



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR



COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA
REGIÓN PUNO 2025

TESIS PRESENTADA POR:
YANETH ROJAS MAMANI DE LOPEZ

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

JULIACA - PERÚ
2026



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR
COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA
REGIÓN PUNO 2025

TESIS PRESENTADA POR:

YANETH ROJAS MAMANI DE LOPEZ

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

APROBADA POR:

PRESIDENTE

: 
Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA

PRIMER MIEMBRO

: 
Dr. ENRIQUE ELEUTERIO ZUÑIGA MEDINA

SEGUNDO MIEBRO

: 
Dr. JESUS MAMANI MAMANI

ASESOR DE TESIS

: 
Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P33



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 000335-2026-D-EPG-UANCV/J

Juliaca, 25 de mayo de 2026

VISTOS:

El expediente N° 3908 presentado por el (la) Bachiller: ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de sustentación de tesis, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bachiller: ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH con número de DNI 40733723 con número de matrícula 1720200005 ha solicitado asignación de jurados, Fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025** para optar el GRADO de: **MAESTRO EN EDUCACIÓN** Mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR** de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez;

Que, de conformidad con lo previsto en el artículo 18° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos, **COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**;

Que, mediante Resolución N°2587-2025 -USA-EPG/UANCV SE APRUEBA Y AUTORIZA LA EJECUCION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACION y con Resolución N°311-2026-USA-EPG/UANCV, se APRUEBA y AUTORIZA EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) Titulada: **COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P33**;

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos en su artículo 28° **DE LA SUSTENTACIÓN**.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Director de la Escuela de Posgrado mediante acta de sorteo de jurado, con registro N° 000894 de fecha: 18 de mayo de 2026 se nombra jurados.

Que, conforme al artículo 66° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación científica original de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el artículo 76° del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR APTO para la sustentación presencial del **INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN** (borrador de tesis), **TITULADO: COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025** del (la) Bach: **ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH**, para optar el GRADO de: **MAESTRO EN EDUCACIÓN** Mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOMINAR JURADOS para la sustentación presencial y defensa de la tesis a los siguientes docentes ordinarios:

Presidente	: Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
Primer miembro	: Dr. ENRIQUE ELEUTERIO ZUÑIGA MEDINA
Segundo miembro	: Dr. JESUS MAMANI MAMANI
Asesor	: Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI

ARTÍCULO TERCERO. - PROGRAMAR FECHA Y HORA de sustentación como se detalla:

Fecha	: Lunes, 01 junio del 2026
Hora	: 11:00 a.m.
Lugar	: Aula N°208 Centro Comercial N° 03 UANCV-JULIACA

ARTÍCULO CUARTO. - El Director de la Escuela de Posgrado queda encargado del cumplimiento de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Enrique Eleuterio Zuñiga Medina
DIRECTOR (a)



UNIVERSIDAD ANDINA

"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 00311-2026-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 30 de enero del 2026

VISTOS:

El Expediente N° 2026-CU-565 de fecha 16 de enero del 2026, el (la) Bach. ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH, con DNI N° 40733723, código de matrícula N° 1720200005, quien solicita Revisión de Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis): INFORME N° 00261-2026-UI-EPG-UANCV y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" del 28 de enero del 2026, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2026-CU-565 el (la) Bach. ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH, solicita la revisión y aprobación del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) titulado: **COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P33**, para optar el GRADO de MAESTRO EN EDUCACIÓN, mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del ASESOR Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI; y.

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según INFORME N° 00261-2026-UI-EPG-UANCV y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN, titulado: **COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025** presentado por el (la) Bach. ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RATIFICAR, como ASESOR al (a) Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Enrique Echevarría Zúñiga Medina
DIRECTOR(a)



UNIVERSIDAD ANDINA

"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 002587-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 29 de diciembre del 2025

VISTOS:

El Expediente N° CU-012838 de fecha 15 de diciembre del 2025, el (la) Bach. ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH, con DNI N° 40733723, código de matrícula N° 1720200005, quien solicita Revisión de propuesta de Investigación; INFORME N° 02304-2025-UI-EPG-UANCV y el Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación" del 29 de diciembre del 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° CU-012838 el (la) Bach. ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH, solicita la revisión y aprobación de la propuesta de Investigación titulado: **COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025** Línea de Investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P33**, para optar el GRADO de **MAESTRO EN EDUCACIÓN**, mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** a la propuesta de investigación.

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró la propuesta del **ASESOR Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI**, quien debe estar acreditado y facultado para orientar y ayudar al asesorado en el proceso de elaboración del trabajo de Investigación (Tesis) de acuerdo a la **DIRECTIVA N° 004-2019-UANCV-VRAD-OI**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 02304-2025-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, titulado: **COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025** presentado por el (la) Bach. ROJAS MAMANI DE LOPEZ YANETH, para optar el GRADO de **MAESTRO EN EDUCACIÓN**, mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR** en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO.- RECONOCER, como **ASESOR** al (a) Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI.

ARTÍCULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Javier Romulo Quispe Zap.
DIRECTOR (e)

Cc.
Arch. EPG 2025
Interesado
JROZ/echm



YANETH ROJAS MAMANI DE LOPEZ

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN...

Trabajos de Maestria para Repositorio 2026

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::13016:605352607

Fecha de entrega

7 jul 2026, 11:05 GMT-5

Fecha de descarga

7 jul 2026, 14:05 GMT-5

Nombre del archivo

T036_40733723_M.docx

Tamaño del archivo

13.2 MB

178 páginas

36.791 palabras

219.564 caracteres



TESIS UANCV

15% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 11%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



TÍTULO	
COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025	
Datos de autor	
Nombres y Apellidos	YANETH ROJAS MAMANI DE LOPEZ
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	40733723
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0000-6012-0600
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02389341
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2372-6720
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres Y Apellidos	JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01324996
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-2532-8921
Miembro del jurado 1	
Nombres Y Apellidos	ENRIQUE ELEUTERIO ZUÑIGA MEDINA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02419543
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-4793-9053



Miembro del jurado 2	
Nombres Y Apellidos	JESUS MAMANI MAMANI
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02425043
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0006-9857-8231
Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P33
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Dirección: REGIÓN PUNO País: Perú Departamento: PUNO Provincia: PUNO Distrito: PUNO -15.71975, -69.95072 https://maps.app.goo.gl/G5EHm2T9qadGSkvM6 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2025 - 2026
URL de disciplinas OCDE	Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01
https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería	



OFICINA DE INVESTIGACIÓN
ESTADO DE INVESTIGACIÓN

M.S. Jhony Chacaya Zaga
VICERRECTOR
DE INVESTIGACIÓN -EPG.



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo YANETH ROJAS MAMANI DE LOPEZ, identificado con DNI
Nro. 40733723 en mi condición de egresado de:

- ☐ Escuela Profesional
☐ Programa de Segunda Especialidad
☒ Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la ☒ Tesis o ☐ Trabajo de Investigación, ☐ Trabajo Académico
denominada:

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025

Asesorado por: Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 17 de Junio del 2026

Firma del Asesor (Obligatoria)

Firma (Obligatoria)

Huella



DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres, por su amor y apoyo incondicional; a mis profesores, por su orientación y enseñanzas; y a todos los docentes de la región Puno, que inspiran con su dedicación y compromiso.



AGRADECIMIENTO

Agradezco, por la guía y el apoyo constante, a mi asesor/a de tesis, [nombre del asesor/a]. A los docentes participantes de la región Puno, por su colaboración en esta investigación. A mis familiares y amigos, por su apoyo emocional, y a todos, por su apoyo y confianza.



ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN.....	ix
Abstract	xi
INTRODUCCIÓN.....	xiii
CAPÍTULO I	15
I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.1. Exposición de la situación problemática	15
1.2. Formulación del planteamiento del problema	16
1.2.1. Pregunta general.....	16
1.2.2. Preguntas específicas	16
1.3. Justificación de la investigación.....	17
1.3.1. Justificación teórica	17
1.3.2. Justificación práctica	17
1.3.3. Justificación metodológica.....	17
1.4. Objetivos	18
1.4.1. Objetivo general.....	18
1.4.2. Objetivos específicos	18
1.5. Importancia y alcance de la investigación	19
1.6. Limitaciones y delimitaciones de la investigación	21
1.7. Hipótesis	23
1.7.1. Hipótesis general	23
1.7.2. Hipótesis específicas	24
1.8. Variables e indicadores.....	24
1.8.1. Conceptualización de variables.....	24
1.8.2. Operacionalización de variables	30
CAPÍTULO II	31
II. MARCO TEÓRICO	31
2.1. Antecedentes del estudio	31
2.1.1. A nivel internacional.....	31
2.1.2. A nivel nacional.....	38
2.1.3. A nivel local	46



2.2. Bases teóricas	49
2.2.1. Competencias investigativas	49
2.2.2. Practica pedagógica	101
2.3. Marco conceptual	108
CAPITULO III	125
III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	125
3.1. Enfoque de la investigación	125
3.2. Método aplicado en la investigación	125
3.3. Tipo de investigación	126
3.4. Nivel de investigación	127
3.5. Diseño de investigación	128
3.6. Población y muestra	129
3.6.1. Población	129
3.6.2. Muestra	129
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información	130
3.7.1. Técnicas de la investigación	130
3.7.2. Instrumentos de la investigación	131
3.8. Validez y confiabilidad del instrumento de investigación	131
3.8.1. Validez de los instrumentos	131
3.8.2. Confiabilidad de los instrumentos	132
3.9. Diseño de la estrategia para la prueba de hipótesis	133
CAPITULO IV	136
IV. RESULTADOS	136
4.1. Presentación, análisis e interpretación de datos	136
4.2. Proceso de la prueba de hipótesis	147
4.3. Discusión de resultados	150
CONCLUSIONES	154
RECOMENDACIONES	156
REFERENCIAS	158
ANEXOS	163
Anexo 1: Matriz de consistencia	164
Anexo 2: Instrumento	166
Anexo 3: Validación del instrumento	¡Error! Marcador no definido.



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	30
Tabla 2. Confiabilidad del instrumento	132
Tabla 3. Prueba de normalidad.....	133
Tabla 4. Correlación competencias investigativas y práctica pedagógica	136
Tabla 5. Correlación competencias investigativas y planificación docente	138
Tabla 6. Correlación competencias investigativas y ejecución didáctica	140
Tabla 7. Correlación competencias investigativas e interacción pedagógica	142
Tabla 8. Correlación competencias investigativas y evaluación aprendizaje.....	145
Tabla 9. Prueba de hipótesis general	147
Tabla 10. Prueba de hipótesis específica 1	148
Tabla 11. Prueba de hipótesis específica 2	148
Tabla 12. Prueba de hipótesis específica 3	149
Tabla 13. Prueba de hipótesis específica 4	150



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Correlación competencias investigativas y práctica pedagógica	136
Figura 2 Correlación competencias investigativas y planificación docente.....	138
Figura 3. Correlación competencias investigativas y ejecución didáctica	141
Figura 4. Correlación competencias investigativas e interacción pedagógica.....	143
Figura 5. Correlación competencias investigativas y evaluación aprendizaje.....	145

VII



RESUMEN

La presente investigación, titulada "Habilidades de pensamiento crítico y práctica pedagógica de los docentes de educación superior en la región de Puno, 2025," pretende evaluar las habilidades de pensamiento crítico y la práctica pedagógica de los docentes de educación superior en Puno, Perú. Esta investigación analiza la implementación de la práctica pedagógica a partir de los procesos de planificación, ejecución, interacción y evaluación, y el rol que las habilidades de pensamiento crítico podrían desempeñar, así como también pretende determinar si, en efecto, podría existir una correlación relevante. La propuesta de investigación utilizó el diseño de investigación correlacional, y la metodología fue de tipo cuantitativa, el autor utilizó como población aproximadamente 325 docentes que forman parte de las instituciones de educación superior de la región, se sirve de instrumentos de recolección de datos que fueron utilizados en otras investigaciones y que fueron aprobados por pares, el autor empleó el coeficiente Alpha de Cronbach para determinar la fiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, así mismo la correlación de Spearman y Tau-b de Kendall para determinar la existencia de relación entre las variables. Los resultados indican que, efectivamente, existe una relación positiva y significativa entre las habilidades de pensamiento crítico y los componentes de la práctica pedagógica. Se observa que los educadores que han desarrollado niveles más altos de habilidades de pensamiento crítico demuestran una práctica pedagógica superior en términos de planificación, ejecución, interacción y evaluación. Los docentes que poseen mayores competencias en investigación realizan reflexiones más profundas y en base a la construcción



de sus propias estrategias en la planificación. Luego, en la ejecución, al poseer competencias investigativas más sofisticadas, utilizan métodos más optimizadores de la pedagogía que facilitan la interactividad de los estudiantes. También se observó que los docentes con competencias más refinadas llevan a cabo evaluaciones que están más alineadas a los propósitos de la enseñanza, que son más exigentes, lo que la mejora. No obstante, se identificó la carencia de uso de la investigación de manera sistemática en la práctica pedagógica, por parte de algunos docentes, que se atribuyó a la escasez de recursos, de infraestructura, y la falta de un enfoque sistemático en el desarrollo de competencias de análisis investigativo en algunas instituciones. La investigación también destaca la necesidad de políticas específicas, de carácter institucional, que apoyen el uso de la investigación en la formación docente. En el desarrollo, se sugieren programas de educación continua en competencias investigativas, el desarrollo de infraestructura para la investigación pedagógica y un enfoque sistemático para el desarrollo de estas competencias en los docentes de educación superior. Los resultados de esta investigación enfatizan la importancia de las habilidades investigativas en la mejora de la práctica pedagógica de los docentes, afirmando que su desarrollo es esencial para mejorar la calidad educativa en la región de Puno. Destaca la necesidad de políticas y programas que promuevan la investigación en la formación docente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario.

Palabras clave: Competencias, investigativas, práctica, pedagógica, educación.



Abstract

This research, entitled "Critical thinking skills and teaching practices of higher education teachers in the Puno region, 2025," aims to evaluate the critical thinking skills and teaching practices of higher education teachers in Puno, Peru. This research analyzes the implementation of pedagogical practice based on the processes of planning, execution, interaction, and evaluation, and the role that critical thinking skills could play, as well as determining whether, in fact, there could be a relevant correlation. The research proposal used a correlational research design and a quantitative methodology. The author used a population of approximately 325 teachers who are part of higher education institutions in the region, using data collection instruments that were used in other research and were peer-reviewed. The author used Cronbach's alpha coefficient to determine the reliability of the data collection instruments, as well as Spearman's correlation and Kendall's Tau-b to determine the existence of a relationship between the variables.

The results indicate that there is indeed a positive and significant relationship between critical thinking skills and the components of teaching practice. It has been observed that educators who have developed higher levels of critical thinking skills demonstrate superior teaching practice in terms of planning, execution, interaction, and evaluation. Teachers with greater research skills engage in more profound reflection and base their planning on the construction of their own strategies. Then, in execution, because they have more sophisticated research skills, they use more optimized teaching methods that facilitate student interactivity. It was also evident that teachers with more sophisticated skills perform evaluations that are more aligned with



teaching objectives and are more demanding, which leads to improved teaching. Despite the above, limitations were identified in the systematic use of research in pedagogical practice due to a lack of resources, infrastructure, and the absence of a systematic approach to the development of research analysis skills in some institutions.

The research also highlighted the need for specific institutional policies that support the use of research in teacher training. In terms of development, it suggests continuing education programs in research skills, the development of infrastructure for pedagogical research, and a systematic approach to developing these skills in higher education teachers. The results of this research emphasize the importance of research skills in improving teachers' pedagogical practice, affirming that their development is essential to improving educational quality in the Puno region. It highlights the need for policies and programs that promote research in teacher training to improve university teaching and learning.

Keywords: Competencies, research, practice, pedagogy, education.



INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como objetivo analizar la relación entre las competencias investigativas y la práctica pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, específicamente en el año 2025. Examinar el impacto que tienen las competencias investigativas en la planificación, ejecución, interacción y evaluación pedagógicas, y en qué medida estas competencias impactan la enseñanza y el aprendizaje en las universidades de la región, es la razón de ser de esta investigación.

Este trabajo comienza con la formulación del problema, que se lleva a cabo en el Capítulo I, así como los objetivos de la investigación, la justificación (teórica, práctica y metodológica), la enunciación de la importancia del estudio y el alcance de la investigación, que se configura como una de las secciones más relevantes del presente estudio de investigación. En el Capítulo II se presenta el marco teórico y los antecedentes (tanto nacionales como internacionales) que se relacionan con esta investigación, las teorías que fundamentan los constructos de competencias investigativas y práctica pedagógica, así como el conjunto de conceptos y definiciones que orientan el análisis desde la perspectiva que se enuncia y que se denomina "marco conceptual". En el Capítulo III se presenta la práctica metodológica, considerando cada uno de los elementos que se enuncian como el enfoque, tipo de investigación, técnica de recolección de datos, y se indica, además, el tipo de diseño de la estrategia que se utiliza para la prueba de hipótesis. En el Capítulo IV el lector se adelanta los resultados que se obtienen y, posteriormente, se realiza la discusión de dichos resultados. Como último paso se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgen de los



resultados de la investigación. Con esta investigación, esperamos fortalecer las competencias investigativas de los docentes de educación superior en la región de Puno y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario.

.



CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Exposición de la situación problemática

Los investigadores de diferentes partes del mundo han realizado estudios donde indican que los docentes universitarios tienen problemas al intentar incorporar las competencias de investigación de manera práctica dentro de la enseñanza, lo que conlleva a un impacto negativo a la calidad del aprendizaje y a la formación profesional. Diferentes investigaciones indican que, a pesar de que existen programas de desarrollo docente, sigue habiendo un desajuste entre la capacitación en investigación y la falta de su uso en el aula, lo que incide en la falta de desarrollo en la calidad y la innovación en la educación (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2018; Suárez & Avendaño, 2021).

En el caso del Perú, investigaciones recientes han señalado que los docentes universitarios carecen de competencias en investigación y en su práctica pedagógica, de manera frecuente, en las universidades, públicas y privadas, que no cuentan con programas de acompañamiento en investigación docente. Esto afecta la planificación de las clases, las metodologías activas que utiliza, y la evaluación del aprendizaje, lo cual hace que la calidad de la educación sea deficiente (Ceballos-Almeraya, 2019; Mateo Eufracio, 2020).



En la región Puno, los docentes de educación superior enfrentan desafíos similares, evidenciándose bajo nivel de integración de competencias investigativas en su práctica pedagógica. Estudios regionales y reportes institucionales muestran que las clases se desarrollan mayormente con metodologías tradicionales, limitada retroalimentación a los estudiantes y escasa producción científica que respalde la enseñanza, lo que afecta directamente la formación de los futuros profesionales de la región (Mateo Eufrazio, 2020; Tardif, 2013).

1.2. Formulación del planteamiento del problema

1.2.1. Pregunta general

¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la práctica pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?

1.2.2. Preguntas específicas

¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la planificación docente de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?

¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la ejecución didáctica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?

¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la interacción pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?

¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?



1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica

El estudio se justifica teóricamente porque amplía la comprensión científica sobre cómo las competencias investigativas influyen en los procesos de planificación, ejecución didáctica, interacción pedagógica y evaluación del aprendizaje en la educación superior. Aunque existen investigaciones relacionadas, aún persisten vacíos respecto a la forma en que dichas competencias se articulan con el desempeño pedagógico en contextos andinos, particularmente en la región Puno. Este trabajo permitirá fortalecer el cuerpo teórico existente y servirá como referencia para futuras investigaciones en el ámbito de la formación y profesionalización docente.

1.3.2. Justificación práctica

Desde un enfoque práctico, los resultados ayudarán a establecer los niveles actuales de los docentes en competencias investigativas y su vinculación con las diversas dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto aportará a las instituciones de educación superior que intenten mejorar la calidad educativa, de manera que se puedan construir programas de capacitación y actualización docente y estrategias de acompañamiento pedagógico que fortalezcan la investigación como parte de la práctica docente. Asimismo, los estudiantes se verán indirectamente beneficiados al incentivarse una docencia más reflexiva, crítica y basada en evidencia.

1.3.3. Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la investigación está justificada, ya que la planeación se desarrollará bajo un enfoque cuantitativo de tipo



correlacional, el cual, desde la objetividad, permite medir y analizar la relación de la variable independiente (competencias investigativas) y las dimensiones de la variable dependiente (planificación docente, ejecución didáctica, interacción pedagógica y evaluación del aprendizaje). Se espera que el uso de instrumentos validados, que garanticen la fiabilidad y la validez de los datos, aumenten la rigurosidad del estudio y, además, la importancia para la toma de decisiones de carácter académico y/o institucional, se fundamente en una o varias evidencias empíricas.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las competencias investigativas y la práctica pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.

1.4.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre las competencias investigativas y la planificación docente de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.

Establecer la relación entre las competencias investigativas y la ejecución didáctica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.

Analizar la relación entre las competencias investigativas y la interacción pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.

Identificar la relación entre las competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.



1.5. Importancia y alcance de la investigación

Importancia

La presente investigación es relevante porque de manera sistemática examina la interrelación entre las competencias investigativas y la práctica pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno. Esta región se caracteriza por la imposición sistemática de mantener la calidad académica, la producción científica y la relevancia social del conocimiento. Dentro del actual sistema universitario, el educador no solo desempeña un papel de transmisor de conocimientos, también asume el papel de generador de conocimientos y educador que cultiva una mentalidad crítica e investigativa en los estudiantes, convirtiendo así el fortalecimiento de sus competencias investigativas en una necesidad.

En términos generales, la investigación contribuye al desarrollo del conocimiento sobre la formación y práctica profesional de la docencia en educación superior, pues examina en qué medida la práctica pedagógica se ve contenida por la práctica investigadora. Los resultados, por tanto, serán en parte un aporte y en parte una validación del conocimiento existente sobre enfoques y marcos pedagógicos sobre la enseñanza superior que consideran la investigación como un atributo constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la práctica, el estudio es importante para la toma de decisiones a nivel institucional, pues se podrán identificar la fortaleza y debilidad en la práctica investigadora de los docentes y su plástico en la práctica pedagógica. Los



hallazgos, por tanto, podrán servir de base para el diseño e implementación de programas de formación y actualización docente, así como para el desarrollo de políticas que conceptualicen el fortalecimiento de la investigación en las instituciones de educación superior de la región Puno.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación se sustenta en un conjunto de instrumentos y procedimientos que son válidos y confiables para la evaluación de las competencias investigativas y la práctica pedagógica, los cuales podrán ser usados o adaptados con otros fines en otras investigaciones en contextos similares. Una de las explicaciones que otorgan las autoras a las consecuencias positivas de una mejora de las competencias de investigación de los docentes, es que ello redundará en una mejora de la calidad de la formación profesional de los estudiantes, promoviendo una educación superior más crítica, reflexiva, y a su vez, más comprometida con el desarrollo regional y nacional.

Alcance

La investigación se clasifica con un alcance descriptivo-correccional, dado que se orienta a describir el grado de desarrollo de las competencias investigativas y de la práctica docente de los docentes de educación superior, así como a establecer el grado de correlación entre ambas variables. Desde la perspectiva del alcance espacial, el estudio se centra en las instituciones de educación superior de la región Puno, dado las especificidades socioculturales, académicas y educativas de la región..



Desde el alcance temporal, la investigación centra sus actividades en el año 2025, de modo que los resultados retratan la realidad docente de ese tiempo, sin aspirar a generalizaciones en otros momentos históricos.

El alcance poblacional se circunscribe a los docentes de educación superior que desempeñan funciones académicas y pedagógicas en las instituciones de educación superior seleccionadas, sin considerar a otros agentes del sistema educativo como los estudiantes o los administrativos.

En la misma línea, el estudio no busca establecer relaciones causales o valorar los efectos de actividades de intervención, sino más bien, construir un espacio de reflexión a partir de la evidencia disponible en la que se ubique la relación entre las competencias investigativas y la práctica pedagógica, constituyéndose así en una línea de trabajo para futuras investigaciones de carácter explicativo o experimental.

1.6. Limitaciones y delimitaciones de la investigación

Limitaciones

La investigación actual tiene algunas limitaciones. En primera instancia, la tipología del presente estudio es de carácter descriptivo – correlacional. Por lo tanto, no puede establecer relaciones de causalidad entre las competencias investigativas de los docentes y la actividad que desarrollan en el aula. Solo es posible establecer la magnitud de la relación que existe entre las dos variables enunciadas.

La dimensión de los instrumentos de recolección de los datos también puede ser constatada como otra limitación, la cual tiene que ver con el uso de



encuestas y escalas de medición. Este tipo de instrumentos, en gran medida, dependen de la sinceridad, la actitud y el autoconocimiento que posean los docentes encuestados; lo cual, en el caso que así sea, puede dar como resultado la aparición de sesgos provocados por la presión de grupo por donde puntuaron los encuestados, o sesgos que provoquen la no comprensión de algunas de las interrogantes planteadas.

Los resultados obtenidos del estudio reflejan la situación específica de las instituciones de educación superior de la región Puno en el año 2025, por lo tanto, no se puede generalizar la situación abordada en otras regiones del país que cuenten con otros enfoques educativos, institucionales o socioculturales.

Por último, pueden existir restricciones de orden operativo, como la disponibilidad de tiempo de los profesores para contestar los instrumentos, barreras de tipo administrativo para acceder a la población de estudio, y problemas de logística derivados del contexto institucional, los cuales podrían impactar en el tamaño de la muestra y en el proceso de recolección de datos.

Delimitaciones

La investigación está delimitada en algunos aspectos con el fin de tener viabilidad y coherencia en la metodología empleada. En lo que respecta a la delimitación de la problemática, se aborda el análisis de las competencias investigativas y su relación con la práctica pedagógica de los docentes, pero se omiten otras variables, tales como el desempeño de los estudiantes, la gestión dentro de la institución, y las condiciones laborales de los docentes.



En lo que respecta a la delimitación espacial, la investigación se centra en las instituciones de educación superior de la región Puno, eligiendo dicho ámbito geográfico como el espacio de estudio.

En cuanto a la delimitación temporal, la investigación está enmarcada en el año 2025, y por lo tanto, los datos que sean recolectados se corresponderán estrictamente a dicho periodo, sin la posibilidad de establecer comparaciones longitudinales a otros años.

La delimitación poblacional se centra en los docentes de educación superior que se desempeñan como docentes en las instituciones elegidas, quedando fuera de la investigación los estudiantes, los funcionarios universitarios, y el personal administrativo.

Por último, desde la delimitación metodológica, la investigación se dicta en un enfoque cuantitativo, y por lo tanto, se vale de la estadística, poniendo de lado la construcción de un abordaje cualitativo que contemple entrevistas, grupos de discusión, entre otros, lo cual se entiende como una decisión asumida y que tiene relación con los objetivos que se han planteado.

1.7. Hipótesis

1.7.1. Hipótesis general

Las competencias investigativas de los docentes se relacionan positivamente con su práctica pedagógica en la educación superior de la región Puno.



1.7.2. Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre las competencias investigativas y la planificación docente de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.

Existe una relación significativa entre las competencias investigativas y la ejecución didáctica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.

Existe una relación significativa entre las competencias investigativas y la interacción pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.

Existe una relación significativa entre las competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.

1.8. Variables e indicadores

1.8.1. Conceptualización de variables

Competencias investigativas

Las competencias investigativas como ejes de la formación profesional y el ejercicio docente en la educación superior, se comprenden como sistemas integrados de conocimientos, habilidades, metodologías y disposiciones que permiten al docente involucrarse activamente en la construcción del saber científico. No solo se analiza la realidad educativa, sino que se interviene de forma constructiva, con sentido crítico y con propuestas que orienten la



investigación al entendimiento de los fenómenos que ocurren en el ámbito pedagógico y en la optimización de los procesos formativos.

Desde esta óptica, diferentes corrientes teóricas, convergen en el sentido de que las competencias investigativas, en efecto, no se limitan al uso de instrumental de métodos, técnicas y herramientas de análisis de datos. Por el contrario, integran dimensiones cognitivas, reflexivas e incluso axiológicas que favorecen la problematización de la práctica educativa, la toma de decisiones y la generación de saberes que respondan al contexto social e institucional. Así, el docente investigador, se convierte en un sujeto que es capaz de reflexionar sobre su práctica, examinar, contrastar y evidenciar, dialogar con la teoría y aportar a la comunidad académica.

Dentro de la reciente producción académica latinoamericana, Huisa-Yucra (2024) señala que el desarrollo de las competencias investigativas requiere la articulación de varios componentes de la investigación científica para el proceso de desarrollo de competencias investigativas, articulación de componentes coherentes de los procesos de investigación científica, como la identificación y formulación rigurosa de un problema, la revisión crítica y sistemática de la literatura relacionada, la construcción de un diseño metodológico coherente, la correcta selección y validación de herramientas de investigación, y el análisis e interpretación razonada de los resultados de la investigación. Este proceso requiere un pensamiento estructurado, reflexivo y basado en la ciencia, éticamente responsable, no solo orientado a la producción de conocimiento, sino también a encontrar soluciones a problemas reales, especialmente aquellos presentes en los sistemas educativos actuales.



Desde una perspectiva operacional, las habilidades de investigación se demuestran a través de la capacidad del docente para llevar a cabo de manera sistemática y exhaustiva los diferentes procesos que constituyen la investigación científica. Una de estas destrezas incluye la comprensión, análisis y definición de problemas de investigación, que sean pertinentes y que tengan relación con las necesidades del contexto educativo. Estos problemas pueden tener abordaje científico.

Estas destrezas también comprenden el planteamiento con claridad y coherencia de los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación que se relacionen al problema y los sustenten los teóricos referentes. Está también la elaboración de un diseño metodológico apropiado, que implique justificaciones de las selecciones de enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos, así como la definición de métodos, técnicas, población, muestra y análisis de procedimientos alineados con la naturaleza del estudio.

Otro de los aspectos que son centrales en las competencias de investigación se centran en el uso responsable y ético de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, observando principios como la confidencialidad, el consentimiento informado, así como la validez y la fiabilidad de los datos. Asimismo, tales competencias incluyen la capacidad de procesar y analizar datos a través de métodos estadísticos o interpretativos rigurosos para lograr resultados consistentes, contraste teórico y conclusiones sólidas.

Las competencias de investigación culminan en la comunicación científica del conocimiento producido, en forma de informes, artículos científicos y académicos, presentaciones y otros productos de difusión y transferencia de



conocimiento que estimulan el discurso académico y avanzan la institución. De esta manera, Turpo-Gebera et al. (2024) afirman que el fortalecimiento de tales competencias mejora considerablemente la producción científica del cuerpo docente y aumenta la capacidad del docente para anclar su práctica pedagógica en evidencia empírica, fomentando así una práctica más reflexiva, crítica y progresista.

Practica pedagógica

Los constructos de la práctica pedagógica en la educación superior son tanto complejos como integradores. Abarca las acciones intencionales, sistemáticas y reflexivas del educador dirigidas a fomentar el aprendizaje significativo, relevante y contextualizado de los estudiantes. Va más allá de la mera transmisión de contenido. Involucra acciones de naturaleza profesional orientadas a la formación holística, el desarrollo del pensamiento crítico y el fomento de la construcción activa del conocimiento.

Desde esta perspectiva, los diversos y interrelacionados componentes de la práctica pedagógica incluyen: la planificación curricular, definida como la construcción organizada y coherente de objetivos, contenidos, estrategias y recursos; la ejecución didáctica, implementada a través de la selección y aplicación de métodos, técnicas y actividades de enseñanza; la interacción pedagógica, que es la comunicación, andamiaje y clima relacional en el aula; y la evaluación del aprendizaje, concebida como un proceso continuo, formativo y orientado a la mejora. Estos elementos deben integrarse de manera simétrica con los principios pedagógicos, los estándares de aseguramiento de calidad y los fundamentos epistemológicos de la profesión.



La praxiología educativa establece que la mejor acción docente es la que incluye continuamente la autocrítica y la reflexión sobre lo que hace, plantea hipótesis pedagógicas evidenciales y está dispuesta a modificar y transformar sus métodos de enseñanza. Desde esta reflexión, la enseñanza superior implica un dominio profundo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los contextos socioculturales e institucionales donde se sitúa, para dar respuesta a los desafíos de la educación superior contemporánea y construir experiencias formativas de mayor grado.

Diferentes estudios de investigación en educación coinciden en que la práctica pedagógica de calidad se caracteriza por la intencionalidad, la reflexión, la innovación y un enfoque centrado en el estudiante, viendo a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje. Esta postura trasciende modelos tradicionales centrados en la enseñanza basada en conferencias y posiciona al educador como un mediador que estructura y orienta creativamente procesos formativos que son de valor educativo y responden a los desafíos académicos y sociales contemporáneos de la educación superior.

Los modelos pedagógicos actuales siguen la tendencia del diseño de actividades de aprendizaje que promueven la participación activa de los estudiantes, el planteamiento y la respuesta de preguntas, el pensamiento crítico y analítico, y la indagación, todos sustantivos y enunciados del Aprendizaje Activo en la Educación Superior. Estos modelos promueven el aprendizaje profundo, o el aprendizaje activo y responsable, en el que el estudiante adquiere conocimiento a través de la interacción, colaboración y la construcción en el aula con sus compañeros, la docente y el contexto.



Los modelos pedagógicos actuales son la aplicación de técnicas de enseñanza que promueven el aprendizaje activo, como el aprendizaje y la enseñanza por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza y el estudio de casos, la investigación formativa, etc. y la atención a problemas concretos, la integración de la práctica y la teoría. En otro sentido, el uso de recursos tecnológicos de forma pedagógica, también, es un modo de promover la diversificación de las actividades de aprendizaje, el acceso a la información, el trabajo colaborativo y la autoeducación. Incorporar estas estrategias significa una práctica pedagógica contextualizada y activa que fomenta el aprendizaje de diferentes contenidos y el desarrollo de competencias profesionales, de investigación y socio, haciendo que la formación universitaria de los estudiantes sea más relevante, crítica y conectada a la realidad.

.

1.8.2. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

VARIABLES	Dimensión	Indicadores	Escala
Competencias investigativas	Formulación del problema	Identificación de problemas educativos relevantes. Claridad en las preguntas de investigación. Revisión de literatura actualizada.	Ordinal Likert
	Diseño metodológico	Selección de enfoque metodológico apropiado. Definición de población y muestra. Construcción de instrumentos válidos.	
	Análisis e interpretación de datos	Uso de técnicas estadísticas o cualitativas pertinentes. Aplicación de software para análisis. Interpretación coherente con el marco teórico.	
	Comunicación científica	Redacción de informes o artículos académicos. Presentación en eventos científicos. Difusión de resultados entre pares.	
Práctica pedagógica	Planificación docente	Elaboración de sílabos claros. Coherencia de objetivos, actividades y evaluación. Integración de recursos pertinentes.	
	Ejecución didáctica	Uso de metodologías activas. Claridad expositiva. Integración de tecnologías educativas.	
	Interacción pedagógica	Comunicación efectiva con estudiantes. Promoción de participación activa. Gestión de un clima respetuoso.	
	Evaluación del aprendizaje	Uso de criterios y rúbricas claras. Aplicación de instrumentos variados. Retroalimentación orientada a la mejora.	

Nota. Elaboración propia



CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. A nivel internacional

Herut, (2024) desarrollo el trabajo investigativo denominado "Global trends of research on advancing the pedagogical competence of preschool teachers: A bibliometric análisis" en donde menciona que la competencia pedagógica de los docentes de educación preescolar es fundamental para determinar el rumbo del aprendizaje de los niños en la actualidad. La educación infantil moderna, al enfocarse en el desarrollo de habilidades esenciales como el trabajo en equipo, la innovación y la resolución de problemas, establece las bases para un aprendizaje y éxito duraderos. Esta investigación examinó la evolución de las publicaciones científicas a nivel global a lo largo del tiempo, destacando a los principales contribuyentes, incluidos autores, publicaciones y países, y analizó los temas predominantes en el campo Entre 1993 y 2023, se analizaron 1,163 de 2,034 artículos de la base de datos Scopus. Un enfoque bibliométrico de tipo cuantitativo fue realizado utilizando el marco 7C-21, aplicando el modelo PRISMA para obtener una revisión más estructurada y exhaustiva. Respecto a los resultados, se observaron evidencias que destacan el aumento de la promoción de la escolarización de



la formación docente para los niveles de educación infantil, que se traduce en el aumento de la producción académica en el tema. Las principales figuras, tales como revistas, autores y países, destacan el surgimiento de la colaboración y la difusión del conocimiento. La investigación evidenció la carencia de una propuesta holística en la formación docente para el siglo XXI de la educación infantil, en el ámbito de la preparación de los educadores de educación infantil y de la formación docente. En otros términos, el estudio evidenció la orientación hacia la adopción de la práctica y la innovación basada en evidencias, para el cumplimiento de las necesidades educativas de los niños de una manera activa y en continua transformación. Se manifestaron la necesidad urgente de un enfoque integral a la formación docente de la educación infantil, y la combinación de manera reflexiva los enfoques y métodos contemporáneos a la educación de la primera infancia, que, en gran parte, favorezcan el aprendizaje inclusivo y efectivo. La investigación también muestra que, además de la importancia de la enseñanza, las competencias pedagógicas son vitales para desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades sociales actuales, que demanda una educación infantil que prepare a los niños para enfrentar los desafíos del futuro.

Nagymzhanova et al. (2025) cita el artículo "Formación de la Competencia Investigativa en Futuros Maestros de Educación Primaria", que afirma que la competencia investigativa pedagógica es un resultado educativo que solo recientemente ha cobrado importancia en la formación de maestros de educación primaria, particularmente en la ejecución de sus roles sociales y profesionales. Este artículo tiene como objetivo examinar el estado actual y



las formas de optimizar la actividad investigativa de los maestros de educación primaria. A tal fin, se realizó un cuestionario entre los estudiantes de una universidad pedagógica. Se describió el ecosistema educativo moderno de Kazajistán en relación con el fomento de esta competencia. Este estudio de investigación empírica midió lo que él/ella considera el nivel más básico de competencia investigativa de los estudiantes. En este caso, estamos hablando de maestros de educación primaria. La parte más práctica del estudio se explora en la elaboración de recomendaciones metodológicas que, en el marco de la formación de maestros de educación primaria, están destinadas a ser estrategias relacionadas con la competencia investigativa empírica y pedagógica para nutrir la competencia investigativa pedagógica.

El estudio destaca la necesidad de incorporar la práctica investigativa en la formación de los docentes de nivel doctoral, no solo para mejorar la enseñanza, sino para enfrentar los retos que plantea la docencia como práctica. Así mismo, el autor indica que la falta de competencia investigativa en los formadores de docentes de educación primaria, no solo implica la ejecución de trabajos de investigación, sino la necesidad de que se construya una disposición de crítica y reflexión que favorezca la innovación y flexibilidad de los procesos educativos ante el contexto de transformaciones sociales. Asimismo, esta formación, debe considerar la investigación acción, para que los estudiantes vivan la experiencia de trabajar con metodologías y estrategias de enseñanza que enriquezcan su quehacer como docentes de educación primaria.

Los autores comentan que "la importancia de la competencia en la investigación" es un área de estudio que ha sido analizada en múltiples



ocasiones, sin embargo, en la ausencia de una definición clara, en la medición de esta, en los enfoques sistemáticos en el desarrollo de la competencia, siguen existiendo preocupaciones. Esto representa un reto para los programas de formación de docentes y su capacidad de brindar una educación de calidad. A partir de una revisión sistemática de la literatura, los autores de este artículo han identificado la ausencia de estudios en la investigación sobre la definición de competencia investigativa en la formación docente, puesto que, desde su perspectiva, los estudios sobre esta cuestión siguen sin lograr dar una definición al término en cuestión. Aun así, existe una amplia coincidencia en la importancia de la competencia investigativa, ya que, como se indicó, resulta fundamental en la formación de los docentes para lograr una mejor preparación de los mismos. Desde esta perspectiva, la revisión, en atención a esta problemática, establece una definición que a los autores les parece adecuada de competencia investigativa, como un constructo que tiene múltiples dimensiones, incluyendo el pensamiento crítico, el aprendizaje autodirigido, y otras habilidades organizativas que son necesarias para llevar a cabo una investigación.

En este sentido, la revisión destaca la falta de acuerdo sobre los marcos y los instrumentos más efectivos para evaluar la competencia de los docentes en formación. Los estudios de esta revisión emplearon distintos marcos y herramientas, que variaron en función de los métodos de investigación, los instrumentos y las características de la muestra, así como en la diversidad de estilos de medición que abarcan. Los resultados indican que se requiere un mejor balance en la asignación de recursos para la definición, medición y



desarrollo de la competencia investigativa en los planes de formación docente.

Es esencial que los programas de formación docente establezcan la competencia en los términos más simples posibles, junto con la definición, utilicen métodos y herramientas que sean funcionales a la medición de la competencia. Esto les otorgará a los educadores en formación las competencias investigativas necesarias para el perfeccionamiento de su práctica pedagógica. La formación en competencias investigativas de los docentes en formación es un factor que sin duda ayudará a sobrepasar los estándares básicos de calidad de la educación, así como la autonomía de los docentes para abordar las problemáticas que la educación presenta en el siglo 21. Definitivamente deberían incorporar este enfoque a los programas de formación docente, de modo que los maestros en formación se conviertan no solo en expertos en pedagogía, sino también en investigadores que nutran el desarrollo de la profesión docente y de la educación en sentido amplio.

Matos et al., (2023) menciona en el artículo titulado "Enseñanza y aprendizaje de metodologías de investigación en educación: una revisión sistemática de la literatura" que este estudio tiene como objetivo avanzar en la comprensión de cómo la investigación educativa avanzada, junto con las culturas pedagógicas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de las metodologías de investigación educativa, se centra en identificar tendencias y posibles barreras. La justificación de este objetivo se atribuye al hecho de que la mayor parte de la investigación educativa se deriva de unidades de estudio, particularmente aquellas a nivel de maestría y doctorado, que generalmente incluyen métodos de investigación como componentes centrales. Para lograr

este objetivo, el autor utilizó el modelo PRISMA como una revisión sistemática de la literatura e implementó un proceso de selección de artículos en tres etapas, que resultó en la selección de 68 estudios de una muestra inicial de 3631 artículos recuperados de las principales bases de datos académicas. El estudio abordó tres dimensiones específicas: (i) conocimiento metodológico, (ii) competencias de investigación, y (iii) prácticas pedagógicas en la enseñanza de los métodos de investigación de los currículos educativos. Los resultados subrayan la complejidad de la situación analizada. Se nota que la mayoría de los estudiantes suelen presentar una actitud negativa hacia los cursos de métodos de investigación, lo que parece deberse a problemas de tipo pedagógico de los docentes, que terminan siendo una escasa comprensión del conocimiento metodológico. Existen varios “desajustes” entre los estudiantes y los docentes, lo que suscita una necesidad de localización de una cultura científica emergente, que proponga prácticas pedagógicas colaborativas en donde docentes y estudiantes tomen el rol de investigadores. El estudio enfatiza que la escasa colaboración y el escaso trabajo en grupo entre los docentes y los estudiantes, en el ámbito de la enseñanza de los métodos de investigación, es una de las principales barreras que limitan la comprensión de las metodologías y el desarrollo de las habilidades investigativas. Para atenuar estas deficiencias, es necesario realizar un cambio en las técnicas y métodos de enseñanza de los métodos de investigación, propiciando la inclusión de todos los estudiantes y promoviendo su activa participación en el proceso investigativo. Por lo tanto, los métodos de enseñanza de la investigación en programas de educación avanzada pueden convertirse en una fuerza impulsora para el desarrollo de



habilidades de investigación, fomentando un ambiente productivo para la generación de conocimiento colaborativo entre docentes y estudiantes, y contribuyendo al avance de la educación.

Torres y Valencia (2025) también llevaron a cabo una investigación titulada "Impacto de Prácticas Pedagógicas Investigativas en la Formación de Maestros en Colombia". Afirmaron que las políticas actuales respecto a los programas de educación para candidatos a licencias de enseñanza en Colombia necesitan una profunda reestructuración del PE para que los graduados de los programas puedan abordar de manera efectiva los desafíos emergentes en la educación superior. Este estudio en particular se centra en las experiencias de los docentes en formación, y en lo que parece positivo y los desafíos que enfrentan en sus prácticas pedagógicas investigativas. Analiza la educación que reciben los futuros maestros en dos universidades colombianas para evaluar las brechas existentes en las dimensiones teóricas y prácticas de su formación. El estudio empleó un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), lo que le dio al investigador la oportunidad de obtener datos variados de diferentes fuentes. Se utilizó un total de 150 maestros en formación, 30 formadores, 20 guías y 15 docentes durante un período de dos años. Para la recolección de datos, el investigador utilizó cuestionarios, entrevistas, proyectos de aula y bitácoras de campo. Este enfoque hizo posible capturar el proceso educativo como un todo, tanto la experiencia como las percepciones de los interesados. Los resultados revelaron brechas críticas entre las teorías enseñadas en los programas de formación y las experiencias prácticas de los estudiantes. Aunque se avanzó algo en la



aplicación de las teorías de la pedagogía, las brechas en la aplicación de las prácticas investigativas se centraron más en la falta de recursos. Los docentes en formación informaron que, incluso con un sólido trasfondo teórico, la falta de recursos tecnológicos y materiales adecuados creó barreras para la aplicación de los métodos de investigación en el aula. Dados estos hallazgos, se sugiere que las percepciones de los docentes en formación y la retroalimentación de los tutores se integren más estrechamente para confirmar que la experiencia de los estudiantes coincide con los objetivos educativos y la pedagogía del programa. También hay necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica y el apoyo institucional porque no solo mejorará la formación ofrecida, sino que también mejorará la calidad del proceso educativo y facilitará la implementación de una pedagogía basada en la investigación. El fortalecimiento y la integración institucional son ejes que permiten a los futuros docentes enfrentar los desafíos de la educación superior en un contexto más complejo y dinámico.

2.1.2. A nivel nacional

El presente trabajo conjunto entre los investigadores Turpo et al., (2024) se denomina "Competencias de los docentes en la producción científica estudiantil en el área de la ingeniería en una universidad peruana". Para los autores, las competencias investigativas de los docentes son relevantes para el fomento de la producción científica en el área de la ingeniería, dado que, permiten el perfeccionamiento de metodologías y en el desarrollo de nuevas estrategias didácticas investigativas, así como en la difusión de resultados. Al conjunto de investigadores, el presente estudio tiene como propósito, determinar la relación que existe entre las competencias investigativas de los



docentes y la producción científica de los estudiantes en una universidad de Perú. Para tal efecto, se implementó una metodología de diseño mixto, tipo explicativo, y de enfoque correlacional, que consideró análisis de contenido, además de la convocatoria y análisis de datos de manera cuantitativa y cualitativa. En lo que respecta a la metodología, se cuantificaron los datos de 215 estudiantes y 25 docentes mediante la aplicación de cuestionarios. En cuanto a la dimensión cualitativa, se trabajó con la información obtenida de las entrevistas a 8 docentes y 16 estudiantes. Se obtuvo una correlación positiva de 0,815 entre la producción científica de los estudiantes y las competencias investigativas de los docentes. Esta es una razón que evidencia la necesidad de centrar la atención y el esfuerzo en el fortalecimiento de la enseñanza de los métodos de investigación, así como en la tutoría y la gestión de proyectos en el nivel académico. En la discusión de los resultados se podrían clasificar en cuatro pilares que, en el caso de la ingeniería, subyacen a la producción científica. Estos son: Investigación Académica, Innovación Tecnológica, Formación e Impacto Social y Ambiental. Estos pilares dan cuenta de la capacidad de los estudiantes para materializar en prototipos y en apropiación tecnológica lo que aprenden, validando así que la investigación como un componente curricular en las carreras de ingeniería, favorece el aprendizaje y además, impacta positivamente en lo social y en lo ambiental. El estudio concluye en efecto, que las competencias investigativas de los docentes, más que la formación, son las que limitan el incremento de la capacidad de los estudiantes para la producción científica en el campo de la ingeniería. Esto implica no solo rediseñar la enseñanza de los métodos de investigación, sino también la



necesidad de incorporar innovaciones en la práctica de la tutoría, la gestión de proyectos y la investigación. Fortalecer estos elementos puede ayudar a proporcionar a los estudiantes un enfoque más holístico de la formación que les permita hacer contribuciones significativas a la ciencia, la tecnología y la sociedad. La conexión entre las habilidades de investigación de los educadores y la producción científica de los estudiantes subraya el papel crítico de los educadores en la preparación de futuros profesionales para abordar los desafíos de ingeniería de un mundo cada vez más tecnológico y socialmente interconectado.

En el artículo Competencia en Investigación en Estudiantes de Educación Superior, Pencial (2025) señala que este estudio se basa en el análisis de revisión sistemática sobre las competencias investigativas en estudiantes de educación superior. Su propósito es identificar y analizar la producción científica en los últimos cinco años, en relación con la competencia investigativa de los estudiantes de educación superior. La metodología es la de una revisión sistemática, con alcance descriptivo-analítico, de tipo cualitativo, interpretativo, documental y analítico. Para la recolección de datos, el autor empleó documentos electrónicos de bases de datos indexadas, Scopus, Latindex y SciELO, y utilizó los operadores booleanos "Y, O, NO" para reducir la búsqueda con el fin de preservar la relevancia de los documentos seleccionados. Se seleccionó una muestra de 10 artículos completos y originales en inglés y español, y estos documentos fueron revisados minuciosamente para extraer datos significativos y relevantes basados en los objetivos de la investigación. El análisis de los documentos mostró que de las 10 producciones científicas revisadas, la mayoría enfatizó



la necesidad de promover el desarrollo de la competencia investigativa entre los estudiantes de educación superior. La propuesta recalca la importancia de la construcción de competencias desde los primeros niveles de educación, en especial la enseñanza de la investigación desde los primeros grados de la educación formal. El estudio también reveló que los estudiantes de niveles superiores que han perfeccionado sus competencias de investigación han obtenido mejores resultados a nivel académico, como también a nivel profesional. Competencias como pensamiento crítico, investigación, habilidad para resolver problemas, entre otras, son las que van a permitir a los estudiantes ser investigadores en sus disciplinas y contribuir a la producción y desarrollo del conocimiento en sus áreas. Esto plantea a los sistemas de educación superior y las instituciones que los conforman, la necesidad de desarrollar estrategias para que, desde el inicio de la formación universitaria, se puedan construir en los estudiantes mayores y mejores niveles de competencias de investigación, así como también el desarrollo de una cultura de investigación y un mayor enfoque a la innovación. En su investigación "Percepciones de los estudiantes sobre las competencias docentes en metodologías de aprendizaje activo: un análisis correlacional y de clúster en la educación superior peruana", Medina et al. (2025) señalan que, a pesar del interés mundial en las metodologías de aprendizaje activo, las investigaciones que analicen su implementación en los países en vías de desarrollo, sobre todo en lo que respecta a las competencias docentes, son muy escasas. Este trabajo, entonces, analiza la relación que existe entre las competencias docentes y las metodologías de aprendizaje activo en una universidad pública en el Perú. Suposiciones giran en torno a una correlación



positiva y fuerte entre las competencias docentes en las subcategorías de planificación, práctica pedagógica y evaluación, y el uso de metodologías, que son, y vamos a hacer hincapié en el, centradas en los estudiantes, personalizadas, y de integración global. A través de un diseño correlacional no experimental y de tipo transversal, la investigación obtuvo la respuesta de 167 estudiantes de educación, a través de cuestionarios. Las competencias docentes y la aplicación de metodologías activas tuvieron una correlación de $\rho = 0.862$, en base a un análisis de correlación de Spearman, y esta relación fue evidencia suficiente para ser analizadas bajo las variables de un análisis de clúster y análisis de correspondencias múltiples, que se determinaron como las más apropiadas entre las variables de la investigación. Se identificaron tres perfiles docentes: alto, moderado y en desarrollo, cada uno exhibiendo patrones distintos relacionados con competencias y metodologías. El análisis también notificó asociaciones fuertes entre la práctica pedagógica y la personalización del aprendizaje, aunque hubo una notable falta de integración entre las estrategias centradas en el estudiante y las dimensiones globales e interculturales. Estos hallazgos destacan la enseñanza efectiva y la necesidad de desarrollo profesional personalizado enfocado en tales competencias. Aunque el estudio valida la relevancia de modelos de enseñanza integrados, las limitaciones concernientes al tamaño de la muestra, especificidad del contexto y datos autoinformados sugieren que las conclusiones deben generalizarse con cautela. Futuros estudios deberían emplear metodologías de diseño mixto y longitudinal, incorporando una variedad de contextos institucionales para una comprensión más amplia y profunda de la implementación efectiva de metodologías activas en diversos



entornos educativos. Además, cabe seguir analizando las barreras que dificultan la incorporación de la interculturalidad y de lo global en las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, con la finalidad de construir estrategias que superen tales obstáculos en pos de una integración más plena y transformadora de la educación.

Rojas et al., (2024) en la investigación realizada por estos investigadores titulada "Formación en Investigación: Actitudes y Habilidades de Investigación en Estudiantes de Gestión Pública de una Universidad Peruana" donde se reporta que la investigación se ha consolidado como un taller, un elemento que está avanzando en la ciencia y desarrollando la academia, mientras ha emergido como una actividad trascendental que permite, entre otros logros, la obtención de grados y títulos profesionales. Este estudio investiga la relación entre las habilidades de investigación y la actitud hacia la investigación. El estudio se diseñó como no experimental, y se realiza en una muestra aleatoria de 240 alumnos. Se elaboraron y aplicaron 2 cuestionarios con el fin de medir la actitud hacia la investigación y las habilidades de investigación. Aplicando el procedimiento estadístico de la correlación de Spearman, se calculó la correlación positiva y altamente significativa, en donde $p = 0.594$, y $p\text{-valor} = 0.001$. Estos resultados se alinean con estudios recientes en cuanto a los factores que se correlacionan de manera significativa y que en este caso confirmaron que las habilidades de investigación son principales y que están relacionadas con una actitud positiva hacia la investigación, la cual, además, facilita la adquisición de competencias en los ámbitos académico, personal y profesional. La investigación no solo permite la adquisición de un conocimiento particular,



también genera el desarrollo de una serie de competencias que permiten a los sujetos afrontar situaciones diversas y hacer aportes valiosos en sus ámbitos de desempeño. Igualmente, los resultados indican que la disposición a realizar una investigación, además de potenciar las competencias de investigación, favorece el desarrollo personal y profesional de los sujetos. La predisposición a la investigación en los alumnos debe ser prioritaria, porque de esta forma se desarrollan los críticos y los competentes, los que vuelven a optimizar su desempeño en un gran número de actividades, desde la solución de problemas complejos hasta la innovación en diversas áreas. Igualmente, el análisis evidencia la necesidad de que la investigación se integre en los planes de estudio, para que los alumnos no queden solo en la adquisición de la parte teórica, sino que tengan la oportunidad de realizar aportes en la parte práctica y así impactar en la ciencia y la sociedad. Por último, los resultados de esta investigación han reforzado la importancia y la necesidad de que los estudiantes desarrollen la actitud investigativa para su desarrollo integral. Es esencial que las instituciones educativas promuevan y apoyen la investigación como una actividad educativa importante que es clave no solo para la generación de conocimiento académico, sino también para la formación de profesionales que sean competentes y capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Cantillo (2023) menciona en el trabajo desarrollado por el autor que nombró este estudio de investigación "Competencias Investigativas desde la Práctica Pedagógica en la Educación Básica Secundaria", en el cual sostiene que a lo largo de la historia, la educación ha sido un pilar esencial en la transformación política, económica y cultural de una sociedad. Sin embargo, aún existe una



desconexión de las competencias investigativas con las acciones emprendidas por los docentes en su práctica pedagógica, especialmente en lo que respecta a la creación de nuevos conocimientos transformadores. Este ensayo se desarrolla dentro del paradigma humanista, con el uso del método deductivo dentro de un diseño narrativo cualitativo, interpretativo y temático. El objetivo principal es reflexionar sobre el nivel de desarrollo de las competencias investigativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en educación básica secundaria, lo que permite evaluar críticamente el papel del docente como investigador en este campo educativo. En este sentido, se intenta esbozar teorías pertinentes respecto a las competencias investigativas y los juicios evaluativos que los docentes realizan sobre el valor de tales competencias en su práctica pedagógica. La investigación se centra en el análisis de cómo los profesores construyen y aplican competencias asociadas a su nivel de desempeño profesional y su capacidad constructiva de saberes pertinentes y útiles para el aula. Se evidencian los faltantes en competencias investigativas de los profesores, lo que expresa que, para que se logre un avance en la calidad educativa, se deben sustentar dichas competencias a través de propuestas de tipo innovadoras que se correspondan, en el ámbito educativo, con las prácticas pedagógicas de los profesores. El fortalecimiento de estas competencias investigativas se debe abordar a través de propuestas que correspondan a las necesidades y los desafíos que los profesores enfrentan en su práctica educativa, para desarrollar una educación en mayor medida investigativa, crítica y transformadora. Esto implica, en primer lugar, la formación y actualización de los profesores en estrategias de investigación, y en segundo lugar, la

inclusión de estas estrategias en los procesos pedagógicos cotidianos, lo que facilitaría la generación de saberes relevantes. Los profesores que integran la investigación en su práctica, logran un impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que promueve una educación mejor, más reflexiva, crítica e innovadora. Los planes de estudio en la formación de docentes deben incluir el aprendizaje de nuevas competencias investigativas, pues esto enriquece la práctica pedagógica, así como la posibilidad de aprender en nuevos ambientes de forma más activa. Esto permitirá vislumbrar una educación que comprenda que la simple transmisión de saberes no es suficiente, sino que debe de orientarse a formar estudiantes que piensen y que sean activos en la construcción de nuevos saberes.

2.1.3. A nivel local

Con relación a la investigación realizada por Quispe Araca (2021), en la Universidad Nacional del Altiplano, se propuso estudiar la relación que existe entre estilos de aprendizaje y las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado. Utilizó el método cuantitativo, y su diseño fue no experimental y de tipo correlacional; utilizó cuestionarios que fueron validados, dirigidos a los estudiantes de la Maestría en Educación. Los hallazgos significaron que algunos estilos de aprendizaje, en especial, los que se catalogan como activos y reflexivos, están relacionados con los niveles más altos de desarrollo de las competencias investigativas, en concreto, en la formulación de problemas y en la revisión de literatura. Esto lo considera como un antecedente relevante para su investigación, dado que en Puno se han considerado, a modo de ejemplo, los estilos de aprendizaje, como algunos de los factores que influyen en la construcción de competencias



investigativas; aunque, en este caso, no se refiere a la manera en que estas se trasladan a la práctica pedagógica.

La investigación de Trujillo Mamani (2022) se centró en la influencia del uso de entornos virtuales en el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes de posgrado en la Universidad Nacional del Altiplano. Desde la metodología cuantitativa y correlacional, realizó la medición del nivel de uso de plataformas virtuales y el dominio de competencias investigativas a través de encuestas. Los hallazgos de esta investigación indican que la utilización sistemática de dispositivos digitales facilita la búsqueda de información académica, el manejo de software especializado y la elaboración de documentos de investigación. Este antecedente, aunque escaso y a nivel local, da cuenta de la relevancia que tienen los recursos digitales en el proceso formativo investigativo, que se relaciona a tu investigación en el uso de la tecnología como un insumo dentro de la práctica pedagógica universitaria.

En una tesis de maestría, Coila Torres (2022) analizó en la UNAP, la evaluación formativa y su vínculo con el desarrollo de competencias investigativas en el posgrado. Desde una perspectiva cuantitativa, con algunos elementos cualitativos, analizó la práctica de la retroalimentación estructurada, la coevaluación y las rúbricas en la evaluación de cursos de investigación. Los hallazgos señalan que la evaluación formativa actúa en el fortalecimiento de las competencias en la formulación del problema, diseño y análisis de la metodología y discusión de resultados. Este antecedente cobra importancia en su investigación, por el hecho de que demuestra algunas prácticas pedagógicas que pueden optimizar las competencias investigativas,



las cuales en el caso de los profesores universitarios, pueden suponer el uso de mejores prácticas pedagógicas.

La Ccopa (2022) realizó su estudio de maestría en la Universidad Nacional del Altiplano, donde precisó la influencia de ciertas estrategias metodológicas en el desarrollo de competencias investigativas en posgrados. Utilizando un diseño de investigación mixto, aplicó metodológicos y evaluó el avance de sus participantes a través de una prueba de conocimientos que realizó antes y después de la intervención. Los resultados reflejan incrementos en la formulación del problema, en la búsqueda de literatura científica y en el dominio básico de software de análisis. Su trabajo representa la búsqueda de una evidencia experimental local que reivindica el uso de estrategias que refuercen las competencias investigativas, lo cual resulta relevante para su tesis, ya que la práctica pedagógica docente, en sus diferentes modalidades, conlleva la responsabilidad de la aplicación de ciertas estrategias metodológicas que propicien la investigación.

En su tesis de maestría, Briones Llamoctanta (2022) estudió el fenómeno de la encuesta de posgrados y el desarrollo de competencias asociadas a la investigación en la Maestría en Educación de la UNAP. Con un enfoque mixto, combinó encuestas, entrevistas y análisis de documentos, y detectó barreras institucionales como escasa orientación, temporalidad, y barreras en el manejo de tecnología. Los hallazgos identificaron que estos factores condicionan el desarrollo de competencias investigativas, los niveles de producción científica y el desempeño académico. Este antecedente es importante para su investigación porque documenta las condiciones contextuales en Puno que pueden explicar por qué las sólidas habilidades

pedagógicas, de enfoque constructivista, no siempre son evidentes entre los docentes universitarios.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Competencias investigativas

La competencia investigativa es un constructo central en la formación y práctica docente en la educación superior, entendida como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes que permiten al docente fomentar la investigación científica dirigida a la comprensión, transformación y mejora de la realidad educativa. Varios autores coinciden en que estas competencias trascienden el mero dominio técnico de métodos y técnicas y analizan, reflexionan y construyen éticamente conocimientos relevantes y situados. En la literatura latinoamericana más reciente, Huisa-Yucra (2024) enfatiza que el desarrollo de competencias investigativas implica la integración de procesos como la formulación de problemas, revisión crítica de la literatura, formulación de un diseño de investigación, selección rigurosa de herramientas de investigación y la interpretación razonada de los hallazgos de la investigación. Según Huisa-Yucra (2024), tales procesos requieren un pensamiento sistemático, científico y orientado a soluciones dirigido a problemas reales dentro de los contextos educativos.

Desde una perspectiva epistémica, estas competencias representan una síntesis de saber, saber hacer y saber ser, que se evidencia en la capacidad del docente para problematizar la práctica, diseñar investigaciones



relevantes, analizar datos y facilitar la construcción del conocimiento pedagógico.

La alfabetización científica del docente universitario implica en su proceso de formación, la integración de la investigación como una postura profesional que articula la decisión docente, la formación del pensamiento crítico y la comprensión de fenómenos de la educación en su complejidad, defensora de la investigación como práctica profesional por la orientación.

En términos de desempeño, la investigación como competencia se traduce en: (a) la capacidad de reconocer y delimitar problemas y/o situaciones de relevancia; (b) establecimiento de objetivos y preguntas de investigación que guarden coherencia; (c) la estructuración de un diseño metodológico que se ajuste (cualitativo, cuantitativo o mixto); (d) la aplicación de principios éticos en la utilización de técnicas y herramientas de recolección de datos; (e) el uso de procesos de análisis, ya sea de forma estadística o interpretativa, que sean rigurosos; y (f) la existencia de una comunicación científica que se oriente hacia la divulgación, publicación y transferencia de saberes. Turpo-Gebera et al. (2024) afirman que estas competencias ayudan a construir una base científica así como en la capacidad de los docentes de educación superior para sostener su práctica pedagógica a partir de evidencia. La investigación examina el alcance de una cultura académica que abarca la investigación formativa, la colaboración académica, la crítica académica y el acceso a una red académica, lo que requiere la existencia de instituciones que consideren la investigación como el eje integrador de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la competencia investigativa debe entenderse como



la base de la mejora continua de la enseñanza, ya que fomenta la innovación pedagógica, el rigor científico y la coherencia epistémica.

El encuadre de la evaluación de la investigación de los docentes de educación superior tiene que ver con los patrones de calidad que los organismos de acreditación y los sistemas de aseguramiento de la calidad, así como las clasificaciones, nacional e internacional, de las instituciones de educación superior. En este sentido, la evaluación de la investigación de los académicos es un insumo medible y relevante para evaluar una institución, debido a que indica la existencia de producción científica, generación de conocimiento, innovación, calidad de los servicios educativos y el desarrollo integral que se ofrecerá a los estudiantes (Balta et al., 2025).

Desde este enfoque, es posible establecer el desarrollo de la evaluación de la investigación de los docentes, de manera que este acomodo se sitúe dentro de los sistemas de educación superior de los países, de manera que se identifique y se registre la mayoría de las ausencias y problemáticas. Tales ausencias están vinculadas a la no homogeneidad en la formación académica, la política de investigación institucional, y las condiciones que de un marco estructural pautan la actividad investigativa (Balta et al., 2025).

La investigación se inserta en el ámbito de una cultura académica que articula el desarrollo de una investigación formativa, la colaboración académica, la crítica, y el acceso a alguna red académica lo que supone la existencia de instituciones que consideren la investigación como el eje articulador de la docencia. Desde esta perspectiva, las habilidades de investigación se deben entender como base de una actividad docente en la que la mejora continua



debe ser una constante, en la medida que favorezca la innovación pedagógica, la rigurosidad científica y la coherencia epistemológica.

La importancia del juicio del impacto de las investigaciones realizadas por los académicos de educación superior, se deben vincular a los criterios de los organismos acreditadores, de los sistemas de aseguramiento de la calidad y los rankings de instituciones de educación superior nacionales e internacionales. En este sentido, la investigación de los académicos es un insumo importante y determinante para establecer el nivel de una institución porque da cuenta de la producción científica y del impacto socio-académico del conocimiento y de la innovación educativa y de la formación integral que se podrá ofrecer a los estudiantes (Balta et al., 2025).

Desde esta perspectiva, tiene sentido comenzar a mapear y analizar las tendencias internacionales en el desarrollo y la evaluación de las competencias de investigación de los docentes, mientras se intenta comprender cómo estas competencias se ajustan a los sistemas nacionales de educación superior, documentando brechas clave y problemas no resueltos. Tales brechas a menudo están asociadas con desigualdades en la formación de la facultad, la política institucional de investigación y las condiciones estructurales que permiten o restringen las actividades de investigación (Balta et al., 2025).



Importancia

Los profesores de educación superior deben poder hacer preguntas de investigación que sean significativas y auténticas, tanto en el aula como en el campo disciplinar, y que sean posibles de ser desarrolladas en un contexto universitario. Esto indudablemente, implica una serie de actividades que, más allá de captar el interés de investigadores, en términos de la problemática que se quiera abordar, señale los componentes específicos que son pertinentes y los justifique, así como determine la metodología que se utilizará para la recolección de evidencia cuya utilidad se la pretenda otorgar. Por ejemplo, se valoriza de manera especial el uso de metodologías como la investigación-acción, el estudio de casos, los enfoques mixtos y el análisis de datos educativos. A través de estas metodologías se busca establecer un puente entre la investigación y la formación profesional de los estudiantes. De este modo, la investigación docente podría convertirse en una estrategia por excelencia para mejorar la práctica pedagógica, ampliar la matrícula y generar conocimiento en áreas de investigación que son prioritarias para la academia y la sociedad (Villegas et al., 2026).

En este contexto, poder llevar a cabo un diagnóstico del nivel de competencias investigativas y de los factores institucionales que las favorecen o dificultan, es de suma importancia, ya que permite identificar cuáles son los principales desafíos, brechas formativas y deficiencias en el desempeño. Un diagnóstico bien estructurado describe el estado actual y ayuda a comprender las limitaciones que se deben al tiempo, incentivos, disponibilidad de recursos, cultura académica, liderazgo, políticas de investigación, metodológicas y otros acompañamientos. A partir de esta



información, se pueden construir recomendaciones de gestión destinadas a fortalecer el desarrollo de competencias investigativas del profesorado, priorizando actividades formativas, estrategias de acompañamiento y ajustes institucionales que tendrán un impacto real en la práctica (Villegas et al., 2026).

Las directrices propuestas se explican, desglosando las debilidades, pero se longitudinalizan las emergentes, como la alfabetización en datos, la integridad científica, la publicación responsable, la inter y transdisciplinariedad, y la utilización de las tecnologías de investigación y la comunicación de los hallazgos, en el contexto internacional. Desde el contexto de la metodología, se sugiere un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), en el que se fusionan el valor de los expertos (p. ej., a través de entrevistas, paneles o método del consenso) y el valor de la evidencia, el análisis de datos empíricos de las bases de datos, los resultados institucionales o evidencias de la producción académica. Esta perspectiva permite la comprensión del fenómeno desde diferentes dimensiones. Por un lado, la experiencia del experto ofrece otra capa de complejidad y de profundidad de la que se puede obtener. Por el otro lado, el análisis de datos, en la mayor parte de las ocasiones, aunque no en todas, permite la descripción y la identificación de patrones, otras características, las tendencias y atributos de interés. Uno de los más comunes es la falta de sistemas de evaluación sostenida y sistemática de las competencias investigativas del profesorado. Esto dificulta la identificación de avances, necesidades y los efectos reales de los programas de formación. En muchos casos, esta situación se agrava por la falta de utilización, de manera



insuficiente, o por la falta de planeación de manera estratégica, el uso de las tecnologías y herramientas digitales, las cuales actualmente facilitan la búsqueda bibliográfica, el análisis de datos, la gestión de referencias, la colaboración y la difusión científica. Esta brecha impacta la eficiencia del trabajo investigativo y la posibilidad de la innovación (Villegas et al., 2026).

Las competencias necesarias para el desarrollo de la investigación y su integración en la práctica son el resultado de un proceso complejo y multifacético, el cual puede estar sujeto a la influencia de una variedad de factores, incluyendo, por ejemplo, la sobrecarga docente, escasos o nulos incentivos institucionales, la ausencia de integración entre la docencia y la investigación, el escaso tiempo destinado a la práctica investigativa, y inclusive, de contextos organizacionales en los que la investigación es una práctica relegada o vista únicamente como un ejercicio para unos pocos. En este contexto, a pesar de la existencia de lineamientos institucionales en los que se contemplan actividades de capacitación, actualización, o mentoring, resulta casi natural que tales iniciativas se enmarquen en lo que algunos autores se han apresurado a catalogar como "iniciativas superfluas", es decir, actividades por sí solas carentes de un valor a ser sistemáticamente integradas con un conjunto de condiciones organizativas o de estructuras que, probablemente, le den una mayor robustez o funcionalidad al enfoque utilizado, tales como la mentoría, el acompañamiento, el financiamiento, el reconocimiento de tiempos para el ejercicio de la investigación, el desarrollo de redes de colaboración, la creación de zonas de práctica, la creación de comunidades de práctica, la práctica y el desarrollo de un campo de gestión,



la creación de comunidades de práctica, y la creación de zonas de práctica (Villegas et al., 2026).

En el ámbito académico, es necesario realizar un análisis desde diferentes perspectivas. Estos aspectos son el modelaje, el seguimiento, la evaluación, la automatización, la arquitectura de la información, el reconocimiento institucional, el acompañamiento institucional, y la implementación de la tecnología. De esta manera, se pueden cerrar brechas en la docencia y en el ciclo de retroalimentación positivo, en nivelar la docencia y la pertinencia del conocimiento a las necesidades de la sociedad, y en la calidad de la docencia y en el conocimiento necesario a las necesidades de la sociedad. (Villegas et al., 2026).

Las competencias investigativas se han abordado desde múltiples marcos teóricos y metodológicos, lo que ha hecho posible proponer diferentes clasificaciones, especificar dimensiones constitutivas e identificar los factores institucionales que influyen en su fortalecimiento. Sin embargo, a pesar del avance conceptual, la evidencia sigue siendo limitada sobre cómo evaluar sistemáticamente tales competencias entre los docentes de educación superior y la identificación coherente de las condiciones institucionales que realmente las impulsan, así como el diseño insuficiente de políticas y estrategias para facilitar su mejora sostenida. Estas brechas se convierten en el foco del análisis empírico, que se organiza en torno a tres líneas centrales: primero, ¿de qué manera se puede llevar a cabo la evaluación de las competencias investigativas entre el personal docente?; segundo, ¿qué factores del entorno institucional influyen positivamente en su desarrollo?; y



tercero, ¿qué acciones y decisiones deben priorizarse para cerrar las brechas y lograr mejoras concretas? (de Lamarque et al., 2025).

Dentro de este marco, una aproximación inicial considera la competencia investigativa, entendida como la capacidad de planificar y llevar a cabo procesos de indagación, ya sean científicos o técnicos, con rigor metodológico, relevancia y coherencia. La amplitud y la complejidad de esta actividad pueden delimitarse mediante criterios clasificatorios por niveles y esferas, como los establecidos por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, que permiten distinguir diferentes grados de desempeño y diferentes expectativas según la trayectoria, el rol académico y el contexto institucional. Este enfoque es útil porque reconoce que existe un compromiso investigativo desigual entre los miembros del cuerpo docente. Esta desigualdad puede estar relacionada con los diferentes propósitos de la investigación: algunos docentes se involucran en investigaciones aplicadas o educativas dentro del aula, mientras que otros llevan a cabo investigaciones en una disciplina determinada, innovación tecnológica o producción científica más amplia (de Lamarque et al., 2025).

La práctica de la investigación se asocia a la formulación de preguntas y a la identificación de problemas, a la gestión de la información y a la revisión crítica de la literatura, al diseño de la metodología, a la aplicación de técnicas y de instrumentos de manera ética, al análisis y a la interpretación de los datos y a la comunicación de forma científica, a través de la edición de productos académicos. Estas obras no actúan de manera aislada, sino que se configuran de forma integral (de Lamarque et al., 2025).



Por lo tanto, la evaluación de la capacidad investigativa del profesorado debe ir más allá de contar publicaciones y proyectos, e incluir otras dimensiones como trayectorias, niveles de desempeño, impacto docente, involucramiento en redes académicas, metodologías y tecnologías utilizadas, y logros de aprendizaje de los estudiantes. El análisis de las condiciones institucionales implica ir más allá de la simple documentación de las políticas formales, como apoyos, que pueden ser reales e incluso informales (tiempo, otorgamiento de incentivos, capacitación, mentoría, infraestructura, cultura de investigación), que permiten el cultivo y la sostenibilidad de tales competencias. De este modo, el análisis propuesto busca cambiar de un enfoque más bien descriptivo a otro más analítico y estratégico, brindando evidencia que soporte decisiones y priorizaciones de modo más refinado hacia el fortalecimiento de la investigación del profesorado en la educación superior (de Lamarque et al., 2025).

Competencias investigativas: definición y dimensiones

En la educación superior se analiza la noción de competencias investigativas describiendo dimensiones y articulándolas. A partir de aquí se señala la relevancia de esta articulación para el fortalecimiento de la práctica de la enseñanza que se basa en la investigación, entendida como una metodología que integra la investigación en la enseñanza, promueve la reflexión crítica y el uso de evidencias para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. En esta línea, el posesionamiento de habilidades aisladas no es una condición suficiente, y se debe comprender la competencia investigativa como un entramado de habilidades sistémicas, donde cada dimensión refuerza a las otras.



Desde esta perspectiva, las competencias investigativas significan la habilidad de articular preguntas de investigación que sean relevantes, significativas y manejables, y de traducir estas preguntas en procesos sistemáticos destinados a producir conocimiento. Esto involucra, primero, definir un problema y formular preguntas que respondan a necesidades reales en el ámbito educativo o disciplinario. En segundo lugar, esto se traduce en diseñar un proyecto alineado con la pregunta, estableciendo los objetivos, justificando su significancia y seleccionando un marco metodológico adecuado. A partir de este punto, el investigador, en este caso, el docente, necesita hacer una elección y aplicar un conjunto de procedimientos para la recopilación y análisis de datos que le permitan responder de manera coherente la pregunta planteada, ya sea a través de métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos, y proporcionar evidencia de la validez, credibilidad y confiabilidad de los hallazgos (Mendioroz et al., 2022).

Un elemento fundamental de esta competencia es la ética y la responsabilidad científica, que deben permanecer presentes en todo el proceso y en todos sus aspectos. Desde el respeto por las personas que participan y la gestión de la información de manera transparente, pasando por la honestidad académica, correcta citación, verbalización de los resultados y gestión de la información, se involucra la honestidad. También, la competencia abarca la descripción de los resultados. Esto se refiere a describir los pasos realizados, justificar las elecciones de la metodología, las interpretaciones y reportar los resultados en distintos formatos académicos. Esta capacidad de describir resultados y el proceso es fundamental para el desarrollo de la ciencia, y además, la investigación es susceptible de ser

validada y de ser replicada; que se les permita a otros entender el procedimiento y los resultados, y evaluar la justificación de esos resultados, y en su caso, replicar y contrastar el estudio (Mendioroz et al., 2022).

Uno de los aspectos más importantes en la investigación son las preguntas. Son las que dan inicio y las que dirigen cada decisión en el futuro. Son el punto de partida de cada indagación y no surgen de la nada. Se alimentan, entre otros, de la reflexión sobre la realidad, los diálogos con la práctica pedagógica y las revisiones críticas de los aportes previos en la comunidad académica. Indagar, en este sentido, implica reconocer el camino ya construido por otros con más experiencia y sobre eso, avanzar con una actitud abierta y constructiva, y con un sentido ético que prevenga el irrespeto y la irresponsabilidad. La originalidad en la investigación radica en el proceso mismo. Cuando se da respuesta a una pregunta, se generan otras, que continúan ampliando la comprensión del fenómeno, y que, de alguna manera, cierran y abren otros ciclos en la creación de conocimiento. La investigación, como práctica de reflexión y cultivo, mejora la enseñanza y la educación superior, cada hallazgo se convierte en un punto de partida para nuevas preguntas (Mendioroz et al., 2022).

Factores institucionales que favorecen la investigación docente

La investigación debería estar en el centro de la misión de una institución de educación superior. La investigación es parte de la construcción de saberes y el desarrollo de nuevas disciplinas. La actividad de investigar permite a los académicos actualizarse en avances teóricos y metodológicos al mismo tiempo que enriquecen su trayectoria profesional. Como consecuencia de



este enriquecimiento, los académicos aumentan su nivel de compromiso en la actividad que realicen y, por lo tanto, mejoran la calidad de su práctica docente. El saber que se construye en la universidad es de orden social, ya que los resultados y productos de la investigación pueden servir a la construcción de diversas comunidades al ofrecer soluciones, enfoques y comprensiones a problemas de la contextualización de la comunidad (Orozco et al., 2024).

Sin embargo, el interés y la disposición para investigar no son solo intereses del académico. Un factor importante es el contexto institucional en el que operan, ya que las universidades pueden crear o limitar condiciones que faciliten un compromiso sostenido con la investigación. De hecho, varios estudios indican que hay una mayor probabilidad de participación de los docentes en proyectos, publicación de resultados/investigaciones, y construcción de trayectorias de investigación coherentes cuando hay directrices de política institucional claras, coherentes y estables. Estas políticas tienden a ser más efectivas cuando hay una atmósfera colaborativa, cuando se reconoce el trabajo académico, y cuando se proporcionan condiciones concretas de investigación como tiempo, incentivos, apoyo técnico y recursos (Orozco et al., 2024).

El financiamiento, junto con infraestructuras como bibliotecas, bases de datos, laboratorios y unidades de apoyo, así como la facilitación administrativa y el reconocimiento de la investigación como parte de la carga académica, son condiciones institucionales que, entre otras, tienden a fomentar el desarrollo de la investigación. Entre las más importantes están las políticas y los recursos. El segundo factor más importante es la calidad de



la formación que los investigadores han recibido, tanto a nivel de posgrado como en programas de actualización institucional (metodologías, redacción académica, análisis de datos, ética e integridad científica, herramientas digitales, etc.). Cuando la formación es débil o fragmentada, incluso los docentes motivados pueden enfrentar barreras para formular propuestas de investigación, analizar resultados rigurosamente o publicar en revistas de alto impacto (Orozco et al., 2024).

Un tercer aspecto relevante es la presencia de redes de colaboración, al interior de la institución (grupos, líneas y semilleros de investigación) y el trabajo cooperativo interinstitucional, así como la integración a redes de comunidades científicas de manera nacional e internacional. La investigación tiende a fortalecerse en cuanto se trabaja en conjunto: la colaboración permite complementar experticias y recursos, mejorar la calidad de los diseños, ofrecer un mayor alcance a la visibilidad de los resultados, y simplificar los procesos de publicación y de transferencia. A esto se suma que la mentoría, el trabajo en pares y las redes académicas tienden a disminuir el nivel de aislamiento del investigador, sobre todo en las primeras etapas de la investigación, y a sostener el desarrollo de una cultura científica activa (Orozco et al., 2024).

En la literatura, estas condiciones fragmentan la decisión del educador de involucrarse en la investigación, así como la persistencia y productividad de tal actividad a lo largo del tiempo. Por lo tanto, consolidar estos factores podría tener repercusiones positivas en múltiples niveles, como aumentar el número de docentes involucrados en la investigación, mejorar el desarrollo de proyectos de investigación, aumentar la productividad científica



institucional y ampliar el impacto del conocimiento producido. Por lo tanto, fomentar una investigación universitaria sólida es un esfuerzo colectivo tanto como es la preocupación de un marco institucional que dirija, sostenga e integre la investigación en la actividad académica (Orozco et al., 2024).

Formulación de competencias en docentes de educación superior

Las habilidades investigativas de los profesores universitarios pueden clasificarse en dos amplias categorías: capacidades transversales y capacidades disciplinares. Las capacidades investigativas transversales son aquellas capacidades, conocimientos y habilidades que están directamente vinculadas al área de conocimiento concreta en la que trabaja el profesor. Estas competencias son necesarias para responder a las exigencias académicas y científicas propias de una determinada carrera o programa de formación, permitiendo que el profesorado contribuya de forma significativa a la generación y aplicación del conocimiento en su área de especialización (Herrera,2024).

Por otra parte, las competencias investigativas disciplinares se refieren a los saberes y destrezas que son indispensables para el diseño, organización y desarrollo de programas académicos, así como para la gestión de asignaturas y cursos específicos dentro de los procesos formativos. Estas competencias permiten al docente incorporar metodologías de investigación en la enseñanza, promover el pensamiento crítico y facilitar la construcción de conocimientos en contextos educativos particulares (Herrera,2024).

Un aspecto clave para fortalecer las competencias investigativas es la articulación de conocimientos. La articulación puede entenderse como un



proceso integrador mediante el cual se combinan diversas áreas del saber con el propósito de alcanzar de manera coherente y efectiva objetivos específicos. En el campo de la formación docente, este proceso se hace visible cuando los profesores establecen conexiones entre conocimientos especializados de su área de conocimiento y fundamentos pedagógicos, herramientas tecnológicas aplicadas a la educación y principios éticos que guían la práctica profesional. Esta integración se pone de manifiesto, en especial, en la formulación y ejecución de proyectos de investigación, donde se encuentran múltiples perspectivas para abordar problemas educativos complejos y generar propuestas de mejora sustentadas en evidencia científica (Herrera,2024).

En este sentido, la planificación del desarrollo profesional de los docentes de educación superior debe incluir de manera explícita y permanente el fortalecimiento de sus competencias investigativas. La investigación no debe ser vista como una actividad aislada o complementaria, sino como una dimensión esencial de la labor académica que requiere una actualización continua y oportunidades constantes de formación. Por ello, es pertinente promover itinerarios formativos flexibles que permitan a los docentes adquirir y certificar nuevas capacidades mediante sistemas de microcredenciales en investigación educativa. Las certificaciones pueden ser en reconocimiento a logros específicos, tales como: metodología de investigación, análisis de datos, redacción científica, innovación educativa y evaluación de proyectos (Herrera,2024).

La literatura especializada indica que el desarrollo de estas competencias puede verse fortalecido a través de diversas estrategias de acompañamiento



y formación. Entre ellas sobresalen las tutorías académicas, que ofrecen orientación personalizada en los procesos de investigación, y la conformación de comunidades de aprendizaje que facilitan el intercambio de experiencias, la colaboración entre pares y la construcción colectiva de conocimiento. Estos espacios permiten compartir buenas prácticas entre los docentes, reflexionar sobre los desafíos de la investigación educativa y desarrollar una cultura investigativa sólida dentro de las instituciones de educación superior (Herrera,2024).

Igualmente es importante impulsar prácticas investigativas que estén directamente relacionadas con la acción docente cotidiana. Estas prácticas pueden manifestarse de diferentes formas, dependiendo de las necesidades y contextos institucionales. Una de ellas consiste en concebir el aula como un espacio de experimentación pedagógica, donde se ponen en práctica y se evalúan estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje. Otra modalidad es el desarrollo de proyectos de investigación en los que los estudiantes participan activamente, fomentando el aprendizaje basado en la indagación y fortaleciendo competencias científicas. De igual forma, el análisis de datos institucionales puede transformarse en un instrumento valioso para reflexionar sobre los resultados educativos y orientar procesos de mejora continua. Por último, la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica propia es una fuente importante de generación de conocimiento que permite la identificación de problemáticas, la formulación de preguntas de investigación y la propuesta de soluciones fundamentadas en la evidencia (Herrera,2024).

Estas acciones, en conjunto, contribuyen a la consolidación de una cultura de investigación en la educación superior, fortaleciendo el papel del docente como profesional reflexivo, investigador y agente de transformación educativa capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la enseñanza y el aprendizaje (Herrera,2024).

Desarrollo profesional y continuidad formativa

Las trayectorias de desarrollo profesional docente, tanto en la etapa de formación inicial como en la formación continua, deben ser consideradas como procesos integrales, flexibles y adaptadas a las necesidades individuales de cada educador. En este sentido, es fundamental diseñar trayectorias de aprendizaje personalizadas que les permitan fortalecer progresivamente sus competencias profesionales, de acuerdo con sus intereses, contextos de desempeño y objetivos de desarrollo académico. Estas trayectorias pueden construirse a partir de una combinación de experiencias formativas, entre las que destacan las microcredenciales, los cursos especializados, los programas de actualización profesional y las tutorías centradas en la investigación educativa. Por otra parte, vale la pena tomar en cuenta la participación activa en comunidades de aprendizaje que ofrezcan espacios de intercambio, colaboración y construcción colectiva del conocimiento (Martínez, 2024).

El desarrollo profesional docente es un proceso permanente que se extiende a lo largo de toda la carrera académica y profesional. No se trata únicamente de la adquisición inicial de conocimientos pedagógicos o disciplinares, sino que implica una actualización permanente ante los cambios sociales,



tecnológicos, científicos y educativos propios de la sociedad contemporánea. Desde este punto de vista, la investigación educativa resulta de especial relevancia porque no solo ayuda a mejorar la práctica pedagógica sino que, además, abre nuevas posibilidades de aprendizaje, innovación y generación de conocimiento. La participación en actividades investigativas permite a los docentes reflexionar de manera crítica sobre su trabajo, identificar problemáticas emergentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar soluciones basadas en evidencias (Martínez, 2024).

Hoy en día existen muchos recursos y posibilidades de formación para los profesores. Sin embargo, la gran cantidad de opciones puede dificultar la elección de las experiencias más adecuadas para cada etapa del desarrollo profesional. Por este motivo, la planificación de rutas de aprendizaje personalizadas es una estrategia fundamental para optimizar el aprovechamiento de los recursos disponibles y asegurar una formación que se ajuste a los objetivos individuales y a los de la institución. Estas trayectorias posibilitan establecer objetivos claros, identificar necesidades de formación específicas y organizar experiencias de aprendizaje de forma progresiva y articulada (Martínez, 2024).

Dentro de las propuestas que pueden enriquecer estos caminos de formación están las mesas de trabajo o redes académicas que reúnen a docentes e investigadores con intereses comunes en temas relacionados con la enseñanza, la innovación educativa o la investigación pedagógica. Estos espacios promueven el intercambio de experiencias, el debate sobre los problemas comunes y la creación conjunta de soluciones. De igual manera, las comunidades de práctica son entornos valiosos para el aprendizaje



profesional, pues permiten a los participantes compartir conocimientos, analizar experiencias y desarrollar estrategias conjuntas para mejorar la calidad de la enseñanza. Los grupos de investigación, asimismo, son una oportunidad para fortalecer las capacidades investigativas del profesorado a través de la participación en proyectos, publicaciones científicas y actividades de divulgación académica (Martínez, 2024).

Estas acciones pueden ser un buen complemento de otros tipos de formación más estructurada, como cursos de especialización, seminarios, congresos, conferencias y programas de microcredenciales. La combinación de experiencias de aprendizaje formales e informales favorece una formación más integral, permitiendo a los docentes desarrollar competencias teóricas y prácticas, y ampliar sus redes de colaboración profesional (Martínez, 2024).

Dentro de este conjunto de estrategias, la tutoría desempeña un papel especialmente relevante. El acompañamiento de mentores o expertos puede aportar una orientación personalizada para resolver desafíos específicos relacionados con la práctica docente y la investigación educativa. En procesos de tutoría, los docentes pueden ser apoyados para el análisis e interpretación de datos provenientes de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, para la formulación de preguntas de investigación, para la implementación de mejoras pedagógicas y para la evaluación de los resultados obtenidos. Además, la tutoría ayuda a afianzar la reflexión crítica y a construir una cultura de toma de decisiones basada en evidencias (Martínez, 2024).



Por lo tanto, la creación de caminos de desarrollo profesional basados en rutas de aprendizaje personalizadas, respaldados por comunidades académicas, grupos de investigación y procesos de tutoría, representa una estrategia esencial para impulsar el crecimiento constante del profesorado. Este enfoque promueve no solo la mejora de las competencias docentes e investigativas, sino también la consolidación de una cultura institucional orientada a la innovación, la calidad educativa y la generación de conocimiento que responda a las necesidades y desafíos de la educación superior contemporánea (Martínez, 2024).

Prácticas de investigación en la docencia

La investigación es uno de los fundamentos esenciales de la educación superior, no sólo por su contribución a la generación, validación y difusión del conocimiento científico, sino también porque tiene el potencial de enriquecer y transformar la práctica docente. En este sentido, la investigación no debe verse como una actividad aislada o reservada exclusivamente a los especialistas, sino como una dimensión inherente al trabajo académico que forma parte de las responsabilidades cotidianas del profesorado. Su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje propicia una educación más reflexiva, crítica e innovadora, orientada a la mejora continua de la calidad educativa (Valle et al., 2023).

La investigación en la actividad docente puede materializarse de diversas formas. Una de las estrategias más importantes es transformar la clase en un espacio de experimentación y de análisis sistemático, donde las prácticas pedagógicas se observan, se evalúan y se mejoran a partir de evidencias.



Desde este punto de vista, el aula se convierte en un verdadero laboratorio de investigación educativa, donde tanto profesores como alumnos participan de forma activa en la construcción del conocimiento. De igual manera, el diseño y desarrollo de proyectos de investigación con participación estudiantil permite fortalecer competencias investigativas, promover el aprendizaje activo y estimular el pensamiento crítico, contribuyendo a una formación más integral y contextualizada (Valle et al., 2023).

Otra forma de integrar la investigación en la docencia es utilizar sistemáticamente los datos generados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de evaluaciones, niveles de participación estudiantil, evidencias de desempeño académico y otros indicadores educativos son valiosas fuentes de información para analizar el impacto de las estrategias pedagógicas y fundamentar decisiones orientadas a la mejora. El uso de estos datos no sólo fortalece los procesos de investigación educativa sino que promueve una cultura institucional basada en la evidencia y en la evaluación permanente de las prácticas docentes (Valle et al., 2023).

La reflexión crítica de la propia práctica profesional es también una vía importante para el desarrollo de la investigación educativa. Cuando los profesores analizan de forma sistemática sus experiencias, descubren los problemas, registran las novedades y comparten los resultados, están ayudando a crear conocimientos que sirvan a la comunidad académica. Publicar estudios, informes de experiencias, artículos académicos o sistematizaciones de buenas prácticas permite compartir aprendizajes, enriquecer el debate pedagógico y fortalecer el reconocimiento de la



investigación como herramienta de transformación educativa (Valle et al., 2023).

Aunque la integración profunda entre investigación y docencia es el escenario ideal, hay acciones de menor alcance que cualquier docente puede llevar a cabo sin importar su experiencia investigativa o los recursos que tenga su institución. Actividades como la recolección de información sobre el desempeño estudiantil, el análisis de resultados de aprendizaje, la documentación de innovaciones metodológicas o la participación en espacios de intercambio académico, son oportunidades accesibles para iniciar procesos de investigación vinculados a la práctica educativa. Si bien estas iniciativas pueden tener un impacto más limitado que los grandes proyectos de investigación, contribuyen de forma significativa al fortalecimiento de una cultura investigadora dentro de las instituciones de educación superior (Valle et al., 2023).

Los estudios que utilizan datos y evidencias del contexto del aula son especialmente relevantes para el desarrollo profesional docente. En primer lugar, producen conocimientos con aplicación directa en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo dar respuestas a problemáticas reales y contextualizadas. En segundo lugar, promueven la consolidación de una cultura de uso de datos, en la que las decisiones pedagógicas se basan en información objetiva y no solo en percepciones o intuiciones. Estos estudios, además, contribuyen a comprender la investigación como un proceso continuo, sistemático y estrechamente vinculado con la práctica profesional, más que como una actividad excepcional o distante de la realidad educativa (Valle et al., 2023).



Por otra parte, la participación activa en procesos de investigación ayuda a cambiar las percepciones negativas que tradicionalmente se han asociado con esta actividad. En muchos contextos se tiende a ver la investigación como una tarea compleja, burocrática o ajena a las necesidades concretas de la enseñanza. No obstante, cuando los docentes experimentan los beneficios de investigar sobre su propia práctica y ven el impacto de los resultados en la mejora de los aprendizajes, la investigación adquiere un sentido más cercano, útil y significativo. De este modo, se reafirma la visión de la investigación como una herramienta para el desarrollo profesional, la innovación pedagógica y la transformación institucional (Valle et al., 2023).

Por lo tanto, impulsar la integración de la investigación a la labor docente, no solo favorece la producción de conocimiento, sino que también impulsa procesos de reflexión, mejora continua e innovación educativa. Es fundamental consolidar una cultura académica donde la docencia y la investigación estén articuladas, para enfrentar los desafíos actuales de la educación superior y fortalecer el rol del docente como investigador, generador de conocimiento y agente de cambio en su contexto educativo (Valle et al., 2023).

Factores facilitadores y barreras

Los resultados e impacto de la investigación educativa dependen estrechamente tanto del comportamiento de los actores académicos como de las características de la cultura institucional en que dicha investigación se realiza. La producción de conocimiento en educación no depende solamente de las capacidades individuales de los investigadores sino también de las



condiciones organizacionales, los mecanismos de apoyo y las dinámicas de colaboración que sean capaces de promover las instituciones de educación superior. Por lo tanto, el fortalecimiento de la investigación educativa implica la creación de entornos académicos favorables que promuevan la participación activa de docentes, investigadores y estudiantes en procesos sistemáticos de generación y aplicación del conocimiento (Camarero et al., 2023).

Entre los factores que facilitan el éxito de la investigación educativa, destaca la creación de redes académicas, consorcios interinstitucionales y espacios de colaboración entre investigadores. Estas estructuras posibilitan el intercambio de experiencias, metodologías, recursos y resultados, creando sinergias que enriquezcan los procesos investigativos. De igual forma, la posibilidad de acceder a bases de datos compartidas y a sistemas de información institucionales permite analizar la problemática educativa desde perspectivas más amplias y rigurosas, lo que contribuye a la producción de evidencias con mayor alcance y relevancia. Es muy valiosa la colaboración entre instituciones, ya que permite optimizar los recursos humanos, tecnológicos y financieros, superando limitaciones que a menudo enfrentan los académicos cuando investigan de forma aislada (Camarero et al., 2023).

La disponibilidad de incentivos y la correcta asignación de recursos son también elementos fundamentales para consolidar una cultura de investigación educativa. La motivación de los docentes e investigadores puede aumentar significativamente si se reconoce institucionalmente la actividad investigativa mediante estímulos económicos, oportunidades de desarrollo profesional, apoyo para publicaciones o facilidades para participar



en eventos científicos. De igual forma, la asignación transparente y estratégica de recursos a proyectos de investigación, infraestructura tecnológica y formación, potencia las condiciones necesarias para el desarrollo de estudios de calidad (Camarero et al., 2023).

Pero el desarrollo de la investigación educativa también se enfrenta a importantes desafíos que pueden incidir sobre la validez y credibilidad de sus resultados. Uno de ellos tiene que ver con la correcta administración de los aspectos éticos involucrados en los procesos de investigación. Como gran parte de los estudios educativos involucran directamente a estudiantes, docentes y comunidades académicas, es indispensable garantizar principios como el consentimiento informado, la confidencialidad de la información, la protección de datos personales y el respeto por los derechos de los participantes. El no cumplimiento de estos principios, puede poner en riesgo tanto la legitimidad de los estudios, como la confianza de la comunidad educativa (Camarero et al., 2023).

Otro desafío importante es el rigor metodológico. El nivel de calidad de la investigación educativa depende, en buena medida, de la aplicación de diseños de investigación adecuados, de procedimientos sistemáticos para la recolección y análisis de datos y de la correcta interpretación de los resultados. Si los estudios no están basados en una metodología sólida, o si tienen fallos en la ejecución de sus procesos, pueden acabar con conclusiones que no inspiren confianza o que difícilmente puedan generalizarse. De igual forma, la existencia de sesgos en la selección de muestras, en la interpretación de los datos o en la evaluación de los



resultados, puede afectar de manera significativa la objetividad y validez de las investigaciones (Camarero et al., 2023).

La cultura académica y las estructuras de gobierno institucional tienen un papel decisivo para impulsar la investigación educativa. Las organizaciones que aprecian la producción de conocimiento pedagógico, que facilitan la difusión de los resultados y que comprenden la relevancia de la innovación docente, por lo general generan un entorno más propicio para el desarrollo de este tipo de investigaciones. La definición de políticas institucionales claras, la disponibilidad de líneas de financiamiento, la existencia de convocatorias específicas y el acompañamiento técnico ofrecen a los académicos la seguridad necesaria para vincularse en proyectos de investigación educativa y dedicar tiempo a estas actividades (Camarero et al., 2023).

Del mismo modo, los sistemas de apoyo institucional contribuyen a robustecer la confianza de los investigadores, al ofrecer orientación metodológica, asesoramiento en aspectos éticos, acceso a recursos bibliográficos y oportunidades de colaboración interdisciplinaria. Estas medidas reducen los obstáculos que, de manera tradicional, limitan la participación del profesorado en actividades de investigación, en particular, los relacionados con la escasez de tiempo, recursos o experiencia investigativa (Camarero et al., 2023).

En este sentido, el enfoque de investigación-enseñanza aparece como una estrategia especialmente pertinente para la integración de las funciones académicas de docencia e investigación. Esta forma de trabajar fomenta la



introducción de los procesos de investigación directamente en la práctica educativa y permite que los profesores investiguen en la medida que enseñan y los alumnos participen activamente en la construcción del conocimiento. La investigación realizada en el aula permite identificar problemas reales, poner en marcha innovaciones pedagógicas y evaluar sus resultados en situaciones reales de aprendizaje (Camarero et al., 2023).

Por otra parte, la participación de los estudiantes en proyectos de investigación fortalece sus competencias analíticas, críticas y científicas, y genera oportunidades para el aprendizaje colaborativo y la formación de nuevas generaciones de investigadores. Desde este punto de vista, la integración entre investigación y docencia representa una estrategia eficaz para afrontar las limitaciones de tiempo que suelen afectar al profesorado, ya que permite el desarrollo de ambas funciones de forma complementaria y articulada (Camarero et al., 2023).

Reforzar la investigación educativa demanda un equilibrio entre respaldo institucional, trabajo en equipo académico, recursos idóneos, solidez metodológica y responsabilidad ética. Cuando estos elementos se conjugan en una cultura organizacional que reconoce la producción de conocimiento y la innovación pedagógica, la investigación educativa se convierte en una herramienta estratégica para mejorar la calidad de la enseñanza, impulsar el desarrollo profesional de los docentes y contribuir al avance de la educación superior (Camarero et al., 2023).



Recursos institucionales y cultura académica

Los factores que facilitan el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes de educación superior están íntimamente vinculados con las condiciones institucionales, la cultura organizacional y las estrategias que fomentan la investigación educativa como parte esencial de la actividad académica. El desarrollo de estas competencias no depende exclusivamente de las habilidades personales de los docentes, sino también de la presencia de contextos que faciliten el acceso a recursos, incentivos y posibilidades de colaboración. En este sentido, se hace indispensable analizar los elementos que les permitan desarrollar, consolidar y sostener en el tiempo una producción investigativa de calidad, capaz de aportar tanto al avance del conocimiento como a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Puche y Acosta, 2025).

Una de las principales influencias en el desarrollo de las competencias investigativas es la cultura institucional. Las universidades que impulsan una visión estratégica de la investigación, crean mejores condiciones para que sus docentes participen activamente en actividades de indagación, innovación y producción científica. Esta cultura se expresa en políticas institucionales que reconocen la importancia de la investigación educativa, establecen mecanismos de apoyo y valoran los aportes de los académicos en este campo. Los docentes tienen más oportunidades para desarrollar proyectos, compartir resultados y participar en iniciativas orientadas a la mejora de la calidad educativa cuando la investigación forma parte de la identidad institucional (Puche y Acosta, 2025).



La disponibilidad de recursos institucionales, junto con la cultura organizacional, es crucial para fortalecer las capacidades de investigación. La asignación de fondos, el acceso a la infraestructura tecnológica, la existencia de bibliotecas especializadas, las bases de datos académicas, y los servicios de apoyo metodológico, son recursos fundamentales para el desarrollo de investigaciones rigurosas y pertinentes. De igual forma, la existencia de programas de formación, asesoramiento y acompañamiento ayuda a que los docentes adquieran y perfeccionen conocimientos vinculados al diseño de proyectos, al análisis de datos, a la publicación científica y a la difusión de resultados (Puche y Acosta, 2025).

Las políticas institucionales orientadas al fomento de la investigación son también un elemento clave para estimular la participación del profesorado. Los sistemas de incentivos académicos, los premios a la productividad científica, la asignación de tiempo para actividades investigativas y las oportunidades de financiamiento, crean condiciones que motivan a los docentes a involucrarse de manera sostenida en procesos de investigación. Estos mecanismos no solo facilitan el desarrollo de competencias investigativas, sino que también ayudan a consolidar una cultura de mejora continua e innovación dentro de las instituciones de educación superior (Puche y Acosta, 2025).

Otro factor importante para el fortalecimiento de las competencias investigativas es la colaboración académica. En este sentido, la conformación de consorcios de investigación educativa entre instituciones permite unir esfuerzos, compartir experiencias y aprovechar de forma más eficiente los recursos. Estas alianzas facilitan el desarrollo de proyectos más ambiciosos



y complejos, al tiempo que fomentan el intercambio de conocimientos y buenas prácticas entre investigadores provenientes de contextos académicos diversos. La cooperación interinstitucional también ayuda a ampliar los puntos de vista del análisis y a producir evidencias más sólidas sobre los fenómenos educativos estudiados (Puche y Acosta, 2025).

De igual manera, la labor conjunta con otros docentes e investigadores constituye una estrategia eficaz para el aprendizaje mutuo y el fortalecimiento de las capacidades científicas. La colaboración en la elaboración de proyectos, artículos y publicaciones permite compartir experiencias metodológicas, enriquecer los procesos de análisis y fortalecer la calidad de los productos académicos. Asimismo, la colaboración en el trabajo propicia la construcción de redes profesionales que pueden ser espacios de apoyo y crecimiento académico permanentes (Puche y Acosta, 2025).

Otra estrategia de gran importancia para el desarrollo profesional e investigativo de los docentes es la participación en comunidades de práctica. Estas comunidades son grupos de profesionales con intereses en común que comparten experiencias, reflexionan sobre desafíos educativos y construyen soluciones colectivamente. Estos espacios permiten a los docentes compartir conocimientos, analizar evidencias, debatir resultados de investigaciones y proponer nuevas acciones tendientes a la innovación pedagógica. La interacción permanente con los colegas ayuda a la actualización profesional y consolida una cultura de aprendizaje permanente, basada en la colaboración (Puche y Acosta, 2025).



De igual forma, la movilidad académica se proyecta como una oportunidad importante para ampliar las competencias investigativas de los docentes. La participación de los docentes en estancias de investigación, programas de intercambio, congresos y eventos científicos les permite conocer nuevas metodologías, establecer vínculos con investigadores de otras instituciones y acceder a diferentes enfoques teóricos y prácticos. Estas experiencias enriquecen las capacidades investigadoras y favorecen la internacionalización de la producción científica (Puche y Acosta, 2025).

Un recurso cada vez más importante para la investigación educativa es el acceso a repositorios compartidos y depósitos de datos. La disponibilidad de bases de datos comunes permite la realización de estudios con muestras más amplias y diversas, facilitando la obtención de resultados con mayor capacidad de generalización y validez externa. El uso de información procedente de múltiples contextos educativos, además, favorece la comparación de resultados, la identificación de tendencias y la construcción de evidencias más robustas para fundamentar la toma de decisiones en educación. La buena gestión de estos recursos también fomenta prácticas de investigación más transparentes, colaborativas y orientadas a generar conocimiento de impacto (Puche y Acosta, 2025).

La cultura institucional, las políticas de apoyo, los incentivos, la disponibilidad de recursos, las redes de colaboración y el acceso a datos compartidos, conforman, en conjunto, un ecosistema que favorece el desarrollo de competencias investigativas en los docentes de educación superior. Cuando estos factores se conjugan eficazmente, se establecen condiciones favorables para la producción sostenida de investigación educativa de



calidad, consolidando el papel del profesorado como productor de conocimiento, innovador pedagógico y agente clave en la transformación de los sistemas de educación superior (Puche y Acosta, 2025).

Evidencia empírica

El vínculo entre la investigación desarrollada por los profesores universitarios y los resultados de aprendizaje de los alumnos ha ido despertando un interés cada vez mayor en el terreno de la educación superior. Varios estudios realizados por diferentes instituciones académicas y por numerosos investigadores tanto a nivel nacional como internacional, han tenido como fin comprender cómo influye en la calidad de la enseñanza y en el rendimiento académico estudiantil, la producción científica del profesorado. Sin embargo, y a pesar de la abundante investigación sobre el tema, los resultados obtenidos no siempre han permitido conformar una comprensión integral de este complejo y multidimensional fenómeno (Moreira y Mendoza, 2024).

Una de las principales limitaciones que se han detectado en gran parte de la literatura existente es que los análisis que se han llevado a cabo han sido mayoritariamente confirmatorios. Muchos estudios se han centrado en determinar si existe o no una relación estadísticamente significativa entre la investigación y la enseñanza, pero sin profundizar suficientemente en la naturaleza de esa relación, ni en los mecanismos que la explican. Este enfoque, si bien sirve para identificar asociaciones generales, no basta para comprender la interacción dinámica de los múltiples factores que entran en juego en los procesos educativos. Son variables que influyen simultáneamente en los resultados, como las características institucionales,



las condiciones laborales del profesorado, las estrategias pedagógicas utilizadas, la disciplina académica, la experiencia docente y el contexto de aprendizaje de los estudiantes, lo cual exige metodologías más complejas para analizar relaciones multidimensionales y posibles vínculos causales (Moreira y Mendoza, 2024).

Además, han sido relativamente pocos los estudios orientados a examinar la relación inversa, es decir, cómo la investigación impacta en la enseñanza y en las prácticas pedagógicas de los docentes. Cuando se han realizado estos análisis, por lo general se ha dado prioridad al estudio de las percepciones de los académicos acerca de los beneficios que obtienen por participar en actividades de investigación. Las investigaciones han señalado, en numerosos casos, factores vinculados a motivaciones externas, tales como el reconocimiento institucional, oportunidades de promoción profesional, la obtención de financiamiento o el incremento de la productividad científica. Sin embargo, se ha prestado menos atención a cómo la experiencia investigativa transforma las estrategias de enseñanza, la capacidad de innovación pedagógica y la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes (Moreira y Mendoza, 2024).

Dado estas limitaciones, estudios más recientes han comenzado a tomar enfoques más integrales para examinar la relación entre investigación y docencia. Algunos estudios han examinado conjuntamente la productividad científica de los académicos, la calidad de sus publicaciones y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Estos trabajos pretenden dilucidar si existe asociación entre la participación activa en actividades de investigación y variables tales como el rendimiento académico, la adquisición de



competencias profesionales, el desarrollo del pensamiento crítico o la satisfacción estudiantil con los procesos formativos (Moreira y Mendoza, 2024).

Estas investigaciones también han explorado qué factores influyen en cómo los docentes perciben el impacto de la investigación en su práctica. Los resultados indican que esa percepción está sujeta a múltiples condicionantes, entre los que destacan la cultura institucional, la disponibilidad de recursos, la carga laboral, el apoyo de las autoridades académicas y las posibilidades de colaboración interdisciplinaria. También se ha observado que los docentes que consiguen integrar adecuadamente la investigación en sus tareas de enseñanza tienden a desarrollar una visión más positiva sobre el valor formativo de la actividad investigadora (Moreira y Mendoza, 2024).

A la vez, han ocurrido importantes avances en los modos de evaluar las competencias investigativas del profesorado universitario. Estas competencias, tradicionalmente, se evaluaban fundamentalmente a partir de indicadores cuantitativos, como por ejemplo, el número de publicaciones, la cantidad de proyectos desarrollados o los recursos obtenidos mediante convocatorias competitivas. Estos indicadores siguen siendo relevantes, pero en la actualidad se observa una tendencia hacia modelos de evaluación más amplios y comprehensivos, que incorporan otras dimensiones relacionadas con la calidad, el impacto y la sostenibilidad de la investigación (Moreira y Mendoza, 2024).

Dentro de estas nuevas perspectivas cobran especial relevancia aspectos como la reproducibilidad de los estudios, la fiabilidad de los resultados, el

cumplimiento de estándares éticos y la transparencia en los procesos de investigación. También se reconoce la importancia de evaluar la capacidad de los académicos para trabajar de forma colaborativa, participar en redes de investigación, generar transferencia de conocimiento a la sociedad y promover la participación de los estudiantes en proyectos científicos. Estas dimensiones permiten valorar tanto los productos finales de la investigación como los procesos a través de los cuales se genera y difunde el conocimiento (Moreira y Mendoza, 2024).

Otra tendencia emergente es el uso de técnicas bibliométricas más sofisticadas para analizar la producción científica en educación superior. La evaluación bibliométrica, tradicionalmente, se ha quedado en el mero recuento de publicaciones, citas o índices de impacto. Los enfoques actuales, sin embargo, tratan de ahondar más en las características de la producción académica, identificando patrones de colaboración, redes de conocimiento, áreas temáticas emergentes, niveles de internacionalización y contribuciones efectivas a la innovación educativa. Este tipo de análisis permite comprender no sólo cuánto se investiga sino también cómo se investiga, con quién se investiga y cuál es la influencia real de esa producción en la mejora de la educación superior (Moreira y Mendoza, 2024).

De este modo, el estudio de la relación entre investigación y enseñanza está en un estadio de evolución conceptual y metodológica. Las nuevas aproximaciones reconocen que la evaluación de la investigación no puede basarse únicamente en indicadores de productividad, sino que debe analizarse en función de su contribución al aprendizaje de los estudiantes, al desarrollo profesional de los docentes y a la transformación de las prácticas

educativas. Este enfoque más global permite una mejor comprensión de los beneficios que la investigación puede aportar a la educación superior y proporciona bases sólidas para el diseño de políticas institucionales orientadas a fortalecer la integración entre docencia, investigación e innovación (Moreira y Mendoza, 2024).

Tendencias emergentes en evaluación de competencias investigativas

La evaluación de las competencias investigativas de los docentes de la educación superior se constituye como un campo en constante evolución, impulsado por los cambios que van experimentando tanto los sistemas educativos como las formas de producción y difusión del conocimiento. En las últimas décadas, la investigación ha cobrado creciente importancia como función esencial de las instituciones universitarias, lo que ha estimulado el interés por desarrollar mecanismos que permitan identificar, medir y fortalecer las capacidades investigativas del profesorado. Como consecuencia, se han multiplicado los estudios de índole nacional e internacional orientados a analizar las competencias docentes vinculadas a la investigación y su relación con diferentes indicadores de desempeño académico, calidad educativa e innovación pedagógica (Arzuaga et al., 2023).

El proceso de transformación ha sido facilitado por el desarrollo de diversas iniciativas institucionales y tecnológicas que ofrecen nuevas fuentes de información para la investigación educativa. Se han creado plataformas digitales, sistemas integrados de gestión académica, observatorios educativos, repositorios institucionales y bancos de datos especializados que han abierto un abanico más amplio de posibilidades de recopilación, análisis

e interpretación de la información relacionada con la actividad docente e investigativa. Estas herramientas facilitan el seguimiento de trayectorias académicas, la evaluación de resultados de aprendizaje, la medición de la productividad científica y el análisis de los efectos de las prácticas pedagógicas sobre el rendimiento estudiantil (Arzuaga et al., 2023).

A la vez, se han desarrollado diferentes líneas metodológicas con la intención de profundizar en la relación entre investigación y docencia. Algunos modelos se enfocan en evaluar cómo la participación de los docentes en actividades investigativas incide en sus prácticas pedagógicas, mientras que otros analizan el impacto de la investigación educativa sobre variables como la calidad de los aprendizajes, el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes, la innovación curricular y la mejora institucional. Estas perspectivas reflejan una comprensión cada vez más amplia de la investigación educativa, no sólo como actividad orientada a la producción de conocimiento, sino también como herramienta para la transformación y el fortalecimiento de los procesos formativos (Arzuaga et al., 2023).

Sin embargo, la evaluación de las competencias investigativas plantea importantes desafíos de carácter conceptual y metodológico. Uno de los retos principales es elegir indicadores apropiados para valorar el desempeño investigativo de los docentes. Existen actualmente muchas métricas utilizadas en el ámbito académico, pero muchas de ellas fueron diseñadas para evaluar la investigación disciplinar y no necesariamente reflejan las particularidades de la investigación educativa. Los indicadores tradicionales como el número de publicaciones, el factor de impacto de las revistas o el número de citas pueden aportar información relevante sobre la productividad



científica, pero pueden resultar insuficientes para valorar aspectos esenciales de la investigación orientada a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Arzuaga et al., 2023).

En este marco, una parte del debate académico actual señala la necesidad de evitar algunos de los problemas que genera el uso excesivo o inadecuado de métricas cuantitativas en la evaluación de la investigación. La experiencia acumulada en distintos campos disciplinares ha demostrado que el depender exclusivamente de ciertos indicadores puede generar efectos no deseados, tales como la priorización de la cantidad sobre la calidad, la presión por publicar, la fragmentación de los resultados de investigación o la reducción de la diversidad temática. Diversos especialistas, por ello, proponen la adopción de modelos de evaluación más equilibrados, que conjuguen indicadores cuantitativos y cualitativos, permitiendo así una valoración más completa de las competencias investigativas y de sus verdaderas contribuciones al mejoramiento educativo (Arzuaga et al., 2023).

A pesar de estas limitaciones, existe un amplio consenso sobre la importancia de contar con información objetiva y confiable que permita valorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desempeño docente y el impacto de la investigación en los contextos educativos. El recopilación y análisis sistemático de evidencias es una herramienta clave para orientar decisiones institucionales, diseñar programas de formación docente, identificar buenas prácticas y promover procesos de mejora continua. En este sentido, la evaluación de las competencias investigativas no sólo debe entenderse como un mecanismo de control o rendición de cuentas, sino también como una estrategia para fortalecer el desarrollo profesional del



profesorado y fomentar una cultura académica basada en la reflexión y la innovación (Arzuaga et al., 2023).

Las tendencias más recientes en este campo sugieren la necesidad de ampliar los marcos de evaluación incorporando dimensiones tradicionalmente menos consideradas. Entre ellas resaltan la aptitud de los docentes para emplear los datos de aprendizaje en la adopción de decisiones pedagógicas, la capacidad para llevar a cabo investigaciones en equipo, la participación en redes académicas, la transmisión de conocimientos a la comunidad educativa y la inclusión de estudiantes en proyectos investigativos. Estas competencias reflejan una visión más integral de la actividad investigativa, orientada no sólo a la generación de conocimiento, sino también a su aplicación práctica y a su contribución al mejoramiento de los procesos educativos (Arzuaga et al., 2023).

El uso de datos de aprendizaje provenientes de plataformas digitales, sistemas de evaluación y entornos virtuales de enseñanza es también una de las áreas emergentes con mayor potencial para la investigación educativa. La llamada analítica del aprendizaje abre nuevas posibilidades para entender los procesos de formación, descubrir patrones de rendimiento de los estudiantes y diseñar intervenciones pedagógicas más eficaces. Sin embargo, aún es necesario ahondar más en el estudio de los efectos que tienen estas prácticas sobre la calidad educativa, así como en los desafíos éticos, metodológicos y tecnológicos asociados a su implementación (Arzuaga et al., 2023).



Asimismo, la investigación llevada a cabo conjuntamente con los estudiantes representa una línea de trabajo que empieza a tener una creciente consideración en el ámbito de la educación superior. La participación activa de los estudiantes en proyectos de investigación no solo potencia sus habilidades científicas y profesionales, sino que también contribuye a la formación de comunidades académicas más activas y comprometidas con la producción de conocimiento. Sin embargo, los efectos de estas vivencias sobre los aprendizajes, la motivación académica y la formación investigativa precisan aún de ser explorados de manera más profunda y sistemática (Arzuaga et al., 2023).

La evaluación de las competencias investigativas docentes se encuentra en un proceso de redefinición que pretende responder a las nuevas demandas de la educación superior. Este proceso implica superar los enfoques centrados exclusivamente en la productividad científica y avanzar hacia modelos más integrales que consideren la calidad, la relevancia y el impacto de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje. La consolidación de estos modelos facilitará una mejor comprensión del papel de la investigación en la formación universitaria y contribuirá al fortalecimiento de una cultura académica orientada a la excelencia, la innovación y la mejora continua de la educación superior (Arzuaga et al., 2023).

Implicaciones para la formación inicial y continua

El creciente peso de las competencias investigativas en la función docente en la universidad, hace necesario diseñar e implementar programas de desarrollo profesional orientados al fortalecimiento de dichas capacidades.



En un entorno en que el conocimiento está en constante cambio, la innovación educativa y las exigencias de una formación basada en evidencias, los docentes de educación superior deben desarrollar competencias que les permitan no sólo consumir conocimiento científico sino también producirlo, aplicarlo y trasladarlo a sus contextos de enseñanza. Por tal razón, las estrategias orientadas a fortalecer las competencias investigativas deben ser pensadas como procesos continuos, articulados y progresivos que acompañen al docente a lo largo de toda su carrera profesional (Valverde et al., 2023).

El fortalecimiento de estas competencias debe iniciarse desde la formación inicial del profesorado y continuarse durante las distintas etapas del desarrollo profesional. De igual manera, debe tener en cuenta la creciente responsabilidad que los académicos adquieren en la formación de nuevas generaciones de investigadores, contribuyendo así a la consolidación de una cultura científica dentro de las instituciones de educación superior. Desde este punto de vista, la investigación deja de ser una actividad complementaria para pasar a ser una dimensión esencial de la identidad profesional del docente (Valverde et al., 2023).

En la formación inicial resulta indispensable que los planes de estudio de las carreras de pedagogía contemplen espacios formativos específicos orientados al desarrollo de competencias investigativas. Contar, al menos, con un módulo dedicado a la investigación educativa es un punto de partida necesario para introducir a los futuros docentes en los fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos de la investigación. Sin embargo, debido a la complejidad inherente de la actividad investigadora y a su carácter



interdisciplinario y transdisciplinario, la formación en investigación no debería reducirse a una asignatura aislada. Por el contrario, se sugiere que se incorpore de manera transversal a lo largo del currículo, a través de diferentes módulos y experiencias de aprendizaje que permitan relacionar la investigación con los contenidos pedagógicos, de área y tecnológicos que conforman la formación profesional (Valverde et al., 2023).

Este enfoque integrado promueve una comprensión más amplia de la investigación como herramienta para analizar, comprender y transformar los procesos educativos. Además, propicia que los futuros docentes vayan desarrollando habilidades relacionadas con la formulación de problemas, la búsqueda y análisis de información, la interpretación de evidencias, la reflexión crítica y la comunicación de resultados, competencias esenciales para el ejercicio profesional en entornos educativos complejos y cambiantes (Valverde et al., 2023).

Por otra parte, el desarrollo profesional continuo debe proveer oportunidades permanentes de actualización y perfeccionamiento en materia de investigación educativa. Para ello, es necesario diseñar rutas de aprendizaje flexibles y personalizadas, que respondan a las necesidades, intereses y contextos específicos de cada docente. Estas rutas pueden incluir cursos especializados, programas de actualización, seminarios, talleres, microcredenciales y certificaciones orientadas al fortalecimiento de competencias metodológicas, analíticas y de divulgación científica. Los procesos de tutoría y mentoría son también estrategias valiosas de acompañamiento a los docentes en el diseño, ejecución y publicación de



investigaciones, facilitando el aprendizaje situado y el intercambio de experiencias con investigadores más experimentados (Valverde et al., 2023).

En la formación inicial y en la continua es especialmente beneficioso promover experiencias de inmersión en contextos reales de investigación. En este sentido, las estancias académicas breves en centros de investigación, grupos especializados, observatorios educativos o instituciones dedicadas a la innovación pedagógica, son oportunidades importantes para reforzar las capacidades investigativas del profesorado. Estas experiencias permiten conocer metodologías de trabajo, participar en proyectos colaborativos, acceder a nuevas perspectivas de análisis y ampliar las redes profesionales y académicas (Valverde et al., 2023).

La integración eficaz de la investigación en la docencia exige, además, transformar la concepción de los espacios de enseñanza y aprendizaje. Una estrategia particularmente significativa es la de concebir el aula como un espacio de investigación permanente, donde las decisiones pedagógicas se sustenten en la observación sistemática, el análisis de evidencias y la valoración de resultados. Bajo este enfoque, cada momento de enseñanza se convierte en una oportunidad para plantear preguntas de investigación, llevar a cabo innovaciones metodológicas y evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Valverde et al., 2023).

El diseño del aula como proyecto investigativo implica el reconocimiento de problemáticas educativas, la formulación de objetivos de mejora, la aplicación de estrategias específicas y el análisis de los resultados obtenidos a través de procedimientos rigurosos. Este enfoque fomenta una cultura de reflexión



continúa sobre la práctica docente y contribuye a la producción de conocimientos directamente relacionados con los desafíos reales de la enseñanza (Valverde et al., 2023).

De la misma manera, los proyectos de investigación desarrollados con los estudiantes debieran ir más allá de los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la elaboración de trabajos finales o tesinas. Si bien estas actividades siguen siendo importantes para la formación académica, es necesario ampliar las oportunidades para que los estudiantes participen en investigaciones orientadas a resolver problemas concretos de la educación. Entre ellos pueden estar el análisis de datos de aprendizaje, la evaluación de herramientas tecnológicas, la valoración de metodologías innovadoras, el estudio de factores que inciden en el rendimiento académico o la investigación sobre procesos de inclusión y equidad educativa (Valverde et al., 2023).

La participación activa de los estudiantes en este tipo de proyectos no solo fortalece sus habilidades de investigación, sino que también fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y la comprensión de la investigación como un instrumento para la transformación social y educativa. Asimismo, impulsa una mayor estrechez entre docencia, investigación y aprendizaje, lo cual contribuye a la formación de profesionales capaces de actuar de manera reflexiva y basada en evidencias (Valverde et al., 2023).

Cabe destacar, asimismo, el fortalecimiento de la reflexión pedagógica como práctica sistemática en los procesos de investigación educativa. Una



competencia clave para el desarrollo profesional es la capacidad de analizar de forma crítica las propias vivencias como docente, reconocer tanto las fortalezas como los aspectos que requieren mejoría, y tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencias concretas. La reflexión pedagógica contribuye a la construcción de conocimiento práctico, estimula la innovación y facilita la adaptación a los contextos educativos cambiantes (Valverde et al., 2023).

De igual forma, la evaluación de los resultados del aprendizaje debe tener un lugar central en las propuestas de investigación educativa. El análisis sistemático de los logros, dificultades y progresos de los estudiantes brinda información valiosa para comprender la efectividad de las estrategias implementadas y orientar procesos de mejora continua. El uso de evidencias procedentes de la evaluación fortalece la calidad de las investigaciones y contribuye a la construcción de una cultura educativa basada en datos y en la toma de decisiones informada (Valverde et al., 2023).

Para fortalecer las competencias investigativas de los docentes de educación superior se necesita una visión integral que articule la formación inicial, el desarrollo profesional continuo, las experiencias de investigación aplicada y los espacios de reflexión sobre la práctica. La investigación incorporada como eje transversal de la actividad docente favorece la innovación pedagógica, mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuye a la formación de comunidades académicas comprometidas con la generación y aplicación del conocimiento. De este modo, la investigación se afianza como elemento esencial para el desarrollo profesional docente y para la consolidación de la calidad de la educación superior (Valverde et al., 2023).



Diseño de programas de desarrollo profesional

Los programas de desarrollo profesional docente son una de las herramientas más importantes para promover la mejora continua de la enseñanza y fortalecer la calidad de los procesos educativos. En el ámbito de la educación superior, estos programas cobran una relevancia estratégica debido a las crecientes exigencias a las que se enfrentan los docentes en un entorno que se caracteriza por la expansión del conocimiento, la transformación digital, la internacionalización de la educación y la necesidad de responder a las demandas de una sociedad basada en la innovación y el aprendizaje permanente. En este contexto, el desarrollo profesional deja de ser una actividad complementaria y se transforma en parte esencial de la trayectoria académica y de la garantía de la calidad educativa (Silva y Alsina, 2023).

Los profesionales que egresan de carreras de pedagogía, educación o de otras disciplinas que habilitan para el ejercicio de la docencia suelen encontrarse enfrentándose a diversos desafíos relacionados con su formación inicial y con la continuidad de su desarrollo profesional. Si bien la formación universitaria entrega los conocimientos básicos para el ejercicio docente, en muchos casos se dan vacíos entre la preparación recibida y las demandas reales de la práctica educativa contemporánea. Estas brechas pueden manifestarse en ámbitos tales como la investigación educativa, la innovación pedagógica, el uso de tecnologías digitales, la evaluación de los aprendizajes y la gestión ética de los procesos de enseñanza. Por lo tanto, es indispensable que las instituciones de educación superior implementen programas sistemáticos de formación continua que permitan actualizar y



fortalecer las competencias profesionales del profesorado durante toda su trayectoria laboral (Silva y Alsina, 2023).

Varios estudios han señalado que los programas de desarrollo profesional dirigidos a docentes universitarios deben organizarse sobre una base curricular sólida e interdisciplinaria. En este sentido, es aconsejable incluir módulos específicos que fortalezcan competencias en metodología de la investigación, didáctica universitaria, integración de tecnologías educativas, evaluación del aprendizaje y ética profesional. Estos componentes no deben concebirse como áreas independientes, sino como dimensiones complementarias que contribuyen a la construcción de una práctica docente reflexiva, innovadora y basada en evidencias (Silva y Alsina, 2023).

Por supuesto. La formación en metodología de la investigación es particularmente importante para promover la capacidad de los docentes para analizar críticamente su práctica, diseñar estudios educativos, interpretar resultados y utilizar evidencias para tomar decisiones pedagógicas. De igual forma, la formación didáctica permite entender y poner en práctica estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje activo, a la participación del estudiante y al desarrollo de competencias. Por otra parte, la inclusión de tecnologías educativas permite la adaptación a nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, y la formación ética ofrece los fundamentos para actuar con responsabilidad, transparencia y compromiso social en la práctica docente (Silva y Alsina, 2023).

Para que la formación sea verdaderamente transformadora, estos programas deben incluir metodologías activas que permitan la participación directa de



los docentes en procesos de aprendizaje significativos. Destacan como estrategias efectivas: el trabajo basado en proyectos, la investigación-acción, el análisis de casos, la reflexión sobre la práctica profesional, la utilización de datos educativos para la toma de decisiones y la construcción de experiencias innovadoras en el aula. Estas metodologías posibilitan que los docentes no sólo adquieran conocimientos teóricos, sino también desarrollen habilidades para aplicar dichos conocimientos en contextos reales de enseñanza (Silva y Alsina, 2023).

La investigación-acción, sobre todo, es una estrategia especialmente valiosa porque combina la reflexión sistemática con la mejora continua de la práctica docente. Este enfoque permite a los docentes identificar problemas o desafíos presentes en sus contextos educativos, implementar intervenciones orientadas a su solución y evaluar los resultados obtenidos a través de procesos rigurosos de análisis. De este modo, la investigación se constituye como un instrumento de aprendizaje profesional y de cambio de los procesos educativos (Silva y Alsina, 2023).

Es fundamental, asimismo, que los programas de desarrollo profesional tengan efectos concretos y medibles en la práctica docente. Estos programas no deben valorarse únicamente por la participación o satisfacción de los asistentes, sino también por su impacto en la mejora de las estrategias de enseñanza, el fortalecimiento de las competencias investigativas, la innovación pedagógica y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es necesario diseñar para ello mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan valorar la transferencia de los conocimientos adquiridos al contexto



real de trabajo y la sostenibilidad de los cambios promovidos (Silva y Alsina, 2023).

El diseño de programas de desarrollo profesional docente también se debe analizar a la luz de las tendencias de crecimiento de la educación superior y de las proyecciones de matrícula estudiantil. El constante crecimiento de la demanda educativa representa grandes desafíos para las instituciones, que necesitan contar con docentes altamente capacitados para garantizar la calidad de los procesos formativos. La formación continua en investigación educativa adquiere, en este contexto, la condición de necesidad estratégica para fortalecer la capacidad del profesorado para responder a escenarios cada vez más complejos y diversos (Silva y Alsina, 2023).

Es por ello que se hace necesario el desarrollo de programas de continuidad formativa en investigación que acompañen a los docentes en las distintas etapas de su carrera académica. Estos programas deben impulsar una visión integradora que vincule los conocimientos disciplinares con los saberes pedagógicos, las competencias tecnológicas y los principios éticos que guían la acción educativa. La articulación de estas dimensiones permite una mejor comprensión de los retos de la enseñanza y fortalece la capacidad de los docentes para desarrollar soluciones innovadoras basadas en evidencia (Silva y Alsina, 2023).

En este contexto, la elaboración de rutas de aprendizaje flexibles y personalizadas se revela como una estrategia particularmente significativa. Estas rutas pueden ser construidas combinando cursos de corta duración, programas de actualización, seminarios especializados y sistemas de



microcredenciales, que permitan certificar de manera progresiva el desarrollo de competencias específicas. Las microcredenciales aportan importantes beneficios al facilitar opciones de formación más accesibles, flexibles y ajustadas a las necesidades específicas de cada docente, promoviendo así el aprendizaje continuo y la actualización constante (Silva y Alsina, 2023).

Asimismo, la conformación de comunidades de aprendizaje es una estrategia efectiva para fortalecer el desarrollo profesional. Estos espacios propician el intercambio de experiencias, la construcción colectiva de conocimiento, la colaboración entre pares y la reflexión conjunta sobre los desafíos de la práctica docente. Las comunidades de aprendizaje permiten a los docentes compartir innovaciones, analizar evidencias, debatir resultados de investigación y generar soluciones colaborativas orientadas a la mejora educativa (Silva y Alsina, 2023).

Asimismo, los procesos de tutoría y mentoría son un recurso muy valioso para acompañar el crecimiento profesional del profesorado. El apoyo de docentes con mayor experiencia investigativa orienta la formulación de proyectos, fortalece las capacidades metodológicas, facilita la publicación de resultados y promueve la participación en redes académicas. Estas experiencias de acompañamiento contribuyen a afianzar una cultura institucional de aprendizaje permanente y colaboración profesional (Silva y Alsina, 2023).

Los programas de desarrollo profesional docente son una herramienta esencial para asegurar la calidad y la sostenibilidad de la educación superior. Su diseño ha de responder a las necesidades actuales y futuras del sistema educativo, integrando investigación, pedagogía, tecnología y ética en



propuestas formativas innovadoras y flexibles. La articulación de rutas de aprendizaje, microcredenciales, comunidades de aprendizaje y procesos de tutoría permite construir un modelo de formación continua capaz de fortalecer las competencias docentes e investigativas, contribuyendo así al mejoramiento de la enseñanza, al desarrollo de la investigación educativa y a la consolidación de una educación superior de excelencia (Silva y Alsina, 2023).

Estrategias pedagógicas para la investigación en educación superior

(Chávez et al., 2022).



2.2.2. Practica pedagógica

En lo que se refiere al nivel superior, es posible entender la práctica pedagógica como la serie de acciones que, de forma intencionada, un educador ejecuta buscando provocar o desencadenar aprendizajes en alguna o algunas de las dimensiones. Al respecto, se hace referencia a la práctica en términos de planificación y ejecución de un currículo, de la interacción pedagógica y la evaluación; las cuales, en su caso, se las deba integrar a un principio o a una serie de criterios que sean pedagógicos, de calidad, o de epistemología. A nivel internacional, la práctica pedagógica surge de la reflexión, la decisión y la adaptación a las características de quienes están siendo educados, y, a su vez, denota una comprensión de las complejidades y características individuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante décadas, la investigación ha reconocido que la práctica pedagógica de calidad es intencionada, reflexiva, innovadora y centrada en el estudiante. En la educación superior, las prácticas de enseñanza se han ajustado y reafirmado dentro de marcos como el Aprendizaje Activo en la Educación Superior, que propone que los educadores diseñen experiencias que fomenten la participación activa, el pensamiento crítico, la indagación y la colaboración en el conocimiento. En consecuencia, las prácticas pedagógicas se han integrado con el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza basada en proyectos, los debates, los estudios de caso, la investigación formativa y la tecnología educativa.



El ejercicio de la pedagogía en la educación superior se relaciona con los principios de coherencia curricular, orientación por competencias, evaluación formativa y enseñanza situada. Esto quiere decir que los docentes, en su rol de guías y facilitadores de aprendizajes, organizan y acompañan procesos en los que los estudiantes construyen conocimiento, integran saberes a contextos reales y desarrollan, en niveles altos, competencias de carácter profesional. Se reconoce a la pedagogía, y en particular el ejercicio de la docencia, como un proceso activo que se ajusta a los contextos institucionales, culturales, tecnológicos y personales, lo que implica que en la práctica se requiere de un proceso de formación y actualización permanente..

La práctica pedagógica en las universidades del sur del país, por ejemplo, en el sur del Perú (Turpo-Gebera, 2024), se ha señalado que mejora y tiende a mejorar de manera significativa cuando los docentes, a su vez, han desarrollado habilidades de investigación. Dichas habilidades permiten a los docentes justificar metodológicamente las elecciones, mejorar la selectividad de los recursos didácticos, y evaluar los aprendizajes desde enfoques científicos. Esto nos señala una correlación directa respecto de la calidad de la pedagogía y las habilidades de investigación del docente.

Características

En la educación superior, las prácticas pedagógicas deben basarse en un marco académico sólido, con claridad metodológica y un razonamiento basado en evidencia. Esto significa que el docente universitario no solo debe dominar los contenidos de la disciplina, sino que también debe ser capaz de organizar, justificar y articular con evidencia, las decisiones tomadas respecto



a qué enseñar, cuáles son los objetivos, qué métodos se utilizarán, qué materiales se emplearán y cómo se evaluará el aprendizaje. Por lo tanto, se vuelve indispensable integrar y sintetizar conceptos esenciales, argumentos relacionados y los resultados de aprendizaje esperados, todo presentado de manera objetiva y formal que refleje la seriedad del propósito educativo y la responsabilidad ética que conlleva la docencia universitaria (Beltrán et al., 2025).

La construcción de estrategias educativas que puedan brindar solución a problemáticas planteadas, generadas a partir de las prácticas de los profesores en sus cátedras, de la incorporación de nuevos paradigmas a la educación, de los niveles de pertinencia que deben tener las estrategias educativas en relación con las necesidades, expectativas y desafíos de los estudiantes, y de las demandas del contexto actual, marcan la senda de los desafíos que la educación superior nos plantea, y que, por cierto, son de gran envergadura (Beltrán et al., 2025).

En este sentido, el primer gran desafío consiste en realizar un análisis crítico de los fundamentos de la práctica pedagógica de la propuesta. Esto implica identificar los componentes precisos de la práctica —planificación, metodología, mediación didáctica, interacción pedagógica, evaluación, uso de recursos, gestión del aula, atención a la diversidad— y articularlos con las teorías del aprendizaje y los enfoques curriculares. Por un lado, la búsqueda de esta precisión conceptual hace posible construir un marco de referencia para evaluar la calidad de una propuesta didáctica, no solo para evaluar una experiencia particular, sino también para analizar y comparar otros modelos

de enseñanza en educación superior, basándose en criterios de coherencia, pertinencia, efectividad y equidad (Beltrán et al., 2025).

En este análisis se establece una relación directa entre el conocimiento presentado, la reflexión docente y el real alcance de la enseñanza sobre el aprendizaje. Entender la práctica pedagógica —y someterla a revisión crítica— le permite al docente identificar qué estrategias facilitan el desarrollo de competencias, cuáles limitan la participación y la comprensión, y qué modificaciones deben realizarse en función de mejorar la situación. De esta manera, la práctica pedagógica deja de ser una rutina y se convierte en una práctica profesional, intencionada y sustentada, y evaluable; en la que el docente toma decisiones informadas y orientadas a la mejora continua. En consecuencia, el nivel de aprendizaje de los estudiantes no depende solamente del esfuerzo que el estudiante ponga, sino del rigor, la coherencia y la fundamentación que el docente entregue en el diseño y la implementación de la enseñanza en educación superior (Beltrán et al., 2025).

Fundamentos teóricos de la práctica pedagógica en educación superior

En la educación superior, la práctica de la enseñanza debe estar fundamentada en las teorías de aprendizaje apropiadas para comprender los mecanismos que fomentan la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes. Con esa comprensión y las características específicas de los contextos de enseñanza y aprendizaje, se construye el propósito y la coherencia de las acciones que componen el trabajo educativo del docente. Esto significa que las elecciones respecto a las estrategias a utilizar, la organización de las actividades, los recursos a emplear, las



actividades a evaluar, y los métodos de evaluación no deben basarse únicamente en la experiencia del docente o en la intuición, sino en marcos conceptuales que proporcionen una forma de entender los mecanismos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje y guíen acciones docentes relevantes (Morillo, 2025).

La enseñanza en la educación superior considera un conjunto de habilidades docentes que se consideran fundamentales dentro de las esferas pedagógica, metodológica y tecnológica. Estas incluyen, entre otras cosas, la planificación constructiva, el diseño del aprendizaje experiencial, la selección activa de estrategias de enseñanza para los estudiantes, la integración pedagógica de recursos digitales y la implementación de evaluaciones formativas y alineadas. Sin embargo, en la práctica, tales competencias no se manifiestan como si fueran una receta. Cada docente se adapta, desarrolla y profundiza, de manera competente y equilibrada, reflexiva y considerada, a partir de la disciplina que enseña, su estilo docente, las características de su clase y las condiciones pedagógicas y administrativas de la institución. En ese sentido, la práctica docente se complejiza y no se trata de la mera aplicación de un conjunto de métodos, sino de la interpretación, justificación y ajustes de estos de manera continua y en función de la evidencia que sobre el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes (Morillo, 2025).

Todo lo descrito justifica la idea de que los ajustes y desarrollos constructivos de las prácticas de perfeccionamiento de técnicas de enseñanza no pueden ser vistos como un logro puramente individual. Sin lugar a dudas, el docente sigue siendo un intérprete esencial, pero su papel está determinado y limitado



por una serie de facetas estructurales e institucionales: políticas académicas, cultura de evaluación, diseño curricular, carga de trabajo, escasez de recursos, apoyo a innovaciones, desarrollo profesional y oportunidades colaborativas. Por lo tanto, la mejora implica que haya toma de decisiones colectiva, apoyo, una comunidad de práctica, un liderazgo académico y estrategias que permitan proporcionar explicación, evaluación y retroalimentación constructiva sobre las prácticas de enseñanza sin depender de la disposición voluntaria de un individuo (Morillo, 2025).

El contexto de las prácticas académicas propone como hipótesis de trabajo la idea de que la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes pueden ser de la misma calidad. A la luz de esto, podemos argumentar razonablemente que el aprendizaje significativo y el acompañamiento de atributos profesionales son más propensos a ocurrir como resultado del diseño claro, aplicable y basado en teoría de un instructor y el apoyo de sus actividades con una metodología integrada, y un proceso evaluativo que esté alineado con sus objetivos. En contraste, las prácticas que están mal estructuradas, no relacionadas con el currículo, o que simplemente se centran en la lección, resultarán finalmente en una comprensión limitada (Morillo, 2025).

"La 'ilustración' y 'ilustrado' son palabras que tienen más que una simple importancia histórica para filósofos y trabajadores sociales. Una sociedad 'ilustrada' es generalmente aquella que ha logrado superar un tipo de opresión activa o pasiva. Este tipo de sociedad se considera 'ilustrada' porque las personas pueden expresar sus pensamientos y co-crear su destino. Esta



dinámica social solo se rompe en tiempos de opresión o sufrimiento, que es cuando el activismo social/trabajador es necesario (Morillo, 2025).

En ese momento, las palabras 'ilustración' y 'filogenética' eran lo suficientemente simples. Lo que significaban evolucionaría. La genealogía ya no era una forma de describir o definir a estos activistas sociales y laborales. 'Ilustrado' y 'ilustración' ya no significan reflexión y pensamiento. Incluso en el activismo social, se ha perdido la importancia del pensamiento. Incluso en el activismo social, se ha perdido la importancia del pensamiento. Incluso en el activismo social, se ha perdido la importancia del pensamiento. Incluso en el activismo social, se ha perdido la importancia del pensamiento. El activismo social y laboral ha perdido su significado y valor. La filogenética ha sido simplemente un fenómeno histórico (Morillo, 2025).

La dinámica social que una definición de activismo justifica, y que define el activismo, es solo un fenómeno datado y regresivo. Es un ejemplo que se define y se justifica como activismo. Esa dinámica social solo puede regresar cuando la opresión está presente. Es cuando el activismo social se vuelve necesario (Morillo, 2025).

2.3. Marco conceptual

Competencias Investigativas

Estas habilidades y aptitudes pueden constituirse como un saber organizacional, destreza y elogiado compromiso, un verdadero sistema cognitivo, metodológico y comunicacional. Se focalizan en potenciar a cada uno de los participantes en el proceso, tanto docentes como estudiantes, a motivar, planear, supervisar y, en caso de ser pertinente, realizar los actos del proceso de Investigación desde una perspectiva crítica y responsable. Por lo tanto, emprender una actividad investigativa, lejos de ser una mera consignación de pasos y procedimientos, debe articular teoría y práctica en el entendimiento de una realidad concreta y en el contexto educativo, y desde esta comprensión de la realidad, interrogarse respecto a la posibilidad de generar alternativas de mejora a problemas que han sido diagnosticados en el entorno institucional y social en el que se desenvuelven. Desde esta lógica, la formulación de competencias investigativas implica la comprensión de la teoría y la metodología, es decir, realizar el diseño de un problema, la formulación de objetivos, la definición de una estrategia, el enfoque de recolección y análisis de información. Comprender las metodologías de indagación implica la comprensión de comportamientos éticos y responsables, así como de la capacidad de realizar pensamiento científico, que en este caso, implica cuestionar supuestos, contrastar evidencias y argumentar, en teoría y en la práctica, evaluar la calidad y relevancia de la información, y asumir la responsabilidad de forma ética. Finalmente, desde la lógica de la metodología, se aprecian comportamientos académicos que deben ser cultivados en el ámbito de la honestidad y el respeto hacia los



participantes y el tratamiento de la información, y los autores, relacionados a las metodologías que indagan. Por lo tanto, las competencias mencionadas, superan el dominio instrumental de herramientas de investigación como la encuesta, la entrevista, la observación, el análisis estadístico e interpretativo, entre otros, y también, dan la posibilidad de establecer sentido a los hallazgos, contra pensar, emitir razonamientos y formular conclusiones que se articulen con la teoría. También, los resultados de la investigación deben ser comunicados con claridad y precisión, a través de informes, artículos, presentaciones, o en el caso de la investigación, la publicación, y la transferencia de la práctica. Dentro de la educación superior, el fortalecimiento de las habilidades de investigación contribuye a la consolidación de una cultura académica dirigida hacia la generación de conocimiento relevante y contextualizado, que puede fundamentar decisiones basadas en evidencia pedagógica y apoyar procesos de innovación y mejora continua. De esta manera, tanto docentes como estudiantes participan en la producción científica y, además, en un análisis crítico constructivo de la realidad educativa y defienden propuestas constructivas académica y socialmente pertinentes, facilitando el avance del conocimiento en educación (Jaramillo, 2025).

Cultura de Investigación

Dentro del sistema de educación superior, la investigación se manifiesta de distintas formas y raíces, desde prácticas, valores y normas hasta estructura organizativa enfocada en la investigación y su implementación en los niveles de educación y su sostenibilidad. Un sistema educativo donde predominen los deberes de la investigación debe transitar de la promoción de la redacción



de trabajos de investigación y propuestas a integrar la investigación como práctica, de forma habitual, sobre los problemas y a generar conocimiento que, de forma empírica y documentada, soporte y oriente las decisiones que estructura y la pedagogía implementada. Desde esta óptica, se establece y se presenta problemática la educación superior. Desde esta perspectiva, en la educación superior la problemática de la cultura de la investigación se presenta en dos dimensiones: la cultura de la investigación se establece y se presenta desde la forma y la estructura. En formas, simbólica y constructiva, podemos describir la cultura de la investigación como un sistema que encuentra su valor y se estructura en la lógica de la investigación, la investigación como pensamiento crítico, la curiosidad y la integridad académica. En la estructura, organizativa y de sistema, la cultura de la investigación se presenta y se encuentra en el desarrollo de líneas y grupos de investigación, la disponibilidad de los recursos (tiempo, dinero, literatura, laboratorio, o repositorios), la disponibilidad de metodologías de soporte, la promoción de la publicación y los sistemas de comunicación.

Políticas adicionales que promueven un área de integridad académica, autoría y derechos de autor, evaluación de la producción y resultados de la investigación, ayudan a construir confianza y calidad en los procesos de investigación. En la educación superior, una investigación culturalmente situada ayuda a que los docentes y estudiantes no vean la investigación como un acto exclusivo de especialistas, sino como un acto que, de hecho, debe realizarse e integrarse de forma transversal en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.



. Esto se traduce en la participación, en la capacidad de construir, interrogar y contextualizar respuestas, en proyectos individuales y colectivos, en redes de colaboración, y en la obtención de. Además, la investigación que se articula con la docencia potencia el uso de enfoques basados en evidencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; se desarrollan e implementan, de manera rigurosa, nuevas estrategias pedagógicas, se evalúan innovaciones educativas y se promueve una formación más crítica y reflexiva.

Así, la influencia de articular esta cultura se expresa en la calidad académica y relevancia social de la universidad, ya que aclara preocupaciones respecto a los problemas en educación, y contribuye a la optimización de los procesos de la institución. De hecho, una cultura de investigación consolida el ambiente en el que se valoran y necesitan la investigación y la práctica, facilitando el conocimiento y la transferencia de ideas (Cantillo, 2023).

Producción Científica Académica

Solemos referirnos a estos procesos como la creación de resultados y productos de carácter intelectual a partir de la sistematización de procesos de investigación: artículos, ponencias de congresos, capítulos de libros, libros de carácter académico, reportes técnicos y otros documentos de carácter especializado. Estos resultados se suelen publicar a través de mecanismos de comunicación científica, sobre todo, revistas de carácter arbitrado y espacios de circulación y de reconocimiento académico, y, como suelen ser de carácter especializado, se registran e indexan en bases de datos de carácter internacional como Scopus, a partir de criterios de control de calidad y de visibilidad. Así, la producción científica implica “publicar”, pero también



implica toda una dinámica de control académico en la que se han de revisar los hallazgos, de forma crítica y con el resto de los conocimientos, en función a criterios metodológicos y éticos. En la educación superior, la producción científica es un signo relevante del nivel de progreso realizado en la investigación por parte de los docentes y las instituciones educativas, ya que muestra la capacidad de crear conocimiento original, relevante y basado en evidencia. También muestra la consolidación de la competencia de las habilidades de investigación desde la formulación del problema y el diseño metodológico hasta el análisis riguroso de resultados y el borrador de un texto, con criterios de precisión, coherencia y contribución teórica o aplicada. Por lo tanto, la presencia sostenida suele asociarse con el fortalecimiento de líneas de investigación, la participación en comunidades científicas, la cooperación interinstitucional y la capacidad de evidenciar el conocimiento a necesidades educativas y sociales. La producción científica aporta valor estratégico a la difusión y transferencia del conocimiento, ya que permite a otros investigadores reproducir, discutir o ampliar ciertos hallazgos, orienta la toma de decisiones basada en evidencia y su impacto puede llegar a incidir en la vida social a través de la orientación de políticas públicas, innovación pedagógica y mejoras institucionales. Por consiguiente, resulta innegable que, en el sentido de los resultados, la producción científica abarca un aspecto cuantificable junto con un parámetro cualitativo que señala la pertinencia, utilidad y confiabilidad de los resultados, así como el nivel de involucramiento de los profesores y las instituciones en redes de investigación, a nivel nacional e internacional. La producción científica



evidencia el potencial de la universidad en la construcción de nuevos conocimientos socialmente pertinentes y válidos. (Cañizález et al, 2025)

Investigación en Educación Superior

La investigación educativa es generar nuevos saberes sobre las prácticas pedagógicas. Esta disciplina se conoce por el uso de métodos rigurosos para el estudio de un fenómeno. En el caso de la investigación educativa, el fenómeno que se centra es el fenómeno del aprendizaje y de la enseñanza. En esta disciplina es indispensable presentar y analizar datos, formular y contestar preguntas de investigación, y el análisis debe ser integrado a un marco teórico. Del mismo modo, es necesario el uso de un enfoque y un diseño de investigación que trabaje y sostenga la pregunta de investigación, y se debe seguir un protocolo que asegure la validez de los resultados, y sobre todo, mantener el respeto y compromiso hacia los participantes de la investigación. En la educación superior, investigar es siempre construir una reflexión crítica y sistemática sobre los ejes centrales de todo quehacer formativo. Tales ejes son el currículo y su pertinencia, las metodologías, su efectividad, los instrumentos de evaluación y su correlato a los resultados de aprendizaje, el desempeño de los estudiantes, la justicia educativa y la transformación social. Todo esto también implica evaluar dimensiones particulares dentro de las instituciones, como la gestión académica, las condiciones de enseñanza, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la cultura de evaluación y los factores de continuidad y éxito académico de los estudiantes.



La investigación en educación superior suele integrar distintas aproximaciones cuantitativas, cualitativas, o mixtas dependiendo de la naturaleza del problema, y puede ser de conocimiento teórico o de intervención y mejora directa (por ejemplo, a través de investigación aplicada, o de investigación-acción). Así, se generan resultados que aportan a la innovación de la práctica docente, la modificación de currículos, la creación de dispositivos de acompañamiento estudiantil, y el fortalecimiento de la estructuración y la planificación de políticas institucionales de modo empírico, construyendo una cultura académica de mejora continua, basada en la evidencia y no en la intuición o en prácticas tradicionales (Research competencies and skills in universities 2024).

Planificación Estratégica Docente

Se entiende como el conjunto de decisiones deliberadas, sistemáticas y organizadas que el docente toma para diseñar y guiar el proceso de enseñanza articulando contenidos, metodologías, estrategias didácticas y recursos educativos en relación con los objetivos de enseñanza que están definidos, son relevantes y alcanzables. Esta planificación no es un procedimiento administrativo.

Este es un acto de profesionalismo que requiere previsión, claridad y pedagogía, confiando tanto en el conjunto de estrategias pedagógicas como en las habilidades de investigación contextual en la identificación de brechas y la justificación de decisiones basadas en evidencia. Dentro de este conjunto de expectativas, la planificación significa elegir y estructurar el contenido de manera lógica y progresiva, seleccionando estrategias pedagógicas



apropiadas (por ejemplo, aprendizaje basado en problemas y proyectos, enseñanza a través de estudios de caso o aprendizaje combinado), y prever medios y actividades que fomenten el aprendizaje activo. También implica establecer criterios e instrumentos de evaluación que estén alineados con los resultados de aprendizaje y asegurar que la enseñanza, la práctica y la evaluación estén alineadas. Además, una planificación efectiva se preocupa por el tiempo, el ritmo y la complejidad, los posibles obstáculos y el andamiaje necesario para garantizar la comprensión y el dominio de las habilidades.

Una parte esencial de la planificación estratégica en el aula es su articulación con la realidad del contexto académico y con las características del grupo en cuestión, en términos del currículo, de los perfiles de egreso, de las condiciones institucionales y de las características socioculturales de los y las estudiantes. Por lo tanto, es importante contar con un diagnóstico, ya sea formal o informal, que permita saber sobre los saberes previos, los estilos de aprendizaje, los intereses, las dificultades y las oportunidades. En este sentido, las competencias investigativas de los docentes, relacionadas con la planificación, ayudan a que esta no se base en suposiciones, sino en datos, tales como el análisis de resultados previos, la revisión de literatura pedagógica, la retroalimentación de los estudiantes, la evaluación de estrategias, entre otras, que en contextos similares, hayan funcionado. La planificación estratégica aplicada es sinónimo de eficiencia en la obtención de resultados. La razón es que se convierte en acciones dentro de la sala de clases, articulando principios pedagógicos y evidencias de la investigación. También se les permite un proceso de mejora continua, entendida como



flexible y revisable, en donde el docente diseña, implementa, observa, ajusta, retroalimenta y rediseña en función de las metas que se propone.

De esta manera, la planificación estratégica se centra en optimizar las prácticas docentes y articular el proceso de enseñanza a objetivos claros, alcanzables y contextualizados (Torres, 2025).

Evaluación del Aprendizaje

Un enfoque sistemático respecto a la recolección, interpretación y uso de evidencias a la hora de determinar el grado de logro de los estudiantes, respecto a los objetivos de aprendizaje y resultados de aprendizaje, establecidos de antemano. En este sentido, la evaluación se aleja de ser un simple puntaje y genera entendimiento para desentrear el qué y el cómo, de lo que los estudiantes aprenden, y señalar los progresos y desafíos, y a partir de ello, informar las estrategias de instrucción que sean adecuadas. En el ámbito de la evaluación auténtica y formativa, la evaluación trasciende el simple acto de cuantificar los resultados y se transforma en una herramienta para guiar un cambio. Esto implica la necesidad de incluir actividades de evaluación que se relacionen con situaciones reales o con contextos significativos que impliquen la aplicación de conocimientos, la resolución de problemas, el razonamiento, la argumentación, la creación o la decisión, y además, el retroceder que es de suma importancia para el aprendiz, en el acto de aprender. En este sentido, la evaluación es un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como una instancia final.

Construcción del entendimiento a partir de la evaluación del aprendizaje. El impacto de la evaluación sobre el aprendizaje puede ser considerado desde



su calidad (alineación constructiva). Por lo tanto, es posible analizar una evaluación como un recurso pedagógico cuya calidad se fundamenta en criterios científicos, tales como: claridad y coherencia, alineación con el currículo, validez y confiabilidad de los instrumentos, transparencia de criterios de logro, y el uso de datos de distintas fuentes (rúbricas, portafolios, pruebas, proyectos, participación, auto y coevaluación) para articular comprensivamente el desempeño. El análisis de datos permite tener un impacto positivo en la evaluación al identificar patrones, modificar el recurso pedagógico (o la evaluación) y los apoyos, y al tomar decisiones informadas para optimizar el aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación auténtica y formativa, al hablar sobre los criterios de calidad, evidencia la construcción de las argumentaciones y la reflexión sobre los desempeños. A esta construcción, la evaluación formativa le permite tomar la iniciativa para avanzar. Todo esto también potencia la práctica y la mejora de la enseñanza al brindar un impacto real sobre las estrategias de enseñanza y los aprendizajes obtenidos, lo cual favorece la cultura de la evidencia y la mejora continua. (Matjašič y Vogrinc, 2024)

Pensamiento Crítico y Reflexivo

El pensamiento crítico puede definirse como la capacidad de analizar información y contextos de forma lógica y ordenada, incluyendo la comparación de evidencias, la evaluación de la solidez de los argumentos, la identificación de supuestos, y la detección de sesgos o inconsistencias. Esto lleva a construir interpretaciones y juicios fundamentados, más allá de creencias, corazonadas o explicaciones muy superficiales. En el ejercicio docente, el pensamiento crítico, más allá de ayudar a resolver problemas



complejos que surjan dentro y fuera del aula, potencia la elaboración de decisiones pedagógicas al guiar la elección de estrategias, recursos y evaluaciones, fundamentadas en criterios seleccionados. En el ámbito de la educación superior, el pensamiento crítico cobra un sentido relevante, en especial por la posibilidad que ofrece a los docentes incorporar la investigación en su práctica diaria. Esto conlleva la necesidad de cuestionar lo establecido, problematizar contextos educativos, formular preguntas pertinentes sobre qué se y no se logra en el proceso de aprendizaje y desempeño de los estudiantes, y analizar información y datos en función de identificar qué funciona, bajo qué condiciones y por qué. Bajo esta perspectiva, el docente no se limita a reproducir modelos pedagógicos, se comporta como un profesional reflexivo que se mira en su propia práctica y la transforma mediante decisiones informadas y fundamentadas.

En los propios procesos de investigación, el pensamiento crítico se traduce en la capacidad para realizar revisiones de literatura, identificar y diferenciar fuentes confiables y de escaso rigor académico, y, en general, seleccionar y aplicar criterios metodológicos, con la adecuada interpretación de los resultados y, con la debida cautela, reconocer los límites de los estudios. Efectivamente, también considera la actitud para auditar las propias ideas, para retroalimentarse y, en consecuencia, para revisar las hipótesis y las conclusiones, apoyándose en argumentos y en evidencias. Desde esa perspectiva, se habla de una capacidad más bien ética, en el sentido de que la responsabilidad del juicio y el respeto a la evidencia y la verdad académica, estarán en la autoría del reflexionar y el actuar. Por eso, las conductas asociadas al pensamiento crítico son una de las dimensiones que se deban



fortalecer en el desarrollo de las competencias investigativas. Ellas mejoran la calidad del análisis, la formulación de problemas, la argumentación científica, e instalan una cultura de indagación para comprender y mejorar los procesos educativos. En su conjunto, esta dimensión permite al docente universitario a investigar con mayor rigor, actuar con más reflexividad, y propiciar aprendizajes significativos a través de la interpretación crítica de la realidad (George et al., 2023)..

Desarrollo Profesional Docente

Se considera a este tipo de proceso de desarrollo profesional como una actividad progresiva y continua que permite al docente integrar y consolidar sus competencias pedagógicas y capacidades investigativas. Este crecimiento no sucede de manera puntual, se construye a lo largo del tiempo y a partir de experiencias formativas, aprendizaje autónomo y una reflexión crítica sobre su práctica. Debe estar orientado a las nuevas y diversas exigencias que se presentan en la educación superior. Este tipo de proceso de desarrollo profesional, además de la participación en actividad formativa (cursos, diplomados, posgrados, certificaciones), también incluye la actualización científica continua a través de la revisión de literatura especializada y la incorporación de la innovación didáctica, y el dominio de herramientas y metodologías tecnológicas para investigar y enseñar. También, en este sentido, sirve para evaluar la propia práctica docente a partir de evidencias como aprendizaje evidenciado, retroalimentación estudiantil, y análisis de experiencias de aula, y de esta forma identificar sus fortalezas, necesidades y oportunidades de mejora.



Un elemento clave es la reflexión sobre la práctica, entendida como la capacidad de analizar críticamente lo que sucede en el aula y en el entorno institucional, de problematizar las decisiones pedagógicas tomadas, y de diseñar cambios significativos. Desde esta perspectiva, las competencias de investigación se convierten en un apoyo para el desarrollo profesional ya que permiten que el docente formule preguntas sobre su intervención educativa, recoja y analice evidencia, interprete resultados y proponga cambios basados en evidencia. Esta perspectiva convierte la enseñanza en una actividad más consciente y exigente, orientada hacia la comprensión y mejora de los procesos educativos. Asimismo, la participación en comunidades académicas — grupos de investigación, redes disciplinares, conferencias, seminarios, comités curriculares o proyectos colaborativos — permite el intercambio de conocimientos, la construcción colectiva de conocimientos y el fortalecimiento de una identidad profesional orientada hacia la mejora continua. Estos contextos amplían horizontes, fomentan la colaboración interdisciplinaria y ayudan a difundir experiencias y resultados que enriquecen la práctica docente.

Como resultado, el desarrollo profesional de los docentes incide en una mejora de la calidad educativa, pues permite una mayor estructura, pertinencia y reflexión en la enseñanza, apoyada en la ciencia y con la orientación hacia el alcance de aprendizajes significativos. Esto también aumenta la institucionalización de la capacidad para innovar, evaluar y transformar los procesos de formación, a nivel cultural, de la academia, donde la mejora se articula en el uso del conocimiento más contemporáneo y de la



evidencia evaluada de manera sistemática (Competencias y habilidades de investigación en universidades, 2024).

Metodologías de Investigación

Se entiende como el conjunto organizado de procedimientos, métodos y técnicas científicas que guían la planificación y ejecución de un estudio con el fin de recolectar, procesar, analizar e interpretar datos de manera sistemática y coherente en relación con el problema en investigación. En otras palabras, la metodología de investigación actúa como la "ruta" que proporciona dirección al proceso de producción de conocimiento con parámetros estrictos, ya que describe cómo se construye la evidencia, qué herramientas se utilizan, cómo se justifica la selección de participantes o fuentes y de qué manera se asegura la calidad de los resultados.

En el campo educativo, las metodologías de investigación pueden adoptar diferentes enfoques dependiendo del fenómeno que se desee comprender. El enfoque cuantitativo se ocupa principalmente de medir variables, identificar relaciones y/o tendencias, y analizar los datos a través de procedimientos estadísticos para generalizar los resultados basados en la evaluación de la validez y confiabilidad. Por el contrario, el enfoque cualitativo se centra en comprender las experiencias, significados, interacciones y contexto de, por ejemplo, los participantes, y emplea técnicas como entrevistas, observación, análisis de documentos o grupos focales, y se basa en la credibilidad, coherencia interpretativa y rigor analítico. Los métodos mixtos, por ejemplo, integran ambos enfoques para proporcionar una comprensión más completa del problema.



La elaboración de una metodología precisa de decisiones como el tipo de diseño de la investigación, ya sea investigación descriptiva, correlacional, experimental, etnoinvestigación, estudio de caso, investigación-acción, entre otras, la selección de instrumentos, el cumplimiento de procedimientos éticos en lo que respecta a la recolección y manejo de información, dignificando el trabajo en términos de costos y calidad, también en lo que respecta a la consistencia, verificabilidad y utilidad de los hallazgos. También, el ejercicio riguroso de una metodología esboza y detalla el proceso investigativo, construyendo un mapa conceptual que es capaz de ser reutilizado por otros académicos para obtener los mismos resultados, replicar o ampliar la investigación. En el caso de la educación superior, esto es doblemente importante, ya que la construcción de estas metodologías en la investigación no solo construye conocimiento, también construye insumos para el mejoramiento de la práctica pedagógica. La evidencia en el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación o gestión educativa es la que debe ser ponderada, y alimenta las decisiones que se toman, los currículos, la didáctica y la gestión, y el mejoramiento de la institución.

En consecuencia, la metodología de investigación no es un aspecto meramente técnico, sino que busca entrelazar el rigor científico con la relevancia educativa, de modo que los hallazgos se traduzcan en mejores acciones formativas. (Cañizález et al, 2025).



Interacción Pedagógica

Se entiende como un proceso activo en el que los docentes y estudiantes trabajan juntos en la construcción de conocimiento a través del intercambio de ideas, preguntas, experiencias y significados; un proceso que es dinámico y que ocurre en ambas direcciones. Esta relación no se detiene en la mera transmisión de contenido. Implica el uso de herramientas de pensamiento estratégico, racional y comunicativo, que fomenta la comprensión profunda y el razonamiento, así como la participación activa. En este sentido, el aula es un espacio de diálogo académico en el que se negocian significados, se contrastan perspectivas y se refuerza el aprendizaje colaborativo.

La interacción pedagógica abarca el uso de herramientas de comunicación como preguntas, razonamiento, retroalimentación, escucha activa y discusiones guiadas, así como estrategias cognitivas que fomentan la indagación, el pensamiento crítico y la autorregulación. En este sentido, los estudiantes no son meramente receptores pasivos de información. Aprenden a analizar y sintetizar información, a evaluarla y aplicarla a situaciones específicas. El docente, en este sentido, también actúa como facilitador, creando un ambiente donde se anima al grupo a explorar temas, construir explicaciones y desarrollar autonomía intelectual.

Una característica principal de este proceso es la flexibilidad de la construcción del conocimiento, ya que la interacción pedagógica tiene sentido cuando se hace referencia a problemas del ámbito académico, profesional o social. Esto implica la articulación de actividades que pongan en acción la necesidad de aplicar conceptos, resolver problemas, hacer propuestas,



interpretar evidencias o tomar decisiones, de forma que lo aprendido traspase la frontera del aula y se traduzca en un conjunto de habilidades que se puedan y que se valoren en el exterior. Esta interacción se refuerza cuando los docentes emplean el método de la investigación, ya que el aula se convierte en un espacio de exploración y construcción. La integración de actividades que responden a las etapas de la investigación: formulación de preguntas, búsqueda y análisis de fuentes, recolección y análisis de datos y elaboración de conclusiones, permite que los estudiantes se apropien de un rol activo, y se fomente una cultura de investigación. Esto implica que la enseñanza se centre en un aprendizaje que se base en evidencia, en la construcción, discusión y defensa del conocimiento a partir de evidencias, lo cual favorece el desarrollo de competencias de investigación y el pensamiento crítico.

Así, la interacción docente-estudiante se convierte en la fuerza impulsora para un aprendizaje profundo, contextualizado y significativo (Cantillo, 2023).



CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación

La investigación en estudio ha tomado un enfoque cuantitativo, dado que busca medir las variables y analizar la relación que guardan las competencias investigativas y la práctica pedagógica de los docentes en educación superior. Hernández, Fernández y Baptista (2022) señalan que en un enfoque cuantitativo se caracteriza la elaboración de una recolección de datos que, en este caso, será de orden numérico y se aplica el análisis estadístico mediante el cual se contrarrestan hipótesis, lo cual se orienta de forma objetiva y de una manera más sistemática. Desde esta perspectiva, el estudio se basa en procedimientos empíricos, lo que los conduciría a obtener resultados que son generales y, por ende, verificables.

3.2. Método aplicado en la investigación

Esta investigación se articula a partir del método hipotético-deductivo, que construye hipótesis a partir de teorías y las contrasta con la evidencia empírica. Según Popper (2002), este método se sitúa en el centro de la ciencia moderna, ya que el conocimiento se construye a partir de conjeturas y la posterior verificación. El estudio, entonces, seguirá una secuencia que comienza con la identificación de un problema, luego con la formulación de



hipótesis y, finalmente, con la verificación a través de una técnica de análisis estadístico.

3.3. Tipo de investigación

El presente estudio busca ampliar la construcción teórica posible, y por lo tanto, el objetivo principal de la investigación será entender la relación entre las competencias de investigación y la práctica docente en la educación superior, sin tener que intervenir, alterar o manipular las condiciones del contexto educativo. El fenómeno se abordará a través de estudios explicativos y se articulará empíricamente con los vínculos, atributos y elementos, para enunciar con mayor profundidad las dimensiones de las competencias y la práctica docente.

Al respecto, Sabino (2014) expresa que la investigación básica se orienta a aportar elementos para el estudio de la ciencia, como el estudio de los fenómenos, la comprensión de la naturaleza, la estructura o la dinámica del fenómeno. No está centrado en resolver un problema práctico, está orientado a generar un conocimiento a partir de la formulación de explicaciones. No obstante, el estudio no pretende generar ningún tipo de transformaciones en la realidad educativa en el proceso de su ejecución, sino que intenta producir conocimiento y comprensión en relación con las variables y procesos pedagógicos que se presenten.

La consolidación del conocimiento académico relacionado con la práctica de la enseñanza universitaria se entiende desde la construcción de enfoques conceptuales y empíricos y las habilidades de conocimiento e investigación



relacionadas con la planificación, enseñanza, evaluación y mejora integrada de la práctica pedagógica.

En este sentido, los resultados de la investigación pueden servir de base para establecer futuros estudios de carácter aplicado o para diseñar propuestas formativas, sin embargo, su aporte más valioso y inmediato es la posibilidad de explicar y comprender el fenómeno, desde una perspectiva teórica que nutra y enriquezca la discusión en el ámbito de la educación superior.

3.4. Nivel de investigación

La investigación se encuentra en nivel correlacional ya que el estudio se centra en identificar y estimar el grado de vinculación que existe entre las variables competencias investigativas y práctica pedagógica en un tiempo y contexto determinados. En este tipo de investigaciones, el interés no se centra en intervenir ni en provocar cambios de las variables, sino en observar el comportamiento y la forma en que se asocian en un contexto determinado, y así, poder describir patrones que contribuyan a la comprensión de un fenómeno educativo. Hernández et al. (2022) señalan que en la investigación correlacional, se aborda la relación entre dos variables, y, en este sentido, no existe manipulación intencionada, por lo que, desde las hipótesis planteadas, existe una relación y se determina la dirección que puede ser positiva (cuando ambas tienden a aumentar o disminuir en forma conjunta), negativa (cuando una tiende a aumentar y la otra a disminuir) o nula (cuando no se establece un vínculo significativo desde el punto de vista estadístico). En ese sentido, la correlación permite evaluar la relación y, en términos de comportamiento, las variables, aunque no se justifican relaciones de causalidad.



Analizar el nivel alcanzado en el desarrollo de competencias investigativas — tales como la formulación de problemas, el análisis crítico, el manejo de la metodología, la interpretación de evidencias y la elaboración de informes— en relación con indiscriminadamente los componentes de la práctica pedagógica, como la planificación, la implementación de estrategias didácticas, la evaluación de los aprendizajes y la mejora continua de la enseñanza, resulta pertinente. De este modo, el enfoque correlacional ofrece la posibilidad de contar con un referente empírico que responda a la pregunta: ¿existen perfiles en los docentes que, en términos de competencias investigativas, se relacionen con el nivel de reflexión, coherencia y argumentación de sus prácticas pedagógicas, y aporten a la evaluación del desempeño docente en el ámbito de la educación superior?

3.5. Diseño de investigación

El diseño empleado es no experimental, de corte transversal, debido a que las variables no serán manipuladas deliberadamente y la información se recogerá en un único momento temporal. Hernández et al. (2022) afirman que los diseños no experimentales se desarrollan cuando el investigador observa los fenómenos tal como se manifiestan en su contexto natural, sin intervenir sobre ellos, mientras que el carácter transversal implica la recolección de datos en un solo momento. Esta modalidad permite obtener una fotografía del estado actual de las competencias investigativas y la práctica pedagógica en la región Puno.

3.6. Población y muestra

3.6.1. Población

La población está conformada por aproximadamente 1,200 docentes que laboran en instituciones de educación superior de la región Puno, incluyendo universidades públicas y privadas, institutos tecnológicos y escuelas superiores. Este estimado se obtiene a partir de registros publicados por SUNEDU, portales institucionales y datos de transparencia de universidades como la Universidad Nacional del Altiplano, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y diversos institutos tecnológicos. Según Hernández et al. (2022), la identificación clara de la población es fundamental para garantizar la representatividad y validez de los resultados en estudios cuantitativos.

3.6.2. Muestra

Cuando se trabaja con una población finita, es necesario calcular el tamaño de la muestra tomando en cuenta el error muestral (o margen de error), el nivel de confianza y el tamaño de la población. Para ello, se utiliza la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(E^2 \cdot (N - 1)) + (Z^2 \cdot p \cdot (1 - p))}$$

Donde:

- n: Tamaño de la muestra.
- N: Tamaño de la población total.

- Z: Valor Z correspondiente al nivel de confianza (por ejemplo, para un 95% de confianza, $Z \approx 1.96$).
- p: Proporción estimada de la población que presenta el atributo de interés (si no se tiene una estimación, se suele usar 0.5 para maximizar el tamaño de la muestra).
- E: Margen de error tolerable (por ejemplo, 0.05 para un 5% de margen de error).

La muestra sería 325 docentes.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.7.1. Técnicas de la investigación

Una encuesta es una técnica por medio de la cual se le pueden hacer una serie de preguntas a un grupo de personas y se recaba información o comentarios de tipo cualitativo o cuantitativo a partir de esos datos. Las encuestas se pueden realizar por terceros o por la misma persona que responde las preguntas y se pueden realizar mediante formatos como cuestionarios, llamadas, o la web.

El diseño de una encuesta requiere de una formulación previa y estructurada de preguntas que deben ser claras y que no dejen lugar a sesgos o confusiones. Si se aplica a una muestra de la población que es representativa a esa encuesta, la validez y la confiabilidad de los resultados será mayor. Por esta razón, las encuestas son una de las metodologías preferidas en la investigación social, en la investigación de mercados o en el ámbito



educativo, dado que los resultados son útiles, obtenidos en un corto tiempo y que se pueden usar como base para la toma de decisiones (López y Hernández, 2023).

3.7.2. Instrumentos de la investigación

Un cuestionario es una herramienta de recolección de datos donde se realizan una serie de preguntas para obtener información de un objetivo. Hay preguntas abiertas y cerradas. O sea que, en los cuestionarios, se pueden obtener respuestas libres o se pueden limitar a una serie de alternativas de respuesta.

Un cuestionario se puede utilizar en casi todos los tipos de investigaciones por la rapidez y la recolección de datos a gran escala. Se pueden utilizar en la recolección de datos en investigaciones sociales, educativas, de la psicología, de la mercadotecnia, de la salud y de la investigación de mercados. Se pueden utilizar cuestionarios presenciales, por teléfono o por Internet, en lo que se puede adaptar a la situación.

La elaboración de un cuestionario debe tener un cernimiento de preguntas que sea claro. Hay que asegurar que la confidencialidad, el consentimiento y la ética se encuentren en el diseño del cuestionario, especialmente en el caso que se manejen datos delicados (Gómez y Sánchez, 2024).

3.8. Validez y confiabilidad del instrumento de investigación

3.8.1. Validez de los instrumentos

El instrumento se ha construido sobre la base teórica entre las variables, dimensiones e indicadores. Aiken (2003), al discutir la validez de un

construido, señala que es necesario determinar si el instrumento mide o no un concepto particular. Una de las evidencias en apoyo de la validez del constructo es el juicio de expertos.

3.8.2. Confiabilidad de los instrumentos

Para el análisis del índice de fiabilidad, los autores utilizaron el Alpha de Cronbach y el Omega de McDonald, los resultados se detallan en las siguientes tablas.

Tabla 2

Confiabilidad del instrumento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,963	2

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos.

Interpretación:

El Alfa de Cronbach es una medida estadística de cuán confiables son un conjunto de ítems al medir el mismo constructo. En este caso, un valor de 0,963 sugiere que los dos ítems en el instrumento están fuertemente correlacionados y están midiendo lo mismo de manera consistente, ya sea competencias investigativas o la práctica pedagógica de los docentes. Tal valor alto indica que los ítems o preguntas en la escala están midiendo el mismo constructo subyacente de manera consistente, por lo tanto, el instrumento puede considerarse confiable para medir las competencias de los docentes.

Sin embargo, hay un compromiso dado que el instrumento en cuestión tiene solo dos ítems. Si bien la fiabilidad es excelente, esto presenta una limitación importante: dos ítems pueden no ser suficientes para medir suficientemente la competencia investigativa o la práctica pedagógica de los docentes en detalle. El instrumento particular está limitado en el sentido de que puede no abordar todas las dimensiones importantes del constructo a evaluar, limitando así la profundidad general del análisis que se puede realizar. Es muy posible que el instrumento tal como está no capture suficientemente todos los componentes críticos de las competencias investigativas y la práctica pedagógica.

El Alfa de Cronbach de 0,963 muestra que los ítems poseen alta consistencia interna, lo que ayuda a confiar en la fiabilidad de dicho instrumento; no obstante, la restricción de solo tener dos ítems debe verse como una oportunidad para la construcción de una escala más elaborada que permita abarcar de forma más precisa las diferentes dimensiones de las competencias investigativas y la práctica pedagógica de los docentes universitarios en la región Puno.

3.9. Diseño de la estrategia para la prueba de hipótesis

Tabla 3

Prueba de normalidad

Pruebas de normalidad						
Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	



COMPETENCIAS_INVESTIGATIVAS	,107	325	,000	,958	325	,000
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	,157	325	,000	,950	325	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

Los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, en el contexto de la tesis "Competencias Investigativas y Práctica Pedagógica de los Docentes de Educación Superior en la Región Puno, 2025", se presentan en la tabla y describen la importancia de determinar si se cuenta con una distribución normal para seleccionar los métodos estadísticos más apropiados. Empezando con los resultados, tanto para competencias investigativas como para práctica pedagógica, los resultados de ambas pruebas presentan valores de significancia (Sig.) por debajo de 0,05 indicando que los datos carecen de una distribución normal. Dentro de las pruebas, Kolmogorov-Smirnov establece que los valores de Sig. para competencias investigativas (0,000) y práctica pedagógica (0,000) son menores a 0,05, razón por la cual se rechaza la hipótesis nula de normalidad para ambos casos. En la misma línea, se cuentan valores de Sig. en la prueba Shapiro-Wilk para ambas variables, que también son 0,000, lo que refuerza la conclusión de que los datos no se distribuyen normalmente.

Este hallazgo es relevante porque, en el caso de que se requieran pruebas paramétricas que exijan supuestos de normalidad (como ANOVA o t de Student), las pruebas de normalidad sugieren una situación en la que el uso de pruebas no paramétricas, como la Prueba de Mann-Whitney o la Prueba de Kruskal-Wallis, sería más apropiado ya que no cumplen con el supuesto



de normalidad. Para resumir, los resultados de las pruebas de normalidad sugieren que, tanto para las competencias investigativas como para las prácticas pedagógicas de los docentes en la región Puno, no siguen una distribución normal y, por lo tanto, se preferiría el uso de técnicas estadísticas no paramétricas para mantener la validez de los análisis y evitar posibles errores en la interpretación de los resultados.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación, análisis e interpretación de datos

Tabla 4

Correlación competencias investigativas y practica pedagógica

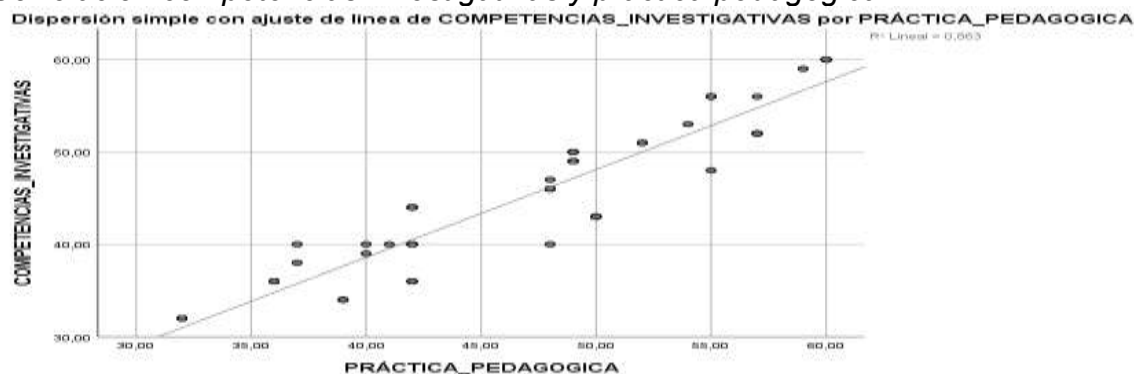
Correlaciones				
			COMPETENCIA S_INVESTIGATI VAS	PRÁCTICA_PE DAGOGICA
Rho de Spearman	COMPETENCIAS_INVES TIGATIVAS	Coeficiente de correlación	1,000	,904**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	325	325
	PRÁCTICA_PEDAGOGIC A	Coeficiente de correlación	,904**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	325	325

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Figura 1

Correlación competencias investigativas y práctica pedagógica



Nota. Elaboración propia con datos estadísticos.



Interpretación:

Al revisar la tabla de correlaciones se obtiene un coeficiente de correlación de Spearman de 0,904 entre competencias investigativas y práctica pedagógica. Este resultado nos permite aseverar que existe una relación muy fuerte y significativa entre ambas variables, dado que dicho coeficiente se encuentra muy cercano a 1, lo que nos permite deducir que, mientras más se incrementan las competencias investigativas de los docentes, también lo hará su nivel de práctica pedagógica. Por otro lado, al evidenciar que el valor de Sig. = 0,000 (bilateral) es considerablemente inferior a 0,01, se ratifica que la correlación es significativa a nivel estadístico con un 99% de confianza.

El gráfico de dispersión representa una línea de mejor ajuste entre competencias investigativas (eje vertical) y práctica pedagógica (eje horizontal) con un $R^2 = 0,863$. Esto significa que el 86,3% de la variabilidad de las competencias investigativas es explicada por la práctica pedagógica. Este valor de R^2 es bastante significativo, reforzando la noción de que existe una relación fuerte y positiva entre las dos variables. Las observaciones están distribuidas a lo largo de la línea de mejor ajuste, confirmando que el modelo de regresión es adecuado y que la relación entre las variables es fuerte y consistente.

Utilizando los resultados de la correlación de Spearman y la figura de dispersión, se evidenció una correlación positiva y muy fuerte con respecto a las competencias investigativas, y la práctica pedagógica de los docentes. Es decir, los docentes con mayor capacidad investigativa tienden a tener, y ejercer, una mejor práctica pedagógica, y viceversa. Esta relación subraya la

necesidad de transversalizar la investigación en el ámbito de la formación y el ejercicio pedagógicos, lo que implica que, al tener mayor vínculo con la investigación, los docentes, desde luego, mejorarán su práctica pedagógica, lo que, a su vez, repercutirá positivamente en los procesos educativos de la región Puno.

Tabla 5

Correlación competencias investigativas y planificación docente

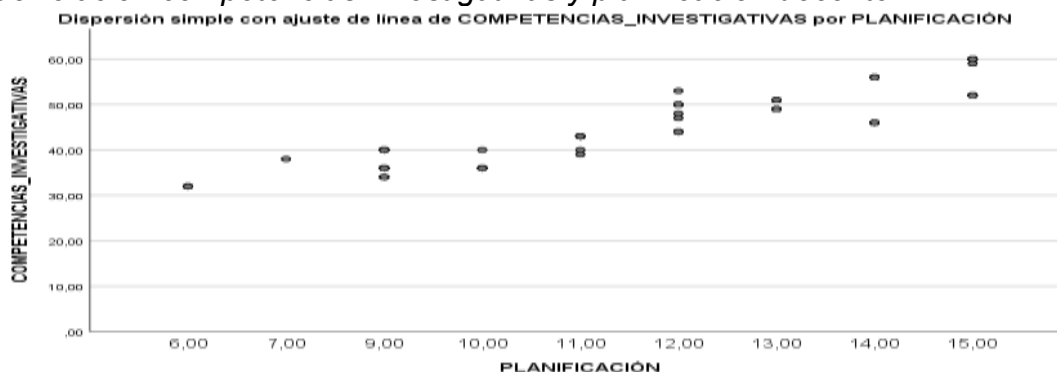
Correlaciones			COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS	PLANIFICACIÓN
Rho de Spearman	COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS	Coeficiente de correlación	1,000	,924**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	325	325
	PLANIFICACIÓN	Coeficiente de correlación	,924**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	325	325

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Figura 2

Correlación competencias investigativas y planificación docente



Nota. Elaboración propia con datos estadísticos



Interpretación:

El coeficiente de correlación de Spearman en la tabla muestra un resultado de 0.924 entre las competencias investigativas y la planificación. Este resultado muestra una relación fuerte y significativa entre las dos variables; esto significa que a mayor competencia investigativa de los docentes, mejor es la planificación. Además, el valor de Sig. = 0.000 es considerablemente menor que el umbral de 0.01, lo que confirma que la correlación es estadísticamente significativa en un nivel de confianza del 99%. Esto indica que la planificación efectiva está estrechamente relacionada con un mayor nivel de desarrollo de las competencias investigativas. La dispersión de los puntos se observa en la línea de ajuste entre las competencias investigativas (vertical) y la planificación (horizontal) de la figura de dispersión. Pese a la distribución de los puntos en la figura mostrando el ajuste de la línea, la relación positiva entre la planificación y competencias investigativas queda poco diferenciada de la dispersión de las figuras anteriores. Esto puede significar que, si bien la relación es positiva y cada vez más se aprecian competencias investigativas a medida que se planifica más, es probable que la planificación y las competencias investigativas no se empaten de una manera precisa. Sin embargo, la línea de ajuste sigue evidenciando que la relación entre más planear y mejores competencias investigativas sigue siendo positiva y, en este caso, que el argumento se mantiene que los docentes más planificadores son más competentes investigativamente.

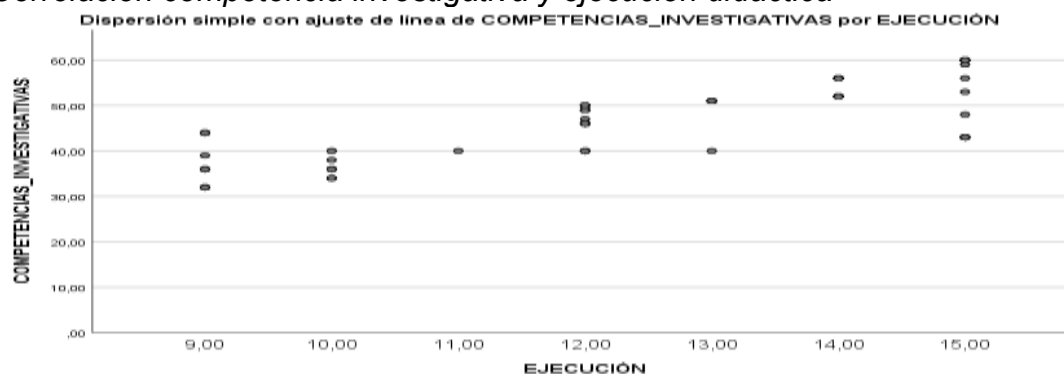
Los resultados de la correlación de Spearman y la figura de dispersión sugieren que existe una correlación positiva y fuerte entre las competencias investigativas y la planificación de los docentes. Los docentes que pueden planificar mejor sus actividades pedagógicas también tienen un mayor nivel de competencias investigativas. Esta relación sugiere que la planificación de los docentes, como una habilidad importante en la enseñanza de la educación superior, está posiblemente relacionada con la adquisición y desarrollo de competencias investigativas, lo que significa que los docentes que planifican de manera más efectiva también tienden a desarrollar sus competencias investigativas en mayor medida. Sin embargo, la dispersión mostrada en la figura de dispersión señala que, aunque la relación es fuerte, no es completamente determinante, lo que significa que podría haber otros factores que influyen en esta correlación.

Tabla 6*Correlación competencias investigativas y ejecución didáctica*

Correlaciones				
			COMPETENCIAS_INVESTIGATIVAS	EJECUCIÓN
Rho de Spearman	COMPETENCIAS_INVESTIGATIVAS	Coefficiente de correlación	1,000	,681**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	325	325
	EJECUCIÓN	Coefficiente de correlación	,681**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	325	325

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Figura 3***Correlación competencia investigativa y ejecución didáctica***

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

Según la tabla de correlación, el coeficiente de correlación de Spearman para las competencias de investigación y desempeño es 0.681, lo que indica una correlación moderada. Este valor sugiere una correlación positiva: a mejor desempeño de los docentes, mejores son sus competencias de investigación. Además, Sig. = 0.000 es significativamente menor que 0.01, lo que indica que la correlación es estadísticamente significativa al nivel de confianza del 99%. Esto refuerza la idea de que el desempeño, en este caso entendido como la capacidad de ejercer la docencia de manera efectiva, está altamente relacionado con el desarrollo de competencias investigativas.

El gráfico de dispersión muestra una línea de mejor ajuste entre la competencia investigativa (eje vertical) y el desempeño (eje horizontal). La distribución de los puntos es más dispersa que en las figuras anteriores, lo que muestra que aunque hay una relación positiva, no es tan exacta ni tan fuerte como en los casos anteriores. Aun así, la tendencia general muestra que a medida que aumenta el desempeño, la competencia investigativa

parece aumentar también, aunque hay mayor variabilidad en los datos. La dispersión de los puntos sugiere que hay otros factores, aparte del desempeño pedagógico, que pueden influir en la competencia investigativa.

Los resultados de la correlación de Spearman y el gráfico de dispersión muestran una correlación de tipo moderada y significativa en las competencias investigativas y la ejecución de los docentes. Indica que los docentes que más y mejor realizan sus funciones pedagógicas, también poseen competencias investigativas superiores. No obstante, la mayor dispersión en los puntos del gráfico de dispersión refleja que, aunque la relación es positiva, en otros casos no es tan exacta, lo que sugiere que hay otros factores que también intervienen en las competencias investigativas. Es pertinente señalar que la ejecución pedagógica presenta una relación de tipo positiva y con una moderada influencia, lo que en la práctica sugiere que se aparecen otros elementos para el pleno desarrollo de estas competencias.

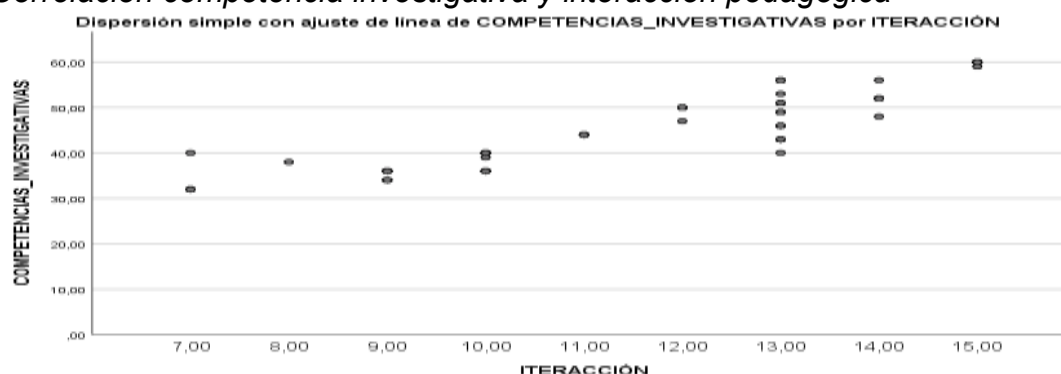
Tabla 7

Correlación competencias investigativas e interacción pedagógica

Correlaciones				
Rho de Spearman	COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS	Coeficiente de correlación	COMPETENCIA S_INVESTIGATIVAS	ITERACIÓN
			VAS	
	ITERACIÓN	Coeficiente de correlación		
		Sig. (bilateral)		
		N		
		Sig. (bilateral)		
		N		

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Figura 4***Correlación competencia investigativa y interacción pedagógica***

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

En la tabla de correlación, el coeficiente de correlación de Spearman entre las competencias de investigación y la interacción es de 0.862, lo que indica una correlación muy fuerte y positiva entre las dos variables. El valor está cerca de 1, lo que sugiere que a medida que mejoran las habilidades de investigación de los docentes, también mejora su capacidad para interactuar de manera más efectiva en el proceso pedagógico. Además, el valor de Sig. = 0.000 es menor que el umbral de 0.01, lo que indica que la correlación es estadísticamente significativa al nivel de confianza del 99%. Esto refuerza la idea de que hay una relación clara y significativa entre las habilidades de investigación y la interacción docente, lo que significa que los docentes con mejores habilidades de investigación también tienden a tener mejores habilidades de interacción con sus estudiantes y otros actores en el proceso educativo.

El gráfico de dispersión muestra una línea de regresión entre las competencias de investigación (eje vertical) y el nivel de interacción (eje



horizontal). Los puntos están más estrechamente distribuidos alrededor de la línea de regresión, lo que sugiere una relación fuerte y consistente entre las dos variables. A medida que los docentes logran puntuaciones más altas de interacción (de 7 a 15), sus competencias de investigación también tienden a aumentar. Sin embargo, algunos puntos están más dispersos que otros, lo que sugiere que hay una fuerte correlación positiva, pero la linealidad de los datos en todas las observaciones no es perfecta.

Las competencias investigativas y la interacción docente se correlacionan de manera significativa y en positivo en el análisis de correlación de Spearman y en la figura de dispersión. Esto quiere decir que, en general, los profesores que interaccionan de manera más efectiva en su práctica pedagógica, poseen mejores competencias investigativas. La dispersión de los datos en la figura sugiere que esta relación, aunque fuerte, puede no ser cierta en todos los casos, y explica que las competencias investigativas y la interacción pedagógica, de alguna forma, pueden estar influenciadas por otros factores. La dispersión de los datos en la figura de correlación de Spearman, en el análisis de la interacción y en la figura de la correlación, aunque escasa, se justifica fundamentalmente en la relación positiva y la interacción de la significación.

Tabla 8

Correlación competencia investigativa y evaluación aprendizaje

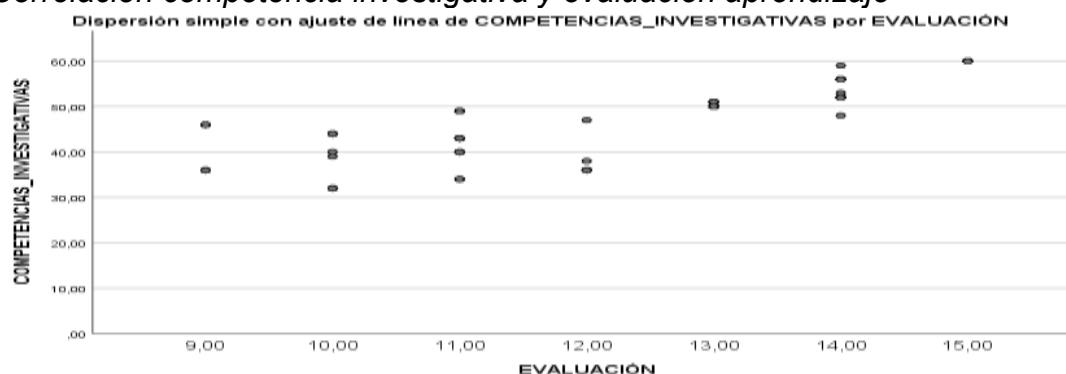
Correlaciones				
		COMPETENCIA S_INVESTIGATI VAS		EVALUACIÓN
Rho de Spearman	COMPETENCIAS_IN VESTIGATIVAS	Coeficiente de correlación	1,000	,741**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	325	325
	EVALUACIÓN	Coeficiente de correlación	,741**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	325	325

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Figura 5

Correlación competencia investigativa y evaluación aprendizaje



Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

En la tabla de correlación, el coeficiente de correlación de Spearman entre las habilidades evaluativas y las competencias investigativas es 0.741, lo que indica una correlación fuerte y positiva entre ambas. Este valor significa que cuanto mejores habilidades evaluativas poseen los docentes, mejores habilidades evaluativas desarrollan. El valor de Sig. = 0.000 es considerablemente menor que el umbral de 0.01 y indica que, de hecho, la correlación es estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 99%.



Esto afirma que la evaluación pedagógica está directamente relacionada con el desarrollo de las habilidades evaluativas de los docentes.

El diagrama de dispersión muestra una línea de mejor ajuste entre las habilidades evaluativas (en el eje vertical) y las competencias investigativas (en el eje horizontal). La distribución de los puntos implica una relación positiva, aunque con cierta dispersión. Las habilidades evaluativas con puntuaciones que oscilan entre 9 y 15, las competencias investigativas tienden a aumentar también. Sin embargo, dado que hay dispersión, es evidente que la relación no está perfectamente correlacionada en todos los casos. Otros factores pueden influir en esta relación.

La relación entre las competencias investigativas y la evaluación de los docentes, tanto en la correlación de Spearman como en la figura de correlación, es fuerte y significativa. Esto implica que entre los docentes que realizan evaluaciones pedagógicas efectivas, hay mejores competencias investigativas. No obstante, la escasa dispersión que se observa sugiere que la relación, a pesar de ser fuerte, no se cumple en todos los casos. Esto evidencia que hay otros factores, aun más allá de la evaluación, que impactan en el desarrollo de competencias investigativas. En principio, la evaluación es un elemento que se relaciona de manera positiva con las competencias investigativas, aunque no es el único que incide en su desarrollo.

4.2. Proceso de la prueba de hipótesis

Tabla 9

Prueba de hipótesis general

Medidas simétricas				
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,796	,019	38,434
N de casos válidos		325		

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

El cuadro muestra un valor de significación aproximada de 0,000, lo que indica que la correlación entre las variables es estadísticamente significativa. Dado que este valor es mucho menor que el umbral comúnmente utilizado de 0,05, se puede concluir que la relación observada entre las dos variables no es producto del azar, sino que refleja una asociación real y confiable. Este resultado lleva a rechazar la hipótesis nula, que postula que no hay correlación entre las variables. En resumen, la significación de 0,000 valida la existencia de una relación significativa entre las variables analizadas, lo que demuestra que la correlación observada es auténtica y no aleatoria.

Tabla 10*Prueba de hipótesis específico 1*

Medidas simétricas				
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,814	,017	48,009
N de casos válidos		325		

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

El cuadro presenta un valor de "Significación aproximada" de 0,000, lo que indica que la relación entre las dos variables es estadísticamente significativa. Este valor es considerablemente menor que el umbral común de 0,05, lo que significa que la probabilidad de que la correlación observada haya ocurrido por azar es extremadamente baja. Como resultado, se rechaza la hipótesis nula, que plantea que no hay correlación entre las variables. En resumen, el valor de significación de 0,000 valida que existe una relación real y significativa entre las variables, y la correlación observada no es aleatoria.

Tabla 11*Prueba de hipótesis específico 2*

Medidas simétricas				
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,600	,034	17,119
N de casos válidos		325		

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

La tabla presenta un valor de significación de 0,000, lo que establece que la relación entre ambas variables es, efectivamente, estadísticamente significativa. Siendo este valor, 0,000, significativamente menor que el valor de 0,05 - estandarizado para la estadística inferencial -, se puede concluir que el evento en el que la correlación entre ambas variables se dé de un modo coincidental es extremadamente poco probable. Esto lleva a aceptar que, efectivamente, la hipótesis nula debe ser rechazada. En síntesis, la significación estadística de 0,000 da soporte a la existencia de correlación entre las variables, evitando la posibilidad de que la relación observada se de por un evento coincidental.

Tabla 12*Prueba de hipótesis específico 3*

Medidas simétricas				
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Significación aproximada
			T aproximada ^b	
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,754	,022	28,174
N de casos válidos		325		

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

El umbral en la significación requerida por el ejercicio es de 0.05. La significación de la correlación se determina de forma polar, por lo que una correlación pequeña con significación menor a 0.05 se entiende como correlación, y una correlación menor a 0.05 es entendido como ausencia de correlación. Por lo que se han definido dos caminos desde el umbral. La

significación por abajo y la correlación se encuentran en 0.00. Por lo que se cuenta con significación en la correlación y se han desechado dos caminos.

Tabla 13

Prueba de hipótesis específico 3

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,597	,038	15,339	,000
N de casos válidos		325			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Nota. Elaboración propia con datos estadísticos

Interpretación:

El valor de "Significación aproximada" es 0,000, lo que indica que la relación entre las dos variables es estadísticamente significativa. Dado que este valor es considerablemente menor que el umbral común de 0,05, se puede concluir que la probabilidad de que la correlación observada haya ocurrido por azar es extremadamente baja. Esto implica que la hipótesis nula, que establece que no hay correlación entre las variables, debe ser rechazada. En resumen, el valor de significación de 0,000 confirma que hay una relación real y significativa entre las dos variables, y que la correlación observada no es producto del azar.

4.3. Discusión de resultados

Los estudios realizados en la región de Puno sobre las competencias de investigación y la práctica pedagógica de los docentes de educación superior revelan una alta asociación positiva entre las competencias de investigación y los componentes centrales de la práctica pedagógica, tales como, la



planificación, ejecución, enseñanza, interacción y evaluación. Los resultados concuerdan con estudios anteriores que consideran la importancia de la investigación en el desarrollo profesional de los educadores si se pretende mejorar el proceso educativo. En primer lugar, Herut (2024) aborda la perspectiva global sobre el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes, y analiza la importancia de las competencias de investigación como un pilar fundamental. Así, los resultados de esta investigación indican que, en la región de Puno, la mayoría de los educadores consideran la investigación como una competencia que debe permear todos los ámbitos de la práctica pedagógica. La fuerte correlación entre competencias de investigación y planificación pedagógica ($\text{Tau-b} = 0.924$) sugiere que los docentes con mayor desempeño en investigación elaboran más planes de clase con enfoque investigativo.

Nagymzhanova et al. (2025), por otro lado, enfatizan la importancia de desarrollar habilidades de investigación en futuros docentes, lo que sugiere la necesidad de cultivar tales habilidades desde el principio de la formación docente. Este hallazgo resuena con la realidad en Puno, donde los docentes de Puno demuestran un alto nivel de correlación entre las competencias de investigación y el acto pedagógico ($\text{Tau-b} = 0.681$). Esto significa que los docentes que poseen competencias de investigación son más efectivos en el uso de metodologías activas y la implementación de estrategias de enseñanza que promueven el pensamiento crítico entre sus estudiantes. Además, los resultados reflejan la preocupación de Matjašič y Vogrinc (2024), quienes afirman que aunque se reconoce la importancia de las competencias de investigación en la formación docente, persisten problemas relacionados



con la falta de definiciones claras y la ausencia de un enfoque sistemático para su desarrollo. En la región de Puno, la ausencia de un marco sistémico para la formación en competencias de investigación es evidente en la adopción dispersa de métodos pedagógicos innovadores. La mayoría de los docentes muestra una fuerte correlación entre la interacción pedagógica y las competencias de investigación ($\text{Tau-b} = 0.862$), mientras que algunos aún enfrentan desafíos en la interconexión de la investigación y la enseñanza cotidiana debido a recursos insuficientes y falta de apoyo institucional.

Matos et al. (2023) indican que la enseñanza de las metodologías de investigación educativa tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto es evidente en la presente investigación, donde hay una correlación significativa en las competencias de evaluación e investigación ($\text{Tau-b} = 0.741$). Esto significa que cuantas más competencias en investigación tengan los docentes, es más probable que realicen evaluaciones desafiantes que estén alineadas con los objetivos educativos y científicos.

Estos hallazgos también están alineados con la investigación de Torres y Valencia (2025), donde encontraron que las prácticas pedagógicas orientadas a la investigación mejoran la formación pedagógica de los docentes, particularmente en el contexto colombiano. En la región de Puno, aunque los docentes tienen una fuerte correlación entre competencias de investigación y práctica pedagógica, algunos se encuentran con limitaciones estructurales que obstaculizan la integración de estas competencias en las prácticas educativas diarias. Esto subraya la importancia de las políticas



públicas y los programas de formación en servicio que incorporan la investigación como un punto focal de la enseñanza.

Finalmente, estudios como el de Turpo et al. (2024) y el estudio de Percial (2025) refuerzan la noción de que las habilidades de investigación son necesarias para todos, incluidos los estudiantes, siendo la mayor parte de la investigación enfocada en las competencias de los educadores en la producción de investigación en universidades peruanas, y la investigación de Percial (2025) para estudiantes de educación superior. Esta investigación demuestra que el fortalecimiento de las competencias en investigación de los educadores en Puno tiene un impacto positivo directo en la calidad de la educación y el progreso de los estudiantes, significando la gran necesidad de que la integración de la investigación sea más efectiva en el proceso de formación docente.

Los elementos empíricos construidos en esta investigación aportan al corpus académico la primera documentación de la correlación positiva entre diferentes niveles de competencia en investigación y diferentes aspectos de la práctica pedagógica. A pesar de los elementos problemáticos que se derivan de la falta de enfoque sistémico y de escasos recursos, los hallazgos sugieren que el desembolso de las competencias en investigación de los docentes de la región Puno puede permear las condiciones de la práctica educativa en el sentido más integral de la palabra. Por lo tanto, es imprescindible que se continúe en la elaboración de políticas y programas que preconicen y faciliten la investigación en la educación superior.



CONCLUSIONES

Primera: Los resultados muestran una fuerte correlación positiva entre la competencia investigativa y la práctica docente de los profesores. Un coeficiente de correlación de Spearman igual a 0.904 confirma que los docentes con más competencias investigativas tienden a integrar la investigación de manera más efectiva en su práctica docente. Esto confirma que la formación en investigación contribuye a mejorar la calidad de los procesos educativos en la región de Puno.

Segunda: La correlación significativa entre las habilidades investigativas y la planificación pedagógica muestra que los docentes con fuertes habilidades investigativas tienen más éxito en el diseño de planes de lecciones y actividades educativas. Una correlación de Spearman de 0.924 muestra que este es el caso. Esto significa que la integración de la investigación en la formación docente mejora la capacidad de los profesores para planificar de manera reflexiva y constructiva.

Tercera: Los docentes con mayores habilidades investigativas tienen una ejecución pedagógica más efectiva con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.681. Esto se refleja en su capacidad para utilizar enfoques metodológicos innovadores y estrategias de enseñanza de aprendizaje activo y reflexivo. Este resultado enfatiza la importancia de fomentar habilidades investigativas para mejorar la interacción entre docentes y estudiantes en el aula.



Cuarta: Si bien hubo una correlación positiva entre las habilidades investigativas y la práctica pedagógica, el estudio también encontró restricciones estructurales y la ausencia de un marco holístico para algunos docentes en la región de Puno respecto al desarrollo de estas competencias, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.862. Esto enfatiza la necesidad de un esfuerzo más organizado y sistemático para fomentar la investigación como componente central de la profesión y práctica docente.

Quinta: El análisis apunta que los docentes con mayores competencias investigativas realizan evaluaciones más rigurosas y alineadas con los objetivos pedagógicos. Esto sugiere que la formación en investigación mejora la calidad de las evaluaciones con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.741, promoviendo una evaluación más crítica y reflexiva de los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior.

.

RECOMENDACIONES

Primero: Se aconseja a los tomadores de decisiones educativas en la región de Puno implementar y consolidar programas de capacitación y actualización en la enseñanza de la promoción de competencias de investigación. Estos programas deben estar disponibles para todos los docentes, sin restricciones por nivel de antigüedad, y deben tener como objetivo la articulación de la investigación y la enseñanza.

Segundo: Se recomienda que los decanos de las facultades y directores de los departamentos académicos se aseguren de que el énfasis en la formación en competencias de investigación sea un elemento sustantivo en los programas de formación docente, especialmente en los módulos de formación de grado y posgrado, para que los docentes en formación tengan las herramientas para implementar estrategias de investigación en su práctica pedagógica.

Tercero: Se recomienda a los directores de educación de las instituciones de educación superior y a quienes están a cargo de la gestión educativa priorizar la financiación en infraestructura, provisión de recursos tecnológicos y acceso a materiales bibliográficos especializados que faciliten la investigación pedagógica. Esto permitirá a los docentes adoptar diferentes metodologías en su trabajo y mejorar la calidad de la educación en la región.

Cuarta: Se sugiere a los planificadores académicos y desarrolladores docentes el diseño de un esquema estructurado y sistemático para la formación en el desarrollo de la investigación, la cual debe incluir



evaluaciones regulares y modificaciones en los contenidos orientadas a las novedades que se vayan presentando en el campo educativo.

Quinta: Se sugiere a las universidades de la región Puno y a las autoridades educativas fomentar la colaboración entre instituciones educativas en el campo del intercambio de experiencias en investigación, recursos y prácticas pedagógicas. De este modo, se generará una colaboración en investigación para el aprendizaje y se potenciarán las habilidades investigativas de la región.

.



REFERENCIAS

- Chávez Vera, K. J., Calanche Urribarri, Á. D. V., Tuesta Panduro, J. A., & Valladolid Benavides, A. M. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 426-434.
- Silva-Hormazábal, M., & Alsina, Á. (2023). Promoviendo el desarrollo profesional docente en STEAM: Diseño y validación de un programa de formación. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 99-120. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622023000300099&script=sci_abstract&lng=en
- Valverde, W. B., Gastanaduy, C. C. C., & Terán, F. F. S. C. (2023). Las competencias investigativas en los estudiantes de educación superior. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, 23, 3125. DOI: 10.59427/rcli/2023/v23cs.3124-3130
- Arzuaga Ramírez, M., Cabrera Ramos, J. F., & Álvarez Álvarez, A. (2023). Competencias investigativas en educación superior en Latinoamérica: análisis de publicaciones indexadas. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1).
- Moreira, J. E. T., & Mendoza, M. N. A. (2024). La inteligencia emocional y la motivación en estudiantes de Educación Superior: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 5(11), 33-51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14061042>
- Puche-Villalobos, D. J., & Acosta-Faneite, S. F. (2025). Desarrollo de competencias investigativas en docentes: un enfoque multifactorial. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9781-e9781. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.781>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-García, P., & Renta-Davids, A. I. (2023). Desafíos para Aumentar el Uso de los Resultados de la Investigación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61-84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Valle, J. M., Manso, J., & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9: 20 (Vol. 181). Narcea Ediciones. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=fo7JEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=JM+Valle,+J+Manso,+L+S%C3%A1nchez-Tarazaga+-+2023+-+books.google.com.+Las+competencias+profesionales+docentes:+El+Modelo+9:+20&ots=ZJ4mhectlw&sig=e6ZeAlKMVHI5ZrQrxTtLxLSHlYY#v=onepage&q=JM%20Valle%2C%20J%20Manso%2C%20L%20S%C3%A1nchez-Tarazaga%20-%202023%20-%20books.google.com.%20Las%20competencias%20profesionales%20docentes%3A%20El%20Modelo%209%3A%2020&f=false>
- Martínez Molina, O. A. (2024). La investigación educativa: Un faro que ilumina el camino hacia la transformación. *Revista Científica*, 9(ESPECIAL), 10-18. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.e.0.10-18>



- Herrera, E. G. R. (2024). Competencias investigativas en docentes de Ciencias de la Salud. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(3), 1076-1095. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9721531>
- Morillo Martillo, A. F. (2025). La inteligencia emocional en docentes de una unidad educativa ubicada en el norte de Quito durante el año lectivo 2024-2025 (Bachelor's thesis). <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/29629>
- Beltrán, E. S. G., Zambrano, J. Y. P., & Avila, B. A. L. (2025). Desafíos de la educación superior en contextos híbridos: análisis de las prácticas docentes en la Universidad Estatal de Milagro durante el Periodo Académico 2025. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(2), 1259-1281. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.685>
- Orozco, C. E. D., Forero, D. F., & Merchán, M. A. M. (2024). Políticas institucionales de investigación en educación superior: una revisión sistemática de literatura (2014-2023). *Panorama*, 18(34), 14-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9710982>
- Mendioroz Lacabra, A., Napal Fraile, M., & Peñalva Vélez, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
- de Lamarque, C. P. C., Fernández, M. B. C., Morel, D. Y. L., & Acuña, J. R. (2025). Competencias investigativas en educación superior: avances, estrategias pedagógicas y vacíos en la literatura reciente. *Pedagogical Constellations*, 4(2), 187-209. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.114>
- Villegas Ardiles de Chavez, W. Y., & Chavez-Solis, F. I. (2026). Habilidades investigativas como catalizador del desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17239599>
- Active Learning in Higher Education. (s.f.). Wikipedia. Recuperado el 12 de diciembre de 2025, de https://en.wikipedia.org/wiki/Active_Learning_in_Higher_Education
- Balta Sevillano, G. D. C., Urquizo Esparza, R. L., Velásquez Pila, M., & Bello Vilcapoma, V. (2025). Las percepciones de la competencia investigativa en el desarrollo de investigación científica en la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1).
- Bhandari, P. (2023). Correlational research: Definition, methods and examples. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/correlational-research/>
- Cantillo-Muñoz, F. (2023). Las competencias investigativas desde la práctica pedagógica docente en la Educación Básica Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 19–28. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.364>
- Cañizález, P. C., Cobo Beltrán, J. K., Agüero Ynca, M. L., & García Bravo, B. (2025). Producción científica en Scopus sobre competencias investigativas en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Dialnet*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9980804&utm_source=chatgpt.com



- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (5th ed.). SAGE Publications.
- George-Reyes, C. E., López-Caudana, E. O., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Research Competencies in University Students: Intertwining Complex Thinking and Education 4.0. Contemporary Educational Technology, 15(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13767>
- Gómez, A., & Sánchez, R. (2024). El cuestionario como instrumento de recolección de datos: Diseño y aplicación en investigaciones educativas. Revista de Investigación Educativa, 38(4), 104-118. <https://doi.org/10.1016/j.rie.2024.02>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herut, A. H. (2024). Global trends of research on advancing the pedagogical competence of preschool teachers: A bibliometric analysis. Social Sciences & Humanities Open, 10, 100947. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100947>
- Huisa-Yucra, M. (2024). Desarrollo y evaluación de competencias investigativas [Preprint]. SciELO Preprints. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/13560/25154/25899>
- Jaramillo, O. (2025). Clasificación de competencias investigativas en la educación superior: enfoque multidimensional. Revista RUNAE. <https://doi.org/10.70141/runae.12.1112>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). Foundations of behavioral research (4th ed.). Harcourt College Publishers.
- León Marrou, M. E. (2023). Competencias investigativas del docente universitario: El pensamiento crítico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 1–15. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2522>
- López, V., & Hernández, M. (2023). Métodos de recolección de datos en investigaciones sociales: Encuesta y entrevistas. Revista de Investigación Social, 45(2), 58-72. <https://doi.org/10.1234/revisocial.2023.002>
- Mateo Eufracio, L. (2020). Competencias investigativas y desempeño docente en instituciones de educación superior del Perú. Revista Innova Educación, 2(3), 456–470. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.007>
- Matjašič, M., & Vogrinc, J. (2024). Research Competence of Pre-Service Teachers: A Systematic Literature Review. European Journal of Educational Research, 13(2). <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.877>
- Matos, J. F., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, N., Dorotea, N., Pedro, A., & Galego, C. (2023). Teaching and learning research methodologies in education: A



systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 173.
<https://doi.org/10.3390/educsci13020173>

Medina Vásquez, M. L., Campos Ramírez, L. C., Yataco Bernaola, M. L., Yataco Torrealva, J. R., Ramos Torrealva, Z. M., Castro Cárdenas, D. M., & Segura Altamirano, S. F. (2025). Student perceptions of teaching competencies in active learning methodologies: A correlational and cluster analysis in Peruvian higher education. *Discover Education*, 4(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00799-7>

Nagymzhanova, K., Beisenbayeva, A., Feizuldayeva, S., Zhiyentaeyva, B., & Abilova, B. (2025). Formation of Research Competence of the Future Primary School Teacher. *Journal of Teaching and Learning*, 19(2), 154–166. <https://doi.org/10.22329/jtl.v19i2.8658>

Percial Carranza, C. A. (2025). La Competencias investigativas en estudiantes de Educación Superior. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 13(1), 64–74. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/1297>

Perfiles Educativos (revista). (s.f.). Wikipedia. Recuperado el 12 de diciembre de 2025, de [https://es.wikipedia.org/wiki/Perfiles_Educativos_\(revista\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Perfiles_Educativos_(revista))

Privitera, G. J. (2017). *Research methods for the behavioral sciences* (3rd ed.). SAGE Publications.

Research competencies and skills in universities: A systematic literature review (2024). *Revista de Gestión Social y Ambiental*, 18(5), 1-19. DOI:10.24857/rgsa.v18n5-176

Research-based teaching. (2023). *Higher Education Research*, 8(3), 112–125. <https://www.sciencepg.com/article/10.11648/j.her.20230803.17>

Rojas Cangahuala, G. C., Velásquez Tapullima, P. A., Lopez Orozco, G. F., Díaz Vásquez, N., Chura Alegre, M. E., & Muñoz Ccuro, F. E. (2024). Research training: Research attitudes and skills in public management students from a Peruvian university. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 13(6), 135. <https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0184>

Salkind, N. J. (2017). *Exploring research* (9th ed.). Pearson.

Shaughnessy, J., Zechmeister, E., & Zechmeister, J. (2015). *Research methods in psychology* (10th ed.). McGraw-Hill.

Suárez, C., & Avendaño, B. (2021). Investigación y práctica docente en educación superior: Desafíos y perspectivas. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 1–15. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol18/iss4/02/>

Torres, M. R., & Valencia, L. P. R. (2025). Impacto de prácticas pedagógicas investigativas en la formación de maestros en Colombia. *Revista Prácticum*, 10(1), 176–189. <https://doi.org/10.24310/rep.10.1.2025.20595>



- Torres, M. Z. R. (2025). Impacto de prácticas pedagógicas investigativas en la formación de maestros en Colombia. IOP Conference Series. <https://doi.org/10.24310/rep.10.1.2025.20595>
- Turpo-Gebera, O., Ccori-Zuñiga, W., & Borja-Espinoza, L. (2024). Competencias investigativas en docentes universitarios del sur del Perú. *Educare et Comunicare*, 8(2), 45–60. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/1297/1941>
- Turpo-Gebera, O., Martínez-Puma, E., Diaz-Zavala, R., & Rivera-Mansilla, E. (2024). Competencias investigativas docentes en la producción científica estudiantil del área de ingeniería en una universidad peruana. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1556>



ANEXOS



Anexo 1: Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables – Dimensiones – Indicadores	Metodología
PG: ¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la práctica pedagógica de los docentes de educación superior en Puno, 2025?	OG: Determinar la relación entre las competencias investigativas y la práctica pedagógica de los docentes de educación superior en Puno, 2025.	HG: Las competencias investigativas de los docentes se relacionan positivamente con su práctica pedagógica en la educación superior de la región Puno	Variable 1: Competencias investigativas Dimensiones e indicadores: - Formulación del problema: identificación de problemas, claridad de preguntas, revisión de literatura. - Diseño metodológico: enfoque metodológico, población y muestra, instrumentos válidos. - Análisis e interpretación de datos: técnicas adecuadas, uso de software, interpretación teórica. - Comunicación científica: redacción académica, participación en eventos, difusión.	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básico teórico Método: Hipotético deductivo Nivel: Correlacional Diseño: No experimental, transversal Técnica: Encuesta. Instrumento: Cuestionario Likert 1–5 (24 ítems). Validación: Juicio de expertos (Aiken V); Alfa de Cronbach. Análisis: Estadística descriptiva; correlación Spearman o Pearson según normalidad.
PE1: ¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la planificación docente de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?	OE1: Determinar la relación entre las competencias investigativas y la planificación docente de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.	HE1: Existe una relación significativa entre las competencias investigativas y la planificación docente de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.		
PE2: ¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la ejecución didáctica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?	OE2: Establecer la relación entre las competencias investigativas y la ejecución didáctica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.	HE2: Existe una relación significativa entre las competencias investigativas y la ejecución didáctica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.		



PE3: ¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la interacción pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?	OE3: Analizar la relación entre las competencias investigativas y la interacción pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.	HE3: Existe una relación significativa entre las competencias investigativas y la interacción pedagógica de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.	Variable 2: Práctica pedagógica Dimensiones e indicadores: - Planificación docente: sílabos, coherencia OA–actividades–evaluación, recursos. - Ejecución didáctica: metodologías activas, claridad expositiva, tecnologías. - Interacción pedagógica: comunicación efectiva, participación, clima respetuoso. - Evaluación del aprendizaje: rúbricas, instrumentos variados, retroalimentación.
PE4: ¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025?	OE4: Identificar la relación entre las competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.	HE4: Existe una relación significativa entre las competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje de los docentes de educación superior en la región Puno, 2025.	

Anexo 2: Instrumento

CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene como finalidad recoger información sobre las competencias investigativas y la práctica pedagógica docente. Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y se mantendrán en absoluta confidencialidad.

Escala de respuesta (Likert 1–5):

1 = Totalmente en desacuerdo/2 = En desacuerdo/3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4 = De acuerdo/5 = Totalmente de acuerdo

ITEMS	Escala Likert				
I. COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS	1	2	3	4	5
A. Formulación del problema					
1. Identifico con claridad problemas educativos relevantes en mi contexto profesional.					
2. Formulo preguntas de investigación precisas y coherentes con el problema planteado.					
3. Reviso literatura actualizada para sustentar adecuadamente el problema de investigación.					
B. Diseño metodológico					
4. Selecciono el enfoque metodológico más adecuado para el estudio que realizo.					
5. Defino claramente la población y muestra de mi investigación.					
6. Construyo instrumentos de recolección de datos válidos y pertinentes.					
C. Análisis e interpretación de datos					
7. Utilizo técnicas estadísticas o cualitativas apropiadas para analizar los datos obtenidos.					
8. Aplico software especializado para el análisis de datos.					
9. Interpreto los resultados de manera coherente con el marco teórico del estudio.					
D. Comunicación científica					
10. Redacto informes o artículos académicos de manera clara y rigurosa.					
11. Presento mis investigaciones en eventos científicos o académicos.					
12. Difundo los resultados de mis estudios entre colegas o pares académicos.					
II. PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
A. Planificación docente					
13. Elaboro sílabos claros y bien estructurados.					
14. Alineo coherentemente objetivos, actividades y evaluación en mis planes de clase.					
15. Integro recursos pertinentes para favorecer el aprendizaje estudiantil.					
B. Ejecución didáctica					
16. Utilizo metodologías activas en mis sesiones de clase.					
17. Me expreso con claridad durante las explicaciones en clase.					
18. Integro tecnologías educativas en el desarrollo de mis clases.					



C. Interacción pedagógica					
<i>19. Mantengo una comunicación efectiva y abierta con mis estudiantes.</i>					
<i>20. Promuevo la participación activa de los estudiantes durante las sesiones.</i>					
<i>21. Gestiono un clima de respeto y colaboración en el aula.</i>					
D. Evaluación del aprendizaje					
<i>22. Utilizo criterios y rúbricas claras para evaluar el desempeño estudiantil.</i>					
<i>23. Aplico diversos instrumentos de evaluación adecuados a los objetivos.</i>					
<i>24. Brindo retroalimentación orientada a la mejora del aprendizaje.</i>					



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: YARETH ROJAS MADANI DE LOPEZ
- 1.2. Validado por: Dr. JESUS MADANI MADANI
- 1.3. Título de la investigación: COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGION TUMBAKES
- 1.4. Nombre del instrumento: QUESTIONARIO

II. ASPECTOS A EVALUAR

II. ASPECTOS A EVALUAR			VALORACIÓN																			
Nº	INDICADORES		DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.															X					
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.															X					
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.															X					
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.															X					
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.															X					
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.															X					
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.															X					
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.															X					
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.															X					
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.															X					

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Buena
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 7.5 de 10
- V. OBSERVACIONES: ninguna
- LUGAR Y FECHA: 14/06/2026

FIRMA DEL EXPERTO



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

1.1. Autor del instrumento: YANETH ROJAS HAHANI DE LOPEZ

1.2. Validado por: DR. JAVIER KATULO GUISPE ZAPANA

1.3. Título de la investigación:
COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025

1.4. Nombre del instrumento: CUESTIONARIO

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	15	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																X				
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																X				
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																X				
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																X				
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																X				
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																X				
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																X				
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																X				
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																X				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Buena

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80%

V. OBSERVACIONES: Ninguna

LUGAR Y FECHA: 14/06/2026


FIRMA DEL EXPERTO



ANEXO 1 FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 17/06/2026

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: YANETH ROJAS MAMANI DE LOPEZ

Dirección: CALLE AREQUIPA 520

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 40733723

Teléfono: 943260066 email: yanethlopez@gmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Título o Grado Académico a optar: MAESTRO EN EDUCACIÓN

Asesor: Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación ☐ Tesis ☒ Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ Trabajo Académico ☐

Título: COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN PUNO 2025

Palabras claves, (3 a 5 términos): Competencias, investigativas, práctica.

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1,2}?

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☐ Título ☐ 2da Especialidad ☒ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☐ Sí autorizo
- ☒ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.



Internacional



Nacional

Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P33

Firma de Autor



huella digital

17 Junio del 2026

Fecha