

LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS Y SU PRODUCCIÓN ACADÉMICA

RESEARCH COMPETENCES OF UNIVERSITY PROFESSORS AND THEIR ACADEMIC PRODUCTIVITY

Miriam Cruz García
Universidad Humanitas, México
miriamgcruzg@outlook.es *
<https://orcid.org/0009-0002-7437-3734>

Alejandro Cruz García
Escuela Médica Naval, México
jalexatalamo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-9490-4266>

* e-mail para correspondencia

RESUMEN

El objetivo central de esta reseña fue explorar en la literatura científica los hallazgos vinculados con la relación que se da entre las habilidades investigativas del profesorado y su productividad académica en las universidades. El estudio contiene tres apartados. En la primera sección, se describen las limitaciones detectadas en las competencias investigativas de los profesores universitarios; en la segunda parte, se exponen algunos estudios de intervención y se discuten algunos de sus aspectos metodológicos. En la última sección, se sugiere una estrategia de entrenamiento integral. Es importante que las universidades establezcan políticas que incentiven la formación continua de las competencias investigativas, particularmente en los docentes no investigadores y en otros grupos con mayor riesgo de rezago académico.

Palabras clave: competencias investigativas, educación superior, docentes universitarios, intervención

ABSTRACT

The main objective of this review was to explore in the scientific literature the findings related to the relationship between the research competencies of faculty and their academic productivity in universities. The study contains three sections. In the first section, the limitations detected in the research skills of university professors are described; in the second part, some intervention studies are presented and some of their methodological aspects

are discussed. In the last section, a comprehensive training strategy is suggested. It is important that universities establish policies that encourage the continuous training of research competencies, particularly in non-research teachers and other groups with a higher risk of academic lag.

Keywords: research competencies, higher education, university teachers, intervention

Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO, 2019), la educación superior “comprende todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (p. 97).

De acuerdo con diferentes organizaciones internacionales, una de las misiones esenciales de las instituciones de educación superior (IES) es el desarrollo del conocimiento avanzado por medio de la investigación (CEPAL y UNICEF, 2022; UNESCO, 2019). De esta forma, se reconoce que la formación para la investigación y la educación científica son fundamentales para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Además, se espera que la consolidación de los conocimientos científicos en el estudiantado conlleve a la conformación de una ciudadanía más democrática, capaz de implicarse en cuestiones públicas sobre los asuntos que se relacionan con ciencia y tecnología. Pero, sobre todo, se pretende formar personas con las competencias necesarias para detectar problemáticas de su entorno y proponer soluciones desde una perspectiva ética (Buendía-Arias et al., 2018; Macedo, 2016).

El Espacio Europeo de Educación Superior, mediante el proyecto *Tuning*, establece que una competencia es un constructo que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que conducen al desempeño eficiente de una tarea como producto de un proceso educativo (González y Wagenaar, 2004). Conforme a ello, se reconoce la existencia de competencias que son comunes para todas las carreras (competencias genéricas o transversales), así como otras que son específicas para cada licenciatura (competencias específicas). Las competencias investigativas forman parte del primer grupo. Se consideran sistémicas, pues requieren la adquisición previa de otras; a saber, competencias instrumentales —tales como capacidad de análisis y síntesis— e interpersonales —tales como capacidad para trabajar en equipo—.

Existen múltiples definiciones de competencias investigativas. Sin embargo, todas coinciden en que ellas participan en la generación del conocimiento confiable y válido obtenido por medio del método científico (Pilco-Tinini, 2022; Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar, Paulos Gómez y León Beretta, 2023). Al respecto, Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar y Ramírez (2023) mencionan que “una persona investigadora competente es aquella capaz de planificar apropiadamente una investigación científica, desarrollarla de forma independiente en todas sus fases y obtener resultados publicables por su credibilidad, validez,

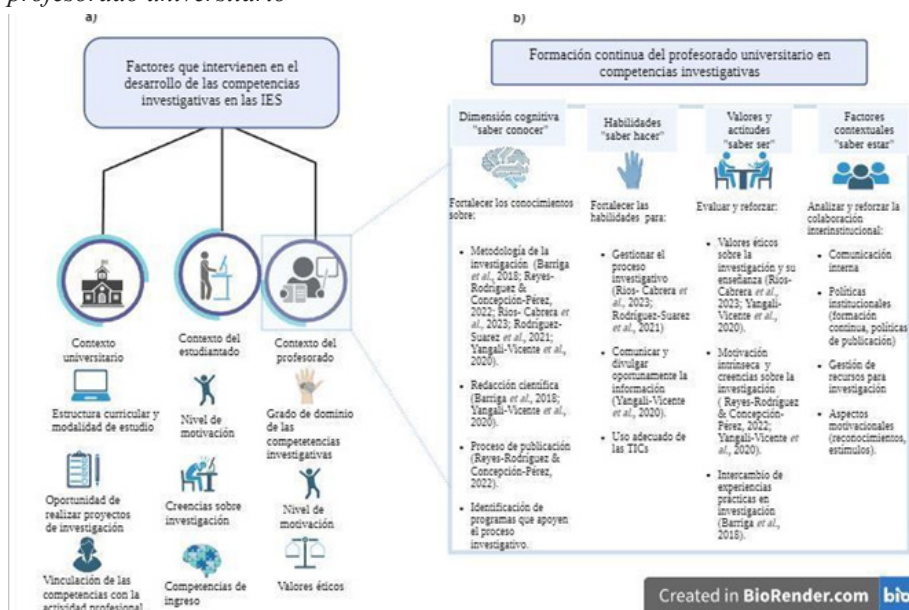
confiabilidad y utilidad a la sociedad y a la ciencia misma” (p. 7). De acuerdo con algunos modelos, las competencias investigativas se conforman de subcompetencias. Por ejemplo, Buendía-Arias et al. (2018) proponen un conjunto de diez: (a) competencia para formular preguntas, (b) competencia observacional, (c) competencia reflexiva, (d) competencia propositiva, (e) competencia interpersonal, (f) competencia cognitiva, (g) competencia procedimental, (h) competencia tecnológica, (i) competencia analítica y

(j) competencia comunicativa. Ellas facilitan la recolección, el procesamiento y la interpretación de la información mediante un proceso lógico, lo que conduce a la búsqueda sistemática de información, integración de nuevas ideas, formulación de teorías y actualización del estado del conocimiento (Laidlaw et al., 2012).

El desarrollo de las competencias investigativas en las IES depende de la interacción entre el contexto institucional, las condiciones del estudiantado y la academia (ver Figura 1) (Paz-Delgado y

Figura 1

Factores que intervienen en el desarrollo de las competencias investigativas del profesorado universitario



Nota. En a) se presentan los elementos que intervienen en la formación de las competencias investigativas en las instituciones de educación superior (IES), según el modelo de Paz-Delgado y Estrada (2022). En b) se presenta la propuesta de Pilco-Tinini (2022) para la formación continua en investigación del profesorado universitario. De acuerdo con este modelo, fortalecer las competencias investigativas requiere atender cuatro factores: (a) necesidades cognitivas, (b) habilidades, (c) actitudes y valores, y (d) factores institucionales. Asimismo, este modelo integra la propuesta de Delors (1994) sobre los cuatro pilares de la educación. Las referencias colocadas en la figura indican las intervenciones que han sido dirigidas a desarrollar alguno de los componentes señalados. Nótese que existe un mayor número de estudios abocados a mejorar los conocimientos teóricos y algunas habilidades digitales. La imagen, de elaboración propia, ha sido creada con BioRender.com

Estrada, 2022). No obstante, algunos estudios señalan que estas competencias son las menos reforzadas en el profesorado universitario (Gutiérrez-Hinestroza et al., 2019).

Cabe mencionar que los profesores universitarios, en su mayoría, no tienen formación docente, por lo que utilizan los conocimientos de su disciplina para llevar a cabo su función. Por ello, la práctica docente y la formación continua son fundamentales para adquirir y perfeccionar las competencias profesionales de este sector; no solo la competencia didáctica o académica, sino también la competencia ética, comunicativa, cultural, tecnológica e investigativa (Gutiérrez-Hinestroza et al., 2019).

El fortalecimiento de las competencias investigativas es una de las prioridades de la mayoría de las IES, ya que su desarrollo se asocia con la producción intelectual, requisito para acceder y/o mantener los incentivos federales, estatales e institucionales para la investigación dentro de las universidades públicas en México (Zúñiga-Rodríguez y Vargas-Merino, 2022). No obstante, el panorama de las universidades privadas en cuanto a la generación de productos científicos y formación de recursos humanos en el ámbito investigativo es heterogéneo, ya que, al no recibir recursos federales o estatales, el mantenimiento de estas actividades depende íntegramente de las colegiaturas y de su capacidad para vincularse con el ámbito empresarial (Ibarra-Arias y Villagrán-Guerrero, 2013). Lo reportado precedentemente genera una desventaja por ser en las IES privadas, principalmente en aquellas que no poseen la capacidad de invertir en proyectos de investigación o en la infraestructura correspondiente, lo cual incide directamente sobre su pro-

ducción intelectual y calidad educativa.

No obstante, se espera que el profesorado universitario, independientemente del sector en el que labore —público o privado—, o categoría docente a la que pertenezca, posea cierto grado de destreza para construir progresivamente hábitos de investigación en el estudiantado (Mazariego-Flores y Carnero Sánchez, 2022; Willison, 2018). Por ello, diversos estudios han caracterizado dichas competencias en este sector. Además, otros han implementado intervenciones para consolidarlas (Antúñez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020; Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018; Borroto-Cruz et al., 2018; Mazariego-Flores y Carnero-Sánchez, 2022; Quezada-Castro et al., 2020; Rodríguez-Suárez et al., 2021; Yangali-Vicente et al., 2020).

Evaluación de las competencias investigativas

La evaluación de las competencias investigativas es necesaria para realizar un diagnóstico y ejecutar acciones que conlleven a su mejoramiento. No obstante, la precisión del análisis depende de las características psicométricas del instrumento empleado (Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar, Paulos-Gomes y León Beretta, 2023). Existen diversos cuestionarios para evaluar estas competencias, los cuales se han concentrado en la exploración de los conocimientos y habilidades para el proceso investigativo. De cierta manera, las diferencias encontradas entre los estudios obedecen al empleo de distintos instrumentos contruidos bajo un modelo específico de competencias investigativas (Antúñez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020; Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018; Borroto-Cruz et al., 2018; Buendía-Arias et al., 2018; Dávila-Morán et al., 2022; Mazariego-Flores y

Carnero-Sánchez, 2022; Quezada-Castro et al., 2020; Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022).

Diversos estudios realizados en el contexto de América Latina han encontrado deficiencias en las competencias investigativas del profesorado universitario (Fernández-Monge et al., 2022; Reiban-Barrera, 2018). Particularmente, Monsalve-Perdomo et al. (2018) han reportado que el 70% de los profesores evaluados las dominan moderadamente. Asimismo, Borroto-Cruz et al. (2018) señalan que las habilidades investigativas que conoce el profesorado universitario no siempre son las que se requieren para llevar a cabo exitosamente el proceso investigativo, razón por la cual sugieren intervenir las competencias relevantes para la ejecución de los proyectos; a saber, análisis de datos cualitativos y cuantitativos, diseños de investigación y técnicas de muestreo. Ayala-García y Barrera-Prieto (2018) también reportan limitaciones en el análisis de los datos, pues representan los reactivos con más bajo puntaje en su instrumento de evaluación.

En el ámbito de las competencias digitales, se han evaluado, principalmente, el empleo adecuado de las herramientas infotecnológicas para la gestión de la información científica, el uso de ciertos programas para el análisis estadístico de los datos, la elaboración de gráficos y el manejo de plataformas digitales para la socialización de los resultados. Al respecto, algunos estudios reportan que la pesquisa de información académica se lleva a cabo por medio de buscadores generales, limitándose la oportunidad de acceder a la información especializada (Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018). En contraste, Antúnez-Sánchez y Veytia-Bucheli (2020) reportan el empleo frecuente (88%) de diversas plata-

formas académicas, por ejemplo, Scielo, Redalyc, Dialnet, entre otras. Estos autores también refieren el uso ocasional de gestores bibliográficos, específicamente Mendeley, Endnote y Zotero (36.70%, 29.10% y 25.90%, respectivamente).

En línea con lo anterior, existe un uso disminuido de las redes sociales académicas en el profesorado universitario. Al respecto, Asanza-Moreira (2020) ha descrito que el 79.7% de los participantes de su estudio no utilizan ninguna red social para identificarse como investigadores y que el 62.1% de sus participantes desconocen la utilidad del código ORCID (identificador para investigadores y académicos, por sus siglas en inglés). La falta de interés en el desarrollo de un perfil académico digital afecta la socialización oportuna de los resultados, la conformación de comunidades académicas y la colaboración en proyectos de investigación (Antúnez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020; Asanza-Moreira, 2020; Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018). Por lo tanto, caracterizar el empleo de las herramientas tecnológicas es importante, ya que ellas facilitan y afinan la gestión de la información científica y el procesamiento de datos, y aceleran la comunicación de los resultados de los proyectos, es decir, mejoran la calidad de la investigación (Antúnez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020).

En cuanto a las competencias investigativas del profesorado universitario enfocadas a la comunicación, algunos estudios han descrito dificultades en la redacción de los artículos y limitaciones en la difusión de los resultados, lo cual no solo se explica por la falta de participación en las redes sociales académicas, sino por la asistencia disminuida en foros, seminarios y congresos (Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018; Borroto-Cruz

et al., 2018).

Para algunos investigadores, una de las limitaciones más importantes de las competencias investigativas en el profesorado universitario se relaciona con su capacidad para trabajar en equipo y conformar grupos multidisciplinarios (Quezada-Castro et al., 2020). Al respecto, diversos estudios han descrito una participación baja en los proyectos colaborativos; por ejemplo, en la dirección y revisión de tesis (Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018; Monsalve-Perdomo, et al., 2018). Por su parte, Mazariiego-Flores y Carnero-Sánchez (2022) han reportado que solo el 33.9% de los docentes de su estudio asesoran ocasionalmente los proyectos de grado, lo que repercute en la defensa de estos.

Se han detectado diversas limitaciones en el dominio de estas competencias (ver Tabla 1). Cabe señalar que las deficiencias reportadas tienen un origen multicausal, tales como falta de formación investigativa en el profesorado, compromiso personal e institucional disminuido, ausencia de una cultura investigativa, carencia de estímulos institucionales y resistencia a la crítica y a la orientación sobre la elaboración de proyectos, entre otras (Monsalve-Perdomo et al., 2018). Por lo anterior, los programas de intervención para fortalecer estas competencias deben atender las diferentes aristas que inciden en su desarrollo.

Programas de intervención para fortalecer las competencias investigativas

Existe evidencia experimental del efecto de los programas de intervención en el fortalecimiento de las competencias investigativas del profesorado universitario (ver Tabla 2). Al respecto, Yangali-Vicente et al. (2020) han descrito cómo

la implementación de un programa para la promoción de la cultura investigativa mejora las competencias de sus participantes. El grupo experimental reportó una mejora en el análisis y la síntesis de los datos, la comprensión de nueva información, la producción científica y las buenas prácticas de investigación (actualización y hábitos de autoformación). De forma similar, Rodríguez-Suárez et al. (2021) reportaron una mayor capacidad de los docentes en tareas relacionadas con la búsqueda de información y práctica clínica basada en la evidencia después de la aplicación de una estrategia pedagógica para mejorar los conocimientos sobre metodología de la investigación. No obstante, esta intervención no mejoró la capacidad de los participantes para detectar deficiencias en el entorno profesional, seleccionar un tema de estudio, construir hipótesis e identificar correctamente los diseños de investigación.

En relación con lo anterior, aunque manifiestan interés y motivación para desarrollar un proyecto de investigación, los docentes universitarios carecen de los conocimientos metodológicos para llevarlo a cabo. Por ejemplo, Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez (2022) encontraron que el 73.8% de los docentes encuestados desconocían los conceptos básicos sobre metodología de la investigación, aunque el 62.8% de ellos también reportaron estar interesados en la ejecución de las actividades investigativas. En este estudio, la intervención formativa aumentó la capacidad para definir el tipo de investigación y redactar el planteamiento del problema (71.73 y 68.5%, respectivamente). Asimismo, incrementó la productividad académica, medida en términos de número de proyectos de investigación registrados y artículos publicados en revistas indexadas.

Tabla 1
Limitaciones en las competencias investigativas del profesorado universitario

Competencias procedimentales	Competencias tecnológicas	Competencias comunicativas	Competencias interpersonales
Limitaciones en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018; Borroto-Cruz et al., 2018; Quezada- Castro et al., 2019).	Deficiencias en el manejo de las bases de datos académicas (Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018; Torres Flórez et al., 2022).	Limitaciones en la redacción de los reportes académicos (Barbón-Pérez et al., 2017; Borroto-Cruz et al., 2018).	Nivel bajo de compromiso y disposición para las actividades investigativas (Reyes- Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022).
Falta de conocimientos sobre diseños experimentales y técnicas de muestreo (Borroto Cruz et al., 2018).	Limitaciones en el manejo de gestores bibliográficos (Antúnez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020; Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018; Quezada- Castro et al., 2019).	Empleo escaso de las redes sociales profesionales, así como difusión tardía del conocimiento (Antúnez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020; Asanza-Moreira, 2020; Quezada- Castro et al., 2019).	Ausencia de formación de equipos multidisciplinarios (Quezada- Castro et al., 2019).
Dificultades para el planteamiento del problema e identificación los enfoques de investigación (Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022).	Desconocimiento sobre los programas de detección de plagio (Antúnez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020).		
	Limitaciones en el uso de redes sociales académicas (Antúnez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020; Asanza-Moreira, 2020).		

Nota. En la tabla se mencionan algunas de las deficiencias identificadas en las competencias investigativas del profesorado universitario. El contenido se clasificó con base en el modelo de Buendía-Arias et al. (2018).

La educación en línea también se ha empleado como vía para el entrenamiento de estas competencias. Por ejemplo, Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar y Ramírez (2023) encontraron que la aplicación de un curso con un enfoque pedagógico socioconstructivista mejora las habilidades investigativas ($t(10) = 4.42, p \leq .001$). Con base en el reporte verbal de los participantes, el curso mejoró su capacidad para redactar el planteamiento del problema, procesar datos cuantitati-

vos y cualitativos, así como trabajar en equipo.

En virtud de lo señalado precedentemente, se detecta un mayor número de estudios abocados a fortalecer el contenido teórico sobre la asignatura de metodología de la investigación y algunas habilidades digitales, tales como la búsqueda de información científica y el análisis de datos (Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022; Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar y Ramírez,

Tabla 2
Desarrollo de competencias investigativas en docentes universitarios

Cita	País	Diseño experi- mental	Procedencia de la muestra	Muestra	Característica de la muestra	Nombre de la intervención	Contenido de la intervención	Instrumento de medición	Resultados generales
Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar y Ramírez (2023)	Venezuela	Preexperi- mental	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	11	Grupo interdis- ciplinario Edad: NM Área de for- mación: NM Grado académico: NM	Diplomado en competencias investigativas	Curso en línea con enfoque socioconstruc- tivist. Se llevó a cabo una investigación en equipo asesorada por investigadores expertos. No se detalla el programa del curso. Duración del curso: 200 h.	Escala de competencias investigativas (Ríos-Cabrera, Ruiz-Bolívar, Paulos-Gomes y León-Beretta, 2023).	El diplomado incrementó las habilidades investiga- tivas de los participantes ($t = 4.42, p \leq .001$) De acuerdo con el reporte verbal de los sujetos, el curso mejoró su capacidad para redactar un problema de investigación, trabajar en equipo, analizar datos cuantitativos y cualitativos, así como su capacidad para de- sarrollar un proyecto de investigación.
Reyes-Rodri- guez y Con- cepción-Pérez (2022)	Cuba	Preexperi- mental	Facultad de Ciencias Médi- cas Artemisa	35	Docentes del área de Cien- cias Médicas Edad: NM Área de for- mación: NM Grado académico: NM Categoría docente: NM	Estrategia pedagógica para desarrollar competencias investigativas en los docentes de ciencias médicas.	Se realizó un curso presencial ajustado a las limitaciones detectadas Contenido: Elaboración, conducción y participación en proyectos de investigación, así como producción intelectual. Duración del curso: NM	Instrumento desarrollado para el estudio, compues- to de tres dimensiones: actitudinal, superación y científico-in- vestigativa.	El curso mejoró la motivación profesional de los docentes por la investigación (74.29%). Asimismo, aumento la participación en eventos científicos (42.86%). De la misma forma, incrementó la capacidad para reconocer el tipo de investigación y redactar el problema de investi- gación (71.43% y 68.57%, respectivamente).

Rodríguez-Suárez et al. (2021)	España	Unidad docente multiprofesional de pediatría del Complejo Hospitalario Universitario Insular	16	Trabajadores de la salud que se desempeñan en la unidad docente multiprofesional de pediatría. Edad: 27-25 (DE: 3-62). Área de formación: Ciencias de la Salud. Grado académico: Enfermería Pediatría: 3 Pediatría: 13 . Categoría docente: NM.	Programa para la formación sanitaria especializada.	El curso se enfocó en la adquisición de competencias básicas sobre metodología de la investigación, búsqueda de información científica y práctica basada en la evidencia. No se menciona el tratamiento para el grupo control. Duración del curso: 10 h presenciales.	Escala de Evaluación de Competencias Investigativas (Ortega Rocha y Jaik Dipp, 2010).	La intervención implementada aumentó las competencias investigativas, particularmente la capacidad para identificar enfoques de investigación, habilidades de búsqueda de información, definición de objetivos de investigación y redacción de problemas de investigación. No se reportan los resultados de la comparación entre grupo control y experimental.
Yangali-Vicente et al. (2020)	Perú	Universidades de la zona sur de Lima	212	Docentes universitarios Edad: NM. Área de formación: administración, contabilidad, turismo y hotelería, ingeniería en sistemas y agronomía. Grado académico: NM. Categoría docente: NM.	Programa de promoción para la cultura en investigación.	No se detalla el contenido de la intervención. No se menciona el tratamiento para el grupo control. Duración del curso: 10 h presenciales.	Escala de Evaluación de Competencias Investigativas (Ortega Rocha y Jaik Dipp, 2010).	La intervención incrementó la capacidad de análisis y síntesis de información, la producción científica y las buenas prácticas en investigación. No se reportan cambios en el grupo control.

Barriga et al. (2018)	Ecuador	Quasiexperimental	Universidad Regional Autónoma de los Andes, Universidad Nacional de Chimborazo.	50	Docentes universitarios. Edad: NM Área de formación: NM Grado académico: NM. Categoría docente: NM.	Programa experiencial para la investigación.	El grupo experimental tuvo oportunidad de seleccionar el contenido del curso, así como a sus tutores. Asimismo, este grupo tuvo un espacio para compartir su experiencia investigativa con expertos. Contenido: Introducción a la publicación científica, metodología y trabajo de campo, alternativas para implementar un modelo de ciencia, formulación de proyectos. El grupo control solo recibió el contenido teórico, pero no hubo intercambio de la experiencia investigativa con los expertos. Duración del curso: 60 h en línea y 10 h presenciales.	El grupo experimental tuvo oportunidad de seleccionar el contenido del curso, así como a sus tutores. Asimismo, este grupo tuvo un espacio para compartir su experiencia investigativa con expertos. Contenido: Introducción a la publicación científica, metodología y trabajo de campo, alternativas para implementar un modelo de ciencia, formulación de proyectos. El grupo control solo recibió el contenido teórico, pero no hubo intercambio de la experiencia investigativa con los expertos. Duración del curso: 60 h en línea y 10 h presenciales.	Cuestionario online para recabar información sobre número de artículos originales, artículos de revisión, capítulos de libros y ponencias.	No existen diferencias entre los grupos previas al tratamiento: los grupos son homogéneos. No se reportan cambios estadísticamente significativos en el grupo control en ninguna de las dos mediciones postprueba. El grupo experimental reporta un aumento estadísticamente significativo en el número de ponencias, artículos de revisión, artículos originales y artículos publicados en revistas indexadas.
--------------------------	---------	-------------------	---	----	---	--	---	---	--	---

Barbón-Pérez et al. (2017)	Ecuador	Preexperi- mental	Universidad Nacional de Chimborazo	44	Docentes uni- versitarios. Edad: NM. Área de formación: Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Grado académico: NM. Categoría docente: NM.	Taller de capacitación en redacción y comunicación científica.	Se llevaron a cabo 16 sesiones presenciales con el objetivo de mejorar la redacción y comunicación científica de los docentes. El trabajo de los docentes fue supervisado por seis docentes investigadores expertos. Se implementó un enfoque con- structivista. No se detalla el contenido de los talleres. Sin embargo, se menciona que los estudiantes fueron instrui- dos en la elabo- ración gradual de los artículos (introducción, método, resulta- dos, discusión y conclusiones). Duración del curso: 80 h.	Instrumento elaborado para el estudio. Se conformó de 100 reactivos a través de los cuales se analizan las partes centrales y conexas de los artículos científicos.	La asistencia al taller redujo el número de er- rores en los distintos seg- mentos que componen el artículo científico. Sin embargo, el apartado de la discusión reportó un menor beneficio en com- paración con otros. De esta forma, el taller mejoró la calidad de los trabajos de investigación.
----------------------------	---------	----------------------	--	----	---	--	--	--	---

Nota. En la tabla se presentan las características metodológicas de algunos de los estudios que analizan el efecto de diversos programas para mejorar las competencias investigativas en docentes universitarios. DE: Desviación estándar; NM: No se menciona.

2023; Rodríguez -Suárez et al., 2021). Indirectamente, o como producto del enfoque pedagógico empleado, se observa un incremento en la motivación, conductas pro investigativas y competencias interpersonales después de la participación de los sujetos en los programas de capacitación (Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022; Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar y Ramírez, 2023) (ver Figura 1b).

A pesar de la evidencia disponible sobre el beneficio de las intervenciones en las competencias investigativas del profesorado universitario, se necesitan más estudios, preferentemente con un diseño experimental puro, capaces de reducir ciertos sesgos metodológicos que impiden dilucidar el efecto real de los programas sobre el desarrollo de estas competencias. Asimismo, se requieren estudios que comparen más de una intervención, para identificar las más eficientes.

En relación con algunas otras cuestiones metodológicas, se debe considerar mejorar la caracterización de la muestra, debido a que pocos estudios detallan la edad promedio de los participantes, el área de formación, experiencia en investigación, grado académico o categoría docente a la que pertenecen, variables que inciden directamente sobre el desarrollo de las habilidades investigativas. En este sentido, Torres-Flórez et al. (2022) han señalado que, en comparación con los egresados de especialidad o maestría, los profesores con formación doctoral poseen un mejor dominio de las competencias digitales para la búsqueda estructurada de información y el uso de dispositivos y herramientas digitales. Además, son mejores en creación de contenido. No obstante, un análisis estadístico ulterior reveló que las diferencias observables se relacionaban con

la edad de los profesores y su facultad de origen. A mayor edad del docente, se observó menor nivel de apropiación de las competencias digitales. Además, se observó un mayor dominio de estas competencias en áreas del conocimiento como ingeniería en comparación con ciencias de la salud y humanidades.

Una descripción detallada del contenido de la intervención, así como de su duración, no solo facilita que la investigación se replique, sino también promueve una adecuada interpretación de los resultados. Solo algunos trabajos mencionan las características de la intervención para los grupos de estudio. De igual manera, solo unos cuantos reportan la equivalencia inicial, así como la comparación entre los resultados del grupo control y experimental, lo que impide identificar si la intervención tiene alguna ventaja sobre el tratamiento control.

Si bien es importante realizar mediciones preprueba y postprueba mediante instrumentos validados, se considera que la calidad de la productividad investigativa es el desenlace más importante, pero el objetivo de la mayoría de los estudios es el puntaje de los instrumentos de evaluación, cuyo resultado puede depender de la latencia de la postprueba. A este respecto, Barbón-Pérez et al. (2017) han mostrado que la asesoría y supervisión de la redacción de los artículos científicos de los docentes por parte de investigadores mejora la calidad de los escritos e incrementa la probabilidad de su publicación.

Estrategia integral para fortalecer las competencias investigativas

Este trabajo sugiere atender cuatro aspectos para mejorar el entrenamiento de las competencias investigativas de este sector (ver Figura 2): (a) mejorar

la formación universitaria del proceso investigativo; (b) promover políticas de investigación en las universidades, que estimulen la producción científica de los docentes, particularmente de quienes no son investigadores; (c) detectar las necesidades de formación y diseñar cursos actualizados que permitan el desarrollo eficiente de la investigación; y (d) reconocer el impacto que pueda tener el trabajo de la academia sobre la salud mental y proporcionar algunas herramientas para contrarrestarlo.

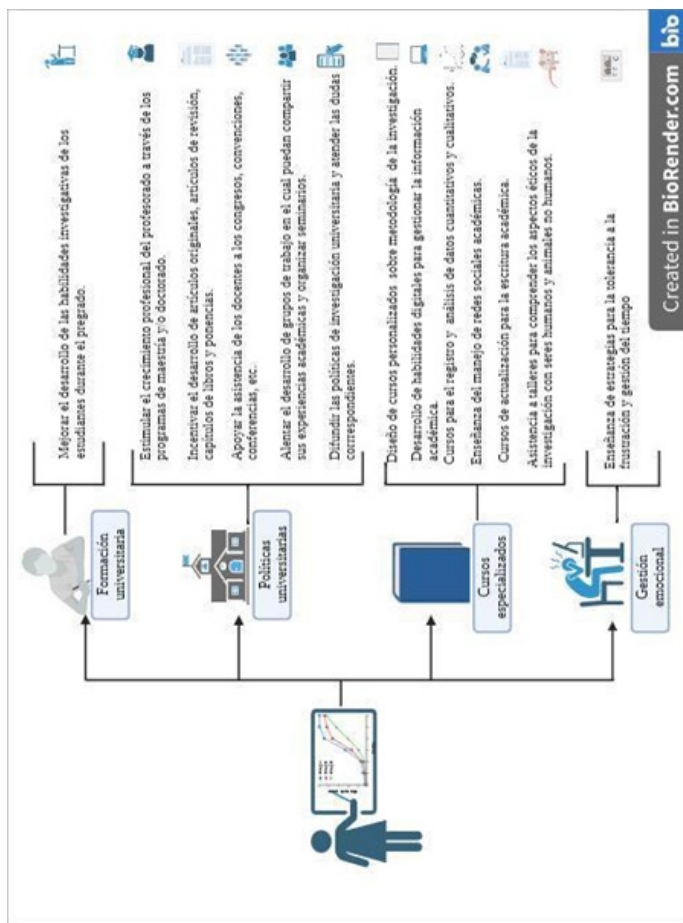
La evaluación de las competencias investigativas de los profesionales conduce a reflexionar sobre la enseñanza de tales competencias a nivel de pregrado. Willison (2018) ha sugerido desarrollar de forma coherente y progresiva ciertas habilidades cognoscitivas necesarias para desempeñar eficientemente un trabajo de investigación; por ejemplo, capacidad de compromiso y discernimiento del objetivo, búsqueda de información, evaluación crítica y reflexión sobre las fuentes utilizadas, organización y gestión de la información, análisis y síntesis, y comunicación. De acuerdo con el modelo de este autor, dichas habilidades se construyen a lo largo de los distintos niveles formativos y durante el desarrollo de toda la malla curricular dentro de un continuum que parte de la dependencia de un tutor con experiencia hasta la elaboración independiente de los proyectos.

De igual manera, los semilleros de investigación (SI) constituyen una estrategia efectiva de las universidades para desarrollar habilidades investigativas en el estudiantado (Rodríguez-Torres et al., 2023). El fortalecimiento de habilidades científicas, tales como la formulación de hipótesis, la recopilación de datos, el análisis y la interpretación de resultados,

así como la redacción de informes, representan algunos de los beneficios que obtienen los estudiantes tras su participación. Asimismo, aprenden a trabajar en equipo y crear redes profesionales, lo que les proporciona experiencia académica que pueden reportar en su currículum vitae. No obstante, existe una baja participación de los estudiantes en los SI (Gómez-Cano et al., 2022). Algunas de las barreras que limitan la asistencia de los interesados se relacionan con la solicitud de tiempo adicional para participar en las reuniones, falta de motivación por parte de los docentes, así como una percepción de exclusión en su conformación. Al respecto, Gómez-Cano et al. (2022) han descrito que el 61% de los estudiantes consideran que solo los más destacados son invitados a colaborar en este tipo de proyectos. Lo anterior, conlleva a implementar los SI como una estrategia de apoyo para construir ciertas habilidades investigativas en estudiantes universitarios, pero bajo lineamientos claros de difusión, conformación y organización de actividades. Asimismo, este tipo de estrategias deben ser respaldadas por las IES y dirigidas por académicos que posean una línea de investigación en la que puedan incorporar a los interesados.

En cuanto a la responsabilidad de las IES, estas deben incentivar la formación académica del profesorado. Barros-Bastidas y Turpo-Gebera (2020) han encontrado una correlación positiva entre los cursos de posgrado, especialmente los estudios de doctorado, y la producción académica. Así, invertir en el crecimiento académico de los docentes promueve no solo la producción científica (artículos originales, artículos de revisión, capítulos de libros y ponencias), sino aumenta la capacidad de las IES para

Figura 2
Programa integral para fortalecer las habilidades investigativas del profesorado universitario



Nota. En la imagen se presenta una estrategia integral para el desarrollo de las habilidades investigativas en el profesorado universitario. Se identifican cuatro áreas principales de intervención: (a) desarrollo óptimo de las habilidades de investigación a nivel de pregrado; (b) creación de políticas de investigación que incentiven la formación continua del profesorado, las actividades de divulgación y la producción científica; (c) diseño personalizado de cursos sobre metodología de la investigación y desarrollo de habilidades digitales involucradas en la gestión de información académica, análisis de datos y socialización de los resultados; y (d) visibilizar el efecto del trabajo académico sobre la salud mental e implementar estrategias para contrarrestarlo. La imagen, de elaboración propia, ha sido creada con BioRender.com

competir por estímulos económicos que, a su vez, robustecen el sistema de investigación y la calidad educativa de las IES (Barriga et al., 2018; Barros-Bastidas y Turpo-Gebera, 2020; Zúñiga-Rodríguez y Vargas-Merino, 2022).

De la misma forma, es necesario que las IES apoyen la asistencia de su profesorado a eventos académicos, ya que alimentan el desarrollo de las habilidades de investigación (Barriga et al., 2018; Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar y Ramírez, 2023). Asimismo, representa una oportunidad para conformar nuevas líneas de investigación y grupos de trabajo.

Frente a las limitaciones en las competencias investigativas de los profesores universitarios y su productividad académica, las IES deben responder a través de diversas estrategias que busquen fortalecerlas, por ejemplo, mediante programas de asesoría metodológica, apoyo técnico para el manejo de las herramientas disponibles para la investigación y conformación de equipos multidisciplinarios (Cárdenas Zea et al., 2020). Cabe mencionar que el desarrollo de estas habilidades depende de la oportunidad de participar activamente en proyectos de investigación, por lo que las IES deberán facilitar el desarrollo de investigaciones en las que los profesores puedan participar.

Debido a que el 47% de los docentes de enseñanza superior en México son mujeres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), es necesario que las políticas de investigación adopten una perspectiva de género. En relación con lo anterior, se reconoce que las mujeres poseen una desventaja laboral, particularmente en el medio académico, ya que, en su mayoría, asumen aspectos propios de la maternidad y los cuidados de la familia, lo que interfiere

con las exigencias que este campo profesional impone; por ejemplo, la producción científica (Sebastián-González et al., 2023). Por ello, cualquier tipo de intervención que pretenda fortalecer las competencias investigativas debe considerar adoptar medidas que permitan reforzarlas equitativamente entre hombres y mujeres. Facilitar el empleo remoto, el acceso virtual a seminarios y encuentros académicos, y la selección de horarios de trabajo, representan algunas de las acciones que favorecen la permanencia de las mujeres en su labor académica y su formación continua en etapas vulnerables como durante la gestación. Asimismo, el desarrollo de algunos incentivos puede incrementar la motivación de las profesoras para mejorar su productividad académica, tales como brindar apoyo económico para acceder a los cursos de capacitación o publicar sus primeros trabajos. De igual manera, las IES pueden incorporar mecanismos mediante los cuales la producción académica mejore la estabilidad laboral y el crecimiento docente.

De acuerdo con la Tabla 1, existen diversas limitaciones en las competencias investigativas de los profesores universitarios. Si bien se ha descrito que los programas implementados para fortalecer estas competencias incrementan la motivación hacia las actividades investigativas y mejoran la colaboración entre pares (Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022; Yangali-Vicente et al., 2020), los estudios de Barriga et al. (2018), Barbón-Pérez et al. (2017) y Ríos-Cabrera, Ruiz Bolívar y Ramírez (2023) han mostrado que el trabajo colaborativo guiado por expertos, junto con la creación de espacios para compartir la experiencia del proceso de investigación, mejoran tanto la capacidad para

desarrollar un proyecto como la producción científica de los participantes.

Con base en algunos estudios descriptivos, este trabajo sugiere el desarrollo de intervenciones personalizadas, así como el entrenamiento puntual de algunas habilidades digitales, tales como el uso de bases de datos académicas especializadas y gestores de referencias, el manejo de redes sociales académicas y el aprendizaje de algunos programas para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. De igual manera, deben proporcionarse conocimientos básicos sobre metodología y ética de la investigación (Antúñez-Sánchez y Veytia-Bucheli, 2020; Asanza-Moreira, 2020; Ayala-García y Barrera-Prieto, 2018; Borroto-Cruz et al., 2018; Quezada-Castro et al., 2020).

Nicholls et al. (2022) señalan que el trabajo en la academia se asocia con una salud mental disminuida, especialmente en quienes tienen un mayor compromiso con la investigación, como los docentes-investigadores. Reyes-Gómez et al. (2012) también han detectado afectaciones en este ámbito en quienes están dedicados principalmente a la docencia. Se han detectado diversos grados de depresión, ansiedad y estrés en este gremio (Nicholls et al., 2022; Reyes-Gómez et al., 2012). La falta de seguridad laboral y financiera, el alto grado de exigencia de la profesión, el desequilibrio entre la vida personal y laboral, la influencia de las relaciones de trabajo deficientes, el impacto del trabajo sobre la salud física, la carencia de apoyo y ausencia de estrategias de afrontamiento, así como el acceso desigual a las oportunidades y/o recursos son algunas de las variables que inciden en el bienestar y salud mental de este sector (Nicholls et al., 2022). En respuesta, se ha sugerido la

creación de redes de apoyo que reconozcan el impacto del medio académico sobre la salud mental, pero sobre todo que fomenten un sentido de pertenencia a la comunidad y una conexión entre los integrantes.

El empleo de algunas técnicas para administrar el tiempo y el desarrollo de las habilidades sociales favorecen la salud mental de los docentes e incrementan su productividad académica (Chase et al., 2013; Cheruvilil et al., 2014).

En el ámbito académico, la productividad se entiende como el número de resultados efectivos que un investigador realiza por unidad de tiempo, tales como publicaciones, ponencias, propuestas de investigación, solicitud de fondos, tutorías académicas y proyectos de grado, entre otras (Chase et al., 2013). De esta forma, la administración del tiempo se considera un factor central para alcanzar no solo la productividad solicitada, sino también para reducir el estrés e incrementar la satisfacción laboral. Algunos investigadores han identificado tres factores que merman el cumplimiento de los objetivos académicos: la procrastinación, el ceder a las interrupciones y la falta de disciplina.

Al respecto, Chase et al. (2013) proponen algunas estrategias para administrar efectivamente el tiempo y minimizar los factores mencionados previamente, como las siguientes: (a) monitorear el empleo actual del tiempo e identificar los hábitos de procrastinación, interrupción y falta de disciplina; (b) establecer metas, lo cual implica registrar los objetivos a alcanzar y establecer un límite de tiempo razonable para hacerlo; (c) establecer prioridades, ordenar objetivos y atender los que sean más relevantes, a la vez que evitar trabajar en dos metas simultáneamente; (d) establecer un plan

de acción; es decir, descomponer una tarea compleja en fragmentos manejables y realizar una lista diaria de actividades a completar, minimizando igualmente las oportunidades de interrupción y recompensándose periódicamente por las metas alcanzadas durante la jornada; (e) delegar actividades y aprender a rechazar las oportunidades que no contribuyen al desarrollo directo de los objetivos trazados; y (f) analizar los resultados obtenidos, identificando las posibles barreras que afectan el desarrollo de las metas.

Por otra parte, diversos estudios han reportado limitaciones en las habilidades interpersonales de los profesores universitarios (Quezada-Castro et al., 2020; Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022). Cheruvelil et al. (2014) sostienen que estas habilidades, particularmente la sensibilidad social y el compromiso emocional, son fundamentales para trabajar en equipo, pues influyen en el estilo de comunicación y solución de problemas; por lo tanto, también inciden directamente en los resultados de la investigación y en la productividad académica del equipo. Los investigadores coinciden en proponer un conjunto de ejercicios que favorecen el desarrollo de estas habilidades, como estimular actividades que permitan a los miembros del equipo conocerse e identificar los puntos de vista en los que están de acuerdo, establecer un tipo de comunicación efectiva, desarrollar habilidades para manejar el conflicto y aprender técnicas para administrar el tiempo.

Conclusiones

Se requiere que las IES establezcan programas para fortalecer las competencias investigativas del profesorado universitario, ya que representan la oportunidad de ingresar al ciclo virtuoso de la academia: producción científica, incremento de las probabilidades para obtener recursos económicos, mejoramiento de la infraestructura y aumento de la calidad educativa.

La evidencia disponible describe limitaciones en diversos tipos de competencias investigativas: procedimentales, tecnológicas, comunicativas e interpersonales. Si bien es cierto que existen estudios que han evaluado el efecto de distintos tipos de intervenciones, se necesitan otros con mayor rigor experimental para identificar las estrategias más eficientes.

Las universidades deben considerar la creación de programas integrales para fortalecer este tipo de competencias en el profesorado universitario, que abarquen desde la mejora de su enseñanza a nivel pregrado hasta el desarrollo de políticas internas que incentiven su entrenamiento, particularmente en los docentes no investigadores y grupos con riesgo elevado de rezago académico. Las intervenciones deberán ajustarse a las necesidades del profesorado y proporcionar herramientas actualizadas para responder al proceso investigativo. De igual manera, reconocer y atender la carga emocional del trabajo académico puede coadyuvar al objetivo central de las intervenciones.

Referencias

- Antúñez-Sánchez, A. G. y Veytia-Bucheli, M. (2020). Desarrollo de competencias investigativas y uso de herramientas tecnológicas en la gestión de la información. *Revista Conrado*, 16(72), 96-102. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1219>

- Asanza-Moreira, J. M. (2020). Identidad investigadora de los docentes universitarios de la Ciudad de Guayaquil. *Revista Universidad de Guayaquil*, 130(1), 1-16. <https://doi.org/10.53591/rug.v130i1.1361>
- Ayala-García, E. T. y Barrera-Prieto, J. M. (2018). Competencias investigativas en docentes universitarios. El caso del departamento de arquitectura de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Revista Perspectivas*, 3(1), 71-84. <https://doi.org/10.22463/25909215.1425>
- Barbón-Pérez, O. G., Calderón-Tobar, A. R., Loza-Cevallos, C. A., Garcés-Viteri, L. y Fernández-Pino, J. W. (2017). Algunos problemas de docentes universitarios en la elaboración de artículos científicos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27193>
- Barriga, S. F., Barbón, O. G., Buenaño, C. V. y Barriga, L. F. (2018). Impacto en la producción científica de un programa experiencial de preparación para la investigación dirigido a docentes universitarios. *Formación Universitaria*, 11(3), 41-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300041>
- Barros-Bastidas, C. y Turpo-Gebera, O. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones*, 50(2), 167-185. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13952>
- Boroto-Cruz, E. R., Dueñas-Espinoza, F. X. y Reyna-García, A. E. (2018). Identificación de necesidades de formación en competencias investigativas: herramienta para la implementación de planes de formación. *Revista San Gregorio*, 24, 34-43. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i24.783>
- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C. e Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, 47, 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Cárdenas-Zea, M. P., Díaz-Ocampo, E. y Solís García, M. E. (2020). Implicación de los docentes ecuatorianos a los procesos investigativos, su influencia en la producción científica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(número especial abril 2020). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2225>
- CEPAL y UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNICEF. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- Chase, J. D., Topp, R., Smith, C. E., Cohen, M. Z., Fahrenwald, N., Zerwic, J. J., Benefield, L. E., Andersen, C. M. y Conn, V. S. (2013). Time management strategies for research productivity. *West Journal of Nursing Research*, 35(2), 155-176. <https://doi.org/10.1177/0193945912451163>
- Cheruvilil, K. S., Soranno, P. A., Weathers, K. C., Hanson, P. C., Goring, S. J., Filstrup, C. T. y Read, E. K. (2014). Creating and maintaining high-performing collaborative research teams: The importance of diversity and interpersonal skills. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 12(1), 31-38. <https://doi.org/10.1890/130001>
- Dávila-Morán, R. C., Martin-Bogdanovich, M. M., Ferrer-Mejía, M. L. y López-Gómez, H. E. (2022). Habilidades investigativas y producción intelectual en docentes de una universidad peruana. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 495-504. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3071>
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Fernández-Monge, L., Carcausto, W. y Quintana-Tenorio, B. V. (2022). Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: una revisión de la literatura. *Polo del Conocimiento*, 7(1), 2-23. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3464>
- Gómez-Cano, C. A., Sánchez-Castillo, V. y Estrada-Cely, G. E. (2022). Limitantes para la participación de los estudiantes en semilleros de investigación. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 9-28. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.01>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds). (2004). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase uno*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S. y Mederos-Machado, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Revista Killkana Sociales*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v3i1.443>
- Ibarra-Arias, J. J. A. y Villagrán-Guerrero, A.E. (2013). La investigación en las universidades privadas: ¿un lujo o una necesidad? *Universidades*, 55, 48-55. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/238/243>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Estadísticas a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PRODUCCIÓN ACADÉMICA

- Laidlaw, A., Aiton, J., Struthers, J. y Guild, S. (2012). Developing research skills in medical students: AMEE Guide No. 69. *Medical Teacher*, 34(9), 754-771. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.704438>
- Macedo, B. (2016). *Educación científica*. UNESCO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5025>
- Mazariego-Flores, E. y Carnero-Sánchez, M. (2022). Experiencia y percepción investigativa de los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1), Artículo 29. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n1/2308-0132-reds-10-01-e29.pdf>
- Monsalve Perdomo, M. L., Jiménez Serra, D., Ortiz Padilla, M. E., Lora Monsalve, M., Villalba Villadiego, A. A. y Collante Caiafa, C. (2018). Competencias investigativas para el fomento de la producción científica y actividad investigadora en docentes universitarios. En A.J. Silvera Sarmiento, L. F. Garcés Giraldo, A. P. Arboleda López y D. I. Lemus Orta (Coords.), *Educación jurídica: reflexiones desde la perspectiva americana* (pp. 170-205). Editorial Coruniamericana.
- Nicholls, H., Nicholls, M., Tekin, S., Lamb, D. y Billings, J. (2022). The impact of working in academia on researchers' mental health and well-being: A systematic review and qualitative meta-synthesis. *PLOS ONE*, 17(5), Artículo e0268890. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268890>
- Ortega Rocha, E. y Jaik Dipp, A. (2010). Escala de Evaluación de Competencias Investigativas. *Praxis Investigativa RedIE*, 2(3), 72-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534523>
- Paz Delgado, C. L. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(9). <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>
- Pilco-Tinini, S. R. (2022). Condiciones para fortalecer las competencias investigativas de los docentes de educación superior. *Revista Científica Ciencia y Sociedad*, 2(3), 256-267. <http://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/48/42>
- Quezada-Castro, G. A., Castro-Arellano, M. P., Oliva-Núñez, J. M. y Quezada-Castro, M. P. (2020). Autopercepción de la labor docente universitaria: identificando competencias investigativas aplicables en el 2020. *Revista Boletín REDIPE*, 9(1), 164-173. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.905>
- Reiban-Barrera, R. E. (2018). Las competencias investigativas del docente universitario. *Universidad y Sociedad*, 10(4), 75-84. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/980>
- Reyes-Gómez, L. V., Ibarra-Zavala, D. G., Torres-López, M. E. y Razo Sánchez, R. S. (2012). El estrés como un factor de riesgo en la salud: análisis diferencial entre docentes de universidades públicas y privadas. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 1-14. <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art78>
- Reyes-Rodríguez, Y. y Concepción-Pérez, E. (2022). Estrategia pedagógica para desarrollar competencias investigativas en los docentes de ciencias médicas. *Revista Docentes 2.0*, 14(2), 15-21. <https://doi.org/10.37843/rtd.v14i2.301>
- Ríos-Cabrera, P., Ruiz Bolívar, C. y Ramírez, T. (2023). Evaluación de un curso en línea sobre competencias investigativas bajo un enfoque pedagógico socioconstructivista. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53856>
- Ríos-Cabrera, P., Ruiz-Bolívar, C., Paulos-Gomes, T. y León-Beretta, R. M. (2023). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. *Areté*, 9(17), 147-169. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.7>
- Rodríguez, E., López, H. E. y Dávila, J. D. (2023). Importancia de los semilleros estudiantiles en las universidades, para la investigación científica. *Negonotas Docentes*, 22, 50-62. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.886>
- Rodríguez-Suárez, C. A., Regueiro-Muñoz, C., Barrios-Sánchez, C. P. y Ferrera-Fernández, M. Á. (2021). Formación sanitaria especializada y competencias investigativas en una unidad docente multiprofesional de pediatría. *ENE: Revista de Enfermería*, 15(3). <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/1243>
- Sebastián-González, E., Graciá, E., Morán-Ordóñez, A., Pérez-Ibarra, I., Sanz-Aguilar, A. y Sobral, M. (2023). Ten simple rules for a mom-friendly academia. *PLOS Computational Biology*, 19(8), Artículo e1011284. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1011284>
- Torres-Flórez, D., Rincón-Ramírez, A. V. y Medina-Moreno, L. R. (2022). Competencias digitales de los docentes en la Universidad de los Llanos, Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), Artículo e2246. <https://doi.org/10.22430/21457778.2246>
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Willison, J. W. (2018). Research skill development spanning higher education: Critiques, curricula and connections. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(4), 2-16. <https://doi.org/10.53761/1.15.4.1>

- Yangali-Vicente, J. S., Vasquez-Tomás, M. R., Huaita-Acha, D. M. y Luza-Castillo, F. F. (2020). Cultura de investigación y competencias investigativas de docentes universitarios del sur de Lima. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1159-1179. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i91.33197>
- Zúñiga-Rodríguez, M. y Vargas-Merino, A. L. (2022). Políticas para la investigación en México: implementación en universidades y efectos en los profesores investigadores. *Revista Electrónica Pesquiseduca*, 14(33),190-213. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1201>



Recibido: 19 de enero de 2024
Revisado: 20 de febrero de 2024
Aceptado: 26 de febrero de 2024