EDITORIAL NAVEGANTE

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

Edith Consuelo Zárate Aliaga
Betty Marlene Lavado Rojas
Walter Pomahuacre Gómez



Edith Consuelo Zárate Aliaga
Correo: ezarate@une.edu.pe
Perfil: Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Gestión Educacional y Licenciada en Educación con especialidad en Inglés-Lengua. Actualmente, ejerzo como docente en instituciones públicas y privadas, tanto en Educación Básica como en Educación Superior. Mi área de especialización se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras e investigación en este campo.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1447-7873
Afiliación: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Betty Marlene Lavado Rojas
Correo: blavado@une.edu.pe
Perfil: Licenciada en Educación con especialidad en Lenguas Extranjeras. Maestría en Docencia universitaria, Doctora en Ciencias de la Educación y posdoctorado en Investigación Cualitativa y Didáctica de la Investigación Científica, docente principal, adscrita al Departamento Académico de Lenguas Extranjeras. Docente de pregrado y posgrado en entidades públicas y privadas.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2924-6771
Afiliación: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Walter Pomahuacre Gómez
Correo: wpomahuacre@une.edu.pe
Perfil: Bachiller y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, fue docente de Educación Básica Regular. Desde 1985 es docente en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La Universidad Nacional Daniel A. Carrión le otorgó el grado de Doctor en Educación. Posee varios Posdoctorados. Por razones académicas, estuvo en Ecuador, Colombia, México, Costa Rica y Chile. Recibió especialización en corrección de textos. Es autor de textos de español y de literatura.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0276-9804
Afiliación: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

Edith Consuelo Zárate Aliaga

Betty Marlene Lavado Rojas

Walter Pomahuacre Gómez

EDITORIAL NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego
de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7623-86-6

© Edith Consuelo Zárate Aliaga

© Betty Marlene Lavado Rojas

© Walter Pomahuacre Gómez

2024
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11075586
©Editorial Navegante
www.editorialnavegante.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante
Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

Edith Consuelo Zárate Aliaga

Betty Marlene Lavado Rojas

Walter Pomahuacre Gómez

EDITORIAL NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS **9**
ÍNDICE DE TABLAS **11**
DEDICATORIA **14**
AGRADECIMIENTOS **15**
INTRODUCCIÓN **16**

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA **18**

1.1. La formación investigativa **19**
1.1.1. La formación para la investigación **20**
1.1.2. La investigación formativa **22**
1.2. La universidad como ente productor de conocimiento **26**
1.3. La gestión del conocimiento **28**

CAPÍTULO II

LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN **30**

2.1 Aspectos generales de la docencia en investigación **31**

2.1.1. La docencia universitaria....31
2.1.2. El docente universitario....33
2.2. Las competencias del docente investigador....35
2.3 La enseñanza de la investigación....39
2.3.1. Las rutas de investigación....39
2.3.2. Los resultados parciales y finales....41

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL ESTUDIANTE....43

3.1. Iniciación en el mundo de la investigación....44
3.2. La formación integral del estudiante investigador....47
3.3. La formación personal y el trabajo en equipo....49
3.4. Las competencias de los estudiantes investigadores....51
3.5. Los resultados esperados del estudiante....53

CAPÍTULO IV

DESEMPEÑO DOCENTE E INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA....56

CAPÍTULO V

IMPORTANCIA DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: CONSIDERACIONES FINALES....100

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **105**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1
Gráfico de barras de la variable desempeño docente **70**

Figura 2
Gráfico de barras de la dimensión competencias didáctico-pedagógicas **71**

Figura 3
Gráfico de barras de la dimensión competencias investigativas **72**

Figura 4
Gráfico de barras de la dimensión competencia de gestión académica **73**

Figura 5
Gráfico de barras de la dimensión competencia de extensión universitaria **74**

Figura 6
Gráfico de barras de la variable investigación formativa **75**

Figura 7
Gráfico de barras de la dimensión enseñar a investigar **76**

Figura 8
Gráfico de barras de la dimensión pertinencia curricular en investigación **77**

Figura 9
Gráfico de barras de la dimensión práctica de la investigación **78**

Figura 10
Distribución de los niveles comparativos entre desempeño docente e investigación formativa **79**

Figura 11
Distribución de los niveles comparativos entre competencias didácticas-pedagógicas e investigación formativa **81**

Figura 12
Distribución de los niveles comparativos entre competencias investigativas e investigación formativa **82**

Figura 13
Distribución de los niveles comparativos entre competencia de gestión académica e investigación formativa **84**

Figura 14
Distribución de los niveles comparativos entre competencia de extensión universitaria e investigación formativa **85**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1
Lineamientos generales de la investigación formativa **24**

Tabla 2
Funciones del docente en la sociedad del conocimiento **36**

Tabla 3
Preguntas pertinentes y lineamientos generales para iniciar en la investigación (a partir del esquema de Beckman y Hensel) **45**

Tabla 4
Aspectos de la formación integral del estudiante **48**

Tabla 5
Competencias de los estudiantes investigadores **52**

Tabla 6
Operacionalización de variables **61**

Tabla 7
Distribución de la muestra **63**

Tabla 8
Baremo para la evaluación grupal de la variable y dimensiones del desempeño docente **64**

Tabla 9
Baremo para la evaluación grupal de la variable y dimensiones de la investigación formativa **66**

Tabla 10
Índices de correlación **67**

Tabla 11
Validez de los instrumentos **68**

Tabla 12
Fiabilidad del instrumento por Alfa de Cronbach **69**

Tabla 13
Distribución de frecuencias de la variable desempeño docente **69**

Tabla 14
Distribución de frecuencias de la dimensión competencias didáctico-pedagógicas **70**

Tabla 15
Distribución de frecuencias de la dimensión competencias investigativas **71**

Tabla 16
Distribución de frecuencias de la dimensión competencia de gestión académica **72**

Tabla 17
Distribución de frecuencias de la dimensión competencia de extensión universitaria **73**

Tabla 18
Distribución de frecuencias de la variable investigación formativa **74**

Tabla 19
Distribución de frecuencias de la dimensión enseñar a investigar **75**

Tabla 20
Distribución de frecuencias de la dimensión pertinencia curricular en investigación **76**

Tabla 21
Distribución de frecuencias de la dimensión práctica de la investigación. **77**

Tabla 22
Distribución de los niveles comparativos entre desempeño docente e investigación formativa **79**

Tabla 23
Distribución de los niveles comparativos entre competencias didáctico-pedagógicas e investigación formativa **80**

Tabla 24
Distribución de los niveles comparativos entre competencias investigativas e investigación formativa **82**

Tabla 25
Distribución de los niveles comparativos entre competencia de gestión académica e investigación formativa **83**

Tabla 26
Distribución de los niveles comparativos entre competencia de extensión universitaria e investigación formativa **85**

Tabla 27
Pruebas de normalidad **86**

Tabla 28
Correlación y significación entre desempeño docente e investigación formativa **87**

Tabla 29
Correlación y significación entre competencias didáctico-pedagógicas e investigación formativa **89**

Tabla 30
Correlación y significación entre competencias investigativas e investigación formativa **90**

Tabla 31
Correlación y significación entre competencia de gestión académica e investigación formativa **91**

Tabla 32
Correlación y significación entre competencia de extensión universitaria e investigación formativa **93**

DEDICATORIA

A Patty Bendezú(+) y Rosita Velásquez(+),
siguiendo el ejemplo que nos dejaron.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes que nos brindaron
valiosa información.
A los docentes que apoyaron
en el desarrollo de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía universitaria ha sufrido cambios con relación al contenido de su plan curricular, de su gestión de conocimientos y de las exigencias del estudiante, que son los pilares de la formación de los futuros agentes de cambio del país. Por esa razón, la universidad, y su gestión interna, debe velar por optimizar cada vez más las condiciones de la experiencia académica. Como indican Ruiz y López (2019), esta "debe conjugar la docencia y la transmisión de la cultura, junto con la investigación y la transferencia del conocimiento y la dimensión social de esta institución" (p. 15). Justamente aquella parte educativa y académica determinante en la formación del estudiante es la investigación, ya que las demandas de la actual sociedad del conocimiento requieren esfuerzos rigurosos y eficientes para ser atendidas.

La investigación, así, se erige como temática y requisito fundamental de la formación universitaria. Su inserción dentro de los planes curriculares, los cursos individuales, la labor docente y las obligaciones propias del estudiante constituye lo que se ha denominado en estos últimos tiempos como la formación investigativa (Guerra, 2017), un plan que viene de la gestión universitaria y que se origina a partir de las demandas sociales.

En este estudio, se toma como marco de referencia todo este plan que involucra a la institución universitaria y a sus agentes, que son los docentes y los estudiantes. Los docentes son los agentes directivos y los estudiantes

son los agentes en formación. El desempeño de los docentes en la educación actual va de la mano con el grado de formación en investigación; en realidad, las universidades admiten siempre a los más calificados para enseñar a sus noveles.

Sin embargo, también, este desempeño subjetivamente interpela a la formación del estudiante mediante la gestión del tiempo, de las tareas y de las metas futuras, pues, una vez inserto en la sociedad, con la esperanza de que sea un agente de cambio, competirá con otros de su misma condición en el ámbito laboral. Por ello, es de interés el conjunto de lineamientos o competencias que se le exigen al estudiante, pues, solo dan resultados óptimos y positivos cuando son cumplidos, no solo para él, también para el docente, la universidad (en cuanto a su prestigio) y, por tanto, a la sociedad del conocimiento (López, 2020).

La importancia de la formación académica, entonces, radica en la relación estudiante-docente. En todo ambiente universitario, estos dos elementos actúan; si sucede a diferente ritmo, se espera una nivelación. Esta nivelación es posible a través de las prescripciones del docente hacia el estudiante; y la respuesta de este dependerá de varios factores, entre los que destaca la formación personal o emocional. Si dicho aspecto no está en las mejores condiciones, puede afectar negativamente el desarrollo formativo en la investigación (Urrea et al., 2020).

Una manera de suplir esta común desventaja son los cambios propuestos por un nuevo enfoque integral que enfatiza estos aspectos, que el caduco enfoque educativo obvió. Este enfoque destaca la formación investigativa y sus modalidades, que es tratado en el primer capítulo. En el segundo apartado se abarca el papel de la docencia en la experiencia educativa universitaria y las exigencias de desempeño en orden a la investigación. En el tercer capítulo se desarrolla la formación del estudiante. Por último, en el cuarto y quinto capítulo, se presenta un estudio particular sobre el desenvolvimiento de los elementos de la relación capital estudiante-docente en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El desarrollo o la formación de los ciudadanos de un país está respaldado por las instituciones que, por derecho, presiden la educación. Desde los niveles básicos, los estudiantes adquieren conocimientos en orden al civismo y a los retos y exigencias que vienen de la sociedad. La educación superior o universitaria es la que garantiza el cumplimiento de estas expectativas sociales mediante los criterios que gestionan e imponen en los planes de estudio a los que se somete el rendimiento del alumnado.

Pero las sociedades en este siglo, herederas y vividoras de los grandes dinamismos económicos, producto del proceso histórico del siglo pasado, exigen, entre otras condiciones, profesionales capacitados para resolver eficientemente los problemas que se les presenten, siempre conservando y garantizando la seguridad de los beneficios, intelectuales y económicos. Por lo tanto, las cualidades exigidas tienen que ir respaldadas de conocimiento y no simple información.

En este primer capítulo, se trata aquella condición que garantiza el cumplimiento de estas exigencias, la investigación, que es un elemento fundamental de la educación universitaria (Gamarra, 2014), asimismo, los modos en que esta se imparte en la experiencia educativa superior, como formación para la investigación y como investigación formativa.

También se abarca la manera en que la investigación es gestionada con vistas a la innovación, pues, el dinamismo de la historia y las necesidades de sus agentes están a la expectativa constantemente. Los medios de producción requieren profesionales y los profesionales requieren una buena formación (Hervás et al., 2017). Así, se abordan los lineamientos que determinan los programas de investigación, así como la relación entre gobernanza y capital intelectual.

1.1. La formación investigativa

La formación investigativa es un programa educativo que va dirigido a los estudiantes y a los profesores, pertenecientes ambos al ámbito universitario. Su inserción, como su nombre mismo lo indica, está en función a la adquisición de competencias para la investigación. También busca cumplir las expectativas de la sociedad en la forma de la consecución de beneficios para esta (López et al., 2017). De hecho, el conocimiento producido por la investigación, sea cual sea el tipo, tiene resultados óptimos en la innovación del mismo y en la aplicación técnica y tecnológica.

Como señalan Gómez et al. (2017), el desarrollo de la creatividad, la innovación de las ideas y la valoración colectiva a través del prestigio académico son aristas de la formación investigativa que las instituciones públicas y privadas de la sociedad valoran al momento de buscar personas capacitadas para ejercer una función. Es por esta razón que aquellos que están más capacitados adquieren el puesto con mayor facilidad a diferencia de los que están menos capacitados. Esto quiere decir que el ambiente de selección de profesionales es competitivo. Así, este configura las exigencias

o competencias de los que se están formando en universidades o institutos superiores.

Además de los beneficios laborales que este programa educativo puede brindar, también promueve ventajas personales o psicológicas, sobre todo aquellas relacionadas con el aprendizaje, aunque no se puede excluir a la conducta y a las habilidades. De ahí que Landazábal et al., citados por López et al. (2017), sostienen que existen tres saberes globales respecto de la investigación —y también con relación a la educación en general—. Estos son el saber mismo o conocimiento, el saber ser o comportamiento, y el saber hacer o la destreza.

Asimismo, esta confluencia del saber en estos ámbitos evidencia el carácter integral de la educación. Este es un enfoque innovador que se adecúa con la formación investigativa porque empalma muy bien con las exigencias y beneficios de esta. Aquel comprende cinco dimensiones: la metacognición, el pensamiento crítico y creativo, procesos de pensamiento, destrezas críticas de pensamiento y la relación entre contenido y forma del pensamiento (Godoy y Calero, 2018). Todas ellas se optimizan cuando hay y se desarrollan conocimientos, o sea, se practica la investigación.

Ahora bien, estrictamente en la educación universitaria la formación investigativa comprende dos modalidades —no excluyentes entre sí, por cierto— de aprendizaje que fácilmente pueden ser confundidas, estas son la formación en la investigación y la investigación formativa. En ellas se forman tanto los estudiantes, objetos de la educación, como los docentes, quienes sostienen el programa y el proceso educativo.

1.1.1. La formación para la investigación

Antes de pasar a esclarecer el concepto que titula este apartado, es preciso definir brevemente lo que es la investigación. Según Guerra (2017), la investigación es un conjunto de actividades intelectuales y experimentales ordenadas a un fin determinado: el aumento de los conocimientos sobre

determinada o determinadas materias o temas. Aunque el concepto no debiera quedarse en el aumento, también tiene que precisarse que tal aumento a veces no es acumulativo, sino cancelatorio y/o crítico.

Esta distinción es importante, pues tiene que ver con la distinción entre la información y el conocimiento. Las actitudes que producen ambas a una persona son distintos, empezando por la posesión de información, que se traduce en la posesión de un mensaje cuyo significado puede o no generar algún interés en el receptor, pero en caso de que produzca interés, este cumple un papel importante para la investigación. De esta manera, aquella conlleva una disposición al conocimiento. Y este último trata, según Carrión, citado por Alcántar et al. (2017), de internalizar la información, de saber sistematizarla, gestionarla y aplicarla a un ámbito práctico, o sea, este implica un *saber hacer*.

En relación con estos tres saberes aplicados, se desarrolla el pensamiento crítico. Este permite discriminar las posibilidades con base en la coherencia y consistencia de distintas áreas del saber y sus respectivos contenidos y aplicaciones. Ello es importante para la formación universitaria y, sobre todo, para el futuro desenvolvimiento del profesional en la sociedad. De hecho, esta disposición integradora del conocimiento y el pensamiento crítico, ambos presididos por la investigación, son necesarios para la innovación de ideas y de proyectos, asimismo, con el compromiso y responsabilidad para con la sociedad en su conjunto (Bezanilla et al., 2018).

Así pues, la formación para la investigación es un conjunto de actividades y acciones orientadas a la consecución del desarrollo de la capacidad intelectual, pensamiento crítico y habilidades, y práctica, habilidades y destrezas, de investigar y generar conocimientos académicos, prácticos y productivos (Guerra, 2017). La pertinencia de esta, por tanto, se justifica en las metas y en los resultados que obtiene el estudiante, en específico, la meta de la adquisición de la total disposición a la investigación.

Sin esta disposición o sin haber disciplinado sus actitudes cognoscitivas, el estudiante simplemente no ejercerá en el futuro la investigación, y aquello puede acarrear dificultades cuando el ámbito laboral se lo exija. Las instituciones educativas, entonces, son las que forman y disciplinan estas actitudes, y, claramente, también las suplen en caso se trate de un estudiante egresado de una institución con deficiencias en esta materia. De hecho, el contexto en que se desenvuelve su educación es el que lo impulsa a trabajar en la actitud investigadora.

En consecuencia, la formación para la investigación es un programa integral, porque aúna las condiciones físicas, sociales e infraestructurales, y condiciones educativas del proceso educativo, con un enfoque integral, porque promueve el pensamiento crítico a la vez que la producción y gestión del conocimiento. En pocas palabras, introduce al estudiante y a todo aquel interesado a una cultura de la investigación (Rojas y Méndez, 2017).

Una vez establecida esta cultura educativa, la metodología de enseñanza entra a tallar todo el proceso restante en el cual el estudiante por sí mismo toma las riendas del conocimiento y el conocimiento —el método— para buscar a profundidad las respuestas a las problemáticas de su interés. Es preciso recordar que esta gama de actividades se realiza en el ambiente universitario con mayor frecuencia, pues este representa un puente entre la formación académica y la formación social (Gómez et al., 2017).

1.1.2. La investigación formativa

Para Montoya y Peláez, citados por Turpo (2020), la investigación formativa corresponde a un método de enseñanza y aprendizaje emparentados con la apropiación del conocimiento científico, lo que la distingue de la misma investigación científica, a la cual le es propia la construcción de conocimientos. Esto lleva a afirmar que esta constituye un método de aprendizaje de conocimientos científicos en las aulas, sin que los educandos sean prolijos y destacados investigadores. La realidad es que ellos están en formación para serlo.

No es gratuito que la investigación formativa sea comprendida procedimentalmente como una herramienta o instrumento de enseñanza para la investigación. Así, posee dos modos de entenderse: como parte de la orientación y dirección del docente, y como un soporte esencial del investigador en formación (Guerra, 2017). Ambos implican al proceso de enseñanza, incluyendo la autodidacta, como un mecanismo organizado o dispositivo de la investigación. Esto permite que existan investigadores individuales por un lado y, por el otro, asociados en un grupo.

En relación con la formación investigativa, esta se ocupa exclusivamente de los procesos curriculares, las estrategias y metodologías que subyacen a toda esa formación (Turpo et al., 2020). Entonces, es admisible afirmar que la formación investigativa es el proceso general de la educación universitaria, mientras que la investigación formativa es el proceso particular de la misma, si bien siempre presente en esta; condiciones una y métodos otra; una institucional y cultural, la otra más personal y ética, pero con vistas sociales. Si es tal, entonces, la incursión en la investigación formativa parte de un interés personal, que con el tiempo y si va por buen camino, tiene efectos positivos en el investigador y en la sociedad que emplea sus servicios.

Para que todo esto sea posible, la investigación formativa se basa en los principios generales expuestos en la Tabla 1, cuyo cumplimiento se hace de manera conjunta y no aislada, pues, cumplir o intentar cumplir un principio lleva al futuro investigador a cumplir otro y los restantes. Es necesario precisar que los estudiosos de estos temas han establecido lineamientos generales a un proceso general con el fin, justamente, de educar a quienes la labor investigativa y la formación investigativa les resultan ajenas (Gómez et al., 2017). Es así que estos se clasifican de diversas maneras, como competencias, dimensiones, lineamientos, ejes, etc.

Tabla 1

Lineamientos generales de la investigación formativa

Principios		
Según Carlos Arturo Gamboa Bobadilla (2013)		Según Manuel Ricardo Velázquez (2017)
1	Planificación curricular por núcleos problémicos	Contextualización de núcleos problémicos curriculares. Esto se refiere a que el docente, en su planificación meso y microcurricular, debe ser capaz de encontrar las principales problemáticas históricas del contenido y su contextualización en un entorno particular: espacio, tiempo y beneficiarios. Además, el docente debe encontrar cómo tributan estas problemáticas al perfil del profesional.
2	Interacción constante entre estudiante, docente y comunidad	Interdisciplinariedad en el tratamiento de los núcleos problémicos encontrados por el docente, que tienen que ser estudiados en su interrelación sistémica con otras asignaturas y disciplinas, tanto precedentes como concomitantes, que vayan dirigidas a la potenciación del perfil del profesional que se quiere formar en la universidad.
3	Correlación constante entre el mundo teórico (ideas), con el mundo de las acciones (contexto)	Socialización de/para la búsqueda que involucra al quehacer de docentes y estudiantes, que promueve el intercambio entre estos agentes investigadores con la búsqueda de las semillas o problemáticas a investigar y las mejores formas de hacerlo, con lo que se logra el consenso de la necesidad, actualidad e importancia de los problemas encontrados y las nuevas propuestas.
4	Cambio de paradigma: de consumidores de conocimiento a productores de conocimiento	Vinculación de la teoría con la práctica: principio universal que favorece el estudio dialéctico de los fenómenos a investigar, en su movimiento y desarrollo, transitando por el ciclo del conocimiento, de la práctica social a la teoría existente o transformada, y de esta, nuevamente, a la práctica social. Garantiza el ciclo investigativo de aportación de soluciones empíricas a partir de la ciencia y, por supuesto, enriquece la propia ciencia a partir de la empírea.

Principios		
	Según Carlos Arturo Gamboa Bobadilla (2013)	Según Manuel Ricardo Velázquez (2017)
5	Innovación en los métodos de enseñanza-aprendizaje	Problematización en la aplicación creativa de los métodos de enseñanza-aprendizaje, en el empleo de métodos existentes, conocidos por el docente; la potenciación de que el estudiante participe, de forma conjunta, en la creación de nuevos métodos de búsqueda del conocimiento, de manera que sean unos y otros copartícipes de lo logrado.
6	Creatividad e imaginación	–

Nota: Adaptado de Gómez et al. (2017).

Por otra parte, sus competencias poseen cuatro dimensiones: los procesos curriculares y estrategias, actores del proceso y las condiciones institucionales. Esta última clasificación incluye algunos de los asuntos propios de la formación para investigación. No es casual esto, pues ambos son modos de la formación investigativa, siempre presentes en los planes educativos que busquen estos beneficios de manera conjunta. Y, claramente, estas instituciones son las universidades. Prueba de ello es su prestigio a nivel mundial.

1.2. La universidad como ente productor de conocimiento

La universidad es una institución cuyos objetivos se enmarcan en el conjunto de objetivos que buscan el bienestar para la sociedad. Solo que aquella tiene como fundamento principal el conocimiento y todo lo que conlleva en relación a su práctica, es decir, su aplicación y su ejecución. En consecuencia, es aquella donde se genera y dinamiza el capital intelectual de la sociedad (Ibarra et al., 2020).

Pero, sobre todo, la universidad "es un foco de creación, formación y difusión de conocimiento imprescindible" (Moreira, 2018, p. 25). Y tales características son necesarias, en esta institución en particular, para el avance social, cultural y económico de las sociedades modernas, sea cual sea la economía, política, religión o conjunto de creencias laicas, etc. Es así que los profesionales egresados siempre son requeridos en diversas áreas de trabajo por las competencias que poseen en orden al plan de estudios impuesto en cada escuela.

La educación universitaria, como parte de la educación en general, está emparentada con la adquisición o apropiación de conocimientos científicos por parte de los educandos. Sin embargo, este nivel se caracteriza por la exigencia de la producción del conocimiento. Dentro de la misión y visión de la universidad del siglo XXI, luego de los conflictos bélicos e ideológicos del pasado siglo, el quehacer investigativo se enmarca dentro de lo que se puede entender como las consecuencias del pasado, la situación

económica y las necesidades sociales como el aumento de pobreza y la inclusión de ciudadanos socialmente marginados (Alcaín y Medina, 2017).

Estas situaciones de inmediata atención determinaban el carácter de las exigencias buscadas. El rigor, la producción y la búsqueda de conocimientos, la especialización en determinadas áreas y los enfoques clásicos fueron objetos de avance institucional y organizacional. Esto quiere decir que en ellos se incluyeron las nociones de eficiencia, desarrollo permanente, educación con enfoque integral, etc.

Estos avances técnico-administrativos-pedagógicos se configuran en conjunto mediante el muy conocido, o desconocido quizá, triángulo del conocimiento. El baricentro de este triángulo es la lógica de la economía, y sus tres ángulos son:

a. La competencia digital, tecnología y medios virtuales;

b. La productividad económica, cuyo contenido se compone de la investigación, innovación y desarrollo social; y

c. La creación del empleo, empleabilidad y emprendimiento (Ruiz y López, 2019).

Este nuevo enfoque tiene la consecuencia innovadora de valorar por encima de las capacidades adquiridas en la experiencia universitaria, el grado de capacidad de comercialización de los egresados y titulados de la universidad (Hervás et al., 2017). Clara prueba de ello es que no solo los medios empleadores de estos exijan competitividad de su parte, sino que la misma universidad, en general, incluya dentro de sus currículos generales conjuntos de competencias puestas a evaluación en cada materia o asignatura.

Esta nueva ideología o, simplemente, nueva forma de pensamiento innovador también tiene otro concepto que preside a toda la educación superior y las competencias que se propone cumplir. Se trata de la calidad

educativa (Lahera et al., 2021), que, junto con los otros elementos innovadores ya mencionados, cambia —innova— la configuración tradicional de los planes de estudio. Esta planificación y su consecuente proceso tiene un carácter institucional-administrativo, además de pedagógico. O sea, hay en ella un proceso de gestión.

1.3. La gestión del conocimiento

La universidad como institución de la sociedad tiene políticas internas que median sus procesos administrativos y de gestión. Una diferencia general entre estos dos últimos puede ser que los primeros están emparentados con los trámites cuyo administrador es el agente de estos; en otras palabras, es un proceso pasivo que inicia con un agente para atender demandas particulares. Mientras que la gestión es un proceso presidido por un equipo de agentes activos cuyas tareas son de orden general; de hecho, ellos gestionan todo lo concerniente a la institución, incluyendo, claramente, la pedagogía.

De ello se infiere que la relación entre la universidad, sus autoridades y los docentes con los estudiantes universitarios es más compleja que la relación profesor-alumno de las aulas. Hoy, esta compleja relación es llamada gobernanza (Gómez et al., 2017), un concepto de la gestión pública que tiene un significado análogo, solo que en ella resalta el vínculo entre los organismos públicos, estatales y la sociedad civil.

Esta relación de gobernanza permite que las innovaciones propuestas por los agentes gestores puedan tener una aplicación impecable en la educación y un impacto positivo en los estudiantes. Esto puede garantizarse con los seguimientos de las notas, con los programas de tutoría, con los registros de asistencia y cumplimiento, etc. Es así que se forma el llamado capital intelectual (Ibarra et al., 2020), una ventaja competitiva de la universidad dentro de los estándares requeridos para la empleabilidad de sus egresados.

Dadas las condiciones del contexto actual, las universidades siempre están en constante innovación de su gestión. El currículo universitario es la piedra angular al respecto, dado que configurará la experiencia del estudiante y su perfil de egreso. Es así que existen las jornadas curriculares, presididas tanto por los docentes competentes como por los estudiantes, de los que también se espera un nivel alto de competencia académica. Ellos configuran el plan de estudios en función a las demandas; por ello, mediante esta práctica se han implementado programas de trayectoria académica que sirven para asegurar la empleabilidad de los egresados (Sidun et al., 2020).

Como ya se indicó, las competencias que reunirá este futuro profesional tienen que ir de la mano de los requerimientos de sus ulteriores empleadores. Por eso los cambios en la gestión incluyen a grupos de interés, privados y estatales, que determinan, en parte, el curso de la gestión (Gómez y Arrubla, 2020). Estos pueden involucrarse en las jornadas como en la gestión, dependiendo del grado de apertura de la escuela que quiera, o tenga, que realizar cambios que influyan en la educación de los estudiantes universitarios.

Los cambios e innovaciones de las condiciones en que se desenvuelve la investigación se concretan como la optimización de métodos de enseñanza, las capacitaciones docentes, que van desde reuniones entre los directivos académicos y los docentes de aula hasta las oportunidades de movilidad docente, con el fin de obtener grados académicos y, por ende, conocimientos rigurosos y actualizados. Todo esto imprime en el estudiante una disposición a la formación investigativa. En consecuencia, para Balmori y Schmelkes, citados por Gavilanes (2017), la gestión del conocimiento se extiende más allá del mismo proceso de estudio en la institución, la creación, la transferencia, el almacenamiento, el uso y la aplicación de conocimiento riguroso; promueve el desarrollo positivo del estudiante, de los docentes, de la universidad y de la sociedad.

CAPÍTULO II

LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

Los profesores son el punto clave que relaciona la educación universitaria con el estudiante de pregrado común. Los tiempos actuales han generado nuevas formas de entender esta relación de gobernabilidad por el hecho de que siempre se esté en la búsqueda de cumplimiento de estándares de calidad, optimización y profesionalización de la universidad y de sus carreras.

Es así que una de las partes involucradas, el docente universitario, se hace acreedor de la constante evaluación institucional. Como advierte Furió, citado por Lorenzo et al. (2018), se está pasando cada vez más a lo que piensa y hace el profesor, analizando el conjunto de sus actividades pedagógicas e investigativas, con el fin de poder descifrar las claves de su desarrollo profesional. Esto quiere decir que el profesor también está sometido a un proceso de optimización.

Con estos lineamientos se destaca la labor investigativa del docente que, en este aspecto, se relaciona con las competencias pedagógicas y éticas

que debe cumplir, pues se trata no solo de un actor común, sino de un actor que lleva las riendas de la educación superior de los estudiantes (Del Rocío et al., 2018). En ese sentido, una de las cosas exigidas es el rigor en su desenvolvimiento docente, algo que puede llevarse a cabo cuando únicamente si el docente investiga, es decir, si se actualiza constantemente en las áreas afines a su campo de estudio.

Con esta capacidad de conocimiento, este puede asegurar una buena enseñanza en investigación o formación investigativa del alumno (Hernández et al., 2021). Es por ello que en el presente se tratan las diversas competencias que debe cumplir el docente de acuerdo al paradigma actual de la educación universitaria. Este es el que tiene mayor incidencia de las tecnologías de la información, por lo cual es llamada la *sociedad del conocimiento.*

2.1. Aspectos generales de la docencia en investigación

La docencia es la actividad u oficio que realiza el profesional que se dedica a la enseñanza. Las ciencias educativas como la pedagogía y la didáctica son las que aportan la información y saberes referentes al método educativo. Pero este, como cualquier conocimiento, siempre está en constante cambio y avance según las circunstancias espacio temporales.

Sin embargo, la función general de la docencia es la transmisión y la difusión de conocimientos. Sin embargo, estas funciones se fundamentan en la transferencia, que consiste en la transformación de información en conocimiento (López, 2020). Aquella requiere una formación basada en metodologías y conocimientos pertinentes, o sea, una formación investigativa. Por ello, el docente es, también, un investigador.

2.1.1. La docencia universitaria

Además de la formación educativa superior, la docencia universitaria es también un ejercicio de carácter vocacional dirigido, específicamente, a un área del saber, es decir, implica una especialización. Asimismo, por su

parte, es la conjunción de la labor docente más la aplicación sistemática de los lineamientos de la universidad (Ibarra et al., 2020).

Ello es importante, pues, durante el proceso del acto formativo, este interactúa constantemente con estudiantes con disposición a aprender diversos temas con la profundidad que exige el pregrado universitario. De esta manera, el objetivo de la docencia universitaria es producir sujetos convertidos en humanos críticos y comprometidos con la sociedad (Rivadeneira et al., 2021).

La labor docente tiene que adecuarse a las demandas sociales de la actualidad. Estas se configuran de acuerdo al concepto de la sociedad del conocimiento, de la que forma parte la nueva generación (Del Rocío et al., 2018), la cual está muy vinculada con la tecnología, ya sea como inmigrantes tecnológicos o nativos tecnológicos, que casi gran parte de sus vidas se ha transformado en un constante receptáculo de información de todo tipo. Y esto incluye información no necesariamente verdadera ni sometida a evaluación por un experto.

Debido a ese receptor no totalmente educado, le es necesario al docente y a la institución universitaria asumir el cambio basado en una cultura científica que posibilite prácticas actualizadas de sistematización, evaluación y producción de conocimiento, puesto que la universidad es, por naturaleza, un agente de cambio social por el mismo acto formativo con vistas al pensamiento crítico. Justamente parte de esa formación no separa, sino que aúna las apreciaciones sociales y los sistemas teóricos que pueden mediar en la comprensión de un fenómeno, sea de cualquier índole, para proponer evaluaciones y soluciones (Girona et al., 2018). Así, el resultado no es otro que un egresado agente de cambio.

En consecuencia, esta profesión implica un dinamismo que exige la aplicación de un permanente proceso de innovación educativa dentro de una planificación. Pero esta solo es posible a través de una gestión institucional (Gavilanes et al., 2017). Esta es la que concreta la renovación continua

de objetivos, contenidos, métodos, normativa de convivencia y ética, y organización de procesos educativos. De ello se infiere que la docencia universitaria, además de ejercer la enseñanza, gestiona las condiciones de la acción educativa.

Esta forma de entender la docencia universitaria, si bien ya se practicaba desde antaño —con la educación griega, por ejemplo—, es novedosa en el sentido de que unifica este proceso de división del trabajo que históricamente dividió la labor de gestión y la labor educativa, algo aún presente en la educación básica (Lahera et al., 2021). A continuación, se verá al otro agente de cambio, que es el docente, profesor o catedrático.

2.1.2. El docente universitario

El profesor universitario goza de un derecho, la libertad de cátedra, con la cual el mismo configura la estructura particular de su propia clase, algo que lo distingue de los docentes de la educación básica (Gómez, 2017). Él proporciona las herramientas e información pertinentes, según su criterio profesional, con los cuales, por periodos de monitoreo, mediante exámenes y trabajos, brinda las condiciones para que el estudiante pueda generar conocimiento. Pero esta capacidad logra ser óptima con la investigación, por lo que el docente universitario tiene que incluir en sus labores pedagógicas la investigación.

Además, su criterio tiene que estar alineado con los lineamientos generales de la universidad, que desde ya goza de autonomía institucional; esto significa que la libertad de cátedra implica también una responsabilidad pedagógica (Bezanilla et al., 2018). Si bien es admisible la particularidad de los contenidos educativos que imparte, estos tienen que ir de la mano con un enfoque general e integral. Este enfoque tiene como eje los problemas actuales de la sociedad, tema ya descrito en el capítulo precedente.

Según Germaná y Aljovín, citados por Gómez (2017), estos son la oferta y demanda del mercado laboral, desarrollo de ciencia y tecnología, y

la educación moral. Esta última, que no se ha descrito anteriormente, se debe a la crisis de valores existente en esta época, en la que lo corporal e inmediato está por encima de lo trascendente y mediato.

Además de la información que pueden proporcionar en sus clases, brinda el conocimiento compuesto por el *saber hacer*, que involucra, entre otros aspectos referentes a la investigación, una formación ética digna de aprenderse, desarrollarse y disciplinarse en la experiencia universitaria (Martín y García, 2018). Por lo cual, de ningún modo se aleja del pensamiento crítico, menos del enfoque integral.

El docente universitario también transmite valores y educa las disposiciones e inclinaciones de los educandos, orientados siempre al bienestar social y, por ende, personal. No obstante, esta imagen de *oficio moral* ha producido discusiones entre académicos, estudiantes y, por supuesto, la opinión pública, dado que lleva a una encrucijada pedagógica: una disyuntiva entre la dimensión normativa y la dimensión personal del docente (Martín y García, 2018). Esta última se encuentra en función de la libertad de cátedra y de la misma experiencia docente.

En pocas palabras, el quehacer docente integral compromete, si no pone en juego la capacidad afectiva involucrada en la educación, el compromiso del profesor y el respeto estudiantil que le corresponde, y el mismo contexto; esto es, aquel en donde se manifiesta la relación profesor-alumno. Esta situación problemática influye en la impartición de las clases, más aún cuando estas exigen un nivel de especialización y profesionalización como las universitarias.

El docente universitario, como agente social, debe unir esos dos ámbitos humanos, el conocimiento y la ética. Por otro lado, como docente investigador, tiene que ser riguroso, establecer métodos de aprendizaje, brindar los medios necesarios de búsqueda y redacción, y, más importante aún, debe guiarse por un criterio que haga de él un docente respetado y reconocido por sus aportes (Durand, 2019).

2.2. Las competencias del docente investigador

Debido a las demandas sociales que imprimen sus exigencias en los modos de abordar temas pedagógicos, la docencia en su conjunto ha tenido que cambiar, ser puesta en cuestión y sometida a innovaciones importantes. En la actualidad existe una cultura de aprendizaje profesional en la que prima el concepto de innovación pedagógica que genere motivaciones, la calidad del proceso y del resultado educativo, eficiencia en la enseñanza, trabajo y coordinación en equipo para labores extracurriculares y compartición del liderazgo, y rigor en la investigación (Martín y García, 2018).

En esta sociedad del conocimiento, el docente investigador debe afrontar diversos retos y nuevas funciones, con mayor razón si este no es un nativo digital. Estos están emparentados con la incidencia de la tecnología en la vida no solo de la sociedad, sino también de los estudiantes, pues el manejo de los instrumentos digitales supone una ventaja en cuanto a la adquisición masiva y rápida de información, pero ahí viene la desventaja, que es solo información (Godoy y Calero, 2018).

El docente universitario que brinde y fomente la formación investigativa, en específico la investigación formativa como método, tendrá que dirigir esa búsqueda, es decir, tiene que enseñar el saber mismo y el saber hacer. Esta demanda interiorizada por la universidad y la sociedad le exhorta a cumplir una serie de competencias pertinentes a la investigación y al contexto en que se desenvuelve; en este caso, el digital. Con todo ello, se espera que aquellas competencias sean favorables a la producción del conocimiento y formación del estudiante mismo.

En la Tabla 2 se exponen las competencias más generales y que están siendo practicadas en la actualidad, no con mucha difusión, pues se trata de innovaciones cuyos agentes están capacitados en ello. Al respecto, no todos los profesores universitarios se capacitan en dichas competencias. Por diversas razones, la situación actual lo demanda cada vez más. En unos 5 o 10 años, los profesores de edad avanzada, que conforman la población

de inmigrantes digitales, no estarán en ejercicio, mientras que los nativos sí, y estas competencias se mantendrán o se habrán innovado nuevamente (Bisquerra, 2008).

Tabla 2

Funciones del docente en la sociedad del conocimiento

Función	Descripción de la competencia
Los roles docentes	Actuación del profesorado como un guía del contenido más que como transmisor. De este modo, él añade a su cátedra nuevos aspectos como la adaptación a nuevas pedagogías activas, la formación por competencias, y al aprendizaje social y colaborativo. Condiciones de la formación para la investigación.
La personalización del aprendizaje	Adaptación de la formación a las características personales, el perfil competencial y las expectativas de los estudiantes. Para hacerle frente, se propone profundizar en la aplicación de técnicas de learning analitics (aprendizaje analítico), desarrollar tecnologías de aprendizaje adaptativo y revisar los portafolios académicos, incorporando modalidades formativas más ágiles, personalizables y de corta duración
La ubicuidad	Expectativa real de trabajadores y estudiantes de poder trabajar y aprender en cualquier momento y desde cualquier lugar, amplificada por la tecnología digital. No solo incluye el uso de dispositivos móviles, redes sociales y canales de comunicación inmediata, sino también de entornos y aplicaciones de computación en la nube virtual. De este modo, plantea la necesidad de extender su campo de acción hacia este espacio ubicuo, utilizando los mismos entornos, canales y herramientas digitales que operan en los ámbitos personal y profesional

Función	Descripción de la competencia
La competencia digital	Optimizar la alfabetización digital tanto de estudiantes como de profesores. El desarrollo de esta competencia entendida en un sentido amplio, más allá de los aspectos meramente instrumentales, es imprescindible para el desarrollo y la consolidación de prácticas educativas basadas en pedagogías emergentes, que aprovechen todo el potencial de la red y de la tecnología digital en general (así como la función anterior, es muy útil en tiempos de pandemia, en que se exige un distanciamiento social estricto).
El trabajo colaborativo	Inteligencia colectiva y capacidad de colaborar con los demás, entendidas como cualidades cada vez más valoradas en el mundo profesional. Expresa la necesidad de incorporar en los currículos educativos metodologías colaborativas que fomenten el desarrollo de *soft skills* (habilidades blandas, cotidianas) como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal o la gestión de roles, entre otros.
El aprendizaje informal	Actividad de aprendizaje autodirigido, no estructurado y, a menudo, no intencional que realizan las personas impulsadas por la curiosidad, sus intereses u otras motivaciones. Con la tecnología digital este tipo de aprendizaje se ve drásticamente amplificado, ya que los usuarios tienen a su alcance un arsenal casi ilimitado de instrumentos, contenidos, canales de comunicación, aplicaciones y dispositivos que lo facilitan de forma inmediata. Por otra parte, en los ámbitos no formales y corporativos, estas formas de aprendizaje son cada vez más valoradas e incluso potenciadas. Este reto plantea la necesidad de que los ámbitos formales, como la universidad, apliquen estrategias que permitan integrar el aprendizaje informal en el seno de la actividad formativa y encuentren fórmulas que permitan reconocerlo y acreditarlo

Función	Descripción de la competencia
El aprendizaje en línea	Hábito generado por la red y la tecnología digital de interactuar en línea, tanto con aplicaciones y servicios como con otros usuarios. En el ámbito formativo hay que añadir a este hecho la proliferación de cursos y oportunidades de aprendizaje en línea. Lo que plantea esta no es solo dar respuesta a la expectativa de trabajar en la red, habilitando modalidades híbridas y en línea más allá de las presenciales, sino adoptar masivamente la tecnología digital por parte de la actividad educativa de manera parecida a cómo esta ha penetrado en el conjunto de sectores profesionales y en la vida diaria
La competencia entre modelos formativos	Aparición de nuevas modalidades formativas al margen de los sistemas reglados, que pretenden dar respuesta a necesidades competenciales de los estudiantes, del mundo profesional y del mercado laboral. Estas modalidades formativas responden a una tendencia que se inició hace más de una década con la aparición de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), y que ha dado lugar a diversas plataformas con modelos formativos muy diversos Esta proliferación de oportunidades formativas en esta multiplicidad de dimensiones, formatos y metodologías pone de manifiesto la dificultad por parte de los programas universitarios (caracterizados por su estructura rígida y larga duración) de ofrecer soluciones formativas de manera ágil y adecuada al mismo ritmo en que evolucionan los ámbitos profesionales y sectores industriales.
Learning analytics (Análisis del aprendizaje)	Corresponde a una de las tecnologías emergentes en educación de más largo recorrido. Se relaciona estrechamente con otros ámbitos, como las tecnologías de aprendizaje adaptativo. En este sentido, el *learning analytics* puede verse amplificado con la llegada de los algoritmos de IA en el ámbito educativo.

Nota: Adaptado de Girona et al. (2018).

2.3. La enseñanza de la investigación

Enseñar a aprender o *enséñame a hacerlo solo*, como declaraba Bettelheim, citado por Galván y Siado (2021), es la consigna de la nueva educación escolar, aunque la universitaria no se aleja de ello por el hecho de que la educación universitaria busca que sus educandos sean competentes en la producción y difusión del conocimiento, de ahí que la consigna, incluso de la literatura correspondiente, sea *enseñar a investigar* (Urrea et al., 2020).

Ello sólo es posible cuando ellos mismos lo generan y lo sustentan mediante el ejercicio de la investigación, aunque esto conlleva cierta complejidad que constantemente debe ser evaluada por el docente. Si es terminada, será puesta en evaluación por un jurado capacitado, de tal modo que se determine su calidad y su posterior publicación. Pero para conseguir excelentemente estas metas académicas, la docencia tiene que saber dirigir estos cursos y tener modos de llegada al estudiante con el fin de que no desista en este ejercicio profesional (Alcaín y Medina, 2017).

El primer paso para motivar, siquiera, a los estudiantes es a través de la imagen del docente investigador. Su capacidad de análisis de la realidad social, de evaluación y crítica del contexto histórico o dominio de temas teóricos con la tecnología correspondiente evidencian la calidad docente que los estudiantes esperan. Pero el ejercicio precedente a este primer paso siempre será la investigación. Es así que también se investiga para enseñar (Vidal, 2019). En ese sentido, no es motivo de duda el hecho de que siempre se inscriban con el mejor profesor, en este aspecto, los estudiantes son conscientes de la importancia de los contenidos impartidos en clase.

2.3.1. Las rutas de investigación

La investigación se apoya en un conjunto de herramientas de valor imprescindible, usadas en distinto tiempo como a la vez, de distinto tipo y distinta preferencia. Este se compone de teorías correspondientes al área

investigada, investigaciones precedentes, o sea, marcos de referencia, uso de tecnologías de búsqueda virtual y bibliotecas, pero, sobre todo, de metodologías de estudio e investigación (Dorantes, 2018). Es con ellas que el investigador en formación puede fijar los modos en cómo abordar el objeto de su interés.

Este objeto puede ser un fenómeno social, una inquietud teórica, un fenómeno físico y/o químico, etc. Todos ellos tienen distintos modos de ser abordados. Y en concordancia con ello, se configuran las distintas metodologías de investigación. Es así que las dos grandes metodologías o rutas más conocidas y de común uso son la cuantitativa y la cualitativa. Incluso se contempla la existencia de la metodología mixta que aúna ambas metodologías (Hernández y Mendoza, 2018).

La estructura de ambas es ampliamente conocida para quienes las han practicado, y no es extraño que los investigadores en formación tengan dificultades al momento de abordarlas, incluso de practicarlas. Las confusiones pueden venir por el lado conceptual y teórico, por ejemplo, el concepto de *cuantitativo* y *cualitativo* puede confundirse con el carácter del objeto, en vez de ser el modo de abordaje, es por ello que puede pensarse que lo *cuantitativo* está vinculado necesariamente con los números, mientras que lo *cualitativo* con las cualidades que no pueden ser objeto de medición alguna, como los hechos sociales —aparentemente—, cuando es al revés incluso. Pero estos errores y grietas de comprensión se van llenando, o sea, comprendiendo mediante la práctica misma (Seid y Cuello, 2021).

Así, en la investigación cuantitativa se usan las encuestas, los cuestionarios con preguntas de respuesta precisa o de opciones predeterminadas, los muestreos las estadísticas para medir valores asignados a los objetos de investigación, etc. (Lerma et al., 2021). Porque con aquellas medidas, absolutas y/o relativas se puede determinar con exactitud las estimaciones hechas previamente, hipótesis. Y, como se puede deducir, esto corresponde a áreas en las cuales pueden estar comprendidas tanto los fenómenos

sociales como los fenómenos físicos, para aclarar la confusión destacada anteriormente.

En la práctica de la investigación cualitativa, se usan las entrevistas en donde discurre la asociación libre, los dibujos o figuras para interpretar, los métodos de observación participante o no participante, cuestionarios de preguntas abiertas, etc. Como el anterior método, todas resultan indispensables en la recolección de información; en ambas esta es procesada y analizada. Pero la diferencia es que esta última admite, de manera general, el factor de interpretación porque evita la cuantificación de su objeto (Hernández y Mendoza, 2018).

Aunque esto no es restrictivo para la investigación cuantitativa, pues, previamente, hay una comprensión preliminar del objeto de estudio, claramente está el marco de referencia para ello, pero se pueden admitir más o se pueden descartar al menos las variables propuestas. En ese sentido, la asignación de valores con los cuales se va a medir el objeto de investigación también tiene cierto grado de interpretación. En ese caso, si el objeto es de difícil abordaje, se emplea la ruta mixta de la investigación; al fin y al cabo, en caso de limitaciones y consecuentemente resultados insatisfactorios, el ejercicio de la investigación nunca acaba, el desarrollo del conocimiento es, o puede ser, progresivo y perfectible (Vidal, 2019).

2.3.2. Los resultados parciales y finales

Los resultados que se esperan del proceso de investigación siempre tienen que ser los finales, o sea, aquellos que ameriten una sustentación formal. Sin embargo, el proceso, si bien progresivo, tiene que ir en orden al ritmo de trabajo del estudiante y del tiempo trazado por el docente o tutor asesor (Galván y Siado, 2021). Este debe llevar un registro de los avances del educando. En eso consisten los resultados parciales: informes, resúmenes o cuestionarios del material de lectura, presentación de exámenes a manera de ensayos y proyectos de tesis.

El trabajo de investigación, por su complejidad, exige un tiempo considerable en cada paso de su redacción. Desde el recojo de información hasta la redacción de las conclusiones finales, ella se desarrolla. Incluso, hay anotaciones pertinentes pero prescindibles que son parte de la investigación y que, si no se quieren perder, son objeto de consideraciones o reflexiones finales de parte del investigador a su propio trabajo.

Como tal, la labor investigativa, para un estudiante en formación, la responsabilidad la comparte con el profesor, ya que este direcciona y orienta al estudiante a comprender ciertas cuestiones que se le puedan presentar. Estas dudas son esclarecidas por la crítica del docente u otro especialista externo y por la corrección de los trabajos parciales (Hernández et al., 2021). De todas maneras, lo que se espera en el estudiante es que pueda acabar con éxito sus objetivos académicos, los cuales se evidencian en la redacción, presentación, y sustentación de la tesis, referente académico de la investigación del pregrado.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL ESTUDIANTE

El estudiante universitario es un agente de cambio en potencia. Esto quiere decir que todavía es una posibilidad que puede ser cumplida. Pero, para que ese cumplimiento se lleve a cabo existen factores determinantes que pueden fortalecer tal realización o entorpecerla. Esa es la razón por la cual, las condiciones en las que se desenvuelve el estudiante, además de ser óptimas, deben incluir una serie de disposiciones ideológicas y psicológicas que lo interpelen, es decir, que lo motiven a que él mismo pueda efectuar sus deberes.

La consciencia de estas se ha hecho tan visible que se han configurado de diversos modos bajo el nombre de competencias. Con razón, esta nomenclatura alude no solo a un vaivén de acciones que deben ser comparadas con las de otros, sino también a un agónico esfuerzo cuyo resultado será el de un buen estudiante, con desempeño y alto rendimiento. En el presente capítulo se abordan esas condiciones bajo el nombre de formación integral, un concepto que integra mundos aparentemente heterogéneos de los conocimientos.

También los factores internos como la formación personal del estudiante, y su esperado desempeño, aunque, para este último, tal formación tiene que estar en óptimas condiciones, si no tratar de alcanzarlas mediante metas o prescripciones dispuestas por la institución y los profesores. Estas son las competencias académicas del investigador, este en particular, pues lo que prima en la formación universitaria es, justamente, un cultivo de la investigación formativa y de la formación investigativa en general.

3.1. Iniciación en el mundo de la investigación

La universidad y sus integrantes son agentes de cambio de la sociedad (Hervás et al., 2017). Evidentemente esta cualidad positiva está emparentada con el uso pertinente y profesional de los conocimientos que preceden una acción de cambio. Este uso supone un mundo académico sofisticado, actualizado y fortalecido cada vez más con el paso del tiempo, en el que están insertos los agentes individuales de la institución universitaria, los docentes y los estudiantes.

El papel de los primeros es directivo u orientador para con los segundos. Su importancia se manifiesta con los resultados que los estudiantes logran al finalizar los cursos, el semestre académico, el año académico y la carrera. Como el rigor exigido no surge inmediatamente, sino como resultado del esfuerzo en la consecución de los logros académicos que cada uno de estos últimos le prescribe, entonces, la evaluación de los futuros egresados es constante (Hernández et al., 2021).

Los aspectos que priman en estas evaluaciones son el área de conocimientos, pues son los requisitos exigidos por una sociedad que requiere expertos en la solución de problemas, y el área de la práctica, en otras palabras, el de la aplicación de esos conocimientos. El aspecto personal y ético, si bien es importante, adquiere relevancia en su relación con el desempeño estudiantil (Ibarra et al., 2020). Esto se refleja en el rigor de los trabajos con que se termina cada periodo académico. Pero este mérito académico se logra con la práctica de investigación.

La pertinencia de esta actividad constante en todo el periodo universitario del estudiante está justificada en ese punto. Sin embargo, los cuestionamientos son admisibles por el lado de su contenido, o sea, qué se investiga, cómo debe investigarse, en qué condiciones debe hacerse, cuánto tiempo es el debido y más preguntas afines cuya resolución permita calificar el desempeño estudiantil como óptimo (Hernández et al., 2021). En la Tabla 3 se evidencian los lineamientos generales que guían la investigación y que son de gran utilidad, sobre todo, para los iniciados.

Tabla 3

Preguntas pertinentes y lineamientos generales para iniciar en la investigación (a partir del esquema de Beckman y Hensel)

Preguntas pertinentes	Lineamientos generales
¿La elección de los temas de investigación tiene que surgir de las iniciativas del estudiante o de las líneas de investigación que la Facultad promueve?	Estas opciones no son excluyentes y lo conveniente es que coexistan porque la presencia de líneas de investigación definidas permitiría articular la investigación formativa del estudiante con la investigación propiamente dicha.
¿Cuáles son más importantes, los productos de la investigación o el proceso de aprendizaje?	Cuando se inicia en la investigación la importancia se centra en el proceso más que en el producto de la investigación, mediante las evaluaciones del docente. Pero, en las fases finales, tanto el proceso como el producto terminan siendo igual de importantes, ambos también sometidos a la evaluación del docente asesor y de un jurado.
¿Todos los estudiantes deben investigar?	Sí. Por dos razones: la razón académica es garantizar un nivel mínimo de aprendizaje para todos los estudiantes. La razón laboral es promover el desarrollo la competencia de investigación.

Preguntas pertinentes	Lineamientos generales
¿Las actividades extracurriculares complementan la investigación que surge a partir de los estándares curriculares?	Sí, pero para que sea efectiva tal complementación se requiere de una planeación meticulosa de las actividades por parte, primero, del estudiante quien es el que llevará a cabo la investigación, y segundo, por parte de la institución que brinda los espacios y permisos al acceso de tales fuentes, generalmente ajenas a ella, pero con relaciones institucionales existentes y justificadas en el currículo.
¿La investigación es una actividad que solo involucra a una persona?	No necesariamente. La investigación es un proceso que busca aumentar y construir conocimientos. En ese sentido, se puede admitir la participación de otros agentes con criterios y conocimientos distintos que complementen la investigación en su conjunto. Estos agentes pueden ser tanto estudiantes como profesores.
El resultado de la investigación del estudiante podría coincidir con alguna investigación precedente, por lo que ¿es posible realizar un aporte original?	En la investigación formativa, las preguntas relevantes se formulan a partir de un tema muy general, obviamente del interés del estudiante. Con ello, la formulación posterior debe ir en orden a la concreción de esa generalidad, o sea, el estudiante debe delimitar la generalidad de su interés. Es así que una pregunta formulada correctamente y con criterio supone un resultado que constituirá un aporte original.

Preguntas pertinentes	Lineamientos generales
¿Por qué difundir la investigación en la experiencia universitaria de los estudiantes?	Difundir la producción intelectual de los estudiantes es importante porque permite validar su pertinencia y contribuye, también, a construir una cultura de investigación, determinante en el desarrollo de la institución y, por tanto, del país al que pertenece.

Nota: Adaptado de Becerra et al. (2017).

3.2. La formación integral del estudiante investigador

Los estudiantes universitarios, en su mayoría, son jóvenes en pleno ejercicio de sus capacidades cognitivas y claridad mental. Pero no todos están en óptimas condiciones, o sea, su formación precedente es heterogénea, debido a su educación escolar, incluida la preuniversitaria si es que se diera el caso. Es por ello que los estudiantes nuevos pasan por un proceso de adaptación, y parte de ello es el ejercicio de la investigación formativa. (López et al., 2017).

Esta consiste en la investigación como método de aprendizaje. Es así que todo aquello que se recepcione durante su experiencia de pregrado estará sometido a la lupa investigativa, en ese sentido es que la formación en conjunto del estudiante es integral. La investigación misma permite acceder a distintos tipos de conocimiento —respecto del plan curricular— en vistas del aprendizaje total.

De hecho, el estudiante que ha seleccionado un tema de su interés, alineado o no a las líneas de investigación existentes en su escuela profesional, abordará un tema determinado, pero en el transcurso de la investigación, se topará con fuentes que cada vez más lo vayan acercando a otras propuestas, líneas de investigación, campos de investigación, etc. Por lo que este debe aprender a distinguir y discriminar correctamente para que su

tiempo de trabajo no se dilate ni tampoco se pierda en las distintas temáticas que le sorprenden (Reynosa et al., 2020).

Es por ello que la dirección del profesor, o de los profesores, adquiere importancia. Este le ayuda al estudiante a conseguir la bibliografía, a justamente distinguir temáticas, y las herramientas metodológicas pertinentes. La formación integral, precedida por estos agentes, enfatiza el orden de los factores de la formación universitaria en cinco aspectos que, de modo general, vinculan dos aspectos de la vida social, el conocimiento y la práctica.

Tabla 4

Aspectos de la formación integral del estudiante

Aspecto	Descripción
Ideológico	Solidaridad, conciencia personal y colectiva
Epistémico	Conocimientos (saber, saber ser, saber hacer)
Funciones sustantivas	Investigación, actualización, asesoramiento (docencia a futuro)
Curricular	Plan de estudio, programas de extensión y proyectos investigativos.
Didáctico	Proceso de enseñanza y aprendizaje

Nota: Adaptado de Marrero et al. (2018).

La investigación está alineada a todos estos aspectos. Respecto del ideológico y el epistémico, que constituyen la base del aspecto ético de la sociedad, ella permite una buena planificación, deliberación, toma de decisiones, iniciativas de apoyo, etc. Pero también el reconocimiento de la valía de otros semejantes. Es así que uno de los mandamientos de la investigación es la ausencia de plagio en los trabajos. Y esto porque un conocimiento bien construido es precedido por un buen investigador aportante a la sociedad (Deroncele, 2020).

Respecto del curricular, didáctico, nuevamente el epistémico, las funciones sustantivas —y por qué no el ideológico en orden a la conciencia so-

cial—, la investigación claramente se inscribe al ambiente universitario mismo, pero ya no como actividad de aquel estudiante novel, sino como la actividad del egresado que está en las mejores condiciones para ejercer la docencia en su alma máter (Sidun et al., 2020).

Tal honor le puede permitir tener influencia en la configuración del currículo. Como señala Miñana, citado por Gómez (2017), esto significa un nuevo, o renovado, plan de estudios, la admisión de nuevas líneas de investigación —pensamiento crítico— y una innovación de los modos en que se practica la investigación hasta ese entonces vigente. En ese sentido, la actividad de investigación permite, a nivel institucional, una retroalimentación de parte de la universidad respecto de sus egresados. O sea, que los más calificados están aptos para ejercer la docencia.

A manera de síntesis, la formación integral del estudiante universitario comprende la actividad de la investigación, la ética y el pensamiento crítico e innovador de los estudiantes. Aunque el concepto de educación por sí solo los involucre, el concepto de integral exige un énfasis en la formación práctica-social del estudiante universitario (Alarcón et al., 2019). Debido a este reconocimiento, gran parte de su aplicación ha partido de la propuesta de reconocer y reintegrar los cursos humanísticos que en estos últimos tiempos no han estado ajenos a la subvaloración de los innovadores tecnológicos y productivos.

3.3. La formación personal y el trabajo en equipo

El mundo universitario, al cual se insertan nuevos estudiantes, es un ambiente de responsabilidades de mayor magnitud que las del nivel escolar. Por tanto, su cumplimiento requiere del esfuerzo del estudiante, pero, como este no viene necesariamente en óptimas condiciones, aunque eso es lo que se espera, es preciso optar por medidas de disciplina pedagógica. Es así que su inteligencia emocional está en constante evaluación (Marrero et al., 2018).

La mayoría de los universitarios son adolescentes cuyos comportamientos tienden al desorden emocional. Dentro de sus actividades diarias pueden caer en prácticas que dificulten el correcto cumplimiento de sus responsabilidades. Esto con el tiempo se convierte en una costumbre negativa que influye decisivamente en la vida universitaria. Es por ello que la regulación de las emociones es un asunto que no puede ir aislado del aprendizaje y la apropiación de conocimientos.

Su desarrollo integral incluye el ámbito personal e interno, pues la misma formación requiere de un estado psicológico óptimo del estudiante que, por consecuencia, genere disposiciones positivas con referencia al estudio y al conocimiento. Las motivaciones resultantes, si son positivas, constituyen los elementos de un buen estudiante universitario en potencia (Antón, 2020).

En concordancia con ello, los nuevos cambios en los currículos pueden admitir esta dimensión personal de distintos modos, pero en relación a la experiencia universitaria y a su desempeño en sus cursos, por ende, en su formación investigativa. Una alternativa es la del trabajo conjunto o en colaboración con sus semejantes en el aula. Esta modalidad, de hecho, promueve la conjunción de los pilares de la formación integral (saber, saber hacer, saber ser). Ello permite al futuro egresado ser un elemento activo y valioso en la sociedad, de la cual es servidor (Marrero et al., 2018).

Asimismo, la transmisión y creación del conocimiento mediante la colaboración conjunta en trabajos de curso aseguran una maximización productiva (Canals et al., citados por Gavilanes et al., 2017), ya que esto es en equipo y ya no de manera individual. La formación de investigadores por parte de grupos actualmente es llamada semillero de investigación (Cantos et al., 2020). Estos conforman no solo un ambiente exclusivamente para el que se está formando, también uno en que se pueden entablar relaciones no profesionales que en el futuro puedan asegurar la iniciativa de proyectos dirigidos a ambientes no universitarios. En ellos se desarrollan proyectos y otras actividades que fomentan e inducen al estudiante a la

investigación (Zarate et al., citados por Turpo et al., 2020), sobre todo a quienes están motivados a aportar.

3.4. Las competencias de los estudiantes investigadores

La formación investigativa del estudiante universitario contiene una serie de competencias (Tabla 5) de las que se exige su cumplimiento. Si el estudiante es novel, su proceso de adaptación con más razón tendrá que verse apoyado en este horizonte de competencias porque directamente le establecen tareas u obligaciones, acordes a toda la experiencia universitaria, que se pueden ordenar y planificar en un horario bajo la forma de itinerarios formativos (Horcas y Giménez, 2017).

Estos son conjuntos de acciones de capacitación. El estudiante en formación, al tener dudas y vacilaciones, ve conveniente seguir prescripciones permanentes, entonces, simultáneamente, en sus estudios puede guiarse de estos itinerarios para optimizar sus capacidades cognitivas y de coordinación. Las ventajas resultantes serán sus resultados en las evaluaciones. En otras palabras, es necesario un itinerario de competencias permanentes porque delimita el campo de acción que el estudiante novel por sí mismo, a veces la mayoría, no puede llevar a cabo.

Una vez en la capacitación, el estudiante sigue los correctos procedimientos, y así puede desempeñar un buen avance en sus estudios y en su formación investigativa. Con el apoyo de estos métodos, y la clara conciencia de la importancia de sus investigaciones, el investigador centra su atención en acontecimientos, fenómenos o situaciones a su alrededor, los cuales son dignos de su atención y posterior estudio (Heller, citado por Dorantes, 2018).

Tabla 5

Competencias de los estudiantes investigadores

Modelos de competencias de un investigador		
de Berkeley (2004)	de Partingon (2002)	Lart (2011)
Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina	Competencias sobre filosofía y epistemología	Habilidades
Saber de áreas relacionadas con la disciplina	Competencias sobre el proceso de investigación	Plantear un problema de investigación
Dominio de aspectos filosóficos sobre la epistemología	Competencias sobre técnicas de investigación	Desarrollar un marco contextual
Habilidades de búsqueda de la literatura		Saber revisar el estado del arte
Estrategia de diseño de investigaciones y la capacidad de llevarlas a cabo		Saber crear y validar modelos
Conocimiento de métodos para la obtención de datos cuantitativos		Saber crear y validar instrumentos de recolección de datos
Conocimiento sobre la obtención de datos cualitativos		Saber presentar una ponencia en un congreso científico
Habilidades textuales de escritura, hacer resúmenes, gestión de textos		Conocimientos
Habilidades retóricas como persuadir y crear argumentos lógicos		Saber manejar técnicas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos
Habilidades para la expresión oral		Saber estructurar un trabajo científico y conocer las técnicas de escritura científica
Habilidades computacionales		Tener dominio de idiomas y conocimientos sobre arte y cultura universales
Habilidades para planeación y gestión de tiempo		
Saber cómo trabajar efectivamente con un supervisor		

Modelos de competencias de un investigador		
de Berkeley (2004)	de Partingon (2002)	Lart (2011)
Saber ganar apoyo de colegas, sujetos de investigación y otros apoyos		
Habilidad para participar en redes y crear contactos		
Conciencia de estándares: qué hace una buena o una mala investigación		
Habilidad creativa, originalidad e innovación		
Inteligencia emocional		
Constancia: habilidad de mantener un alto ritmo durante grandes periodos de tiempo		
Habilidad de improvisar, encontrar los caminos a superar		

Nota: Adaptado de Rivas (2011).

3.5. Los resultados esperados del estudiante

Las expectativas son las ideas que el estudiante se forja antes y durante su experiencia en la universidad. Pero, estas ideas no son de configuración aislada. Los factores que incidieron en su formación van desde un ámbito personal hasta un ámbito académico, de un ámbito individual hasta un ámbito institucional. Respecto de esta última, las metas previstas son aquellas que se alinean con la misión y visión de la institución (López, 2020). Y su ejecutor es el docente universitario.

Ya que la actuación de este fue determinante en la experiencia del estudiante, las estimas no son ajenas, ni tampoco el respeto, reconocimiento, etc. Sobre todo, cuando el estudiante es aplicado, dedicado y cumplidor de las metas esperadas. En este sentido, las expectativas son de índole sub-

jetiva. Como tales, siempre tienen que apoyarse o fundamentarse en un ámbito externo, y ese es el que marca la sociedad y la institución a través del desempeño.

En este caso, el desempeño académico es el índice del rendimiento adquirido en la experiencia universitaria (Cajas et al., 2020). Este ámbito objetivo se compone de las metas, la personalidad, el índice de aprendizaje, los lineamientos de la institución, la sociedad, la cultura, etc. Es decir, los requerimientos o requisitos que permiten un buen desenvolvimiento en la sociedad.

Pero esta recibe al estudiante o egresado bajo la forma del mundo laboral (Horcas y Giménez, 2017). El rendimiento o desempeño de este en cualquier rubro de trabajo será evidenciado por la eficacia con que resuelva algún problema o con la eficiencia en que se desenvuelve en el mismo. Pero este mundo constituye uno externo a la universidad. En esta última, esto se evidencia en la obtención de méritos académicos, o sea, grados académicos.

Estos son alcanzados cuando los resultados de la investigación que propuso el egresado son correctamente sustentados y calificados con buenas notas. Estos proyectos de tesis y/o las tesis son el resultado de todo un periodo de tiempo considerable dedicado a la investigación de un tema determinado (Rivero, 2017). Tanto el interés como la manera en que se aborda son producto de la constante interacción del estudiante con los datos y las referencias bibliográficas de su interés y de otras referencias dadas por externos como el profesor, los documentales, los podcasts, el internet, etc.

Otra prueba que manifiesta un óptimo desempeño del estudiante universitario y que involucra —o debería involucrar— a la misma universidad es la difusión de los resultados de la investigación. La publicación de tesis y trabajos de investigación significa la difusión de conocimiento original e inédito (Corrales et al., 2018). Y esto constituye un mérito institucional,

pues en ella se culmina la misión y la visión universitaria o, dicho de otro modo, se consolida la formación universitaria del estudiante.

En la formación investigativa del estudiante, el profesor y todo lo relacionado al ambiente universitario e investigativo está poblado de múltiples motivaciones de distinta índole que contribuyen al aumento del desempeño en la universidad. Esto va de la mano con todo lo que se ha visto respecto a las condiciones académicas y físicas que brinda la institución universitaria, incluyendo la presencia del docente o tutor.

En síntesis, todo está relacionado con todo, el universo personal y emocional del estudiante con el mundo normativo e institucional de la universidad, sin excluir la importantísima labor del profesor universitario. Es así que la educación universitaria con investigación es prestigiosa, y su estudiante, su materia prima, es en potencia un importante agente de cambio social.

CAPÍTULO IV

DESEMPEÑO DOCENTE E INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Este estudio representa un aporte proficuo para los estudiantes y docentes de los programas de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (en adelante, UNEEGV). Asimismo, puede extenderse a los estudiantes de otros programas por las características similares que poseen. Además, esta investigación presenta un análisis profundo de las variables utilizadas, aspecto que puede contribuir con otros posteriores estudios relacionados con el tema. Las conclusiones a las que se llega contribuyen a generar propuestas respecto del desempeño docente y la investigación formativa en la universidad.

4.1. Objetivos

4.1.1 Objetivo general

Establecer el grado de relación que existe entre el desempeño docente y la investigación formativa en los estudiantes de la UNEEGV.

4.1.2. Objetivos específicos

- Establecer el grado de relación que existe entre las competencias didácticas-pedagógicas del docente y la investigación formativa en los estudiantes de la UNEEGV.
- Establecer el grado de relación que existe entre las competencias investigativas del docente y la investigación formativa en los estudiantes de la UNEEGV.
- Establecer el grado de relación que existe entre las competencias de gestión académica docente y la investigación formativa en los estudiantes de la UNEEGV.
- Establecer el grado de relación que existe entre las competencias de extensión universitaria docente y la investigación formativa en los estudiantes de la UNEEGV.

4.2. Hipótesis

4.2.1. Hipótesis general

El desempeño docente y la investigación formativa en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación se relacionan significativamente.

4.2.2. Hipótesis específicas

- Las competencias didáctico-pedagógicas del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV se relacionan significativamente.
- La relación entre las competencias investigativas del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es significativa.
- La relación entre las competencias de gestión académica docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es significativa.

- La relación entre las competencias de extensión universitaria docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es significativa.

4.3. Características de la investigación

4.3.1 Enfoque de la investigación

Esta viene a ser el producto de la repercusión ideológica involucrada en un marco referencial que cumple una función de orientar y proveer de dirección, sentido y finalidad (Vélez, 2014). Desde esta perspectiva, esta investigación se enmarca en un enfoque empírico-analítico porque es de tipo cuantitativo.

4.3.2. Tipo de la investigación

Según Heinemann, citado por Fontaines (2012), saber el tipo de investigación es conocer la manera de desarrollar el estudio, cómo limitarlo, de qué modo recoger los datos y cómo se analizarán. En este contexto, la investigación se clasifica según su forma, su adscripción epistémica y su metódica. Por su forma, es de tipo pura; por su adscripción epistémica, es cuantitativa; y, por su metódica, es descriptiva.

4.3.3. Diseño de la investigación

Según Toro y Parra (2010), el diseño alude a las estrategias que aplicará el investigador para responder a las interrogantes de la investigación, cómo lograr los objetivos propuestos y hacer el análisis adecuado de las hipótesis planteadas como respuestas a las interrogantes o problemas. En este contexto, nuestra investigación es un estudio no experimental y transversal; y, asimismo, obedece a un diseño transversal correlacional.

4.3.4. Nivel de la investigación

Este trabajo ha sido guiado por un estudio descriptivo. A decir de Sánchez y Reyes (2009), mediante este método se distingue y comprende la condición de un fenómeno que tiene permanencia en el tiempo en que se le estudia, y no se produce manipulación de ninguna variable, pues estas se describen, analizan e interpretan de modo sistemático y conforme se dan en el tiempo de ejecución del estudio.

4.4. Variables

4.4.1. Definición conceptual de las variables

Variable 1: Desempeño docente

Es el impacto demostrado de un docente en el aprendizaje de los estudiantes según lo establecido a través de los puntajes de las pruebas de rendimiento estudiantil, las prácticas pedagógicas observadas o las encuestas de empleadores o estudiantes.

Variable 2: Investigación formativa

La investigación formativa es el proceso de aprendizaje en el desarrollo de una cultura de investigación en el estudiante más allá de la obtención de resultados científicos concretos.

4.4.2. Definición operacional de variables

Variable 1: Desempeño docente

- Competencias didáctico-pedagógicas
- Competencias investigativas

- Competencia de extensión universitaria
- Competencia de gestión académica

Variable 2: Investigación formativa

- Enseñar a investigar
- Pertinencia curricular en investigación
- Práctica de la investigación

4.4.3. Operacionalización de Variables.

Ver Tabla 6

4.5. Población y muestra

4.5.1. Población

El total de sujetos que fueron observados en la investigación: 5 640 estudiantes de pregrado, adscritos a las distintas facultades de educación de la UNEEGV, como sigue: Agropecuaria y Nutrición, 605; Ciencias, 734; FCSyH, 1 599; Facultad de Educación Inicial, 593; Pedagogía y Cultura Física, 1 026; y Tecnología, 1 083.

4.5.2. Muestra

Es una porción de la población. Fue seleccionada según el tipo no probabilístico-intencional. Son estudiantes que poseen características comunes y son representación de la población estudiantil de la UNEEGV. La integran estudiantes de las facultades mencionadas en la población, que se detallan en la Tabla 7.

Tabla 6

Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Variable 1 Desempeño docente	Competencias didáctico-pedagógicas	• Domina contenidos y competencias
		• Estructura con coherencia sus ideas.
		• Participa en la planificación curricular
		• Elabora diversos materiales de apoyo didáctico
		• Diseña y desarrolla estrategias para el autoaprendizaje y el fortalecimiento de habilidades profesionales y personales
		• Emplea las diversas clases de evaluación
		• Es consejero del proceso de aprehensión
		• Establece relaciones y promueve la comunicación interpersonal
	Competencias investigativas	• Desarrolla proyectos de investigación
		• Publica artículos científicos
		• Realiza cursos postdoctorales y pasantías.
	Competencia de gestión académica	• Gestiona proyectos en coordinación interdisciplinaria
		• Participa en consejos académicos y/o comisiones colaborando con la gestión de la institución
	Competencia de extensión universitaria	• Promueve actividades culturales comunitarias.
		• Dirige y/o participa en proyectos de capacitación.
		• Participa en actividades culturales, científicas y académicas en grupos interdisciplinares

Variables	Dimensiones	Indicadores
Variable 2 Investigación formativa	Enseñar a investigar	• Desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación.
		• Utiliza la investigación en la docencia.
		• Brinda rigor científico a la investigación.
	Pertinencia curricular en investigación	• Perfil de egreso
		• Área de formación para investigación
	Práctica de la investigación	• Producción o generación de conocimiento
		• Semilleros de investigación

Tabla 7
Distribución de la muestra

Unidades	Total
Facultad de Agropecuaria y Nutrición	16
Facultad de Ciencias	31
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades	87
Facultad de Educación Inicial	25
Facultad de Pedagogía y Cultura Física	51
Facultad de Tecnología	32
Total	242

4.6. Técnicas e instrumentos de la investigación

4.6.1. Técnicas

Son los mecanismos que el investigador utiliza para recoger los datos de una investigación (Sánchez y Reyes, 2009). Para medir las variables desempeño docente e investigación formativa, se empleó la encuesta como técnica.

4.6.2. Instrumentos

Permiten el registro de la información que se obtiene cuando se aplican las técnicas establecidas para el fin del estudio (Fontaines, 2012). En este caso, se aplicó el cuestionario con respuestas en escala de Likert.

Ficha técnica del instrumento para la variable: Desempeño docente

Nombre: Cuestionario de desempeño docente

Autores: Dra. B. Lavado, Dr. W. Pomahuacre, Dra. E. Zárate, Dr. R. Sánchez, Mg. M. Oré y Mg. J. Mendoza.

Administración: Individual/colectiva

Duración: 15 a 20 minutos

Significación: Evalúa las características del desempeño docente.

Tipificación: Baremos para la forma individual o en grupo

Edad: 18 años a más

Nivel: Superior

Estructura: Está formada por cuatro aspectos fundamentales:

1. Competencias didáctico-pedagógicas
2. Competencias investigativas
3. Competencia de gestión académica
4. Competencia de extensión universitaria

Tabla 8

Baremo para la evaluación grupal de la variable y dimensiones del desempeño docente

Niveles	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Competencias didáctico-pedagógicas	[12-24]	[25-36]	[37-48]	[49-60]
Competencias investigativas	[3-6]	[7-9]	[10-12]	[13-15]
Competencia de gestión académica	[2-4]	[5-6]	[7-8]	[9-10]
Competencia de extensión universitaria	[3-6]	[7-9]	[10-12]	[13-15]
Desempeño docente	[20-40]	[41-60]	[61-80]	[81-100]

Ficha técnica del instrumento para la variable: Investigación formativa

Nombre: Investigación formativa.

Autores: Dra. B. Lavado, Dr. W. Pomahuacre, Dra. E. Zárate, Dr. R. Sánchez, Mg. M. Oré y Mg. J. Mendoza.

Administración: Individual/colectiva.

Duración: 15 a 20 minutos.

Significación: Evalúa las características de la investigación formativa

Tipificación: Baremos para la forma individual o en grupo.

Edad: 18 años a más.

Nivel: Superior.

Estructura: Está formada por tres aspectos fundamentales:

1. Enseñar a investigar
2. Pertinencia curricular en investigación
3. Práctica de la investigación

Tabla 9

Baremo para la evaluación grupal de la variable y dimensiones de la investigación formativa

Niveles	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Enseñar a investigar	[9 - 18]	[19 - 27]	[28 - 36]	[37 - 45]
Pertinencia curricular en investigación	[5 - 10]	[11 - 15]	[16 - 20]	[21 - 25]
Práctica de la investigación	[4 - 8]	[9 - 12]	[13 - 16]	[17 - 20]
Investigación formativa	[18 - 36]	[37 - 54]	[55 - 72]	[73 - 90]

4.6. Tratamiento estadístico de datos

Los datos fueron obtenidos mediante el software estadístico SPSS versión 25. En estos se apoya la estadística descriptiva seguida de la inferencial, con la prueba de Spearman, con el fin de contrastar las hipótesis y analizar la relación entre variables.

Se aplicó la fórmula de Rho de Spearman:

$$\rho = 1 - \frac{6\Sigma D^2}{N(N2 - 1)}$$

Donde

ρ = Rho de Spearman

N = Muestra

D = Diferencias entre variables

Tabla 10

Índices de correlación

Valor de r	Equivalencia
r = 1	Perfecta
0,8 < r < 0,9	Muy alta
0,6 < r < 0,79	Alta
0,4 < r < 0,59	Moderada
0,2 < r < 0,39	Baja
0 < r < 0,2	Muy baja
r = 0	Nula

Nota. Adaptado de Bisquerra (2008).

4.7. Validez y confiabilidad de los instrumentos

4.7.1. Validez

De acuerdo con Hernández et al. (2010), la validez es el nivel que demuestra tener un instrumento de recolección de datos, en que realmente pueda medir el rasgo o característica que se ha planificado medir.

La validación del instrumento se obtuvo a través de la validez de contenido, es decir, se determinó hasta dónde los ítems que contiene el instrumento fueron representativos del universo contenido en lo que se desea medir.

Como se observa en la Tabla 6, los instrumentos son pertinentes, relevantes y cuentan con la suficiencia para ser aplicados en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 11

Validez de los instrumentos

Experto	Desempeño docente		Investigación formativa	
	Porcentaje	Opinión	Porcentaje	Opinión
Dr. Jorge Germán Robles Orué	94,0 %	Aplicable	93,5 %	Aplicable
Dra. Eusebia Soledad Jiménez López	95,4 %	Aplicable	95,7 %	Aplicable
Dr. Willner Montalvo Fritas	90,0 %	Aplicable	90,0 %	Aplicable
Dr. Héctor Esteban Gatillón Palacios	95,0 %	Aplicable	95,0 %	Aplicable

4.7.2. Confiabilidad

Para medir el nivel de confiabilidad del instrumento de medición, se parte de una prueba piloto, en la cual se selecciona una fracción de la muestra para poder aplicar el instrumento a modo de ensayo, con cuyos resultados se procederá a establecer una adecuada confiabilidad, luego de esta prueba piloto, recién se aplicarán los instrumentos a la muestra original.

En este caso particular, la confiabilidad se llevará a cabo mediante la prueba Alfa de Cronbach, con la finalidad de determinar el grado de homogeneidad que tienen los ítems de los instrumentos de medición y además por poseer la escala politómica en ambas variables.

De acuerdo con la Tabla 12, respecto al índice de confiabilidad Alfa de Cronbach, siendo estos 0,960 y 0,932, respectivamente, se infiere que los instrumentos tienen fuerte confiabilidad.

Tabla 12

Fiabilidad del instrumento por Alfa de Cronbach

Confiabilidad	N.o de casos	N.o de ítems	Alpha de Cronbach
Desempeño docente	20	20	0,960
Investigación formativa	20	18	0,932

En conclusión, se puede apreciar que los instrumentos tienen validez y confiabilidad, siendo apto para su aplicación en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

4.8. Presentación y análisis de resultados

4.8.1. Presentación y análisis de resultados (Nivel descriptivo)

En la Tabla 13 y la Figura 1 se tiene lo señalado por estudiantes, acerca del nivel mostrado por los docentes en su desempeño, el 49,2 % (119) señala que es alto, seguido por un 28,1 % (68), quienes consideran que alcanzan un nivel medio, mientras que el 18,6 % (45) considera que es muy alto, y, finalmente, el 4,1 % (10) señala que es bajo el nivel mostrado por los docentes.

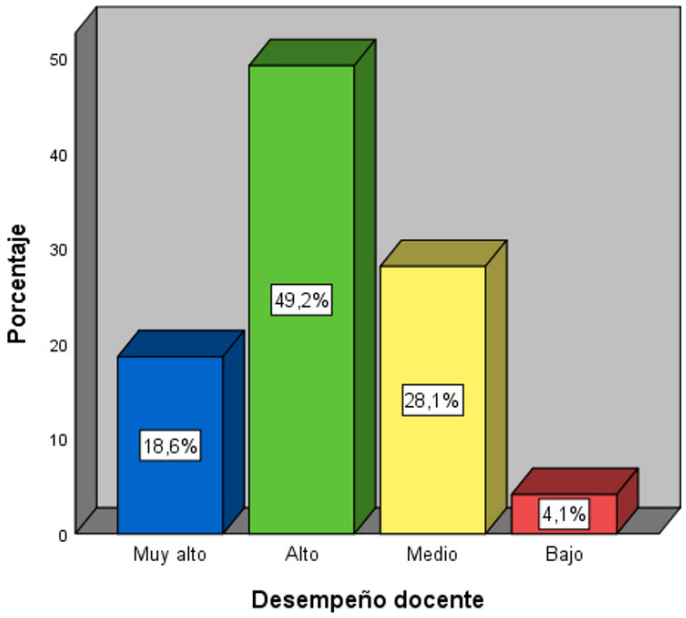
Tabla 13

Distribución de frecuencias de la variable desempeño docente

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[81 - 100]	45	18,6 %
Alto	[61 - 80]	119	49,2 %
Medio	[41 - 60]	68	28,1 %
Bajo	[20 - 40]	10	4,1 %
Total		242	100,0 %

Figura 1

Gráfico de barras de la variable desempeño docente



En la Tabla 14 y la Figura 2, se tiene lo señalado por estudiantes acerca del nivel mostrado por los docentes en sus competencias didáctico-pedagógicas, el 55,8 % (135) señala que es alto, seguido por un 24,0 % (68), quienes consideran que alcanzan un nivel muy alto, mientras que el 16,9 % (41) considera que es de un nivel medio, y, finalmente, el 3,3 % (8) señala que es bajo el nivel mostrado por los docentes.

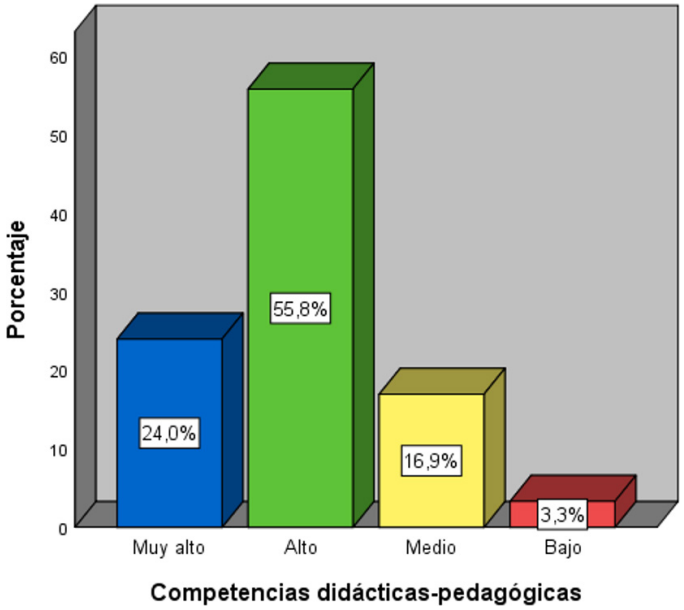
Tabla 14

Distribución de frecuencias de la dimensión competencias didáctico-pedagógicas

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[49 - 60]	58	24,0 %
Alto	[37 - 48]	135	55,8 %
Medio	[25 - 36]	41	16,9 %
Bajo	[12 - 24]	8	3,3 %
Total		242	100,0 %

Figura 2

Gráfico de barras de la dimensión competencias didáctico-pedagógicas



En la Tabla 15 y la Figura 3, se tiene lo señalado por estudiantes acerca del nivel mostrado por los docentes en sus competencias investigativas, el 38,8 % (94) señala que es alto, seguido por un 30,6 % (74), quienes consideran que alcanzan un nivel medio, mientras que el 18,6 % (45) considera que es de un nivel bajo, y, finalmente, el 12,0 % (29) señala que es muy alto el nivel mostrado por los docentes.

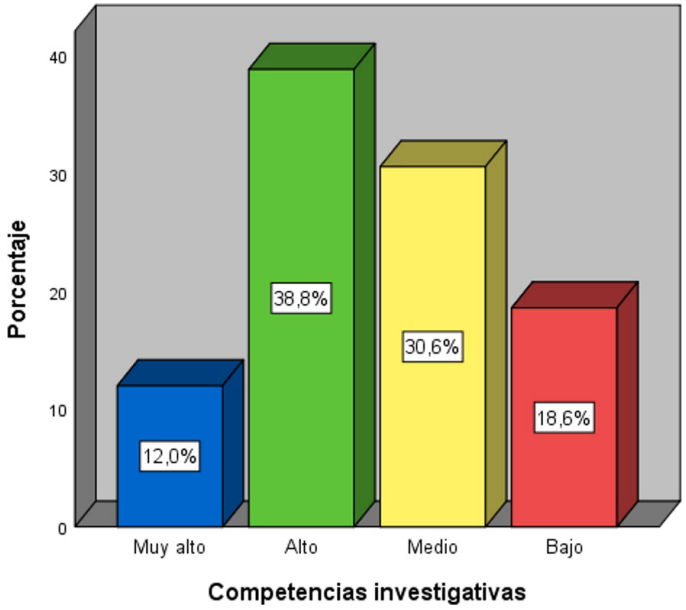
Tabla 15

Distribución de frecuencias de la dimensión competencias investigativas

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[13 - 15]	29	12,0 %
Alto	[10 - 12]	94	38,8 %
Medio	[7 - 9]	74	30,6 %
Bajo	[3 - 6]	45	18,6 %
Total		242	100,0 %

Figura 3

Gráfico de barras de la dimensión competencias investigativas



En la Tabla 16 y la Figura 4, se tiene lo señalado por estudiantes acerca del nivel mostrado por los docentes en sus competencias de gestión académica, el 35,1 % (85) señala que es alto, seguido por un 28,5 % (69), quienes consideran que alcanzan un nivel medio, mientras que el 27,7 % (67) considera que es de un nivel bajo, y, finalmente, el 8,7 % (29) señala que es muy alto el nivel mostrado por los docentes.

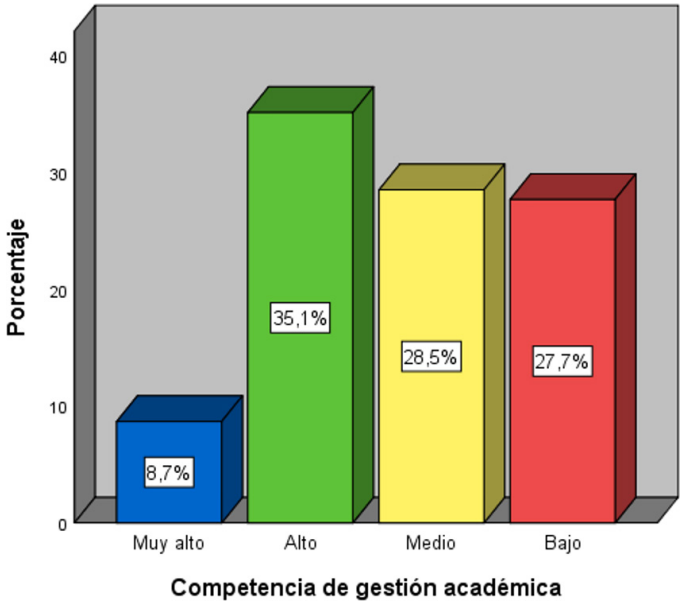
Tabla 16

Distribución de frecuencias de la dimensión competencia de gestión académica

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[9 - 10]	21	8,7 %
Alto	[7 - 8]	85	35,1 %
Medio	[5 - 6]	69	28,5 %
Bajo	[2 - 4]	67	27,7 %
Total		242	100,0 %

Figura 4

Gráfico de barras de la dimensión competencia de gestión académica



En la Tabla 17 y la Figura 5, se tiene lo señalado por estudiantes acerca del nivel mostrado por los docentes en sus competencias de gestión académica, el 39,7 % (85) señala que es alto, seguido por un 30,6 % (69), quienes consideran que alcanzan un nivel medio, mientras que el 19,8 % (67) considera que es de un nivel bajo, y, finalmente, el 9,9 % (29) señala que es muy alto el nivel mostrado por los docentes.

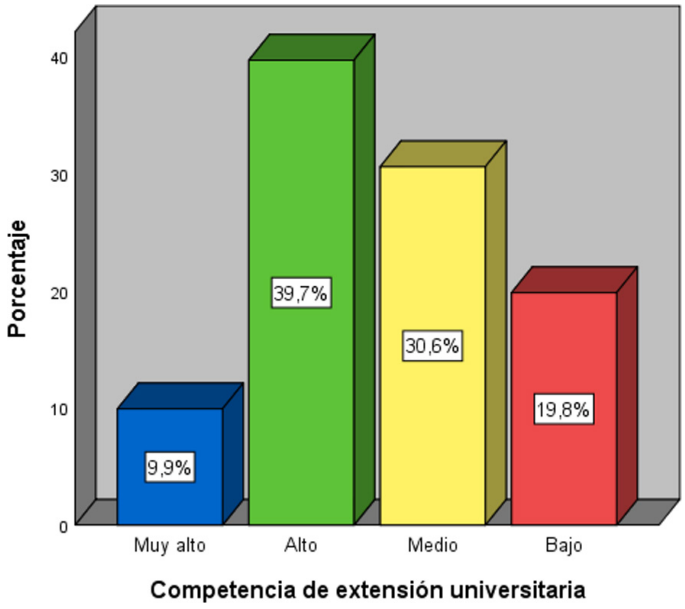
Tabla 17

Distribución de frecuencias de la dimensión competencia de extensión universitaria

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[13 - 15]	24	9,9 %
Alto	[10 - 12]	96	39,7 %
Medio	[7 - 9]	74	30,6 %
Bajo	[3 - 6]	48	19,8 %
Total		242	100,0 %

Figura 5

Gráfico de barras de la dimensión competencia de extensión universitaria



En la Tabla 18 y la Figura 6, en la investigación formativa, se puede notar que el 55,8 % (135) alcanza un nivel alto, seguido por un 27,3 % (66), quienes alcanzan un nivel medio, mientras que el 13,2 % (32) alcanza un nivel muy alto, y, finalmente, el 3,7 % (9) se queda relegado a un nivel bajo.

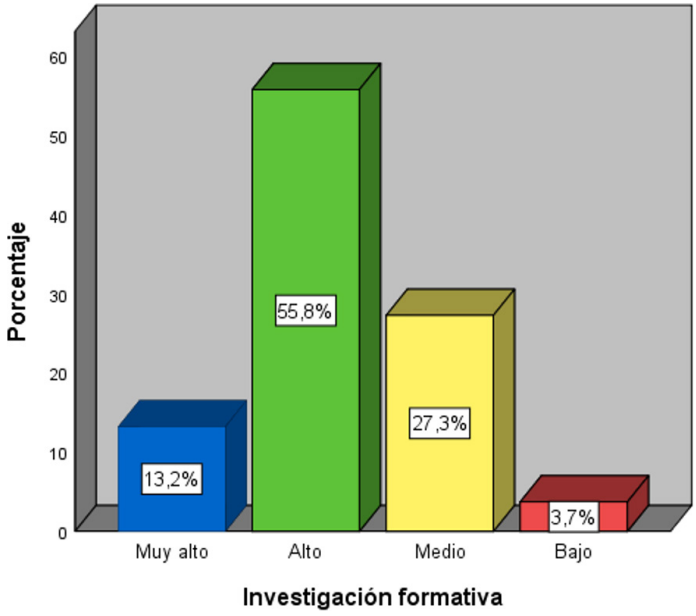
Tabla 18

Distribución de frecuencias de la variable investigación formativa

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[73 - 90]	32	13,2 %
Alto	[55 - 72]	135	55,8 %
Medio	[37 - 54]	66	27,3 %
Bajo	[18 - 36]	9	3,7 %
Total		242	100,0 %

Figura 6

Gráfico de barras de la variable investigación formativa



En la Tabla 19 y la Figura 7, con respecto al nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión de enseñar a investigar, se puede notar que el 54,5 % (132) alcanza un nivel alto, seguido por un 22,3 % (54), quienes alcanzan un nivel medio, mientras que el 20,2 % (49) alcanza un nivel muy alto, y, finalmente, el 2,9 % (7) se queda relegado a un nivel bajo.

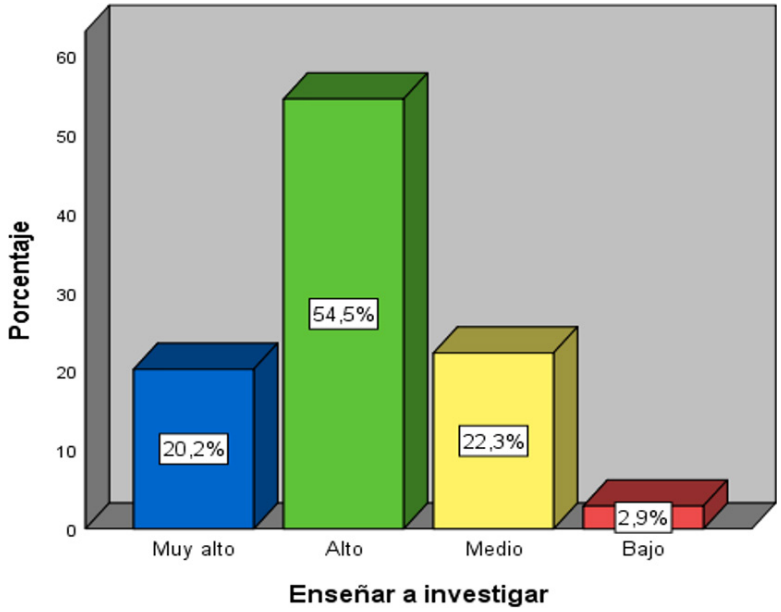
Tabla 19

Distribución de frecuencias de la dimensión competencia de extensión universitaria

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[37 - 45]	49	20,2 %
Alto	[28 - 36]	132	54,5 %
Medio	[19 - 27]	54	22,3 %
Bajo	[9 - 18]	7	2,9 %
Total		242	100,0 %

Figura 7

Gráfico de barras de la dimensión enseñar a investigar



En la Tabla 20 y Figura 8, con respecto al nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión pertinencia curricular, se puede notar que el 54,1 % (131) alcanza un nivel alto, seguido por un 22,3 % (54), quienes alcanzan un nivel medio, mientras que el 18,2 % (44) alcanza un nivel muy alto, y, finalmente, el 5,4 % (13) se queda relegado a un nivel bajo.

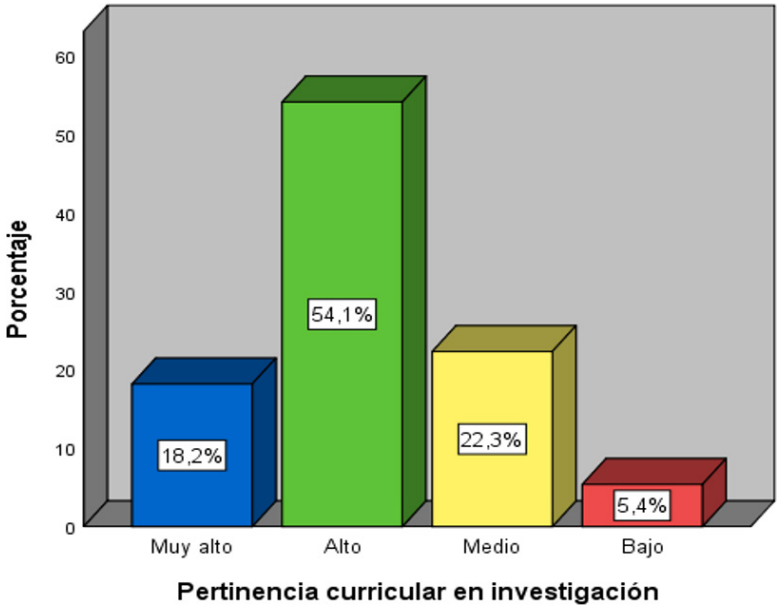
Tabla 20

Distribución de frecuencias de la dimensión pertinencia curricular en investigación

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[21 - 25]	44	18,2 %
Alto	[16 - 20]	131	54,1 %
Medio	[11 - 15]	54	22,3 %
Bajo	[5 - 10]	13	5,4 %
Total		242	100,0 %

Figura 8

Gráfico de barras de la dimensión pertinencia curricular en investigación



En la Tabla 21 y la Figura 9, con respecto al nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión práctica de la investigación, se puede notar que el 37,6 % (91) alcanza un nivel medio, seguido por un 32,2 % (78), quienes alcanzan un nivel alto, mientras que el 26,0 % (63) alcanza un nivel bajo, y, finalmente, el 4,1 % (10) alcanza un nivel muy alto.

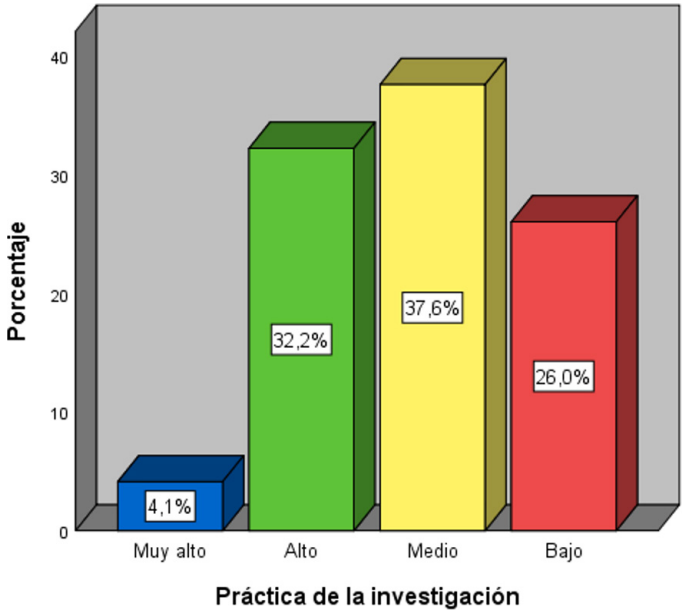
Tabla 21

Distribución de frecuencias de la dimensión práctica de la investigación

Niveles	Rango	Frecuencia	
		Absoluta (f)	Relativa (%)
Muy alto	[17 - 20]	10	4,1 %
Alto	[13 - 18]	78	32,2 %
Medio	[9 - 12]	91	37,6 %
Bajo	[4 - 8]	63	26,0 %
Total		242	100,0 %

Figura 9

Gráfico de barras de la dimensión práctica de la investigación



4.9. Resultados

4.9.1. Resultados del objetivo general

En la Tabla 22 y Figura 10, se aprecia que los encuestados señalan que el docente posee un nivel muy alto en su desempeño, un 9,5 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, y el 9,1 %, alto. Seguidamente, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel alto en su desempeño, el 3,7 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto; el 36,8 %, alto; el 8,3 %, medio; y el 0,4 %, bajo. Por otro lado, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel medio en su desempeño, el 9,5 % evidencia un nivel de investigación formativa alto; el 16,9 %, medio; y el 1,7 %, bajo. Por último, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel bajo en su desempeño, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa alto; el 2,1 %, medio; y el 1,7 %, bajo.

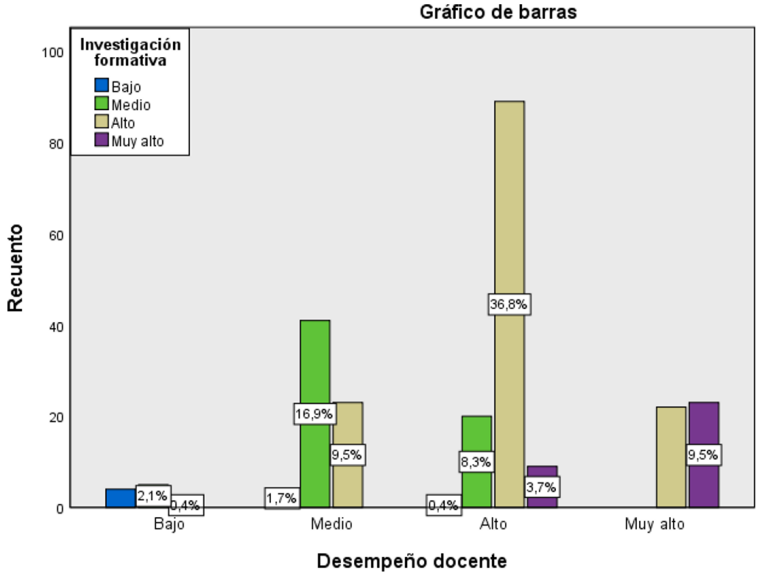
Tabla 22

Distribución de los niveles comparativos entre desempeño docente e investigación formativa

			Frecuencia				Total
			Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Desempeño docente	Muy alto	Recuento	0	0	22	23	45
		% del total	0,0 %	0,0 %	9,1 %	9,5 %	18,6 %
	Alto	Recuento	1	20	89	9	119
		% del total	0,4 %	8,3 %	36,8 %	3,7 %	49,2 %
	Medio	Recuento	4	41	23	0	68
		% del total	1,7 %	16,9 %	9,5 %	0,0 %	28,1 %
	Bajo	Recuento	4	5	1	0	10
		% del total	1,7 %	2,1 %	0,4 %	0,0 %	4,1 %
Total		Recuento	9	66	135	32	242
		% del total	3,7 %	27,3 %	55,8 %	13,2 %	100,0 %

Figura 10

Distribución de los niveles comparativos entre desempeño docente e investigación formativa



4.9.2. Resultados del objetivo específico 1

En la Tabla 23 y la Figura 11, se aprecia que los encuestados señalan que el docente posee un nivel muy alto en sus competencias didáctico-pedagógicas. Un 10,3 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto; el 12,4 %, alto; y el 1,2 %, medio. Seguidamente, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel alto en sus competencias didáctico-pedagógicas, el 2,9 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto; el 38,0 %, alto; el 14,0 %, medio; y el 0,8 %, bajo. Por otro lado, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel medio en sus competencias didáctico-pedagógicas, el 5,4 % evidencia un nivel de investigación formativa alto; el 10,3 %, medio; y el 1,2 %, bajo. Por último, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel bajo en sus competencias didáctico-pedagógicas, el 1,7 % evidencia un nivel de investigación formativa medio; y otro 1,7 %, bajo.

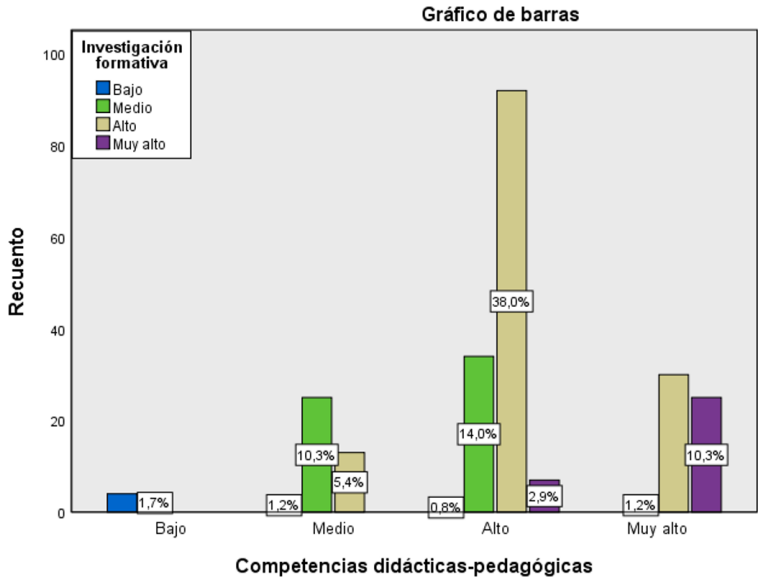
Tabla 23

Distribución de los niveles comparativos entre competencias didáctico-pedagógicas e investigación formativa

			Investigación formativa				Total
			Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Competencias didáctico-pedagógicas	Muy alto	Recuento	0	3	30	25	58
		% del total	0,0 %	1,2 %	12,4 %	10,3 %	24,0 %
	Alto	Recuento	2	34	92	7	135
		% del total	0,8 %	14,0 %	38,0 %	2,9 %	55,8 %
	Medio	Recuento	3	25	13	0	41
		% del total	1,2 %	10,3 %	5,4 %	0,0 %	16,9 %
	Bajo	Recuento	4	4	0	0	8
		% del total	1,7 %	1,7 %	0,0 %	0,0 %	3,3 %
Total		Recuento	9	66	135	32	242
		% del total	3,7 %	27,3 %	55,8 %	13,2 %	100,0 %

Figura 11

Distribución de los niveles comparativos entre desempeño docente e investigación formativa



4.9.3. Resultado del objetivo específico 2

En la Tabla 24 y la Figura 12, se aprecia que los encuestados señalan que el docente posee un nivel muy alto en sus competencias investigativas, un 6,2 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 5,4 % alto y el 0,4 % medio. Seguidamente, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel alto en sus competencias investigativas, el 6,2 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 28,5 % alto, el 3,3 % medio y el 0,8 % bajo. Por otro lado, cuando los encuestados, señalan que el docente posee un nivel medio en sus competencias investigativas, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 15,3 % alto y el 14,9 % medio. Por último, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel bajo en sus competencias investigativas, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 6,6 % alto, el 8,7 % medio y el 2,9 % bajo.

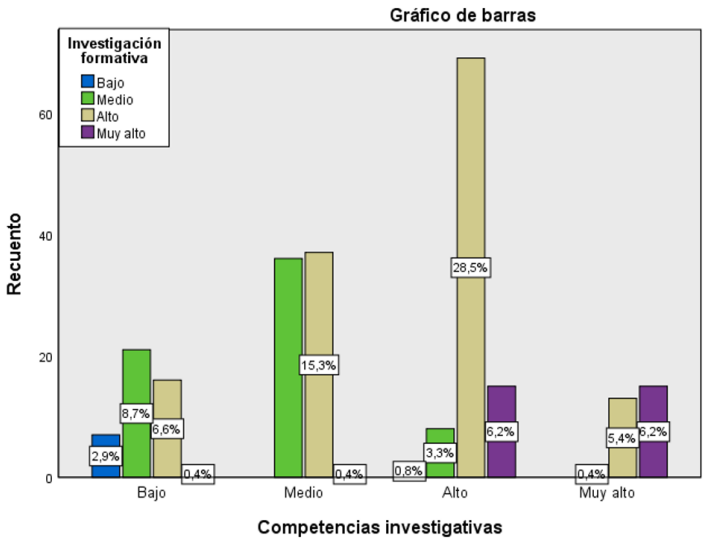
Tabla 24

Distribución de los niveles comparativos entre competencias investigativas e investigación formativa

			Frecuencia				Total
			Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Desempeño docente	Muy alto	Recuento	0	1	13	15	29
		% del total	0,0 %	0,4 %	5,4 %	6,2 %	12,0 %
	Alto	Recuento	2	8	69	15	94
		% del total	0,8 %	3,3 %	28,5 %	6,2 %	38,8 %
	Medio	Recuento	0	36	37	1	74
		% del total	0,0 %	14,9 %	15,3 %	0,4 %	30,6 %
	Bajo	Recuento	7	21	16	1	45
		% del total	2,9 %	8,7 %	6,6 %	0,4 %	18,6 %
Total		Recuento	9	66	135	32	242
		% del total	3,7 %	27,3 %	55,8 %	13,2 %	100,0 %

Figura 12

Distribución de los niveles comparativos entre competencias investigativas e investigación formativa



4.9.4. Resultado del objetivo específico 3

En la Tabla 25 y Figura 13, se aprecia que los encuestados señalan que el docente posee un nivel muy alto en sus competencias de gestión académica, un 5,8 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto y el 2,9 % alto. Seguidamente, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel alto en sus competencias de gestión académica, el 5,8 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 27,3 % alto y el 2,1 % medio. Por otro lado, cuando los encuestados, señalan que el docente posee un nivel medio en sus competencias de gestión académica, el 1,7 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 14,9 % alto, el 11,2 % medio y el 0,8 % bajo. Por último, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel bajo en sus competencias de gestión académica, el 10,7 % evidencia un nivel de investigación formativa alto, el 14,0 % medio y el 2,9 % bajo.

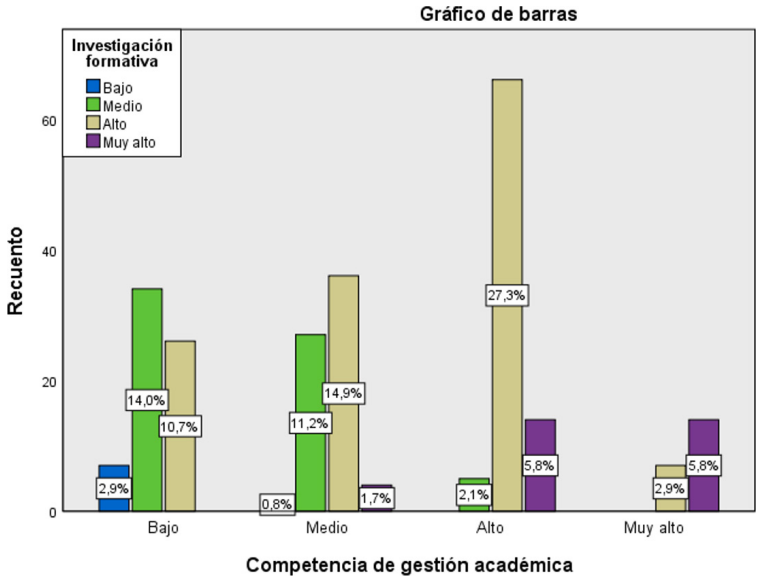
Tabla 25

Distribución de los niveles comparativos entre competencia de gestión académica e investigación formativa

			Frecuencia				Total
			Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Desempeño docente	Muy alto	Recuento	0	0	7	14	21
		% del total	0,0 %	0,0 %	2,9 %	5,8 %	8,7 %
	Alto	Recuento	0	5	66	14	85
		% del total	0,0 %	2,1 %	27,3 %	5,8 %	35,1 %
	Medio	Recuento	2	27	36	4	69
		% del total	0,8 %	11,2 %	14,9 %	1,7 %	28,5 %
	Bajo	Recuento	7	34	26	0	67
		% del total	2,9 %	14,0 %	10,7 %	0,0 %	27,7 %
Total		Recuento	9	66	135	32	242
		% del total	3,7 %	27,3 %	55,8 %	13,2 %	100,0 %

Figura 13

Distribución de los niveles comparativos entre competencia de gestión académica e investigación formativa



4.9.5. Resultado del objetivo específico 4

En la Tabla 26 y la Figura 14 se aprecia que los encuestados señalan que el docente posee un nivel muy alto en sus competencias de extensión universitaria, un 6,2 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto y el 3,7 % alto. Seguidamente, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel alto en sus competencias de extensión universitaria, el 6,2 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 30,6 % alto, el 2,5 % medio y el 0,4 % bajo. Por otro lado, cuando los encuestados, señalan que el docente posee un nivel medio en sus competencias de extensión universitaria, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 15,3 % alto y el 14,9 % medio. Por último, cuando los encuestados señalan que el docente posee un nivel bajo en sus competencias de extensión universitaria, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto, el 6,2 % alto, el 9,9 % medio y el 3,3 % bajo.

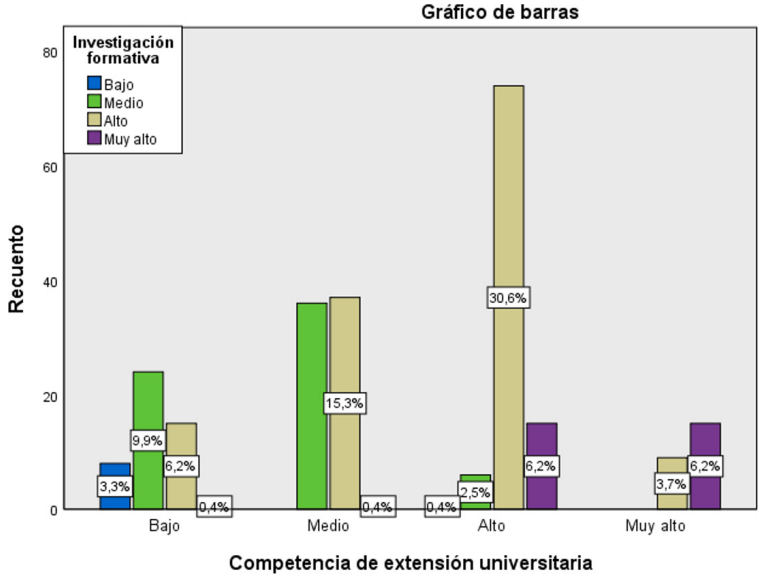
Tabla 26

Distribución de los niveles comparativos entre competencia de extensión universitaria e investigación formativa

			Frecuencia				Total
			Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Desempeño docente	Muy alto	Recuento	0	0	9	15	24
		% del total	0,0 %	0,0 %	3,7 %	6,2 %	9,9 %
	Alto	Recuento	1	6	74	15	96
		% del total	0,4 %	2,5 %	30,6 %	6,2 %	39,7 %
	Medio	Recuento	0	36	37	1	74
		% del total	0,0 %	14,9 %	15,3 %	0,4 %	30,6 %
	Bajo	Recuento	8	24	15	1	48
		% del total	3,3 %	9,9 %	6,2 %	0,4 %	19,8 %
Total		Recuento	9	66	135	32	242
		% del total	3,7 %	27,3 %	55,8 %	13,2 %	100,0 %

Figura 14

Distribución de los niveles comparativos entre competencia de gestión académica e investigación formativa



4.10. Presentación y análisis de resultados (Nivel inferencial)

4.10.1. Prueba de normalidad

H_0 : Los datos de la muestra provienen de una distribución normal.

H^a : Los datos de la muestra no provienen de una distribución normal.

Nivel de significancia: 0,05

Estadístico de Prueba: sig < 0,05, rechazar H_0

sig > 0,05, aceptar H_0

La Tabla 27 presenta los resultados obtenidos, en el caso de la significancia (Sig.) en ambas variables, estas alcanzan un valor < 0,05; la variable desempeño docente = 0,00 y la variable investigación formativa = 0,01, datos suficientes para evidenciar que los datos no representan una distribución normal, siendo, por ello, necesario el uso del coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Tabla 27

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Desempeño docente	,075	242	002
Investigación formativa	,067	242	010

4.10.2. Prueba de hipótesis general

Formulación de hipótesis general

H_0 : El desempeño docente y la investigación formativa en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación no se relacionan significativamente.

H^a : El desempeño docente y la investigación formativa en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación se relacionan significativamente

Elección de nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p < 0,05$ entonces se rechaza la hipótesis nula.

Los resultados presentados en la Tabla 28 pertenecen a la prueba de hipótesis general, esta se interpreta al 99,99 %** ($p < 0,01$), por lo que se halla un nivel de significancia = 0,00, la cual, siendo menor al 0,01, se procede al rechazo de la hipótesis nula. En el caso del Rho de Spearman, se alcanzó un 0,663**, cifra que evidencia una correlación positiva alta.

También se observa que el desempeño docente está relacionado directamente con la investigación formativa, es decir, que, en cuanto más nivel alcance el desempeño docente, será mayor el nivel alcanzado por la investigación formativa; además, según la correlación de Spearman de 0,663, representa esta una correlación positiva alta.

Tabla 28

Correlación y significación entre desempeño docente e investigación formativa

			Desempeño docente	Investigación formativa
Rho de Spearman	Desempeño docente	Coeficiente de correlación	1,000	,663**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	242	242
	Investigación formativa	Coeficiente de correlación	,663**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	242	242

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

4.10.3. Prueba de hipótesis específica 1

Formulación de hipótesis específica 1

H_0 : Las competencias didáctico-pedagógicas del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV no se relacionan significativamente.

H^a : Las competencias didáctico-pedagógicas del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV se relacionan significativamente.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = 0{,}05$

Regla de decisión: Si $p < 0{,}05$ entonces se rechaza la hipótesis nula.

Los resultados presentados en la Tabla 29 pertenecen a la prueba de hipótesis específica 1, esta se interpreta al 99,99 %** ($p < 0{,}01$), por lo que se halla un nivel de significancia = 0,00, la cual siendo menor al 0,01, se procede al rechazo de la hipótesis nula, y en el caso del Rho de Spearman, se alcanzó un 0,589**, cifra que evidencia una correlación positiva moderada.

También se observa que las competencias didáctico-pedagógicas están relacionadas directamente con la investigación formativa, es decir, que, en cuanto más nivel alcance las competencias didácticas-pedagógicas, será mayor el nivel alcanzado por la investigación formativa; además, según la correlación de Spearman de 0,589, representa esta una correlación positiva moderada.

Tabla 29

Correlación y significación entre competencias didáctico-pedagógicas e investigación formativa

			Competencias didáctico-pedagógicas	Investigación formativa
Rho de Spearman	Competencias didáctico-pedagógicas	Coeficiente de correlación	1,000	,589**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	242	242
	Investigación formativa	Coeficiente de correlación	,589**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	242	242

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

4.10.4. Prueba de hipótesis específica 2

Formulación de hipótesis específica 2

H_0 : La relación entre las competencias investigativas del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV no es significativa.

H^a : La relación entre las competencias investigativas del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es significativa.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p < 0,05$ entonces se rechaza la hipótesis nula.

Los resultados presentados en la tabla 30 pertenecen a la prueba de hipótesis específica 2, esta se interpreta al 99,99 %** ($p < 0,01$), por lo que

se halla un nivel de significancia = 0,00, la cual siendo menor al 0,01, se procede al rechazo de la hipótesis nula, y en el caso del Rho de Spearman, se alcanzó un 0,559**, cifra que evidencia una correlación positiva moderada.

También se observa que las competencias investigativas están relacionadas directamente con la investigación formativa, es decir que, en cuanto más nivel alcancen las competencias investigativas, será mayor el nivel alcanzado por la investigación formativa; además, según la correlación de Spearman de 0,559, representa esta una correlación positiva moderada.

Tabla 30

Correlación y significación entre competencias investigativas e investigación formativa

			Competencias investigativas	Investigación formativa
Rho de Spearman	Competencias investigativas	Coeficiente de correlación	1,000	,559**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	242	242
	Investigación formativa	Coeficiente de correlación	,559**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	242	242

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

4.10.5. Prueba de hipótesis específica 3

Formulación de hipótesis específica 3

H_0 : La relación entre las competencias de gestión académica docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV no es significativa.

H^a : La relación entre las competencias de gestión académica docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es significativa.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p < 0,05$ entonces se rechaza la hipótesis nula.

Los resultados presentados en la Tabla 31 pertenecen a la prueba de hipótesis específica 3, esta se interpreta al 99,99 %** ($p < 0,01$), por lo que se halla un nivel de significancia = 0,00, la cual siendo menor al 0,01, se procede al rechazo de la hipótesis nula, y en el caso del Rho de Spearman, se alcanzó un 0,596**, que evidencia una correlación positiva moderada.

También se observa que las competencias de gestión académica están relacionadas directamente con la investigación formativa, es decir, que, en cuanto más nivel alcancen las competencias de gestión académica, será mayor el nivel alcanzado por la investigación formativa, además según la correlación de Spearman de 0,596, representa esta una correlación positiva moderada.

Tabla 31

Correlación y significación entre competencia de gestión académica e investigación formativa

			Competencias investigativas	Investigación formativa
Rho de Spearman	Competencias investigativas	Coeficiente de correlación	1,000	,596**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	242	242
	Investigación formativa	Coeficiente de correlación	,596**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	242	242

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

4.10.6. Prueba de hipótesis específica 4

Formulación de hipótesis específica 4

H_0 : La relación entre las competencias de extensión universitaria docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV no es significativa..

H^a : La relación entre las competencias de extensión universitaria docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es significativa.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p < 0,05$ entonces se rechaza la hipótesis nula.

Los resultados presentados en la tabla 32 pertenecen a la prueba de hipótesis específica 4, esta se interpreta al 99,99 %** ($p < 0,01$), por lo que se halla un nivel de significancia = 0,00, la cual siendo menor al 0,01, se procede al rechazo de la hipótesis nula, y en el caso del Rho de Spearman, se alcanzó un 0,619**, cifra que evidencia una correlación positiva alta.

También se observa que las competencias de extensión universitaria, están relacionadas directamente con la investigación formativa, es decir, que, en cuanto más nivel alcancen las competencias de extensión universitaria, será mayor el nivel alcanzado por la investigación formativa; además, según la correlación de Spearman de 0,619, representa esta una correlación positiva alta.

Tabla 32

Correlación y significación entre competencia de extensión universitaria e investigación formativa

			Competencia de extensión universitaria	Investigación formativa
Rho de Spearman	Competencia de extensión universitaria	Coeficiente de correlación	1,000	,619**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	242	242
	Investigación formativa	Coeficiente de correlación	,619**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	242	242

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

4.11. Discusión de resultados

En cuanto a la hipótesis general planteada, el desempeño docente y la investigación formativa en los estudiantes de la UNEEGV se relacionan significativamente. Se encuentra que, cuando el docente muestra un nivel de desempeño muy alto, un 18,6 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel de desempeño alto, el 41,5 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel de desempeño medio, el 9,5 % evidencia un nivel de investigación formativa alto; el 16,9 %, medio, y el 1,7 %, bajo. Finalmente, cuando el docente muestra un nivel de desempeño bajo, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa alto, el 2,1 %, medio, y el 1,7 %, bajo. Además, según el coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,663, muestra una correlación positiva alta entre las variables, con un $p = 0,00$ ($p < 0,01$). Se infiere que el desempeño docente se relaciona significativamente con la investigación formativa.

El resultado encontrado se contrasta con el de Paredes (2017), quien en su investigación descriptiva correlacional, que realizó con el propósito de determinar la relación entre el desempeño docente y la competencia investigativa en estudiantes de la UNMSM, UNEEGV y UCV, encontró que el desempeño docente se relaciona con la competencia investigativa de los sujetos de este estudio; y señala que los estudiantes con nivel de competencia investigativa alta refieren que los docentes muestran un buen desempeño docente. Ocurre lo contrario con aquellos estudiantes que muestran bajo nivel en las competencias investigativas, quienes refieren que los docentes evidencian un deficiente desempeño docente. Del mismo modo, Luna y Ramos (2018), en su tesis sobre la investigación formativa y el logro de competencias investigativas, demostraron que la investigación formativa se relaciona significativamente con el logro de competencias investigativas, con un coeficiente de correlación r de Pearson = 0,813 (correlación positiva considerable).

Conforme a la hipótesis específica 1, las competencias didáctico-pedagógicas del docente y la investigación formativa en los estudiantes de la UNEEGV se relacionan significativamente. Se halla que, cuando el docente muestra un nivel muy alto de competencias didáctico-pedagógicas, un 22,7 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel alto de competencias didáctico-pedagógicas, el 40,9 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel medio de competencias didáctico-pedagógicas, solo el 5,4 % evidencia un nivel de investigación formativa alto; y el 10,3 %, un nivel medio. Finalmente, cuando el docente muestra un nivel bajo de competencias didáctico-pedagógicas, el 1,7 % evidencia un nivel de investigación formativa medio, y otro, 1,7 % bajo. Del mismo modo, el coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,589 evidencia una correlación positiva moderada entre las competencias didáctico-pedagógicas del docente y la investigación formativa en los estudiantes.

El resultado obtenido se puede contrastar con el de Jofré (2009), en su investigación sobre las competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile, concluyó que ser un docente competente implica poseer de manera íntegra todas las habilidades pedagógicas para desempeñarse efectivamente y pueda intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando las problemáticas y dificultades que en ese proceso se pueda encontrar, y haciendo de uso de sus conocimientos, habilidades y capacidades ir resolviéndolo.

Asimismo, encontró vacíos el nivel pedagógico y de especialidad; es decir, los docentes manejan los contenidos, pero muestran muchas deficiencias en el manejo de estrategias comprensibles al alcance de los estudiantes. Evidenció, también, que el docente logra crear un buen clima de aprendizaje, pero la falta de conocimiento de estrategias crea el vacío conceptual en los estudiantes. Igualmente, observó la falta de implementación de procesos de formación continua que viabilicen procesos de innovación. Evidenció, finalmente, la dificultad de los docentes para integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; todas estas competencias dificultan la adecuada formación investigativa en los estudiantes.

En cuanto a la hipótesis específica 2, la relación entre las competencias investigativas del docente y la investigación formativa en los estudiantes de la UNEEGV es significativa. La data indica que, cuando el docente muestra un nivel muy alto de competencias investigativas, un 11,6 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel alto de competencias investigativas, el 34,7 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel medio de competencias investigativas, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto; el 15,3 %, alto, y el 14,9 %, medio. Finalmente, cuando el docente muestra un nivel bajo de competencias investigativas, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto; el 6,6 %, alto; el 8,7 %, medio, y el 2,9 %, bajo. Según el coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,559 evidencia una

correlación positiva moderada entre las competencias investigativas del docente y la investigación formativa en los estudiantes.

El resultado obtenido se contrasta con el de Rivero (2017) en su investigación sobre competencias investigativas para la elaboración de tesis, en la que encontró que los egresados de pregrado han desarrollado competencias investigativas relacionadas con el proceso de investigación. Sin embargo, demostró la debilidad en cuanto a estrategias y habilidades referidas a la búsqueda y recopilación de la información que dificultan la construcción de sus propias teorías y la dificultad más resaltante que se evidencia es la construcción metodológica de la investigación.

Sobre la hipótesis específica 3, la relación entre las competencias de gestión académica del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV, los resultados señalan que, cuando el docente muestra un nivel muy alto en sus competencias de gestión académica, un 8,7 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel alto en sus competencias de gestión académica, el 33,1 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel medio en sus competencias de gestión académica, el 1,7 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto; el 14,9 %, alto; el 11,2 %, medio, y el 0,8 %, bajo. Finalmente, cuando el docente muestra un nivel bajo en sus competencias de gestión académica, el 10,7 % evidencia un nivel de investigación formativa alto; el 14,0 %, medio y el 2,9 %, bajo. Además, el coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,596 evidencia una correlación positiva moderada entre las competencias de gestión académica del docente y la investigación formativa en los estudiantes.

Este resultado se puede contrastar con el obtenido por Durand (2019), quien estableció que existe una relación significativa entre las variables gestión académica y competencia del docente, el planeamiento de la asignatura, la gestión de la progresión de los aprendizajes, la interacción di-

dáctica en el aula; es decir, a mejor gestión académica, mejor desarrollo de cada una de las dimensiones planteadas en este estudio.

Con referencia a la hipótesis específica 4, la relación entre las competencias de extensión universitaria y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es significativa. Las respuestas precisan que, cuando el docente muestra un nivel muy alto en sus competencias de extensión universitaria, un 9,9 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel alto en sus competencias de extensión universitaria, el 36,8 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto o alto; cuando el docente muestra un nivel medio en sus competencias de extensión universitaria, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto; el 15,3 %, alto, y el 14,9 %, medio. Finalmente, cuando el docente muestra un nivel bajo en sus competencias de extensión universitaria, el 0,4 % evidencia un nivel de investigación formativa muy alto; el 6,2 %, alto; el 9,9 %, medio; y el 3,3 %, bajo. Además, el coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,619 evidencia una correlación positiva alta, lo cual confirma que las competencias de extensión universitaria están relacionadas directamente con la investigación formativa en los estudiantes.

El resultado obtenido se puede contrastar con el de Gamarra (2014), quien investigó sobre la gestión docente, la investigación y la extensión universitaria, y concluyó que estas tres actividades inherentes al quehacer universitario deben integrarse y conectarse para brindar a la comunidad los conocimientos adquiridos con el fin de gestionar problemas o situaciones problemáticas, y buscar aliados estratégicos para el bien común. Del mismo modo, consideró que se debe establecer un vínculo basado en la investigación y educación de la sociedad universitaria, y las actividades de la docencia asociadas a programas y proyectos que atiendan soluciones de los problemas de las comunidades urbanas y rurales, sin que esto signifique alejarse del contexto científico, tecnológico y cultural.

4.12. Conclusiones

- El desempeño docente y la investigación formativa en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle se relacionan directa y significativamente según la correlación de Spearman de 0,66, que representa una correlación positiva alta. Por ello, se puede decir que cuanto más nivel alcance el desempeño docente, será mayor el nivel alcanzado por la investigación formativa.
- Las competencias didáctico-pedagógicas del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV se relacionan directa y significativamente según la correlación de Spearman de 0,589, que representa una correlación positiva moderada.
- La relación entre las competencias investigativas del docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es directa y significativa según la correlación de Spearman de 0,559, que representa una correlación positiva moderada.
- La relación entre las competencias de gestión académica docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es directa y significativa según la correlación de Spearman de 0,596, que representa una correlación positiva moderada
- La relación entre las competencias de extensión universitaria docente y la investigación formativa en estudiantes de la UNEEGV es directa y significativa según la correlación de Spearman de 0,619, que representa una correlación positiva alta.

4.13. Recomendaciones

- Las autoridades de la UNEEGV deben fomentar la formación continua de los docentes en lo que respecta a competencias inherentes a su función, para que se logre un nivel de excelencia en su desempeño docente y, de ese modo, lograr un nivel mayor en la investigación formativa de los estudiantes.

- Los docentes de la UNEEGV deben perfeccionarse en el desarrollo de competencias pedagógico-didácticas, en lo que respecta a la planificación, ejecución y evaluación del quehacer docente para elevar el nivel en la formación del estudiante.
- Los docentes de la UNEEGV deben desarrollar investigaciones, publicar artículos científicos y continuar con estudios posdoctorales para generar participación de los estudiantes en investigación y en semilleros de investigación.
- Los docentes de la UNEEGV deben participar en la gestión de la universidad a través de comisiones, proyectos o programas que generen mejoras en diversos aspectos, como el currículo o los sílabos, y, así, se eleve el nivel de la formación de los estudiantes.
- Los docentes deben desarrollar competencias de extensión universitaria docente a través de la promoción y participación en actividades y proyectos, y, de esa manera, incentivar a los estudiantes a participar en ellos y generar mayor nivel en investigación formativa.

CAPÍTULO V

IMPORTANCIA DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: CONSIDERACIONES FINALES

La relación estudiante-docente es tan antigua que ha definido muchos modos de educación en distintas culturas. Al margen de ello, esta desencadenaba las mayores fuerzas intelectuales del momento, pero no solo teóricas, también prácticas, pues las sociedades y todos los problemas que las acarrean necesitan de conocimiento riguroso para ser resueltas. Es así que la educación superior, en la cual se inscribe esta importante relación, forma y fortalece un compromiso con sentido histórico, es decir, formación ciudadana de sujetos conscientes, críticos, activos en el desarrollo social (Fichte, citado por Alarcón et al., 2019).

El primer elemento de esta relación importante es el docente universitario; es él quien une lo concerniente a la universidad y a la sociedad, y lo adecúa según su criterio profesional en una clase para el estudiante. El derecho a la libertad de cátedra del que goza le permite enseñar, de manera general, según dos modalidades: la maximalista y la limitativa (Gómez,

2017). El primero parte de la imagen del docente como un vehículo o mero transmisor de una ideología que quiere imponer, en el sentido pedagógico de la palabra. La consecuencia inmediata es que aquí el profesor tiene una total libertad de cátedra, incluso se podría entender como libertinaje, pero ello tiene que precisarse en relación con el carácter de la institución.

Por su parte, el modo limitativo constituye una alternativa a esa imagen anterior. Aquí, el profesor enseña de manera limitada, esto es, bajo ciertos estándares temáticos y metodológicos, pues su criterio y el criterio de sus superiores, los jefes de área y la institución, convencionalmente son válidos, son científicos. Si bien el anterior modo puede entenderse como una contraposición respecto a este último punto, la cuestión más bien parecer ser de índole política, pues la libertad de cátedra, por definición, admite opciones distintas, por lo que una metodología y contenido distintos, nuevos y novedosos pueden ser puestos en discusión (Martín y García, 2018), para ello se organizan jornadas curriculares.

No obstante, incluso antes de las jornadas curriculares, la misma experiencia universitaria y el docente investigador lo lleva a optar por una o más metodologías, estrategias para llevar a cabo proyectos investigativos y líneas de investigación. Las nuevas propuestas no necesariamente son difundidas de manera inmediata. Incluso, antes de su aceptación, hay cuestionamientos. Justamente en ello consiste el papel de agente de cambio, también el concepto de innovación (Girona et al., 2018).

Ante ello, la elección del docente puede verse como una elección personal, pero también una de índole social. De hecho, dentro de sus competencias como investigador, este debe tomar en cuenta el factor ideológico de la conciencia social, pues los problemas de interés de parte de un investigador universitario van en concordancia con las necesidades de la sociedad. Es más, es ideológico porque está relacionada a una manera específica de pensar, sea cual sea su contenido (Marrero et al., 2018).

Entonces, ya sea de manera maximalista o limitativa, la educación del estudiante universitario debe estar presidida por un buen desempeño docente, o sea, un índice de alto rendimiento por el cual se pueda calificar al profesor de bueno, si no como eminencia. Pero la condición básica para ello es que tenga un desarrollo óptimo de carrera docente, manifestado en la calidad de sus investigaciones.

Esta exigencia también le pertenece al estudiante de quien se espera un futuro prometedor como agente de cambio social. Sus investigaciones conformarán un historial interesante y atractivo para empleadores, del sector público y del sector privado. Pero, como es sabido actualmente, los conocimientos no son solamente lo requerido, sino también el conjunto de sus habilidades interpersonales, es decir, las que se manifiestan cuando se trabaja en equipo (Ibarra et al., 2020).

La ética, la moral —y hasta las posiciones políticas— influyen dentro de estas habilidades. En una sociedad del conocimiento como la actual se practica la democracia, y, como tal, todas las opciones tienen algo que aportar a la sociedad. Pero, justamente para poder trabajar así, los profesionales y/o encargados tienen que evaluar el desempeño de aquel egresado universitario que postula a un puesto determinado. Si es aceptado, no sería casualidad que haya sido alguien formado en la actividad de la investigación (Luna y Ramos, 2018).

De hecho, la enseñanza universitaria, que parte de la tríada básica del saber, saber ser y saber hacer, garantiza una formación que integra todos estos aspectos, y produce un profesional y excelente persona. No obstante, la consecución de este ideal involucra un esfuerzo de parte del estudiante y de parte de la gestión institucional.

Respecto de esta última, las innovaciones educativas siempre están relacionadas con las tecnologías de punta. En el caso de la investigación, las buenas fuentes se adquieren mediante las tecnologías de información y

comunicación como las bibliotecas virtuales, los repositorios, las nubes virtuales, etc.

De forma paralela a estos avances sociales, el docente también debe estar en constante actualización de sus conocimientos porque queda claro que no todo docente ejerce la investigación, aunque todos deberían proyectarse a tener una formación científica (Urrea et al., 2020). Esta se logra mediante mejoras en las metodologías, evaluaciones, competencias y prácticas pedagógicas.

Al respecto, se presentan tres opciones, ambas en relación directa con el estudiante, quien también se inserta, con mayor responsabilidad en esta actividad. La primera es la implementación de tutorías. Su ventaja reside en la mejora de calidad y la equidad de la educación porque se trata, básicamente, de una asesoría personal del propio docente. Esto en absoluto puede ser un impedimento de desenvolvimiento docente, aunque, si es llevado de mala manera, podría serlo.

De hecho, la tutoría es una actividad que acelera óptimamente el proceso de adaptación de un alumno en el ambiente de la universidad. Así es posible aumentar su rendimiento académico (Sánchez et al., 2017), clave de la experiencia universitaria en su totalidad. Otra ventaja innovadora de la formación integral es el trabajo en equipo. Este, que involucra a docentes y otros estudiantes, puede evolucionar en un semillero de investigación.

Estos semilleros, como su mismo nombre denota, hace germinar investigadores universitarios en una especialidad determinada. De hecho, la presencia de estas agrupaciones puede ser múltiple por el hecho de que cada una ofrece una línea de investigación particular respecto de una carrera determinada. Es por eso que pueden existir simultáneamente en una misma escuela profesional.

La última opción innovadora es el de las actividades extracurriculares. Pero cabe precisar una aclaración, respecto al currículo de una escuela en

particular. En ese sentido, estas actividades extracurriculares son practicadas por estudiantes que desean complementar sus conocimientos e investigaciones con los datos e información de otras áreas de estudio ajenas a la suya (Seid y Cuello, 2021). Esta opción puede significar un factor importante al momento de tener el proyecto de un semillero, pues en él también se admite la interdisciplinariedad, un requerimiento no menos importante del enfoque de educación integral (Urrea et al., 2020).

En pocas palabras, la formación integral del estudiante, brindada por el buen desempeño del docente universitario, reestructura la visión pedagógica tradicional hasta el momento, la especialización desde los niveles básicos de la educación. En este enfoque innovador, lo que se busca es relacionar estos campos con el fin de formar estudiantes no solo competentes, sino también cultos, críticos y con capacidad adaptativa (Sánchez et al., 2017). Ello no será posible sin el instrumento principal de una formación que aspira a contribuir en la ciencia, la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, R., Guzmán, Y. & García, M. (2019). Formación integral en la educación superior: una visión cubana. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, *7*(3), 1-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000300010&lng=es&tlng=es

Alcaín, E. y Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *11*(1), 4-19. http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a02v11n1.pdf

Alcántar, L., Hamilton, M., Villarreal, M., Arturo, J. & González, T. (2017). Gestión del conocimiento en el área de logística internacional en el sur de Tamaulipas. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, *4*(6), 87-98. http://reibci.org/publicados/2017/dic/2600204a.pdf

Antón, A. (2020). Orientaciones didácticas para un plan de formación de investigadores noveles. *Conrado*, *16*(72), 298-305. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100298&lng=es&tlng=es

Becerra, O., Bravo, M. & Sandoval, O. (2017). La investigación formativa en el pregrado: una propuesta desde el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Contables de la PUCP. *Revista Científica Hermes*, *19*, 409-431. https://

www.redalyc.org/jatsRepo/4776/477653850003/477653850003.pdf

Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. & Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos, 44*(1), 89-113. doi:https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089

Bisquerra, R. (2008). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX.* PPU.

Cajas, V., Paredes, M., Pasquel, L. & Pasquel, A. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción, 11*(1), 77-88. https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405

Cantos, M., Cañarte, L., Baque, M. & Pluas, J. (2020). Los semilleros de investigación y su aporte a las universidades públicas del Ecuador. *Dominio de las Ciencias, 6*(3). https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1639

Corrales, I., Reyes, J. & Díaz, M. (2018). Asesores de tesis y publicación de artículos científicos en el pregrado. *Revista Médica Herediana, 29*(4), 201-202. https://dx.doi.org/https://doi.org/10.20453/rmh.v29i4.3454

Del Rocío, C., Arias, P. & Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica, 5*(1), 9-27. https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf

Deroncele, C. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Arrancada, 20*(37), 211-225.

Dorantes, J. (2018). La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la universidad. *Interconectando Saberes,* (6), 171-185. https://doi.org/10.25009/is.v0i6.2567

Durand, M. (2019). *Gestión académica y competencia del docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_f31291f215f55ec2da3fa5c68259414d

Fontaines, T. (2012). *Pasos para realizar el proyecto de investigación.* Júpiter Editores.

Galván, A. & Siado, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, *7*(12), 962-975. https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457

Gamarra, L. (2014). *La gestión del docente, la investigación y la extensión universitaria en la Universidad Nacional de Pilar.* XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132208/2014-399.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gavilanes, J., Andrade, D., Samaniego, V. & Román, J. (2017). La gestión del conocimiento y su pertinencia en la educación universitaria. *Revista Científica Hermes*, *19*, 475-493. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4776/477653850006/477653850006.pdf

Girona, C., Guàrdia, L. & Mas, X. (2018). La docencia universitaria más allá del 2020: tendencias, retos y nuevos escenarios. En S. Carrasco e I. Corral (eds.), *Docencia universitaria e innovación: evolución y retos a través de los CIDIU* (1.ª ed.). Octaedro. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/201105/Docencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Godoy, M. & Calero, K. (2018). Pensamiento crítico y tecnología en la educación universitaria. Una aproximación teórica. *Revista Espacios*, *39*(25), 36-40. https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392536.html

Gómez, I. (2017). Libertad de cátedra: percepción actual de la docencia universitaria. *Investigaciones Altoandinas, 19*(1), 93-102. http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v19n1/a10v19n1.pdf

Gómez, C., Vega, V., Castro, F., Ricardo, M., Font, E., Lascano, C. & Carrera, F. (2017). La función de la investigación en la universidad. *Experiencias en UNIANDES. Quito: Editorial Jurídica del Ecuador.*

Gómez, L. & Arrubla, J. (2020). Evolución del mercadeo en el sector universitario. *Revista Venezolana de Gerencia, 25*(89), 159-173. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29062641012

Guerra, R. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín Redipe, 6*(1), 84-89. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Hernández, M., Rivera, A., Ramírez, E., Hernández, P. & Gamboa, S. (2021). Evaluación de los exámenes estandarizados como predictores del desempeño académico en una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 30-43. doi:https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050803

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGrawHill.

Hervás, J., Boronat, C. & Messana Salinas, I. (2017). La universidad española como plataforma de emprendimiento: hacia la universidad emprendedora del futuro. *Economía Industrial,* (404), 11-19. http://hdl.handle.net/10251/111642

Horcas, V. & Giménez, E. (2017). ¿Estudias o trabajas? La toma de decisiones en los itinerarios formativos de jóvenes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(4), 139-157. https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639008.pdf

Ibarra, M., Vela, J. & Ríos, E. (2020). Capital intelectual, gestión del conocimiento y desempeño en universidades. *Investigación Administrativa, 49*(126), 1-19. https://doi.org/10.35426/iav49n126.06

Jofré, G. (2009). *Las competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjja1de2.pdf

Lahera, F., Oliver, G., Guerra, E. & Hernández, O. (2021). Mirada filosófica al aprendizaje de calidad en las universidades de América latina. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica, 2*(10), 23-36. https://www.eumed.net/es/revistas/observatorio-de-las-ciencias-sociales-en-iberoamerica/junio21/aprendizaje-calidad-universidades

Lerma, A., Vázquez, J., Martínez, M., González, L., Coronado, J., Barraza, A., &bMercado, J. (2021). *Manual de temas nodales de la investigación cuantitativa. Un abordaje didáctico* (1.ª ed.). Universidad Pedagógica de Durango. Obtenido de http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Nodales.pdf#page=82

López, J. (2020). La 'tercera misión'de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos educativos: Revista de Educación*, (26), 41-81. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/26128/2020_ce_tourinan_tercera.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, L., Polanco, V. & Correa, L. (2017). Mirada a las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del

arte 2010 a 2017. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 8*(1), 77-95. https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.7371

Lorenzo, M., Farré, A. & Rossi, A. (2018). La formación del profesorado universitario de ciencias. El conocimiento didáctico y la investigación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 15*(3), 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92054992005

Luna, J. & Ramos, E. (2018). *Investigación formativa y logro de competencias investigativas de la carrera de Telecomunicaciones e Informática de la UNE* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://bit.ly/39vsb4c

Marrero, O., Mohamed, R. & Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, (5), 1-18. https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144

Martín, A. & García, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad. Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(1), 7-23. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52321/63524-193693-1-PB%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(2), 24-28. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331455826002

Paredes, H. (2017). *El desempeñ docente y la cmpetencia investigativa, según los estudiantes de posgrado de la UNMSM, UNE y UCV* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7261/Paredes_mh.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Reynosa, E., Serrano, E., Ortega, A., Navarro, O., Cruz, J. & Salazar, E. (2020).

Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(1), 259-266. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100259&lng=es&tlng=es

Rivadeneira, M., Hernández, B., Loor, I., Mendoza, K., Rivadeneira, J. & Ribadeneira, L. (2021). Critical thinking and its evaluation in higher education. *Research, Society and Development, 10*(3), 1-6. doi:10.33448/rsd-v10i3.13748

Rivas, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa, 40*(108), 34-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782011000200034&lng=es&tlng=es

Rivero, C. (2017). Competencias investigativas para la elaboración de tesis en educación. En L. Acuña, A. Barraza y A. Jaik, *Formación de investigadores educativos en Lationamérica* (pp. 206-216). ReDIE. https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/06162047/carol-rivero-competencias-investigativas-para-la-elaboracion-de-tesis-en-educacion.pdf

Rojas, M. & Méndez Villamizar, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la universidad: ¿qué le queda a los estudiantes? *Sophia, 13*(2), 53-69. https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261

Ruiz, M. & López, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior, 48*(189), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100001&lng=es&tlng=es

Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica.*

Visión Universitaria.

Sánchez, V., San Martín, A., Mardones, C. & Fauré, J. (2017). La figura del ayudante universitario: concepto, rol y características. *Revista de Sociología*, (32), 71-86. 10.5354/0719-529X.2017.47886

Seid, G. & Cuello, C. (2021). Aprender metodología de la investigación: los estudiantes de Sociología ante una materia extraña. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51*(2), 133-150. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.371

Sidun, A., Viñas, R. & Cammertoni, M. (2020). *Egreso y graduación universitaria: estrategias de articulación curricular e institucional.* III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Universidad de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105618/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toro, I. & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa, cuantitativa.* Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Turpo, O., Mango, P. & González, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa, 46*, 1-19. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876

Urrea, M., Ward, S. & Hernández, V. (2020). *Interdisciplinariedad en educación. Perspectivas para su comprensión.* Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). https://upes.edu.mx/portal/pdf/LIBRO_INTERDISCIPLINARIEDAD.pdf#page=10

Vélez, D. (2014). *Perspectiva epistemológica para la investigación educativa: aspectos fundamentales, teóricos y metodológicos.* Éxodo.

Vidal, M. (2019). Enseñar a investigar: desafío para la universidad del siglo XXI. *Dictamen Libre*, *14*(24), 69-87. https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.24.5466



EDITORIAL
NAVEGANTE