


DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN DOCENTES: UN ENFOQUE MULTIFACTORIAL

Development of research competencies in teachers: a multifactorial approach

 **Deinny José Puche Villalobos**
Universidad Central de Venezuela
<https://orcid.org/0009-0003-9646-2356>
deinnypuche@gmail.com

 **Savier Fernando Acosta Faneite**
Universidad del Zulia
<https://orcid.org/0000-0003-2719-9163>
savier.acosta@gmail.com

Resumen

El estudio analiza factores que influyen en el desarrollo de competencias investigativas en docentes de seminarios y metodología de investigación de América del Sur, empleando un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. Se utilizó una muestra de 150 docentes y se recopiló datos a través de encuestas validadas ($\alpha = .98$). Los resultados revelan que los indicadores institucionales tienen baja prioridad en Bolivia (60 %), Ecuador (46 %), Paraguay (46 %) y Venezuela (40 %). Además, la percepción de la preparación académica de los tutores varía; es moderada en Bolivia (53 %) y favorable en Argentina, Brasil, Ecuador y Venezuela (46 %). El interés estudiantil se presenta de manera ocasional y las habilidades cognitivas tienen variabilidad; esto subraya la necesidad de fortalecer los indicadores institucionales y mejorar la formación docente.

Palabras clave: competencias investigativas, enfoque multifactorial, procesos, metodología.

Abstract

The study analyzes factors that influence the development of research competencies in seminar teachers and research methodology in South America, employing a quantitative approach and a non-experimental design. A sample of 150 teachers was used, and data were collected through validated surveys ($\alpha = .98$). The results reveal that institutional indicators have low priority in Bolivia (60 %), Ecuador (46 %), Paraguay (46 %), and Venezuela (40 %). Furthermore, the perception of tutors' academic preparation varies, being moderate in Bolivia (53 %) and favorable in Argentina, Brazil, Ecuador, and Venezuela (46 %). Student interest is occasionally present, and cognitive skills show variability, highlighting the need to strengthen institutional indicators and improve teacher training.

Keywords: Research competencies, multifactorial approach, processes, methodology.

Recibido: 16/09/2024
Revisado: 15/11/2024
Aprobado: 20/10/2024
Publicado: 31/01/2025

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v9i.781>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Puche-Villalobos, D., & Acosta-Faneite, S. (2025). Desarrollo de competencias investigativas en docentes: un enfoque multifactorial. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9781. <https://doi.org/10.32541/recie.v9i.781>

1 | Introducción

En el contexto académico y profesional actual, el desarrollo de competencias investigativas se ha consolidado como un pilar fundamental de la formación de docentes y profesionales altamente capacitados. Estas competencias no solo facilitan la generación de conocimiento, sino que también impulsan la innovación y la mejora continua en diversas disciplinas. No obstante, el desarrollo efectivo de estas competencias no está determinado únicamente por factores individuales, sino que está influido por una serie de variables multifactoriales que incluyen aspectos institucionales, la preparación de los tutores y las características de los estudiantes.

Este estudio tuvo como objetivo analizar los factores que influyen en el desarrollo de las competencias investigativas en docentes de seminarios y asignaturas de metodología de la investigación en América del Sur. Utiliza una metodología positivista y descriptiva, y examina las percepciones y realidades de 150 docentes de 10 países sudamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. A través de encuestas validadas y altamente confiables, buscó identificar y comprender los factores institucionales, la preparación académica de los tutores y la motivación e interés de los estudiantes que influyen en el fortalecimiento de las competencias investigativas.

2 | Revisión de la literatura

Las competencias científicas de los estudiantes universitarios son de gran relevancia, ya que a través de ellas se forman futuros investigadores en sus respectivas áreas y se les prepara en los procedimientos metodológicos que sustentan la investigación científica. Por ello, una educación orientada al desarrollo de estas competencias resulta esencial para que los graduados tengan éxito en sus disciplinas y se adapten a los avances del conocimiento y la tecnología. Nolzco-Labajos et al. (2022) destacan que las universidades funcionan como centros de investigación e innovación pues, al fomentar las competencias científicas se cultiva una cultura de investigación entre los estudiantes, lo que a su vez promueve la generación de conocimientos novedosos y el desarrollo de innovaciones tecnológicas.

Si interpretar este señalamiento, se puede inferir que la universidad se convierte en una base que permite los estudiantes se preparen para realizar el trabajo científico en estos centros académicos, porque aquí se reúnen elementos que contribuyen a un ambiente adecuado, lo que indica que se crean escenarios propios para un buen desempeño científico.

En este contexto, Arzuaga et al. (2023) afirman que es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades para formular hipótesis, seguir lineamientos metodológicos y analizar datos, ya que estas capacidades les permiten resolver problemas complejos de manera efectiva y creativa, además, de impulsar el pensamiento crítico y analítico. Según los autores, la responsabilidad de la formación académica y el desarrollo de competencias en cada campo de estudio recae en lo principal en los docentes, quienes requieren una formación continua y actualizada en métodos científicos y pedagógicos.

Por su parte, Epiqueñ et al. (2023) destacan que la capacidad de evaluar críticamente la información es valiosa no solo en el ámbito científico, sino también en diversos entornos disciplinarios y profesionales. Las personas que aprenden a resolver problemas sistemáticamente y a tomar decisiones fundamentadas adquieren habilidades muy valoradas en cualquier campo profesional.

En consonancia, los investigadores consideran que la importancia de incentivar habilidades científicas en estudiantes universitarios reside en su relevancia para la formación de futuros investigadores y su capacidad para enfrentar problemas complejos en diversos campos profesionales. Estas competencias estimulan nuevas destrezas para buscar, clasificar y seleccionar información, con lo que contribuyen al crecimiento académico y profesional de los estudiantes.

Asimismo, Rodríguez (2023) afirma que el desarrollo de habilidades científicas en la educación superior promueve la cooperación y el trabajo en equipo, aspectos fundamentales de la comunidad científica. Así, los estudiantes aprenden a colaborar en proyectos de investigación, intercambiar perspectivas y trabajar eficazmente con profesionales de distintas disciplinas. En este sentido, Acosta (2023) subraya el papel crucial de las universidades en cuanto a fomentar la colaboración y el trabajo en equipo como elementos esenciales para el logro de habilidades científicas, además de la necesidad de establecer directrices que garanticen condiciones y procesos alineados con los objetivos de los estudiantes.

Igualmente, Kino-Saravia et al. (2023) indican que las competencias científicas capacitan a los estudiantes para comprender con mayor profundidad los problemas globales que afectan diversas áreas del contexto social. Esta comprensión les permite desarrollar soluciones fundamentadas en evidencia, y que desempeñan un papel esencial en la construcción de un futuro sostenible. Los autores destacan la importancia de las habilidades científicas para enfrentar los desafíos globales y posicionarse en un mundo cada vez más competitivo y dinámico.

Por su parte, Perdomo (2023) sostiene que los graduados con sólidas habilidades científicas son más competitivos en los ámbitos laboral y académico, lo que incrementa sus oportunidades de acceder a becas, subsidios de investigación y puestos en instituciones de prestigio. Estas competencias contribuyen a formar profesionales bien informados, capaces de tomar decisiones fundamentadas en torno a cuestiones científicas que influyen en la sociedad, aspecto importante de una participación democrática activa.

La Agencia de Ciberseguridad de la Unión Europea (2023) resalta que las capacidades investigadoras de las universidades están directamente relacionadas con la producción científica. En su informe de 2021, se indica que las universidades han publicado alrededor de 34.6 millones de artículos en revistas indexadas, lo que representa un aumento del 100 % en comparación con 1996. Se espera que esta producción continúe creciendo a un ritmo del 4.8 % en Japón (4.9 %) hasta 2030. De igual forma, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) señala que, en 2021, el 34 % de la producción científica mundial fue producto de la colaboración entre investigadores de diferentes países, lo que subraya la relevancia de la cooperación internacional en la ciencia. Estas cifras reflejan la importancia atribuida a la producción científica y su efecto global.

Ahora bien, desde la perspectiva de Acosta et al. (2024), las competencias investigativas son fundamentales para el avance del conocimiento en cualquier disciplina, ya que permiten a los profesionales identificar problemas, formular preguntas relevantes y buscar soluciones basadas en evidencia. Según Turpo-Gebera et al. (2024), estas competencias incluyen habilidades como la capacidad para diseñar y ejecutar proyectos de investigación, analizar datos de manera crítica y comunicar los resultados de manera efectiva. Para Delgado y Alfonso (2019), en el ámbito académico y profesional, contar con estas competencias garantiza que los individuos puedan contribuir de manera significativa al desarrollo de nuevas teorías, prácticas y tecnologías, además de tomar decisiones fundamentadas y acertadas en su campo de trabajo.

De los criterios anteriores se infiere que las competencias investigativas fomentan una mentalidad analítica y reflexiva, con lo que promueven la constante actualización del conocimiento y la adaptación a los cambios del entorno. En sectores como la salud, la educación y las ciencias sociales, estas habilidades son especialmente cruciales, ya que permiten abordar desafíos complejos y generar soluciones innovadoras que mejoren los procesos y resultados en diferentes áreas. Para Reiban (2018), la formación en investigación también fortalece la capacidad para trabajar

en equipo, colaborar con otros profesionales y generar conocimiento compartido, lo que impulsa un desarrollo continuo y colaborativo dentro de las comunidades científicas y profesionales.

Por su parte, Romero (2023) insiste en la necesidad de que los docentes comprendan el proceso de investigación, desde la formulación de preguntas hasta la interpretación de resultados, y sigan estándares éticos en la investigación científica. Es crucial que los métodos utilizados correspondan con las habilidades de los docentes y se ajusten a los lineamientos específicos de la investigación científica. Según la UNESCO (2018), el desarrollo de habilidades de investigación en América Latina se ve limitado por la falta de recursos financieros y por la escasez de incentivos en las universidades para motivar a los profesionales a investigar.

En este sentido, Turpo-Gebera et al. (2024) indican que la baja producción científica de los estudiantes está íntimamente relacionada con la orientación insuficiente que reciben de sus docentes. La mayoría de los encuestados, el 76 %, percibe que la guía proporcionada durante sus procesos de investigación es escasa, lo que refuerza la sensación de deficiencia en el apoyo académico. Además, la retroalimentación y la gestión del tiempo son áreas que también se consideran deficientes. El 70 % de los participantes opina que la retroalimentación que reciben es inadecuada, mientras que el 64 % señala que la gestión del tiempo en sus actividades académicas no es efectiva. Estas deficiencias reflejan un patrón de carencias en aspectos cruciales del apoyo académico que deberían facilitar su desarrollo investigativo.

Asimismo, Briones et al. (2024) destacan que muchos docentes que actúan como tutores en Sudamérica enfrentan desafíos para acceder a bibliotecas, archivos académicos y recursos tecnológicos. La falta de acceso a información actualizada limita su capacidad para llevar a cabo investigaciones de calidad. Al mismo tiempo, la cultura de la investigación no está por completo integrada en el sistema educativo de algunos países sudamericanos, lo que afecta la motivación de los docentes para participar en actividades investigativas.

Para Cairampoma (2015), la carencia de infraestructura adecuada y recursos tecnológicos de muchas instituciones educativas de Sudamérica genera una brecha significativa en las oportunidades de formación continua y actualización profesional de los docentes. Esto no solo dificulta el acceso a herramientas que podrían mejorar su práctica pedagógica, sino que también limita su participación activa en procesos de investigación educativa.

Según Castro-Rodríguez (2020), la falta de apoyo institucional para la formación en metodologías de investigación y el escaso incentivo para que los docentes se involucren en proyectos investigativos contribuyen a que la cultura investigativa se mantenga marginada en muchos contextos. Estos factores, como señalan Barros y Turpo (2022), crean un círculo vicioso que limita el crecimiento profesional de los docentes y, por ende, el avance de la calidad educativa en la región.

Por otro lado, Kino-Saravia et al. (2023) señalan que, en el ámbito educativo, los docentes con habilidades de investigación mejoran su práctica docente al implementar estrategias basadas en la investigación. Esto conduce a una enseñanza más eficaz y a mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes. Asimismo, permite a los profesores adaptar su enfoque a las necesidades reales de los estudiantes, lo que fomenta un entorno de aprendizaje más dinámico y eficaz.

De igual manera, Casanova et al. (2019) exponen que el desarrollo de competencias investigativas conlleva la capacidad de tomar decisiones basadas en evidencia, lo cual permite a los profesionales analizar datos y estudios pertinentes para adoptar decisiones más precisas y efectivas en sus respectivas áreas laborales, en lugar de apoyarse en suposiciones. Este aspecto en especial es relevante en sectores como la salud, la economía y las políticas públicas, en los que las decisiones informadas pueden tener un efecto significativo.

Asimismo, Nolzco-Labajos et al. (2022) subrayan que el desarrollo de competencias investigativas no solo potencia la capacidad crítica y analítica de los profesionales, sino que también les permite tomar decisiones fundamentadas en evidencia empírica, lo cual es esencial para mejorar los procesos en sus respectivas áreas de trabajo. De acuerdo con Espinosa et al. (2023), esta habilidad es importante, ya que las decisiones tomadas sin un adecuado respaldo investigativo pueden generar resultados ineficaces o incluso contraproducentes, en específico cuando se trata de cuestiones que influyen directamente en el bienestar social y económico de la población.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Rigo et al. (2024) plantean que el desarrollo profesional continuo se ve fortalecido cuando se poseen competencias investigativas. Los profesionales pueden mantenerse actualizados con los avances en su campo, adaptarse a nuevos conocimientos y técnicas, y continuar creciendo en sus carreras. La investigación constante y el aprendizaje continuo son fundamentales para el progreso individual y profesional.

No obstante, Rodríguez (2023) considera que las investigaciones hechas por profesionales capacitados contribuyen al acervo de conocimiento mundial, con lo cual benefician a otros investigadores, académicos y profesionales. Por lo tanto, este ciclo de conocimiento compartido promueve un desarrollo continuo y colaborativo en diversas disciplinas. Al analizar el planteamiento del autor, se evidencia la importancia de las capacidades en el área de investigación. En este contexto, Barros y Turpo (2022) reafirman la relevancia de las competencias en investigación, ya que son fundamentales para generar conocimiento de calidad y promover el progreso en diversas disciplinas, pues garantizan que las decisiones y soluciones implementadas estén basadas en evidencia sólida y actualizada.

En ese mismo tenor, Cánquiz-Rincón et al. (2023) señalan que las investigaciones bien hechas tienen una influencia considerable en la sociedad y la economía: informan políticas públicas, mejoran prácticas industriales, promueven la salud y el bienestar, y abordan desafíos sociales y ambientales. Los profesionales con competencias investigativas obtienen reconocimiento y credibilidad en sus campos, lo que les otorga una posición de liderazgo y respeto en la comunidad académica y profesional.

Para Aliaga-Pacora y Luna-Nemecio (2020), la influencia de los profesores universitarios venezolanos en la limitada producción científica de los estudiantes se ve influida por varios factores. Muchos de ellos carecen de la capacitación necesaria en investigación, ya sea porque no tuvieron la oportunidad de participar en proyectos durante sus estudios o porque la investigación no fue una prioridad en las universidades donde cursaron estudios. Asimismo, Yangali et al. (2020) plantean que la preparación de los docentes universitarios es un elemento fundamental para orientar a los estudiantes en los procesos investigativos.

De acuerdo con Nolazco-Labajos et al. (2022), la ausencia de incentivos para la investigación en Venezuela contribuye a este escenario desfavorable, así como la falta de recursos, reconocimiento y oportunidades de publicación en revistas de alto impacto desanima a los profesores universitarios a priorizar la investigación en su labor. Esto evidencia claramente la falta de financiamiento y el compromiso de las universidades como una limitante que condiciona la producción científica de los docentes, sobre todo de aquellos que cumplen el rol de tutores y no renuevan de manera continua sus conocimientos y capacidades para tener un mejor desempeño al guiar a sus estudiantes.

Según Bautista (2022), otro desafío es la limitación de tiempo que enfrentan los profesores universitarios venezolanos debido a sus abrumadoras cargas de trabajo. Entre la enseñanza, la investigación y las tareas administrativas, disponen de poco tiempo para dedicarse a la investigación estudiantil. Estas restricciones temporales impiden que los profesores ofrezcan la orientación y el respaldo necesarios para que los estudiantes lleven a cabo investigaciones de alta calidad. Por estas razones, el estudio se propone analizar un enfoque multifactorial de los aspectos que inciden en el desarrollo de competencias investigativas.

3 | Metodología

El paradigma utilizado en la investigación fue positivista, con enfoque cuantitativo, definido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como una metodología que emplea técnicas estadísticas y matemáticas para la recopilación de datos. Se adoptó un diseño de estudio cuasi-experimental, lo que implicó la comparación de grupos sin asignación aleatoria, y permitió evaluar los efectos del modelo inclusivo en las competencias investigativas. Según Arias (2016) este enfoque facilita una evaluación exhaustiva de los componentes y factores que influyen en el desarrollo de dichas competencias. Para ilustrarlo, se presenta una serie de actividades trabajadas con el grupo experimental.

En la Tabla 1 se especifica el plan de acción a seguir en este estudio; se hace énfasis en los factores, los indicadores por cada factor, las estrategias a trabajar, su descripción, objetivo y formas de evaluación.

Tabla 1. Plan de acción

Factores	Indicadores por factor	Estrategia a trabajar	Descripción	Objetivo	Forma de evaluar
Factores relacionados con los tutores	Formación y experiencia en investigación	Mentoría individual	Implementar un programa de mentoría en el que docentes con experiencia guíen a docentes menos experimentados.	Fortalecer la experiencia práctica en investigación de los docentes.	Asignación de tareas: desarrollar un plan de investigación con la guía de un mentor.
	Habilidades pedagógicas	Taller de Metodología Activa	Realizar un taller sobre metodologías activas para la enseñanza de la investigación.	Mejorar las habilidades pedagógicas en la enseñanza de competencias investigativas.	Asignación de tareas: diseñar una clase utilizando metodologías activas.
	Actitud hacia la investigación	Actividades de reflexión	Sesiones de reflexión grupal sobre la importancia y los efectos de la investigación en la educación.	Desarrollar una actitud positiva hacia la investigación.	Asignación de tareas: escribir un ensayo reflexivo sobre la importancia de la investigación.
Factores relacionados con los estudiantes	Motivación e interés	Proyectos de Investigación reales	Involucrar a los docentes en proyectos de investigación que tengan un efecto social o educativo.	Aumentar la motivación al trabajar en proyectos significativos.	Asignación de tareas: planificar un proyecto de investigación con enfoque en impacto social.
	Habilidades cognitivas	Ejercicios de pensamiento crítico	Realizar ejercicios de resolución de problemas y análisis crítico en el contexto de la investigación.	Desarrollar habilidades de pensamiento crítico en investigación.	Asignación de tareas: resolver un caso práctico relacionado con la investigación y presentar resultados.
	Preparación académica	Cursos de actualización	Ofrecer cursos de actualización en metodologías y enfoques de investigación contemporáneos.	Aumentar la preparación académica en investigación.	Asignación de tareas: completar un proyecto final basado en las nuevas metodologías aprendidas en el curso.

Dado que se trabajó con una población finita, se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, definido por Hurtado (2015) como aquel en el que los investigadores seleccionan deliberadamente a los participantes según criterios específicos. Este enfoque se basó en la experiencia y criterio del investigador para elegir a los sujetos más adecuados para el estudio. Debido a la complejidad de la población y las restricciones geográficas, los participantes fueron contactados a través de la red social LinkedIn. Fueron seleccionados 15 docentes de universidades públicas y privadas de cada uno de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, hasta alcanzar un total de 150 participantes para el grupo de control.

El grupo experimental, se trabajó con un total de 50 individuos, es decir, cinco docentes por país. La elección de una cantidad más reducida para el grupo experimental respondió a la situación geográfica de los participantes y a la naturaleza virtual de la implementación de las estrategias, lo que facilitó un enfoque más efectivo en la aplicación y seguimiento de las intervenciones.

Para la recopilación de información se utilizó la encuesta como técnica, y un cuestionario con tres opciones de respuesta (*siempre, a veces, nunca*) para ambos grupos (control y experimental) como instrumento. Los criterios de inclusión fueron: docentes universitarios con al menos cinco años de experiencia en educación superior, participación activa en proyectos de investigación, disponibilidad para entrevistas y para completar el cuestionario, y pertenencia a universidades públicas o privadas de los países seleccionados. El análisis estadístico de los datos se realizó con el *software* SPSS versión 21, lo que permitió un tratamiento riguroso y detallado de la información que garantiza la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

En relación a las consideraciones éticas, todos los participantes otorgaron su consentimiento después de recibir una explicación detallada sobre los objetivos del estudio, la importancia de su participación voluntaria y la confidencialidad de los datos personales y respuestas. Así, se garantizó que todos los participantes fueran tratados con absoluta confidencialidad, utilizando sus datos únicamente para los fines del estudio.

Los resultados se presentaron de manera agregada para proteger la identidad de los participantes, evitando la identificación de individuos específicos. A todos los involucrados se les ofreció la posibilidad de acceder a los resultados del estudio, lo que contribuyó a la transparencia del

proceso. Se prestó especial atención a garantizar la veracidad y precisión de los datos recopilados, así como a respetar los derechos y la dignidad de los participantes durante todo el desarrollo de la investigación.

4 | Resultados de la investigación

El análisis de los factores institucionales que influyen en el desarrollo de competencias científicas en Sudamérica refleja diferencias significativas entre los países estudiados. Perú y Brasil se destacan por presentar condiciones más favorables, con políticas institucionales relativamente coherentes, una cultura de investigación más consolidada y una infraestructura adecuada en varios aspectos. En contraste, Bolivia, Ecuador y Paraguay enfrentan los mayores desafíos, con altos porcentajes que indican ausencia de políticas, cultura investigativa limitada y deficiencias de infraestructura (ver Tabla 2).

Argentina y Colombia también evidencian áreas de mejora importantes, sobre todo en la implementación de políticas institucionales y en la promoción de una cultura de investigación. Chile y Venezuela se ubican en un nivel intermedio, con fortalezas en algunas áreas como infraestructura o políticas específicas, pero también marcadas deficiencias en otras. Uruguay, por su parte, presenta resultados mixtos, con fortalezas y debilidades similares en varias dimensiones evaluadas.

Este panorama sugiere que las condiciones institucionales varían considerablemente entre los países y afectan de manera directa el desarrollo de competencias científicas. Las políticas, recursos y estructuras educativas específicas de cada contexto nacional juegan un papel fundamental en la formación investigativa. Estas diferencias resaltan la importancia de diseñar estrategias educativas adaptadas a las necesidades de cada país, lo que podría mejorar tanto las prácticas docentes como las competencias científicas de los estudiantes.

No obstante, el estudio enfrentó limitaciones relevantes, como la amplitud geográfica de los países analizados, lo que dificultó la recopilación de datos homogéneos y representativos. Las diferencias de los sistemas educativos, las políticas de formación investigativa y los contextos socioculturales también influyeron en las respuestas, lo cual complicó la generalización de los hallazgos.

Tabla 2. Procesos de estadística descriptiva sobre los factores institucionales que inciden en el desarrollo de competencias científicas

País	Políticas y programas institucionales			Cultura de investigación			Infraestructura y recursos		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Argentina	6.6	33.3	60	.0	33.3	66.6	46.6	26.6	20
Bolivia	.0	13.3	86.6	.0	20	80	26.6	33.3	40
Brasil	40	40	20	33.3	33.3	33.3	40	40	20
Chile	40	26.6	33.3	26.6	20	53.3	46.6	40	13.3
Colombia	6.7	26.6	66.6	20	53.3	26.6	40	33.3	26.6
Ecuador	.0	46.6	53.3	.0	26.6	73.3	20	33.3	46.6
Paraguay	.0	40	60	6.6	33.3	60	26.6	40	33.3
Perú	60	66.6	13.3	33.3	53.3	13.3	46.6	46.6	6.6
Uruguay	13.3	53.3	33.3	6.6	33.3	40	26.6	33.3	40
Venezuela	6.6	33.3	60	46.6	26.6	20	46.6	40	13.3

Por otra parte, el análisis de los datos sobre los tutores en lo relativo a su formación y experiencia en investigación, habilidades pedagógicas y actitud hacia la investigación muestra diferencias significativas entre los países estudiados. En Argentina y Bolivia, una mayoría de los encuestados señala la ausencia de formación y experiencia en investigación, con una notable proporción de respuestas que indican *nunca*. En contraste, en Brasil y Venezuela, un porcentaje considerable de tutores afirma contar con formación y experiencia de manera constante o frecuente. Países como Chile, Ecuador y Paraguay presentan resultados mixtos, con una distribución equilibrada entre quienes tienen formación *a veces* y quienes *nunca* la poseen. Perú se destaca como una excepción, con un balance entre tutores que *siempre* o *a veces* cuentan con formación en investigación (ver Tabla 3).

En cuanto a las habilidades pedagógicas, los resultados también reflejan contrastes significativos. En países como Argentina, Bolivia y Uruguay, una parte importante de los encuestados considera que estas habilidades están ausentes o solo se manifiestan de forma ocasional. Por otro lado, en Chile, Brasil y Venezuela, los tutores se caracterizan por demostrar estas competencias con mayor regularidad. Perú, nuevamente, se posiciona como un caso intermedio, con un equilibrio entre quienes *siempre*

y quienes *a veces* exhiben habilidades pedagógicas. Este panorama sugiere que en algunos países se necesitan esfuerzos adicionales para fortalecer estas capacidades esenciales en los tutores.

La actitud hacia la investigación también muestra variaciones considerables entre los países. En Uruguay y Argentina predomina la percepción de que los tutores carecen de esta actitud, mientras que en Perú, Chile y Venezuela se observan proporciones significativas de tutores con una disposición positiva hacia la investigación, ya sea *siempre* o *a veces*. Brasil y Ecuador presentan distribuciones más balanceadas entre las diferentes categorías, lo que indica un compromiso moderado en esta dimensión.

Los datos obtenidos reflejan que la formación y experiencia en investigación, las habilidades pedagógicas y la actitud hacia la investigación de los tutores varían notablemente entre los países analizados. Estas diferencias pueden estar influidas por factores como las políticas educativas, la infraestructura para la investigación y los programas de capacitación docente. Países como Brasil, Venezuela y Chile muestran mayores fortalezas en estas áreas, mientras que Argentina, Bolivia y Uruguay enfrentan retos importantes. Esto subraya la necesidad de implementar estrategias formativas específicas que respondan a las necesidades de cada contexto, con el objetivo de fortalecer las capacidades pedagógicas e investigativas de los tutores y, en última instancia, elevar la calidad educativa e investigativa en la región.

Tabla 3. Factores relacionados con los tutores

País	Formación y experiencia en investigación			Habilidades pedagógicas			Actitud hacia la investigación		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Argentina	13.3	13.3	73.3	33.3	33.3	33.3	26.6	33.3	40
Bolivia	6.6	33.3	60	20	53.3	26.6	13.3	53.3	33.3
Brasil	46.6	40	13.3	40	46.6	13.3	33.3	40	26.6
Chile	46.6	40	13.3	46.6	26.6	26.6	40	46.6	13.3
Colombia	6.6	46.6	13.3	13.3	33.3	53.3	13.3	33.3	43.3
Ecuador	13.3	33.3	46.6	20	33.3	46.6	20	40	40

(Continuación)

País	Formación y experiencia en investigación			Habilidades pedagógicas			Actitud hacia la investigación		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Paraguay	13.3	40	46.6	13.3	46.6	40	13.3	46.6	40
Perú	40	40	20	40	46.6	13.3	46.6	46.6	6.6
Uruguay	13.3	33.3	40	13.3	33.3	53.3	13.3	13.3	73.3
Venezuela	40	33.3	26.6	40	40	20	40	46.6	13.3

Ahora bien, con relación a los factores relacionados, los estudiantes evidencian una notable variación entre los países en cuanto a los niveles de motivación e interés, habilidades cognitivas y preparación académica. En el caso de la motivación e interés, se destacan países como Argentina, Brasil, Chile y Venezuela, en los que la mayoría de los estudiantes señala que *a veces* o *siempre* manifiestan motivación e interés hacia sus estudios. En contraste, en países como Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay existe una proporción significativa de estudiantes que afirman no tener motivación, lo que sugiere un desafío importante para la gestión académica en estas regiones. Es importante señalar que Venezuela y Chile presentan un equilibrio más positivo, con altos porcentajes de estudiantes que reportan motivación constante (ver Tabla 4).

En cuanto a las habilidades cognitivas, los resultados reflejan disparidades significativas. En Argentina, Brasil y Venezuela, más del 40 % de los estudiantes indica que *siempre* cuentan con estas habilidades, lo que contrasta con países como Colombia, Ecuador, Paraguay y Bolivia, en los que una proporción considerable menciona que *nunca* las poseen. En Chile y Perú los resultados son más equilibrados, con una mayoría de estudiantes que afirma tener habilidades cognitivas al menos ocasionalmente. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza en aquellos países donde estas habilidades son reportadas como insuficientes.

Finalmente, con relación a la preparación académica, países como Argentina, Brasil, Ecuador y Venezuela muestran una mayor proporción de estudiantes que *siempre* o *a veces* consideran tener una preparación adecuada. Sin embargo, en Bolivia, Colombia, Paraguay y Uruguay, un número significativo de encuestados señala que *nunca* tiene la preparación necesaria. Chile y Perú muestran resultados intermedios, con porcentajes equilibrados entre quienes cuentan con preparación ocasionalmente y quienes *nunca* la tienen. Este panorama destaca la necesidad de políticas

educativas que promuevan una formación académica más sólida y equitativa en la región, enfocándose en fortalecer áreas clave como la motivación, las habilidades cognitivas y la preparación académica de los estudiantes.

Tabla 4. Factores relacionados con los estudiantes

País	Motivación e interés			Habilidades cognitivas			Preparación académica		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Argentina	26.6	53.3	20	46.6	40	13.3	46.6	46.6	6.6
Bolivia	20	40	40	13.3	46.6	46.6	13.3	33.3	53.3
Brasil	33.3	60	6.6	46.6	20	40	46.6	26.6	26.6
Chile	40	40	20	20	53.3	26.6	13.3	33.3	43.3
Colombia	13.3	53.3	33.3	13.3	33.3	46.6	13.3	46.6	40
Ecuador	20	46.6	33.3	13.3	33.3	53.3	46.6	26.6	26.6
Paraguay	26.6	26.6	46.6	20	33.3	46.6	13.3	33.3	53.3
Perú	26.6	40	33.3	33.3	40	26.6	40	46.6	13.3
Uruguay	20	33.3	46.6	13.3	53.3	33.3	20	33.3	46.6
Venezuela	40	40	20	40	46.6	13.3	46.6	46.6	6.6

En la medición del plan de acción (grupo experimental) se evidencian avances significativos tanto en los tutores como en los estudiantes en el desarrollo de competencias investigativas. Respecto a los tutores, se destaca que el 84 % cumplió exitosamente con la tarea de desarrollar un plan de investigación guiado por un mentor, lo que refleja una adecuada formación y experiencia en investigación. Sin embargo, aún persiste un 16 % que requiere apoyo adicional en este ámbito. En cuanto a las habilidades pedagógicas, el 74 % logró diseñar clases utilizando metodologías activas, aunque un 26 % no alcanzó este indicador, lo que señala la necesidad de fortalecer sus capacidades en el uso de enfoques más dinámicos y efectivos. Respecto a la actitud hacia la investigación, el 80 % de los tutores mostró una disposición favorable para reflexionar y escribir ensayos sobre la importancia de la investigación, mientras que el 20 % restante se podría beneficiar de actividades diseñadas para reforzar este aspecto (ver Tabla 5).

Por otro lado, los estudiantes demostraron un alto nivel de motivación e interés, con un 86 % que logró planificar proyectos de investigación con un enfoque en impacto social, lo que evidencia una orientación adecuada

hacia la relevancia de sus investigaciones en el entorno social. En cuanto a las habilidades cognitivas, el 80 % de los estudiantes cumplió con éxito al resolver casos prácticos y presentar resultados, aunque un 20 % mostró dificultades, lo que resalta la importancia de reforzar estas competencias para un mejor desempeño en el análisis y la resolución de problemas. En el caso de la preparación académica, el 86 % completó proyectos finales aplicando las nuevas metodologías aprendidas, con lo que demostró un alto grado de aprovechamiento del curso, aunque el 14 % restante se podría beneficiar de un seguimiento más personalizado.

En general, los resultados reflejan una tendencia positiva en el desarrollo de competencias investigativas tras la aplicación de estrategias específicas. Se destacan avances importantes en la formación en investigación de los tutores y la motivación de los estudiantes hacia proyectos con impacto social. No obstante, se identificaron áreas de mejora como el refuerzo de las habilidades pedagógicas en los tutores y el fortalecimiento de las habilidades cognitivas en los estudiantes. Abordar estas áreas podría optimizar aún más el alcance de los objetivos establecidos y garantizar un efecto sostenido en el proceso formativo.

Tabla 5. Medición del plan de acción grupo experimental

Factores	Indicadores	Instrumentos	Cumple		No cumple	
			Fr	F %	Fr	F %
Factores relacionados con los tutores	Formación y experiencia en investigación	Asignación de tareas: desarrollar un plan de investigación con la guía de un mentor	42	84	8	16
	Habilidades pedagógicas	Asignación de tareas: diseñar una clase utilizando metodologías activas	37	74	13	26
	Actitud hacia la investigación	Asignación de tareas: escribir un ensayo reflexivo sobre la importancia de la investigación	40	80	10	20

(Continuación)

Factores	Indicadores	Instrumentos	Cumple		No cumple	
			Fr	F %	Fr	F %
Factores relacionados con los estudiantes	Motivación e interés	Asignación de tareas: planificar un proyecto de investigación con enfoque en impacto social	43	86	7	14
	Habilidades cognitivas	Asignación de tareas: resolver un caso práctico relacionado con la investigación y presentar resultados	40	80	10	20
	Preparación académica	Asignación de tareas: completar un proyecto final basado en las nuevas metodologías aprendidas en el curso	43	86	7	14

5 | Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los resultados, se contrastaron estos con diversas teorías para fortalecer la explicación del fenómeno estudiado. En este sentido, Blanco y Acosta (2023) sostienen que las políticas y programas institucionales son indicadores determinantes de la calidad formativa y de la acreditación institucional de alto nivel. Mientras que en la implementación de estas políticas, se observan variaciones significativas entre los países, algunos de los cuales muestran una notable carencia de políticas y programas institucionales robustos, lo que puede repercutir negativamente en el desarrollo de competencias investigativas.

En cuanto a la cultura de investigación, Acosta et al. (2024) destacan que la falta de esta cultura puede limitar de manera significativa la producción científica ya que, si los docentes no están involucrados en actividades investigativas, los estudiantes pueden no considerar la investigación como parte esencial de su formación, lo cual redundaría en una menor cantidad de publicaciones y escasa participación en conferencias. De allí que para Buendía-Arias et al. (2018), una cultura de investigación efectiva impulsa la generación y difusión de conocimiento científico, mientras que su ausencia limita las oportunidades y la motivación para investigar.

Respecto a la infraestructura y los recursos, Uriarte et al. (2024) afirman que son cruciales, aunque su disponibilidad varía significativamente entre países, lo que puede afectar la capacidad de estudiantes y

docentes para llevar a cabo investigaciones de manera efectiva. Asimismo, Turpo-Gebera et al. (2024) señalan que la cultura de investigación en una institución educativa es fundamental para la producción científica, ya que crea un ambiente propicio para la curiosidad y el cuestionamiento, lo que motiva a estudiantes y docentes a explorar y participar en proyectos de investigación. Una cultura sólida fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, lo que facilita el intercambio de ideas y el acceso a recursos, y enriquece el proceso investigativo.

Esta evidencia permite inferir que un tutor que se mantiene actualizado sobre los últimos avances en su área de especialización puede transmitir a los estudiantes los descubrimientos más recientes, ayudándoles a desarrollar una visión crítica y reflexiva sobre el campo de estudio. Según Serrano et al. (2024), las habilidades pedagógicas del tutor también desempeñan un papel importante en el desarrollo de competencias investigativas, ya que un tutor con habilidades de comunicación efectivas puede explicar conceptos complejos de manera clara y adaptada al nivel de comprensión de los estudiantes. Además, la capacidad para organizar, planificar y proporcionar evaluaciones constructivas es fundamental para guiar a los estudiantes a través de los diferentes pasos del proceso investigativo y mejorar su desempeño en la investigación.

En cuanto a la actitud del tutor hacia la investigación, Blanco y Acosta (2023) consideran que influye significativamente en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Un tutor apasionado por la investigación puede inspirar y motivar a los estudiantes a participar activamente en actividades de investigación, transmitiéndoles su entusiasmo por el conocimiento y la búsqueda de nuevas respuestas.

Acosta et al. (2024) consideran que el tutor desempeña un papel fundamental en la producción científica, ya que actúa como guía y mentor de los estudiantes en su proceso de investigación. Su experiencia y conocimientos no solo facilitan el desarrollo de habilidades investigativas, sino que también brindan apoyo en la formulación de preguntas de investigación, la selección de metodologías adecuadas y el análisis de datos. Además, el tutor motiva a los estudiantes a explorar nuevas ideas, fomenta el pensamiento crítico y les ayuda a superar obstáculos en su trabajo académico. Espinosa et al. (2023) sostienen que los procesos metodológicos deben ser correctamente interpretados para poder direccionar desde un contexto investigativo los que mejor se adecuan a determinados estudios.

En cuanto a la motivación, Turpo-Gebera et al. (2024) destacan que es fundamental en la producción científica, ya que impulsa a los investigadores a comprometerse activamente en sus proyectos y a superar los desafíos

que surgen durante el proceso. Según Aliaga-Pacora y Luna-Nemecio (2020), un interés genuino en el área de investigación en la que se trabaja permite a los estudiantes sentirse comprometidos con su trabajo y encontrar significado y satisfacción en sus actividades investigativas. Además, una disposición positiva hacia el aprendizaje y la apertura a nuevas ideas hacen que los estudiantes sean receptivos a la retroalimentación del tutor y a las oportunidades de aprendizaje presentadas en el contexto de la investigación.

Con relación a las habilidades cognitivas, Mego y Saldaña (2021) señalan que las habilidades cognitivas favorecen los procesos de investigación, ya que facilitan la clasificación e interpretación de la información. Arzuaga et al. (2023) añaden que una sólida preparación académica que incluye conocimientos previos en el área de investigación, habilidades de comunicación escrita y oral, y competencias en gestión del tiempo permite a los estudiantes comprender mejor los conceptos y metodologías involucrados, expresar sus ideas con claridad y planificar y organizar su trabajo de manera efectiva.

Las conclusiones del estudio revelaron que los factores que influyen en el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes se agrupan en tres categorías: factores institucionales, factores relacionados con el tutor y factores propios de los estudiantes. En cuanto a políticas y programas institucionales, Perú mostró el nivel más alto de implementación, seguido por Brasil y Chile. Sin embargo, países como Bolivia, Ecuador y Paraguay exhibieron una notable carencia de políticas y programas institucionales robustos. En cuanto a la cultura de investigación, Venezuela destacó por su promoción, mientras que Perú y Brasil también presentaron buenos niveles. En contraste, Bolivia, Argentina y Ecuador mostraron debilidades en esta área.

Con respecto a la infraestructura y recursos, Argentina, Chile y Venezuela señalaron una buena disponibilidad, mientras que Ecuador y Bolivia enfrentaron mayores dificultades, con una notable carencia en esta categoría. En la formación y experiencia en investigación, lideraron Brasil y Chile, mientras que Argentina y Bolivia mostraron necesidades de mejora significativas. En términos de habilidades pedagógicas, se destacaron Chile y Brasil, mientras que Colombia y Uruguay presentaron carencias considerables, lo que sugiere la necesidad de mejoras en esta área.

En la actitud hacia la investigación, Perú, Chile y Venezuela demostraron una actitud positiva, mientras que Uruguay evidenció una actitud negativa destacada. En cuanto a motivación e interés, Chile y Venezuela sugirieron una fuerte motivación e interés entre los estudiantes, mientras

que Bolivia y Paraguay mostraron desafíos significativos. Con respecto a las habilidades cognitivas, Argentina y Brasil sobresalieron, mientras que Bolivia y Paraguay requerían mejoras notables. Finalmente, en la preparación académica, Argentina, Brasil y Venezuela indicaron una sólida base académica, en tanto que Bolivia y Paraguay presentaron desafíos considerables.

Estos hallazgos permiten inferir que los factores relacionados con el tutor y los factores institucionales parecen tener un mayor efecto negativo en ciertos países como; Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. La formación y la experiencia en investigación, así como las políticas y programas institucionales, son áreas críticas que requieren atención para mejorar el desarrollo de competencias científicas. Además, la infraestructura, los recursos y las habilidades pedagógicas también juegan un papel significativo. En el contexto de los estudiantes, la motivación e interés es fundamental, pero los desafíos en habilidades cognitivas y preparación académica no deben subestimarse.

Dentro de las conclusiones de este estudio es importante destacar que el objetivo se pudo alcanzar, ya que se recopilieron datos relevantes sobre factores relacionados con los tutores en varios países sudamericanos, como la formación y experiencia en investigación, las habilidades pedagógicas y la actitud hacia la investigación, lo que permite identificar las variaciones y tendencias entre los países. El análisis de estos factores proporciona una visión clara de las condiciones que influyen en el desarrollo de competencias investigativas en los docentes, lo que cumple con el propósito del estudio.

Con base en el objetivo planteado, el estudio también proporcionó una visión clara de los factores institucionales que afectan el desarrollo de las competencias investigativas, como las políticas y programas institucionales, la cultura de investigación y la infraestructura disponible. Los datos obtenidos de los encuestados de los diferentes países permitieron identificar variaciones significativas de la implementación o la percepción de estos factores en la región. La recopilación de información a través de encuestas y el análisis cuantitativo de los resultados permitieron caracterizar el efecto de estos factores en la formación de competencias investigativas en los docentes.

Asimismo, se considera que se alcanzó el objetivo porque se logró identificar y presentar datos sobre factores relacionados con los estudiantes (tesistas) de América del Sur, tales como motivación e interés, habilidades cognitivas y preparación académica. Los resultados obtenidos de la

encuesta permitieron analizar las percepciones de los tesisistas en distintos países, lo que evidencia variaciones significativas entre ellos. Esto proporcionó una comprensión clara de las fortalezas y áreas de mejora de los factores que influyen en el desarrollo de competencias investigativas, lo que permite abordar las necesidades formativas de los estudiantes en la región.

6 | Agradecimientos y reconocimientos

A todos los profesores que mostraron interés por participar y aportaron información.

Contribución de autores

Conceptualización: P. D.; metodología: P. D.; *software*: P. D.; validación: P. D.; análisis formal: A. S.; investigación: A. S.; recursos: A. S.; curaduría de datos: P. D.; escritura (borrador original): P. D.; escritura (revisión y edición) :P. D.; visualización: A. S.; supervisión: A. S.; administración del proyecto: A. S.

7 | Referencias bibliográficas

- Acosta, S. (2023). Competencias de los profesores de Biología en formación. *Transformación*, 19(1), 41-51. <https://r.issu.edu.do/yrj>
- Acosta, S., Villalobos, L., & Gutiérrez, J. (2024). Las competencias investigativas de los docentes universitarios y la producción científica de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 83-97. <https://doi.org/10.59654/b6xgyr55>
- Agencia de Ciberseguridad de la Unión Europea. (2023). *Políticas de ciberseguridad*. European Comission. <https://r.issu.edu.do/gr>
- Aliaga-Pacora, A., & Luna-Nemecio, J. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. *Revista Espacios*, 41(20), 1-12. <https://bit.ly/3tLIMhz>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme. <https://r.issu.edu.do/tE>
- Arzuaga, M., Cabrera, J., F., & Álvarez, A. (2023). Competencias investigativas en educación superior en Latinoamérica: análisis de publicaciones indexadas. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 120-126. <https://r.issu.edu.do/3i>

- Barros, C., & Turpo, O. (2022). Formación en investigación y producción científica: trayectorias y sentidos del profesorado de una universidad pública de Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 699-707. <https://acortar.link/NxLoae>
- Bautista, N. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno. <https://r.issu.edu.do/nt>
- Blanco, L., & Acosta, S. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte científico al discurso académico. *Delectus*, 6(1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.205>
- Briones, A., Meza, E., Fritz, S., & Marcías, D. (2024) Competencias de innovación e investigación en las universidades públicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(106), 776-792. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.20>
- Buendía-Arias, X., Zambrano-Castillo, L., & Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. <https://r.issu.edu.do/qPJ>
- Cairampoma, M. (2015). Tipos de investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Redvet. Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(1), 1-14. <https://acortar.link/2fCDr2>
- Cánquiz-Rincón, L., Inciarte-Romero, N., & Hurtado-Petit, C. (2023). Competencias en mediación cognitiva para la formación de investigadores. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 77-92. <https://doi.org/10.31876/rsc.v29i.40939>
- Casanova Romero, I., Cánquiz Rincón, L., Paredes Chacín, I., & Inciarte González, A. (2019). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(4), 114-125. <https://doi.org/10.31876/rsc.v24i4.24913>
- Castro-Rodríguez, Y. (2020). El plagio académico desde la perspectiva de la ética de la publicación científica. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 31(4), 1-24. <https://acortar.link/yZ6Fb5>
- Delgado, Y., & Alfonso, R. (2019). Competencias investigativas del docente construidas durante la formación universitaria. *Revista Científica*, 4(13), 200-220. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.10.200-220>
- Epiqueñ, M., Carrasco, O., Farje, J., & Silva, Y. (2023). Investigación formativa en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 402-414. <https://doi.org/10.31876/rsc.v29i4.41264>
- Espinosa, E., Ruiz, K., Carrejo, B., Castillo, S., Hurtado, D., Basante, I., & Córdoba, B. (2023). *Educación por competencias científicas*. Universidad del Valle. <https://r.issu.edu.do/C6X>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

- Hurtado, J. (2015). *El proyecto de investigación: comprensión holística de la metodología y la investigación*. Ediciones Quirón. <https://r.issu.edu.do/sK>
- Kino-Saravia, J., Vidaurre, W., Silva-Ravines, J., & Lloclla, H. (2023). Herramientas tecnológicas y habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(10), 1610-1630. <https://r.issu.edu.do/iq>
- Mego, H., & Saldaña, J. (2021). Las habilidades cognitivas y desarrollo de competencias oral y comprensiva: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78), 189-193. <https://r.issu.edu.do/Cf>
- Nolazco-Labajos, F., Guerrero, M., Carhuancho-Mendoza, I., & Saravia, G. (2022). Competencia investigativa estudiantil durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 228-243. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38834>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2018). *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe*. <https://r.issu.edu.do/U1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reunión intergubernamental de expertos (categoría II) relativa a un proyecto de recomendación de la UNESCO sobre la ciencia abierta*. <https://r.issu.edu.do/Zxr>
- Perdomo, B. (2023). ABP y competencias investigativas en un entorno virtual: resultados y percepción del estudiante. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(3), 273-294. <https://r.issu.edu.do/b7>
- Reiban, R. (2018). Las competencias investigativas del docente universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 75-84. <https://r.issu.edu.do/qj>
- Rigo, D., Guarido, G., & Damilano, G. L. (2024). Acompañar a los estudiantes universitarios en sus aprendizajes: entre tutorías, resiliencia estadística y agencia colectiva. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 87-103. <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.732>
- Rodríguez, Y. (2023). Impacto de una sociedad científica estudiantil en el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42(1), e2341. <https://r.issu.edu.do/ir>
- Romero, J. (2023). El reto de las revistas científicas y la inteligencia artificial. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 11-15. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40696>
- Serrano, M., Castellanos, S., & Andrade, D. (2024). Competencias en investigación del profesorado universitario: Desafíos en la construcción de la cultura investigativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(1), 381-397. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41662>
- Turpo-Gebera, O., Martínez-Puma, E., Díaz-Zavala, R., & Rivera-Mansilla, E. (2024). Competencias investigativas docentes en la producción científica estudiantil del área de ingeniería en una universidad peruana. *EuropeanPublic & Social InnovationReview*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1556>

- Uriarte, E., Castro, D., Benavides, G., Alvarado, W., Tuñoque, J., Delgado, M., & Macalopú, H. (2024). Modelo de investigación formativa para las competencias investigativas en los estudiantes de una escuela profesional de una universidad, Lambayeque. Perú. *Revista de Climatología*, 24, 904-918. <https://r.issu.edu.do/Xv>
- Yangali, J., Vásquez, M., Huaitaa, D., & Luza, F. (2020). Cultura de investigación y competencias investigativas de docentes universitarios del sur de Lima. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1159-1179. <https://r.issu.edu.do/vg>