



Formación de investigadores en un curso doctoral en línea: Integración de la didáctica dialógica y la racionalidad científica

Researcher Training in an Online Doctoral Course: Integrating Dialogical Didactics and Scientific Rationality

Elizabeth Román-Machado^a  , Edy Maritza Urdaneta^b  

^a Universidad Tecnológica OTEIMA. Dirección de Investigación. Edificio Plaza OTEIMA, Calle D. Norte entre Av. 1^{ra} y 2^{da} Este, código postal 0406, David, Panamá.

^b Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Calle José María Vargas, Rectorado UNERMB - Quinta Girlandina, código postal 4013, Cabimas, Venezuela.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 27 de diciembre de 2024

Aceptado el 24 de marzo de 2025

Online First el 14 de mayo de 2025

Publicado el 22 de septiembre de 2025

Palabras clave:

aprendizaje en línea competencias docentes
didáctica dialógica
enfoque científico
formación de investigadores
racionalidad

ARTICLE INFO

Article history:

Received on December 27, 2024

Accepted on March 24, 2025

Online First on May 15, 2025

Published on September 22, 2025

Keywords:

dialogic didactics
online learning
research skills
scientific approach
researchers training
rationality

RESUMEN

El desarrollo científico es determinante para mejorar la calidad de las funciones misionales de las universidades en la actualidad. Por ello, este artículo se centra en analizar la formación de investigadores en el curso doctoral "Investigación Cualitativa con Énfasis en Investigación-Acción". Se utiliza una combinación de didáctica dialógica y criterios de racionalidad científica, y se enfrenta el desafío de su implementación en línea. Para comprender el significado que los participantes otorgan a sus experiencias, se adopta un enfoque fenomenológico hermenéutico, reconociendo los sesgos y la diversidad de perspectivas presentes en sus interacciones. La triangulación interpretativa y la auditoría interna resultaron cruciales para fortalecer la rigurosidad, validez y credibilidad del estudio. Las racionalidades emergieron como categorías clave, organizadas en los momentos dialógicos de presentación, reflexión, aplicación y valoración. Los resultados evidencian el valor pedagógico de esta estrategia, ya que fomenta el pensamiento crítico a través del diálogo y el debate argumentado. Sin embargo, se detectaron limitaciones relacionadas con la duración del curso y la equidad en la participación. En este contexto, se resalta la contribución de la educación en línea al desarrollo de competencias investigativas, lo que impulsa la necesidad de continuar explorando estrategias más efectivas para adaptar la didáctica dialógica a estos fines.

ABSTRACT

This article analyzes the training of researchers in the doctoral course "Qualitative Studies with an Emphasis on Action Research" by integrating dialogical didactics with criteria of scientific rationality, addressing the challenge of its implementation in an online setting. A hermeneutic phenomenological approach was adopted to understand the meaning that participants attribute to their experiences, acknowledging biases and the diversity of perspectives in their interactions. Interpretative triangulation and internal auditing reinforced the study's rigor, validity, and credibility. Rationalities emerged as key categories, structured within the dialogical phases of presentation, reflection, application, and evaluation. The findings highlight the pedagogical value of the strategy in fostering critical thinking through dialogue and reasoned debates. However, course duration and equity in participation posed limitations. The study underscores the contribution of online education to the development of research competencies and projects future investigations into the adaptation of dialogical didactics across different training modalities.

© 2025 Román-Machado & Urdaneta. CC BY-NC 4.0

Introducción

En el ámbito internacional, la formación científica se considera parte del "saber humanístico" de toda comunidad académica, al ser un elemento esencial en la cultura general, para "interpretar la realidad con racionalidad y libertad [...], construir opiniones libres y [...] argumentos para tomar decisiones" (Morón & Daza, 2019, p. 2). En este contexto, los estudios de doctorado son importantes, pues

desarrollan "habilidades de investigación avanzada, pensamiento crítico y análisis profundos" (Hidalgo & Molina, 2024, p. 54), y suelen ser realizados por los profesores para impulsar su carrera profesional (Barragán et al., 2023).

Sin embargo, existen dos desafíos importantes. El primero tiene que ver con el enfoque didáctico del docente en los cursos de metodología, ya que se ha encontrado que el diálogo puede servir de herramienta para cons-

truir conocimiento y cuestionar visiones simplistas (Liendo, 2014; Jiménez, 2022; Ortiz & Guerrero, 2022; Cebrián et al., 2024). Una didáctica dialógica tiene el potencial de ser, tal como señala el informe de Summa (2024), una estrategia altamente efectiva para impulsar la racionalidad, con un alto impacto en términos de costo-beneficio.

El segundo desafío es el desarrollo de criterios de racionalidad para valorar con rigor los planteamientos problemáticos, teóricos, conceptuales y metodológicos (Bunge, 1985; Chajín, 2019; Martínez & Guzmán, 2023) característicos de hacer ciencia (Orellana, 2024; Tasayco et al., 2024). Esto debe incluir el uso de la tecnología con integridad (Urriago et al., 2023), mientras se alcanzan altos estándares en la formación de los nuevos investigadores (Álvarez et al., 2023; Bieberach et al., 2023).

La unión de ambos retos en la formación de doctores en la modalidad en línea no se ha investigado previamente, por lo que se justifica la formulación de la siguiente interrogante: ¿de qué manera se pueden integrar la didáctica dialógica y la racionalidad científica en la formación de investigadores en un curso doctoral en línea?

El objetivo general del estudio es comprender la integración de la didáctica dialógica y la racionalidad científica en la formación de investigadores en un curso doctoral en línea, desde la experiencia de docente y estudiantes. Los objetivos específicos quedaron planteados en los siguientes términos: 1. analizar las vivencias interactivas en el escenario virtual, con la aplicación de la didáctica dialógica; 2. reflexionar acerca de la integración de la didáctica dialógica y la racionalidad científica en la formación de investigadores en un curso doctoral en línea; y 3. valorar la utilidad de la fenomenología hermenéutica y las técnicas cualitativas para el estudio de la formación de investigadores.

La investigación se delimita en el contexto del curso "Investigación Cualitativa con Énfasis en Investigación-Acción", realizado en línea en el Doctorado en Ciencias de la Educación de una universidad pública de Panamá, en el año 2023.

La importancia de la preparación de los estudiantes de doctorado, en su mayoría docentes universitarios, radica en la necesidad de afinar las estrategias que han demostrado ser efectivas, especialmente en el contexto de la formación en línea. En este sentido, Escobar (2022) encontró evidencias de que un mayor número de profesores con título de doctor incrementa la productividad científica institucional.

Teniendo presente esa premisa, se consultan estudios acerca de la formación de investigadores acompañados desde aulas virtuales de aprendizaje con salas de videoconferencia, y otros sobre la didáctica dialógica aplicada a cursos de metodología de la investigación o similares. Además, se consiguió evidencia en el contexto panameño acerca de la necesidad de aportar alternativas para fortalecer las competencias investigativas (Bieberach et al., 2023), lo que permitió justificar el estudio y establecer sus antecedentes.

En relación con la metodología, se optó por el enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico hermenéutico, el cual es congruente con el propósito de este estudio, ya que, como enfatiza Gadamer (2004), el diálogo como proceso de comprensión compartida no

solo es una herramienta didáctica, sino un medio para el desarrollo del conocimiento y la comprensión crítica del proceso educativo.

Revisión de la literatura

La exposición de obras y aspectos que sirven de marco referencial a este estudio se organiza comenzando con el papel del docente en el desarrollo de las competencias investigativas; luego se introducen la evolución de la didáctica dialógica, sus principios y el papel del diálogo en la formación investigativa en el contexto de la educación en línea. Asimismo, se enfatiza en el pensamiento crítico desde los criterios de racionalidad científica, para culminar presentando los sustentos asumidos.

Álvarez et al. (2023) estudiaron la percepción de docentes acerca de la formación por competencias en el marco de la integralidad de las funciones universitarias, y encontraron que los profesores tienen consciencia de la importancia de la investigación como una competencia transversal de los futuros egresados. Por ello, contemplan el desarrollo de tareas asociadas con esta misión sustantiva en la planificación de sus actividades en las aulas.

En ese sentido, Villani y Pacca (2000) afirman que existen cuatro momentos interactivos para el desarrollo de las capacidades inmersas en la formación de investigadores: 1. el acercamiento a los fundamentos paradigmáticos, epistemológicos, teóricos y metodológicos; 2. la gestión de la información científica; 3. la valoración del conocimiento y su influencia; y 4. la postura del estudiante ante el conocimiento científico (Balta et al., 2025).

Por su parte, en Payá (2018) se identifican ocho elementos clave que demuestran las competencias investigativas: 1. el enunciado del problema; 2. el encuadre teórico; 3. la metodología; 4. el análisis de los resultados; 5. la presentación de las conclusiones; 6. la elaboración del manuscrito según las normas establecidas; 7. la divulgación de los hallazgos; y 8. el cumplimiento de los principios éticos.

Ambas aproximaciones son complementarias y tienen sentido en el contexto de la formación de investigadores. Sin embargo, no abordan cómo el profesor puede transitarlas (Sandoval & Sáez, 2023). Lo que sí queda claro es que el rol del docente es complejo, y por ello requiere de "competencias disciplinares, didácticas y dialógicas" (Villani & Pacca, 2000, p. 96). Esto lleva a Rodenas (2022) a señalar que el acompañamiento en la formación de investigadores no puede reducirse a un conjunto de prescripciones ni a una rutina fija. El docente-asesor debe desempeñarse como un orientador permanente, identificando los puntos de ajuste del proceso.

En relación con las competencias disciplinares, es decir, el dominio profundo del conocimiento del profesor en su área de experticia, hay estudios que demuestran que son una característica indispensable en los buenos docentes (Bain, 2007; Hattie, 2017), y por supuesto se complementan con las competencias didácticas, entendidas como el "compendio de saberes, destrezas y recursos necesarios para ofrecer una respuesta adecuada ante situaciones educativas concretas" (López & Contreras, 2020, p. 1). Esto es importante porque la buena gestión de la planificación docente, su operacionalización y evalua-

ción tienen una incidencia positiva en el aprender a hacer ciencia (Fontanilla & Mercado, 2020; Oseda et al, 2020; Cupare & Resplandor, 2023; Vargas et al., 2024).

Ahora bien, las competencias dialógicas han sido una constante en la evolución de la didáctica. Peñafort y Bastiani (2022) describen los hitos de este progreso desde la etapa predidáctica, en la que la mayéutica surge como un método esencial para la construcción del conocimiento por medio del cuestionamiento del maestro a los planteamientos del discípulo, de manera que lo llevaba a profundizar o “parir” ideas. Posteriormente, en la etapa de la didáctica-dialéctica, el énfasis es trasladado al intercambio de argumentos y contraargumentos, hasta llegar a una síntesis que impulsa el desarrollo del pensamiento crítico (racionalidad) y reflexivo.

Luego, en la didáctica clásica, aunque el diálogo sigue presente en el aula, se privilegia la clase expositiva como una manera de que el docente transmite conocimientos de forma organizada. Le sigue la etapa de la didáctica moderna, en la que la psicología aporta al proceso educativo la importancia de comprender al estudiante, quien pasa a tener un papel activo.

Con la llegada de la didáctica contemporánea, el diálogo en Freire (1997) adquiere un matiz crítico por el que se fomenta la consciencia social desde el hecho formativo. Flecha (1997), por su parte, introduce la noción del aprendizaje dialógico, y Gadamer (2004) subraya la relevancia del diálogo como una responsabilidad compartida y mutua entre docente y estudiante para la comprensión y el conocimiento.

Desde esa perspectiva, Feijoo et al. (2022) identifican siete principios del aprendizaje basado en el diálogo: dimensión instrumental, inteligencia cultural, creación de sentido, solidaridad, diálogo igualitario, igualdad en las diferencias y transformación. Estos principios promueven una relación horizontal en el aula y garantizan oportunidades de interacción equitativa (Flecha, 1997; Peñafort & Bastiani, 2022).

En ese sentido, Summa (2024) sostiene que las habilidades dialógicas del docente deben ser una prioridad en la formación de los investigadores, ya que promueven el aprendizaje colaborativo y transforman las prácticas de aula en un ejercicio democrático continuo, fortaleciendo la consciencia ciudadana (Fernández et al., 2023; Sánchez, 2024).

No obstante, para ello es fundamental que el docente formule preguntas genuinas, que las respuestas de los estudiantes se consideren como base para nuevos cuestionamientos, y que el espacio otorgado sea lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan desarrollar plenamente sus ideas y tengan la oportunidad para cambiar de perspectiva o explorar nuevos temas en el diálogo (Velasco & Alonso, 2018; Novoa et al., 2023).

Eso resulta de capital importancia en entornos educativos digitales, donde la interacción mediada por la tecnología juega un papel crucial en la formación de investigadores. Jiménez (2022) sostiene que el diálogo didáctico permite la interacción síncrona y asíncrona entre docentes y estudiantes, fomentando el pensamiento crítico más allá de la memorización de datos (Skidmore & Gallagher, 2005).

Al respecto, Rodríguez (2023) analizó el uso de foros en línea como espacios para el trabajo colaborativo y el desarrollo de una actitud dialógica en la educación. Su estudio evidenció que el foro permite contrastar experiencias políticas reales con marcos teóricos estudiados en el curso de Racionalidad Política, promoviendo una visión más democrática y facilitando un aprendizaje experiencial y situado.

En ese sentido, Morán y Cuello (2024) consideran que las tecnologías ofrecen vías para la creación de espacios dialógicos compartidos que aportan la externalización de las ideas desde múltiples formas, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento.

En esa misma línea de investigación, Álvarez et al. (2024) estudiaron la didáctica dialógica en el aprendizaje en línea con un grupo pequeño de doce estudiantes de posgrado, en un curso que se orientó a la escritura científica, lo que les sirvió para documentar el progreso de los cursantes y valorar el aprendizaje dialógico en el contexto digital.

Específicamente en cuanto a estudios de doctorado en línea, Cachari (2023) encontró —a partir de testimonios de los coordinadores del Doctorado en Artes y Humanidades de la Universidad de Murcia— la necesidad de implementar la modalidad mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), porque facilita la integración de los doctorandos de distintos países al programa. Asimismo, la investigación evidenció “que los estudiantes de la modalidad a distancia y de tiempo parcial valoran positivamente los cursos que desarrollan debates virtuales y el uso de las TIC” (Cachari, 2023, p. 71), pues les brindan la posibilidad de realizar intercambios con sus tutores de tesis y profesores fuera del ámbito de la institución.

Por su parte, el equipo de Urriago et al. (2023) encontró que el uso de la tecnología, bajo los estándares de acreditación, potencia la consolidación de los grupos de investigación. Este hallazgo coincide con el de Martínez y Guzmán (2023), así como con el de Bieberach et al. (2023), quienes, al analizar los resultados del proceso de reacreditación del año 2022 en Panamá, concluyeron que la investigación y la profundización de las competencias investigativas representan una importante oportunidad de mejora en las distintas modalidades de estudio que se ofrecen en las universidades del país.

Estos trabajos evidencian un desafío mayor en la formación de investigadores en los estudios de doctorado, ya que no solo se requiere que se apropien de una línea de investigación (Hidalgo & Molina, 2024), dominen la tecnología y actúen con integridad académica, sino que además es imprescindible que las habilidades de pensamiento crítico, creativo y reflexivo se reflejen en sus productos.

Para el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en doctorandos, es necesario contar con criterios de racionalidad. Por ello, Bunge (1985) propone un conjunto de estándares que deben hacerse evidentes en el proceso investigativo, y que en este estudio se asumen y son complementados con otros autores, tal como se enuncian a continuación:

1. La racionalidad conceptual, que implica ser precisos en cuanto al fundamento teórico de una investigación (Orellana, 2024).

2. La racionalidad lógica, que es un criterio ligado a la consistencia a lo largo del proceso (Fernández et al., 2024).

3. La racionalidad metodológica, que depende de demostrar y cuestionar los datos.

4. La racionalidad gnoseológica, que exige que el conocimiento esté respaldado por evidencia empírica o basada en hechos verificables.

5. La racionalidad ontológica, que acoge una línea de pensamiento alineada con la ciencia y la tecnología actuales, facilitando el diálogo entre las disciplinas (Díaz, 2023).

6. La racionalidad evaluativa, que evidencia la correspondencia entre el esfuerzo por las metas científicas establecidas y su viabilidad (Velasco & Alonso, 2018).

7. La racionalidad práctica, que se centra en los medios y estrategias para alcanzar las metas establecidas (Cupare & Resplandor, 2023).

8. La racionalidad trascendente, que se refiere a la satisfacción derivada del logro alcanzado y a su relación con la finalidad de la investigación (Chajín, 2019; Orellana, 2024).

Todas esas racionalidades son incluyentes; por lo tanto, no pueden ser asumidas de manera parcial. Adicionalmente, llevadas a un curso para la formación de investigadores, conectan con la esfera de las competencias dialógicas del docente e involucran cuatro momentos didácticos (Chajín, 2019):

1. Momento introductorio: Implica familiarizar a los participantes con el curso por medio del acceso a los contenidos, la exposición directa, la promoción de lecturas, la asignación de ejercicios y la utilización de estrategias como el aula invertida, la gamificación u otras que generen condiciones para la motivación al diálogo.

2. Momento reflexivo: Es aquel en el que los participantes aportan información producto de su propia búsqueda, a través de una sesión creativa y de la presentación de argumentos, debates o análisis dialógicos de los resultados previos o provisionales de sus proyectos de investigación.

3. Momento aplicativo: Es el tiempo en el que los participantes relacionan los conceptos con sus implicaciones prácticas y en contexto, a través de una dinámica reflexiva e integrativa.

4. Momento valorativo: Corresponde a la etapa en que los participantes vislumbran los resultados de su aprendizaje más allá de las aulas, llegando desde los proyectos comunes hasta los personales.

Tomando en consideración esos planteamientos, en este estudio se adoptó el enfoque de la didáctica dialógica propuesto por Chajín (2019), debido a su estructura secuencial en los cuatro momentos descritos con anterioridad: presentación, reflexión, aplicación y valoración. Esta organización no solo facilita la activación progresiva de las competencias investigativas en los doctorandos (grupo de especial interés de este estudio), sino que también proporciona una guía para la gestión del proceso formativo. La propuesta de Chajín articula la estrategia didáctica y su gestión en el aula, a la vez que amplía y brinda espacio para la inserción de las racionalidades científicas aportadas por Bunge (1985), lo que fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes.

Metodología y materiales

Este estudio se fundamenta en postulados cualitativos, privilegiando un entendimiento holístico del fenómeno y

centrándose en su complejidad y en el contexto. Además, destaca la interpretación de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, reconociendo tanto la subjetividad como la diversidad de puntos de vista. Un aspecto esencial es su capacidad de adaptarse, lo que permite ajustar enfoques conforme emergen nuevos conocimientos a lo largo del desarrollo de la investigación. Con estas bases, se exploran en profundidad las interacciones dialógicas en la formación de científicos, en coherencia con una visión orientada a una comprensión integral de las experiencias en el ámbito educativo.

De igual manera, este estudio asume los siguientes supuestos: 1. las competencias disciplinares y didácticas, incluyendo aquellas relacionadas con el manejo tecnológico, constituyen un mínimo indispensable para acompañar de manera efectiva la formación de los estudiantes de doctorado; y 2. la diferenciación que caracteriza el hecho formativo en cursos que conducen al título universitario de mayor rango está vinculada con la capacidad del docente para fomentar un diálogo que estimule el pensamiento sistémico, crítico y creativo.

En concordancia con el enfoque cualitativo, el estudio se desarrolló desde la fenomenología hermenéutica, porque es consistente con la visión de que el diálogo entre docente y estudiantes es un medio para la comprensión y el conocimiento (Gadamer, 2004). De igual forma, sigue los criterios de Van Manen (2003): 1. la adecuación filosófica, alineada con la comprensión profunda de las experiencias humanas y la interpretación de significados, lo que resulta relevante al explorar la didáctica dialógica en línea para la formación de investigadores; 2. la oportunidad para un análisis exhaustivo, que facilita la búsqueda detallada de los eventos y los significados profundos, adecuados para investigar la complejidad de la dinámica interactiva entre los actores en el proceso de aprendizaje; y 3. destaca el entorno actual, que permite obtener una comprensión rica y contextualizada de las interacciones dialógicas en un ecosistema tecnológico. Esta manera de abordar la investigación intenta develar cómo el sujeto percibe los hechos y lo que expresa a través de sus historias y relatos.

Ello significa que la información es valorada por su potencia para iluminar el fenómeno de estudio y facilitar su interpretación y posterior comprensión para el lector, desde los actores y las dinámicas experimentadas. Así que en este estudio no se trata de obtener una muestra representativa para extender a una población mayor las inferencias que deriven de sus resultados, sino de ofrecer una mirada profunda de lo acontecido a quienes lo vivieron.

En ese sentido, las unidades de análisis estuvieron conformadas por los 44 estudiantes matriculados en el curso "Investigación Cualitativa con Énfasis en la Investigación-Acción", del Doctorado en Ciencias de la Educación, ofrecido en la modalidad en línea por una universidad pública de Panamá. Dentro de esta población, se definió como unidades de observación a aquellos inscritos que además aceptaron voluntariamente participar mediante la firma del consentimiento informado ($n = 25$). De ellos, diez se identifican con el sexo masculino y quince, con el femenino.

Las razones para que el resto de los estudiantes del curso se abstuvieran de permitir el uso de sus opiniones

y aportes durante las sesiones para el estudio pueden no solo estar asociadas con el deseo de no participar, sino con el hecho de que la investigadora formalizó la solicitud del permiso al finalizar el curso. Aunque desde el inicio se había señalado que se estaba realizando una investigación sobre el proceso y sus resultados, es posible que algunos participantes no comprendieran el sentido de la solicitud o simplemente olvidaran firmarla.

La mayoría de estos participantes son docentes que ejercen en distintos niveles del sistema educativo panameño o colaboradores en la misma universidad que oferta el programa. Siete de ellos manifestaron tener experiencia en investigación desde el enfoque positivista, lo que permite explorar diversas perspectivas del fenómeno de estudio. Esta composición resulta pertinente, pues nuestra investigación busca comprender la integración de la didáctica dialógica y la racionalidad científica en la formación de investigadores, considerando la experiencia del docente y los 25 estudiantes, en un entorno en el que la interacción mediada por la tecnología fue determinante para generar conocimientos valiosos que permitieron el logro de los objetivos propuestos.

Las técnicas de recolección de la información — como procedimientos específicos empleados para obtener datos, hechos o detalles relevantes para responder la pregunta de investigación — pueden variar según el contexto y el tipo de información que se desea recopilar. En este caso, se utilizaron dos técnicas: la observación y la revisión de contenido.

La primera, de acuerdo con Creswell (2014), puede entenderse como una práctica que permite capturar los hechos de manera directa, lo que propicia una comprensión minuciosa de las interacciones humanas, los patrones de comportamiento y otros aspectos relevantes del entorno estudiado. En este proceso investigativo, la observación sirvió de referente para captar la actuación individual y colectiva, y fue fundamental para detectar cómo se desarrollaba la interacción en el espacio de aprendizaje y cómo los actores intervenían en el diálogo, lo cual es un elemento central de la didáctica dialógica.

Esa visión orientó la atención hacia la relación entre la docente y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes, para construir el conocimiento en los encuentros académicos. Además, la observación directa proporcionó una comprensión detallada de las interacciones y dinámicas en el escenario educativo, lo que es fundamental para implementar enfoques pedagógicos centrados en el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento (Olaz, 2023). En relación con el instrumento utilizado para registrar la dinámica de trabajo, se acudió a una guía de observación previamente elaborada. En esta se incluyó un conjunto de criterios asociados con el fenómeno de interés, que permitió enfocar la atención en aspectos específicos.

La segunda técnica usada fue la revisión de contenido. Esta permite reflejar hechos relevantes para el estudio a partir de textos o materiales escritos por medio de su examen, para así identificar temas, patrones, significados y miradas que puedan mejorar el entendimiento del fenómeno investigado. Con esta técnica se lograron detectar y establecer las categorías. Como instrumento, se utilizaron plantillas que permitieron organizar los datos de manera sistemática. Estos se configuraron como papeles de trabajo.

Para el análisis y la interpretación de la información se aplicaron dos técnicas: la triangulación y el análisis de contenido. La primera consiste en contrastar múltiples fuentes para responder la pregunta de investigación; en este caso se realizó por medio de la confrontación de datos provenientes de los estudiantes, de la docente y de los referentes teóricos. Esto permitió obtener una comprensión más completa del fenómeno de interés.

La segunda técnica, el análisis de contenido, resulta de identificar, clasificar y examinar temas y patrones textuales centrando la atención en develar su significado e interpretación. Para ello, en esta investigación se analizaron los papeles de trabajo individuales y de grupo y luego se los presentó a través de una matriz de categorías, lo que permitió organizar los datos cualitativos en cuatro tablas, una por cada momento según la didáctica dialógica de Chajín, que se corresponde con la fila de identificación de la tabla y sus contenidos; en la primera columna, por otra parte, se mencionan los tipos de racionalidad científica que se movilizan en cada etapa del trayecto de esa secuencia didáctica.

Por ejemplo, la [tabla 1](#) está dedicada al momento presentación e implica a la racionalidad conceptual, que contrasta con los tres elementos de esta triangulación: 1. el contenido y las estrategias que se desarrollan en el curso “Investigación Cualitativa”; 2. la apreciación de la docente; y 3. los comentarios de los participantes. En la [tabla 2](#) se aborda el momento reflexión, en el que se activan las racionalidades lógicas y gnoseológicas, y se vuelven a mostrar los tres elementos ilustrativos de la triangulación. Lo mismo ocurre en las [tablas 3 y 4](#) para los momentos aplicación y valoración, respectivamente.

En cuanto a la clasificación de la información recopilada, se recurrió a la siguiente codificación: S_n (S_1, S_2, S_3 y S_4) indica el número de la sesión, a los participantes se los designó con P_n (P_1, P_2, \dots, P_{25}) y a la docente, con D. Ello sirvió para generar códigos como por ejemplo S_2-P_5 , que expresa la participación del doctorando 5 en la sesión 2.

El procedimiento de la investigación se desarrolló atendiendo la interacción de los aspectos planteados por Van Manen (2004), quien clasifica el proceso en las cinco fases mostradas en la [figura 1](#): 1. la naturaleza del fenómeno; 2. investigar la experiencia vivida; 3. reflexionar y buscar significados; 4. describir, escribir y reescribir el proceso de reflexión; y 5. mantener el equilibrio que resulta de la armonía entre la perspectiva epistemológica y el contexto fenomenológico. En esta dinámica tiene que estar presente la relación firme con el fenómeno de interés.

Según el autor, este recorrido se engloba en dos fases más amplias. La fase empírica se fundamenta en la realidad observable, en las experiencias y vivencias que se dan sobre un fenómeno en su contexto. En este estudio se relaciona con las experiencias interactivas de los actores del doctorado, que forman las unidades de observación en espacios virtuales; se hacen descripciones sobre la didáctica dialógica como una forma de aprendizaje cuyo enfoque resalta el diálogo como herramienta central para provocar cambios en la estructura cognitiva. La fase reflexiva, por su parte, se refiere al período en el que se analizan críticamente los datos recopilados, se interpretan los resultados y se reflexiona sobre el significado de los hallazgos en relación con la pregunta de investigación.

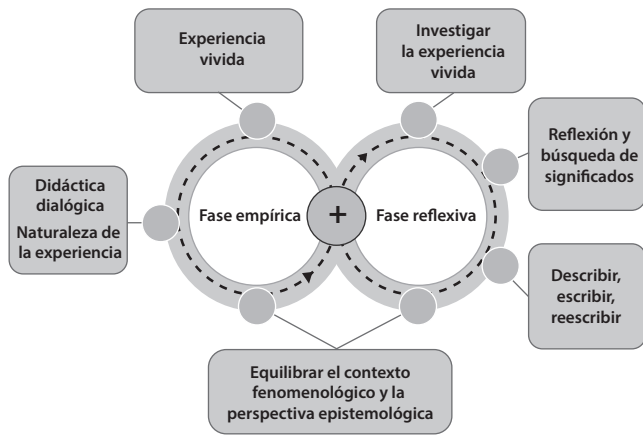


Fig. 1. Procedimiento de la investigación.

Fuente: Autoras (2025), a partir de Van Manen (2004).

Durante esa etapa, hubo un examen detenido de la información obtenida, se consideró su relevancia, se buscaron patrones, se identificaron posibles explicaciones desde los criterios de racionalidad y se evaluó el impacto de los resultados en el contexto del estudio. La fase reflexiva resultó fundamental para extraer conclusiones significativas y generar nuevo conocimiento a partir de los datos recopilados, tal y como se muestra en los resultados.

Para la validez científica del presente estudio, se recurrió a las directrices de Elliot et al. (1999), ampliamente reconocidas por su contribución a la credibilidad en investigaciones cualitativas. Estas directrices fueron implementadas en diversas etapas del estudio y se describen a continuación:

1. Reconocimiento de la perspectiva del investigador: La perspectiva se explicitó mediante una declaración de los supuestos asumidos en la investigación y su reflejo en las tablas de resultados.
2. Descripción de la muestra: Esta sección caracteriza detalladamente a los participantes, lo que facilita la comprensión del contexto de los hallazgos.
3. Construcción a partir de ejemplos: Se presentaron extractos de los diálogos y notas de campo en las tablas de los resultados, lo que permitió ilustrar las categorías y subcategorías analizadas.
4. Indicadores de credibilidad: Se realizaron auditorías internas, llevadas a cabo por tres doctorandos participantes, y auditorías externas, realizadas por una investigadora experta en métodos cualitativos. Estas cuatro personas revisaron y validaron el análisis.
5. Consistencia metodológica: Se la asegura a través de la coherencia entre el fenómeno estudiado, la literatura consultada, el método y las técnicas utilizadas, y los resultados obtenidos, respetando el marco ético de fidelidad a lo observado.
6. Desarrollo minucioso del método: Se elaboró una descripción exhaustiva de las estrategias metodológicas, destacando componentes específicos y su implementación.
7. Resonancia con los lectores: Esta directriz se abordó desde el inicio con los participantes y en las auditorías, y se consolidó con la presentación clara de la problemática, la brecha atendida, la literatu-

ra consultada, los resultados y las conclusiones, garantizando una representación comprensible y significativa de los hallazgos.

Resultados

Como se expuso con anterioridad, para obtener los resultados se recurrió a la técnica de análisis de datos denominada *triangulación interpretativa*. Según Okuda y Gómez (2005), esta técnica se trata de la utilización de variadas fuentes de información, de métodos, enfoques, teorías o coinvestigadores para examinar un fenómeno desde distintos ángulos. Con ello se logra evaluar y fortalecer los hallazgos al comparar los datos recabados por distintas vías. Para efectos de esta investigación, se hizo un cruce de información de tres componentes que conformaron los vértices del triángulo: los papeles de trabajo de los participantes, los registros de las observaciones de la investigadora y los referentes teóricos.

Ese cotejo permitió establecer las analogías que sirvieron de base para derivar las categorías principales del fenómeno estudiado y cómo se integraron los criterios de racionalidad en el desarrollo del curso; específicamente, esto se dio dentro de los momentos dialógicos en el escenario virtual. Los datos revisados reflejaron la actuación de los actores, lo que facilitó la formulación de los comentarios ilustrativos presentados como ejemplos. Este proceso se vio fortalecido por una auditoría interna, realizada por tres participantes que opinaron libremente respecto a la experiencia. Además, se llevó a cabo una auditoría externa a cargo de una profesora experta en métodos cualitativos, quien gracias a sus orientaciones se convirtió en coautora del estudio. Toda la información se expone en las tablas a continuación:

Tabla 1. Triangulación para la categoría 1. Momento dialógico: presentación.

Racionalidad	Curso "Investigación Cualitativa"	Comentarios ilustrativos	
		Docente	Participantes
Conceptual	S1. Introducción al curso, a la modalidad y su relación con el perfil de egreso. Exploración de características individuales de los participantes y marco paradigmático. Diálogo abierto.	S1-D. Discusiones claras. Uso de términos precisos. Se evidenció capacidad para estructurar, argumentar y transferir las ideas de manera coherente y consistente en los planteamientos. S1-D. Se dispuso de variedad de textos y artículos científicos de estudios desarrollados con aproximaciones cualitativas, organizados por temas y retos en un aula virtual.	S1-P6. Esta primera sesión ha servido para conocernos. S1-P12. Se conversó acerca del conocimiento científico y la importancia de investigar y de publicar. S1-P24. El test me ayudó a descubrir mi inclinación paradigmática. S1-P17. Se introdujeron las ciencias de la educación, los modelos pedagógicos y la formación docente.

Nota: Registros de inventarios y reflexiones de los participantes. Fuente: Autoras (2025).

La categoría 1 tuvo correspondencia con la racionalidad conceptual, que para Bunge abarca el entendimiento

y la relación entre conceptos, lo que permite realizar un análisis crítico del conocimiento. Los comentarios de esta categoría se centraron en el uso de términos, la identificación de la inclinación paradigmática y una introducción al campo disciplinar del curso.

Tabla 2. Triangulación para la categoría 2. Momento dialógico: reflexión.

Categorías	Curso “Investigación Cualitativa”	Comentarios ilustrativos	
		Docente	Participantes
Racionalidad lógica	S2. Espacio que ocupa el conocimiento manejado en el curso respecto a las ciencias y al contexto.	S2-D. Intervenciones con clara comprensión de la naturaleza del conocimiento.	S2-P6. Una de las pretensiones de la investigación cualitativa es examinar y comprender de forma profunda las experiencias, significados y representaciones de un determinado grupo. S2-P23. En los procesos sociales se compilan datos de la interacción entre grupos o comunidades definidas. En cuanto a la cultura, se estudian las creencias y los valores.
Racionalidad gnoseológica	S2. Modernidad y modernidad líquida. Diálogo abierto.	S2-D. Discusión argumentada sobre grandes categorías sociohistóricas para analizar el contexto actual en la llamada “sociedad del conocimiento”. S2-D. Cuidado en la conexión con los paradigmas y estilos epistemológicos en la aplicación práctica de la investigación cualitativa para la generación del conocimiento. S2-D. Interés sobre el tema, expuesto a través de la participación en la sala. Sin embargo, predominan las intervenciones de algunos estudiantes.	S2-P5. La modernidad pareciera que degrada a las personas, nacen las conflagraciones mundiales, crisis, crímenes; hace que las grandes expectativas de la gente se conviertan en pesadilla, por eso cae en crisis la modernidad y estamos frente a una nueva interpretación del significado de la vida, que en el fondo es lo que es la posmodernidad. S2-P8. La posmodernidad parece una filosofía antihumanista, individualista, que exalta el ego y lo efímero. S2-P9. La educación se dirime entre la visión hegemónica basada en la tecnología, y la relevancia del saber, de la ciencia.

Nota: Registros de inventarios y reflexiones de los participantes.
Fuente: Autoras (2025).

La categoría 2 representa un espacio para la comprensión de la congruencia entre postulados y el enfoque de investigación. De este modo, se interiorizan aspectos de consistencia por medio de dos racionalidades: la lógica y la gnoseológica, la primera centrada en la estructura y organización del conocimiento, y la segunda, en la interpretación del conocimiento.

Tabla 3. Triangulación para la categoría 3. Momento dialógico: aplicación.

Categorías	Curso “Investigación Cualitativa”	Comentarios ilustrativos	
		Docente	Participantes
Racionalidad metodológica	S3. Los microrrelatos y la investigación cualitativa. Métodos cualitativos, técnicas y procedimientos. Relación teoría-práctica.	S3-D. Análisis y comparación de las estrategias y métodos utilizados en la investigación cualitativa. S3-D. Se requiere una sesión intermedia para asesorar los trabajos finales.	S3-P18. Los métodos cualitativos fueron analizados ampliamente, pero se aprenderá lo que aplique cada uno. S3-P25. Con respecto a la técnica de roles, fue una buena estrategia de asignación para la distribución de los grupos.
Racionalidad práctica	S3. Relatores complementando el diálogo con el chat de la sala de videoconferencia.	S3-D. Consideraciones sobre las implicaciones epistemológicas y capacidad para generar comprensión de los fenómenos sociales. S3-D. Atención a la aplicación práctica de la investigación cualitativa en la generación del conocimiento.	S3-P15. [El control del tiempo trajo dificultades]: El respeto ante todo, estimados colegas, armonía en la sala. Estamos para aprender, seguir indicaciones y aprender... es parte de la formación.
Racionalidad ontológica	S3. Deconstrucción de investigaciones cualitativas.	S3-D. Interés sobre el tema, expuesto a través de mucha participación por medio de la representación de relatores y por muchos aportes a través del chat de la sala, con gran pertinencia y relevancia.	S3-P12. ¿Cómo vamos a hacer los trabajos finales si no tenemos experiencia con investigación-acción?

Nota: Registros de inventarios y reflexiones de los participantes.
Fuente: Autoras (2025).

La categoría 3 encuentra correspondencia con las racionalidades metodológica, práctica y ontológica, debido a que es donde se estudian con mayor profundidad los métodos, las técnicas y los procedimientos de la investigación cualitativa. Asimismo, se fomenta el diálogo significativo y se utilizan las herramientas disponibles para la intervención de los estudiantes. Además, se desarrollan prácticas como la deconstrucción de artículos y se comparten impresiones acerca de ellos. También surgen inquietudes relacionadas con la transferencia del conocimiento.

Tabla 4. Triangulación para la categoría 4. Momento dialógico: valoración.

Categorías	Curso “Investigación Cualitativa”	Comentarios ilustrativos	
		Docente	Participantes
Racionalidad evaluativa	S4. Exposición y sustentación de los productos finales del curso. Liderazgos en el aula. Relatores complementando el diálogo con el chat de la sala de videoconferencia.	S4-D. Comprensión del aporte de la investigación cualitativa a la transformación social o al desarrollo de nuevas perspectivas en el campo de estudio.	S4-P21. Dentro de la investigación-acción se pueden usar herramientas de las TIC. Así como en agosto utilizamos [...] para evaluar los proyectos comunitarios. Se pudo obtener información necesaria.
Racionalidad trascendente	S4. Cierre con perspectivas a futuro respecto a métodos cualitativos y su trabajo doctoral.	S4-D. Valoración del significado de la investigación cualitativa y su impacto más allá del ámbito inmediato del curso, como posible alternativa para su trabajo de doctorado. S4-D. Consideración de la importancia de investigar y publicar para ampliar conocimiento. S4-D. Reflexión y atención acerca de las oportunidades que tienen de ingresar a instituciones de alto nivel, como el Sistema Nacional de Investigación de Panamá.	S4-P17. Esta mañana hemos tenido la oportunidad de observar diez simulaciones de lo que es una investigación-acción... Pueden implementarse en un contexto real.

Nota: Registros de inventarios y reflexiones de los participantes.
Fuente: Autoras (2025).

Finalmente, la categoría 4 está totalmente alineada con las racionalidades de evaluación y de trascendencia, ya que se orienta a la transferencia del conocimiento, su apreciación y la proyección de sus implicaciones futuras.

Se tomaron en cuenta la participación y los aportes de los 25 estudiantes sobre las actividades realizadas, y se evidenció la importancia de la didáctica dialógica en el proceso de aprendizaje en línea. Al abrir el espacio para la interacción horizontal y el intercambio de ideas entre los involucrados, se promovió un ambiente colaborativo en el que se facilitó la coconstrucción del conocimiento. Asimismo, incorporar los criterios de racionalidad permitió a los participantes desarrollar sus habilidades para el pensamiento crítico mientras fortalecían sus competencias investigativas.

Discusión

Los resultados del estudio permitieron confirmar lo mencionado por Álvarez et al. (2023), Bieberach et al. (2023) y Martínez y Guzmán (2023) en cuanto a la importancia que los participantes, como docentes universitarios

o con aspiraciones de serlo, le reconocen a la investigación como función misional. No obstante, no todos están conscientes de cómo afecta este aspecto a la evaluación con fines de acreditación ni del tiempo de certificación recibido por las instituciones de educación superior del país como consecuencia de su productividad e impacto.

En el desarrollo del curso, la dualidad de roles desempeñados por la docente, que es profesora e investigadora a la vez, actuó de forma sinérgica al propiciar la comprensión y el conocimiento tal como lo plantea Gadamer (2004), lo cual es también el punto focal del aprendizaje dialógico de Flecha (1997). De hecho, aunque no se buscó una perspectiva político-activista como la planteada por Freire (1997), sí se mantuvo la mirada en sintonía con una conversación que profundizara argumentos fundamentales de las ideas.

Las sesiones también dieron espacio para evidenciar algunos de los principios del aprendizaje basado en el diálogo que aportaron Feijoo et al. (2022) cuando, por ejemplo, deconstruyeron artículos de investigación por equipos con un guion de preguntas orientadoras, lo que llevó a los participantes a crear sentido, apoyarse mutuamente y mantener una comunicación horizontal entre los compañeros y con la docente. Sin embargo, al ser un grupo numeroso, las oportunidades de participación no se observaron equitativas, por lo que con el paso de las sesiones se incentivó la interacción en los chats del grupo de WhatsApp y de sala de videoconferencias.

Esa apertura hacia vías de comunicación escritas en lugar de las intervenciones habladas demostró lo que ya antes había encontrado Rodríguez (2023) con el uso de foros en el aula virtual: que los participantes mejoraron su calidad argumentativa, probablemente porque hubo tiempo para la composición de las ideas y la búsqueda de ayuda en internet, lo que les permitió ganar confianza y equilibró la intervención en las plenarios. Por ello también se coincide con Morán y Cuello (2024) y con Álvarez et al. (2024) respecto al impacto de la tecnología en la democratización del aula. Al respecto, Cachari (2023) y Urriago et al. (2023) también hallaron que el uso de los recursos tecnológicos disponibles favorece el aprendizaje y la comunicación dialógica, algo valorado positivamente por los estudiantes.

Respecto a la didáctica dialógica desde la perspectiva de Chajín (2019), ninguno de los estudios consultados aportó esa estructura que facilitara organizar las sesiones con base en los momentos señalados. Por ello se puede afirmar que los resultados son alentadores en cuanto a su afinidad con los planteamientos de Bunge (1985) acerca de la potencialidad de las racionalidades científicas para su adaptación en la formación de investigadores.

Razón para ello es que la racionalidad conceptual, como la asume Orellana (2024), se pudo vincular a un campo de conceptos clave característicos de la investigación cualitativa y, dentro de esta, a la investigación-acción, como plataforma que permite al estudiante desarrollar una mirada panorámica de la complejidad de las experiencias humanas, explorando fenómenos sociales de forma holística, naturalista y transformativa.

Además, la racionalidad lógica se vio reflejada en la estructura del plan del curso, diseñado de acuerdo con un orden que responde a razonamientos sólidos de las eta-

pas del proceso de investigación, desde la formulación de preguntas hasta la interpretación de hallazgos, y a la búsqueda de consistencia, de acuerdo con lo evidenciado por Fernández et al. (2024), a la vez que constituye una oportunidad para explorar nuevos temas, como expresaron Novoa et al. (2023). Esto ayudó a comprender cómo se genera la credibilidad de los resultados obtenidos a través de enfoques cualitativos. Este aspecto, tal como expresaron López y Contreras (2020), está muy vinculado con la planificación e implementación del docente y confirma las competencias relacionadas con situaciones concretas.

Asimismo, la racionalidad gnoseológica pudo entenderse como la posición epistemológica asumida para el abordaje del curso y los niveles de conocimiento, partiendo del supuesto de que la investigación cualitativa es valiosa y necesaria para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. En el curso “Investigación Cualitativa con Énfasis en Investigación-Acción”, se transitó desde el diálogo argumentativo por los siguientes niveles cognitivos:

- Analítico: Reconocimiento de diversos métodos cualitativos y sus finalidades.
- Reflexivo: Identificación de rasgos comunes y diferenciadores.
- Interpretativo: La investigación-acción, sus actores y visiones para la transformación.
- Proyectual: Adaptación del proceso investigativo y sus resultados al contexto de los doctorandos y a algunos de sus posibles proyectos de tesis.

La racionalidad metodológica se basó en los principios establecidos en una teoría de partida, como plantea Bunge (1985), por lo que se consideró una serie de pasos útiles y enfocados a lograr resultados que revelaran su consistencia y valor para estudiar determinado fenómeno u objeto por medio de un método de investigación cualitativa, la cual a su vez se vale de entrevistas, observaciones y análisis de textos para revelar patrones y significados, con lo que facilita la emergencia de nuevas teorías e interpretaciones. Dio voz a los participantes, tal cual contempla Chajín (2019), y permitió un mayor entendimiento de los contextos que enmarcan a la investigación cualitativa, promoviendo el diálogo.

La racionalidad práctica pudo observarse en la conducción del curso desde un espacio de reflexión paradigmática, pasando por la aplicación en situaciones reales en distintos contextos formativos y diversos métodos de investigación cualitativa, hasta llegar a la valoración de sus resultados de acuerdo con la potencia para reflejar situaciones y soluciones dentro de un marco ético en el que se respetan los derechos y valores fundamentales. Tal como señalan Cupare y Resplandor (2023), Fontanilla y Mercado (2020), Oseda et al. (2020) y Vargas et al. (2024), estos resultados confirman la importancia de aprender a hacer ciencia investigando.

La racionalidad ontológica se expresó en la interacción entre el participante del curso, el conocimiento abordado y los contextos socioeducativos en los que se ofrece y en los que se desempeñan sus cursantes, los cuales se consideraron determinantes en la consolidación de un sistema de aprendizaje que se integra en el espacio del Doctorado en Ciencias de la Educación. A la vez, como menciona Díaz (2023), contribuye con el diálogo interdisciplinario de sus actores.

La racionalidad evaluativa se vio evidenciada en la consolidación de competencias iniciales en los métodos cualitativos y, dentro de estos, en la investigación-acción. Se pudo observar que se buscó el logro de metas alcanzables y valiosas. Hubo una postura de respeto y confianza, en concordancia con lo manifestado por Velasco y Alonso (2018). Esto sostuvo un diálogo provocador en el que la pregunta fue tan importante como la respuesta.

La racionalidad trascendente se materializará en la medida en que los participantes logren integrar el nuevo aprendizaje a su identidad como investigadores, es decir, según la adaptación y el ajuste que puedan insertar a su trayectoria en el proceso formativo del programa de doctorado. Además, se espera que, como señala Rodenas (2022), a lo largo de los cursos y grupos de investigación se den procesos de mentoría y colaboración de otros docentes. De igual forma, se coincide con Chajín (2019) y Orellana (2024) en los comentarios de la sesión final, en los que se puede observar una proyección hacia el futuro.

Respecto a los momentos de la didáctica dialógica por medio de herramientas tecnológicas, los resultados apuntan en la misma dirección de los señalamientos de Jiménez (2022), en cuanto a que la interacción, ya sea que se realice de manera síncrona o asíncrona, genera vías de comunicación válidas en las que se pueden apreciar los momentos dialógicos de presentación, reflexión, aplicación y valoración. Así, impulsan el razonamiento crítico, creativo y reflexivo, además que, tal como plantean Skidmore y Gallagher (2005) y Summa (2024), en la misma medida en que el docente está dispuesto a escuchar y utilizar las preguntas, se convierten en estrategias de pensamiento.

Los resultados obtenidos en la investigación también respaldan la importancia de la conjunción de competencias disciplinares, didácticas y dialógicas puestas al servicio de la formación de investigadores (Villani & Pacca, 2000). De igual forma, la modalidad en línea — como espacio para las interacciones dialógicas que nutren las competencias investigativas de los doctorandos— se alinea con lo planteado por Cachari (2023) en cuanto a la valoración positiva de los estudiantes, que gracias a las evidencias captadas logran distinguir sus aportaciones de una manera más individualizada, lo cual es sumamente difícil en la dinámica de un aula presencial con una cantidad significativa de participantes.

Finalmente, es necesario comentar las limitaciones experimentadas para el desarrollo de esta investigación. La cantidad de doctorandos y el número de semanas previstas para el desarrollo del curso actuaron como restricciones y atentaron contra la apropiación de una línea de investigación y un mejor desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, creativo y reflexivo — tal como exponen Escobar (2022), Fernández et al. (2023) e Hidalgo y Molina (2024)—, ya que hubo momentos en los que no se pudo extender más la oportunidad de intervenciones y esto trajo incomodidad manifiesta por parte de dos estudiantes. También hubo que agregar una sesión de asesoría entre la tercera y la cuarta semanas, de manera que se pudiese brindar una mejor atención a las inquietudes que los participantes tenían para la realización del trabajo final.

Conclusiones

Luego de la presentación de los resultados y su discusión, es importante recordar que el estudio se planteó el

objetivo de comprender la integración de la didáctica dialógica y la racionalidad científica en la formación de investigadores en un curso doctoral en línea, desde la experiencia de docente y estudiantes. Para evidenciar el logro de este objetivo, se desglosan los siguientes objetivos específicos, sus respectivas conclusiones y consideraciones:

1. Analizar las vivencias interactivas en el escenario virtual, con la aplicación de la didáctica dialógica: Los hallazgos demostraron que es posible adaptar los criterios de racionalidad científica y los momentos didácticos en un curso de doctorado orientado a la formación de investigadores hacia la perspectiva cualitativa, en un entorno virtual de aprendizaje. Sin embargo, se identificaron dos inconvenientes para un diálogo fluido y profundo: la cantidad de participantes y la duración del curso. En cuanto al primero, la coordinación del programa puede abordarlo delimitando el número de estudiantes por grupo. En relación con el segundo, la duración del curso, determinada por su diseño curricular y modalidad de oferta, no podría modificarse a corto plazo.
2. Reflexionar acerca de la integración de la didáctica dialógica y la racionalidad científica en la formación de investigadores en un curso doctoral en línea: Las vivencias en el proceso de aprendizaje en el curso doctoral en línea evidenciaron la integración de la didáctica dialógica y la racionalidad científica en la formación de investigadores. La forma de lograrlo fue a través de la creación de espacios de diálogos interactivos, donde los estudiantes pudieron compartir y discutir sus investigaciones, con lo que promovieron la construcción del conocimiento de manera colectiva. Al implementar metodologías activas, se fomentó la aplicación práctica de la racionalidad científica, mientras que evaluaciones formativas y actividades de reflexión crítica permitieron a los estudiantes analizar y ajustar sus enfoques investigativos. Además, el intercambio de experiencias de aprendizaje fortaleció las habilidades dialógicas y el pensamiento crítico en el ámbito científico
3. Valorar la utilidad de la fenomenología hermenéutica y las técnicas cualitativas para el estudio de la formación de investigadores: La particularidad de la fenomenología hermenéutica y la triangulación interpretativa resultaron vías muy valiosas para la sistematización de la experiencia, lo que permitió develar y comprender el significado que tuvo el proceso formativo para los participantes. Admitieron el examen de las interacciones dialógicas para encontrar, junto con la perspectiva docente, la vinculación y validez del respaldo de la racionalidad científica y los momentos dialógicos. Aprovechando herramientas como el chat de la sala de Meet y el grupo de WhatsApp, se pudieron ampliar los registros y se pudo nutrir el repertorio de evidencias para su triangulación. Respecto a la experiencia con el consentimiento informado, es importante no solo explicar la intención de realizar una investigación del curso, su desarrollo y resultados desde el inicio, sino también solicitar y

recabar en ese momento los formularios manifestando la conformidad para ser parte del estudio. Entonces es más probable que los participantes estén abiertos a acceder, y siempre se les deja la posibilidad de retirar la autorización si lo estiman conveniente, tras garantizar que el estudio no tendrá consecuencias de ningún tipo para el doctorando.

Por último, se puede aseverar que el curso de "Investigación Cualitativa" en el doctorado se vio fortalecido con el estudio de la transferencia de las racionalidades estudiadas y la pedagogía dialógica, al brindar una mayor efectividad en sus resultados. Estos hallazgos permiten proyectar que se continuará investigando el proceso formativo de investigadores desde la perspectiva dialógica, ajustando aspectos como la cantidad de participantes y estableciendo asesorías intermedias a las sesiones síncronas.

Referencias

- Álvarez, G., Bondar, S., & Soto, Z. (2023). Percepción de docentes sobre la formación por competencias en el marco de la integralidad de funciones universitarias. *Revista Unimar*, 41(2), 13-27. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art1>
- Álvarez, G., Difabio, H., & Morán, L. (2024). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1). <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València. <https://tinyurl.com/mr22nubs>
- Balta, G., Urquiza, R., Velásquez, M., & Bello, V. (2025). Las percepciones de la competencia investigativa en el desarrollo de investigación científica en la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1). <https://tinyurl.com/59fc36s5>
- Barragán, D., Munevar, S., Espinosa, M., & Londoño, G. (2023). Comunicación de la ciencia y acreditación académica de profesores universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.98015>
- Bieberach, R., De Benavides, M., & Tapia, A. (2023). Plan de mejoramiento institucional ajustado, como instrumento para el aseguramiento de la calidad en las universidades panameñas. *Entrelíneas*, 2(1), 5-26. <https://doi.org/10.56368/Entrelíneas211>
- Bunge, M. (1985). *Racionalidad y realismo*. Alianza Editorial. <https://tinyurl.com/2jmk379a>
- Cachari, M. (2023). Percepción de los coordinadores de doctorado sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la Universidad de Murcia. *RiiTE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 14, 59-75. <https://doi.org/10.6018/riite.523441>
- Cebrián, D., España, P., & España, E. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el enfoque del activismo colectivo basado en prácticas científicas sobre cuestiones socialmente vivas. En M. Ocelli, L. García y C. Sosa (comps.), *Prácticas científicas y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias* (pp. 20-33). Universidad Nacional de Córdoba. <https://tinyurl.com/5py2jtka>
- Chajín, M. (2019). *Didáctica dialógica, para formación de investigadores*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Investigadores en Administración 2019

- y en el III Congreso Iberoamericano de Investigación sobre MIPYME (FAEDPYME), 19-20 de noviembre. <https://tinyurl.com/y6rvm96y>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage. <https://tinyurl.com/3munncyc>
- Cupare, O., & Resplandor, G. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Prohominum*, 5(1), 126-143. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0175>
- Díaz, C. (2023). El conocimiento científico como criterio directivo de la actuación administrativa: Un estudio de metodología aplicada. *Revista de Derecho Público. Teoría y Método*, 7, 111-149. https://doi.org/10.37417/RPD/vol_7_2023_1312
- Elliott, R., Fischer, C., & Rennie, D. (1999). Evolving Guidelines for Publication of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215-229. <https://tinyurl.com/4dffnks2>
- Escobar, C. (2022). Doctores, incentivos de titulación e impacto en la investigación: Un panorama general de los profesores con doctorado en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 5(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.8>
- Feijoo, D., Rojas, G., Mendoza, M., & Bravo, S. (2022). Reflexiones en torno al aprendizaje dialógico como estrategia didáctica dentro del quehacer docente. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 6(6), 13001-13012. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4308
- Fernández, A., Rodríguez, D., & Jorrín, E. (2024). Extensión del empleo del criterio de expertos: Validez, consistencia y fiabilidad de los resultados científicos. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(1). <https://tinyurl.com/4344c8nu>
- Fernández, B., Otero, G., & Piñero, L. (2023). Formación didáctica dialógica para promover el desarrollo de competencias investigativas. *Entrelíneas*, 2(2), 136-147. <https://doi.org/10.56368/Entrelíneas223>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós. <https://tinyurl.com/y5anry9s>
- Fontanilla, N., & Mercado, Z. (2020). Competencias investigativas actitudinales que promueven el docente en su acción didáctica universitaria. *Educere*, 24(77), 85-94. <https://tinyurl.com/4r6cysxh>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/4zwmhz33>
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme. <https://tinyurl.com/muvnftxr>
- Hattie, J. (2017). *"Aprendizaje visible" para maestros: Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Ediciones Paraninfo. <https://tinyurl.com/yvk4w7y5>
- Hidalgo, P., & Molina, C. (2024). Claustros académicos y su contribución con la calidad de los doctorados en educación en Chile. *Journal of the Academy*, 10, 51-79. <https://doi.org/10.47058/joa10.4>
- Jiménez, A. (2022). *Reconfiguración histórica de la educación superior a distancia, desde la perspectiva teórica dialógica didáctica mediada: Experiencia Universidad del Quindío* [tesis doctoral]. Universidad del Quindío, Colombia. <https://tinyurl.com/mrydww9b>
- Liendo, N. (2014). Visualización de la relación dialógica docente-alumno en la cotidianidad del aula universitaria para la formación de un docente investigador e innovador. *Revista Arjé*, 8(14). <https://tinyurl.com/4s7ap9s9>
- López, M., & Contreras, N. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: Análisis del trabajo fin de máster. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30. <https://tinyurl.com/yky3m9rn>
- Martínez, M., & Guzmán, A. (2023). Actitudes hacia la investigación formativa: Análisis exploratorio en los grupos de investigación. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 215-233. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp215-233>
- Morán, L., & Cuello, A. (2024). La enseñanza dialógica mediada por las tecnologías digitales. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio y L. Morán (coords.), *Diálogos en la enseñanza de la escritura académica: Prácticas innovadoras en entornos virtuales* (pp. 69-85). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://tinyurl.com/c9kwhy8e>
- Morón, H., & Daza, P. (2019). Con el agua: ¡mójate! Un proyecto de innovación docente y alfabetización científica. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 2-7. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.1>
- Novoa, A., Pirela, J., & Yecid, J. (2023). Arquetipo sobre acompañamiento tutorial para la formación doctoral. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 261-278. <https://tinyurl.com/2jm7c89m>
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://tinyurl.com/2una8kxt>
- Olaz, A. (2023). *Observación participante: El invisible arte de investigar*. Ediciones Díaz de Santos. <https://tinyurl.com/2r3kcuue>
- Orellana, R. (2024). La educación y el sentido de la vida. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 7-14. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17428>
- Ortiz, D., & Guerrero, C. (2022). *Herramienta práctica: Incorporando la enseñanza dialógica al aula*. Fundación Luk-sic / Redes Educativas para la Mejora de Aprendizaje. <https://tinyurl.com/4emdbkp7>
- Oseda, D., Mendivel, R., & Angoma, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 29, 235-259. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.08>
- Payá, M. (coord.) (2018). *Guía para la formación en la competencia investigadora*. Universitat de Barcelona. <https://tinyurl.com/bdh5ceyp>
- Peñafor, L., & Bastiani, J. (2022). Didáctica: Desde su definición e historia hasta su fundamento en el diálogo. *Research, Society and Development*, 11(7). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29783>
- Rodenas, P. (2022). Didáctica de los procesos de formación investigativa en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú. *Delectus. Revista Científica-INICC Perú*, 5(2). <https://tinyurl.com/2czeycz3>
- Rodríguez, C. (2023). El trabajo colaborativo en los foros en línea, ventanas a la actitud dialógica. *Revista Mexi-*

- cana de Bachillerato a Distancia, 15(30). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2023.30.86526>
- Sánchez, M. (2024). Retos, experiencias y oportunidades de la educación dialógica. *Didac*, 83, 3-6. https://doi.org/10.48102/didac.2024.83_JUL-DIC.147
- Sandoval, F., & Sáez, F. (2023). Revisión sistemática sobre competencias de investigación en estudiantes de educación superior. *Páginas de Educación*, 16(2), 186-211. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3340>
- Skidmore, D., & D. Gallagher (2005). *A Dialogical Pedagogy for Inclusive Education*. Ponencia presentada en el Inclusive and Supportive Education Congress y en The International Special Education Conference, Glasgow, Escocia. <https://tinyurl.com/bddaauhc>
- Summa (2024). *Orientaciones pedagógicas para una enseñanza basada en el diálogo: A dialogar también aprendemos*. Summa / Open. <https://tinyurl.com/3ewewy7b>
- Tasayco, A., Menacho, I., Magallanes, E., & Ralli, L. (2024). El pensamiento crítico en la investigación de los estudiantes universitarios. *Aula Virtual*, 5(12), 789-816. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13199188>
- Urriago, J., Salcedo, J., Romero, A., & Aponte, M. (2023). Consolidación de procesos investigativos integrando criterios de acreditación en alta calidad educativa y tecnologías en Cauca, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 112-123. <https://tinyurl.com/mc56sbsw>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea. <https://tinyurl.com/mpzwmzse>
- Van Manen, M. (2004). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós. <https://tinyurl.com/4fnvevz2>
- Vargas, S., Bernal, A., & Briceño, J. (2024). Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de Ciencias: Una revisión sistemática de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 89-115. <https://tinyurl.com/bdz6csex>
- Velasco, A., & Alonso, L. (2018). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 42, 461-470. <https://tinyurl.com/ma92wya8>
- Villani, A., & Pacca, J. (2000). La competencia dialógica del profesor de ciencias en Brasil. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Enseñanzas Didácticas*, 18(1), 95-104. <https://tinyurl.com/yc3yvfws>

Agradecimientos

Agradecemos al Sistema Nacional de Investigación de Panamá por el beneficio económico otorgado a la investigadora Elizabeth Román-Machado, que hizo posible llevar a cabo actividades científicas vinculadas a este estudio. De igual forma, la investigadora agradece al Centro de Investigaciones Educativas (CIDEU) por el apoyo recibido. Extendemos nuestra gratitud a la Fundación Consultores del Talento Humano, que asumió el costo del Diplomado en Didáctica Dialógica para la Formación de Investigadores, programa que sirvió como marco para estudiar, transferir y evaluar la experiencia presentada en este artículo. Reconocemos especialmente al Dr. Miguel Chajín por su invaluable contribución al fomentar un diálogo profundo y reflexivo en sus cursos.

Declaración de con licto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses relacionados con el presente artículo.

Declaración de contribución a la autoría

Elizabeth Román-Machado participó en la concepción y el diseño del estudio, así como en la adquisición de los datos y su análisis. Además, realizó la redacción, revisión y edición del manuscrito. Edy Maritza Urdaneta contri-buyó con la metodología y la supervisión del proceso y de la información obtenida.

Declaración de ética

Las autoras declaran que este trabajo cumple con las directrices éticas internacionales aplicables a la disciplina, garantizando el respeto a los principios integridad académica. De igual manera, se ha obtenido el consentimiento informado de quienes participaron en la investigación, y se asegura que su involucramiento no implicó riesgos.