere [Revista en línea]. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19967/2/articulo9.pdf>
- Morillo, M. (2009). *Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos.* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31485/1/articulo3.pdf>. [Consulta: 2016, junio 3].
- Narro Robles, J. y Arredondo Galván, N. (2013) *La tutoría Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles Educativos | vol. XXXV, núm. 141, 2013 | IISUE-UNAM.* Disponible en: [https://ac.els-cdn.com/S0185269813718397/1-s2.0-S0185269813718397-main.pdf?\\_tid=e831ea98-c1b2-11e7-87ac509836160\\_0e03bb478fa41979d8f364f563c16fb2](https://ac.els-cdn.com/S0185269813718397/1-s2.0-S0185269813718397-main.pdf?_tid=e831ea98-c1b2-11e7-87ac509836160_0e03bb478fa41979d8f364f563c16fb2)
- Oliva, E. (2009) *El estado del arte de la investigación cualitativa en los trabajos de maestría de la UPEL IPB.* Trabajo Grado de Maestría. Barquisimeto. UPEL-IPB,

- Padrón, J. (2014). *Notas sobre enfoques epistemológicos, estilos de pensamiento y paradigmas*. [Documento en línea]. Disponible en: [http://padron.entretemas.com.ve/Notas\\_EP-EnfEpistPdigmamas.pdf](http://padron.entretemas.com.ve/Notas_EP-EnfEpistPdigmamas.pdf) [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Padrón, J. (1998). *La estructura de los procesos de investigación* [Revista en Línea]. Revista Educación y Ciencias Humanas. Año VII. Nro.: 15. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Disponible en: <http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%204/Padron-LaEstructuradelosProcesosdeInvestigacion.pdf> [Consulta: 2016, Noviembre 10]
- Padrón, J. (2014). *Notas Sobre Enfoques Epistemológicos, Estilos de Pensamiento y Paradigmas*. Proyecto de Epistemología en DVD. Doctorado en Ciencias Humanas. LUZ. [Documento en Línea] Disponible: [http://padron.entretemas.com/Notas\\_EP-EnfEpistPdigmamas.pdf](http://padron.entretemas.com/Notas_EP-EnfEpistPdigmamas.pdf). [Consulta: 2016, Mayo 16].
- Padrón, J. 2007. Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI Revista Cinta moebio 28: 1-32 [www.moebio.uchile.cl/28/padron.html](http://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html)
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes I y II. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Restrepo, M. (1987). *Apuntes para una semántica de lo cotidiano*. Ponencia presentada en III encuentro de AFACOM. Medellín: Afacom.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, j. y García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Ediciones Aljibe.
- Rojas de E., B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamento y praxis*. (1ª ed.). Caracas: Fedupel.
- Romero, J. (2012) El aprendizaje de la investigación cualitativa entre los participantes de las maestrías en la UPEL IPB. Trabajo Grado de Maestría. Barquisimeto. UPEL-IPB.,
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Schön, D A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. 4ta ed. Barcelona, España: Paidós.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
- Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. San Cristobal: Ediciones del taller Permanente de Estudios Epistemológicos.
- Ugas, G. (2015). *La Articulación Método, Metodología y Epistemología*. San Cristobal: LitoFormas
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Disponible en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).
- UPEL (2011) Documento Base del Currículo de la UPEL. Caracas, Mayo. UPEL

Van Menen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Barcelona, España: Idea Books C.A.