

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

# Autoformación e investigación desde la práctica: Un estudio con estudiantado egresado de posgrado

*Self-Training and Research from Practice: A Study with Postgraduate Alumni*

*Autoformação e pesquisa a partir da prática: um estudo com egressos de pós-graduação*

Saúl Bermejo-Paredes

Universidad Nacional del Altiplano

 <https://ror.org/03kqcyw85>

Puno, Perú

[sbermejo@unap.edu.pe](mailto:sbermejo@unap.edu.pe)

 <https://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

Yanet Amanda Maquera-Maquera

Universidad Nacional del Altiplano

 <https://ror.org/03kqcyw85>

Puno, Perú

[ymaquera@unap.edu.pe](mailto:ymaquera@unap.edu.pe)

 <https://orcid.org/0000-0002-2492-6428>

Berle Estalin Briones-Llamoctanta

Universidad Peruana Unión

 <https://ror.org/042gckq23>

Lima, Perú

[berlebriones@gmail.com](mailto:berlebriones@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-7597-3195>

Luz Yohana Bermejo-Gonzáles

Universidad Nacional del Altiplano

 <https://ror.org/03kqcyw85>

Puno, Perú

[luyoha8@gmail.com](mailto:luyoha8@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-4910-759X>



Recibido • Received • Recebido: 06 / 06 / 2024

Corregido • Revised • Revisado: 07 / 09 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 15 / 10 / 2025

## Resumen

**Introducción.** En las universidades, las personas egresadas de posgrado pueden acreditar en teoría excepcionales competencias investigadoras, empero en la práctica desarrollan generalmente investigaciones básicas; se premia a quienes ostentan la mayor cantidad de publicaciones académicas, sin considerar el potencial aporte que pueden tener en la solución de problemas y la afectación al valor de la integridad académica. **Objetivo.** Analizar la relación entre capacidades-actitudes investigativas en egresados de posgrado para proponer innovadores procesos prácticos de autoformación con base en



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

la experiencia y autorreflexión. **Metodología.** Estudio desarrollado con una muestra por conveniencia de 53 estudiantes-egresados de posgrado (maestría/doctorado) en dos universidades peruanas, con enfoque de metodología cuantitativa-cualitativa, diseño descriptivo-explicativo y fenomenológico-interpretativo. Para el recojo de información se empleó una entrevista semiestructurada y un cuestionario cuya prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach alcanzó 0,843. **Resultados.** Existe ausencia de conexión significativa entre el desarrollo de capacidades y actitudes investigativas ( $r = 0,028$  y nivel de significancia bilateral de 0,844), el tratamiento de la investigación científica se concibe mayoritariamente como un asunto metodológico y de revisión-corrección unilateral, subordinado a esquemas, reglamentos y creencias arraigadas entre los personajes académicos. **Discusión y conclusión.** Necesidad de reinventar la formación y práctica investigativa asumiendo un enfoque de co-elaboración (las personas aprenden y también enseñan) y procesos autoformativos-reflexivos-constructivos de interacción oportuna entre autores-revisores para corroborar aciertos, desaciertos, retos pendientes, buscando estrategias de colaboración, autoconciencia, motivación, responsabilidad para alcanzar buen impacto y productividad científica. Es recomendable replantear esquemas organizacionales, paradigmas y roles de quienes participan en los procesos investigativos.

**Palabras claves:** Autoformación en investigación; competencias investigativas; habilidades de investigación; trabajo colaborativo; autorreflexión; integridad académica.

**ODS:** ODS 4; educación de calidad.

### Abstract

**Introduction.** In universities, postgraduate alumni may theoretically demonstrate exceptional research skills; however, in practice, they generally conduct basic research. Those who hold the greatest number of academic publications are rewarded, without considering their potential contribution to problem solving or the impact on the perceived value of academic integrity.

**Objective.** To analyze the relationship between research capabilities and attitudes in postgraduate alumni to propose innovative, experience-based, and self-reflective processes of practical self-directed learning. **Methodology.** The study was conducted with a convenience sample of 53 postgraduate students and graduates (master's and doctoral levels) from two Peruvian universities. It employed a quantitative-qualitative methodology approach, with a descriptive-explanatory and phenomenological-interpretive design. Data were collected through a semi-structured interview and a questionnaire, whose reliability test yielded a Cronbach's alpha coefficient of 0.843. **Results.** No significant relationship was found between the development of research capacities and attitudes ( $r = 0.028$ , and bilateral significance level of 0.844). Scientific research is predominantly conceived as a methodological matter and unilateral review-correction process, subordinated to schemes, regulations and deep-rooted beliefs among academic actors. **Discussion and conclusion.** There is a need to reinvent research training and practice by adopting a collaborative approach (where everyone learns and everyone teaches) and self-directed, reflective, and constructive learning processes of timely interaction between authors and reviewers to assess successes, failures, and pending challenges, seeking strategies for collaboration, self-awareness, motivation, and accountability to achieve positive impact and scientific productivity. It is advisable to reconsider organizational frameworks, paradigms, and the roles of those involved in research processes.

**Keywords:** Self-directed learning in research; investigative competencies; research skills; collaborative work; self-reflection; academic integrity.

**SDG:** SDG 4; quality education.



## Resumo

**Introdução.** Nas universidades, os egressos de pós-graduação podem, em teoria, demonstrar capacidades de investigação excepcionais, mas na prática, desenvolvem, em geral, pesquisas básicas. Aqueles com maior número de publicações acadêmicas são recompensados, sem considerar o potencial contributo que podem ter na resolução de problemas e o impacto no valor da integridade acadêmica. **Objetivo.** Analisar a relação entre capacidades e atitudes de pesquisa em egressos de pós-graduação para propor processos inovadores de autoformação prática baseados na experiência e na autorreflexão. **Metodologia.** Trata-se de um estudo desenvolvido com uma amostra de conveniência de 53 estudantes de pós-graduação (mestrado/doutorado) de duas universidades peruanas, com abordagem metodológica quanti-qualitativa, desenho descritivo-explicativo e fenomenológico-interpretativo. Para a coleta de dados foram utilizados uma entrevista semiestruturada e um questionário, cujo teste de confiabilidade Alpha de Cronbach atingiu 0,843. **Resultados.** Não existe uma relação significativa entre o desenvolvimento de capacidades e atitudes investigativas ( $r = 0,028$ ; nível de significância bilateral de 0,844). O tratamento da pesquisa científica é maioritariamente concebido como uma questão metodológica e de revisão-correção unilateral, subordinada a esquemas, regulamentos e crenças arraigadas entre atores acadêmicos. **Discussão e conclusão.** É necessário reinventar a formação e a prática investigativa, adotando uma abordagem colaborativa (todos aprendem e todos ensinam) e processos autoformativos, reflexivos e construtivos de interação oportuna entre autores e revisores para corroborar sucessos, fracassos e desafios pendentes, buscando estratégias de colaboração, autoconsciência, motivação e responsabilização para alcançar impacto positivo e produtividade científica. É aconselhável repensar as estruturas organizacionais, os paradigmas e os papéis dos sujeitos envolvidos nos processos de pesquisa.

**Palavras-chave:** Autoformação em pesquisa; competências investigativas; habilidades de pesquisa; trabalho colaborativo; autorreflexão; integridade acadêmica.

**ODS:** ODS 4; educação de qualidade.

## Introducción

Afrontar cotidianamente un mundo de incertidumbre y de cambio permanente, demanda a la universidad desafíos significativos, inéditos y un continuo proceso de aprendizaje que fomente nuevas formas de pensar, crear y ser. En esta coyuntura de incertidumbre y cambio permanente, capacidades como aprender y adaptarse son cada vez más inherentes a las personas y organizaciones de distinta naturaleza. Se requieren personas capaces de modificar sus paradigmas, con formación continua, competencias en tecnologías digitales para desenvolverse en un escenario híbrido (Vargas-Salazar et al., 2022), dispuestas a aprender y desaprender, así como a participar activamente en el desarrollo del conocimiento y de la ciencia al servicio de la humanidad. La universidad como fuente de conocimiento, ciencia, tecnología e innovación, si se reclama contemporánea-actual, está llamada a reinventarse y repensar su quehacer en función de las nuevas demandas sociales; afronta un rol indelegable en el avance y construcción de la sociedad, lo que hace o deje de hacer, impacta en el ahora y en el futuro de las nuevas generaciones. La función universitaria en la nueva normalidad cobra mayor intensidad



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

en la transformación de la enseñanza-formación universitaria, con especial intensidad en el ámbito curricular, innovación de metodologías, el desarrollo de la formación investigadora con competencias para la generación, movilización-integración de conocimientos y una sólida cultura de investigación (Meurer et al., 2023), a fin de que la universidad no solo sea formativa, sino asuma de manera efectiva la tarea de la transformación.

Los cuestionamientos a la legitimidad del desarrollo académico-científico en las universidades son múltiples y complejos. Sin embargo, para las personas egresadas de posgrado, una primera impresión significativa consiste en constatar que muchos docentes enseñan a investigar limitándose a reproducir lo que señalan los manuales o la información disponible en internet. Las competencias requeridas para impartir los cursos de investigación superan, en gran medida, la formación académico-profesional de quienes los imparten: enseñan a investigar quienes no han logrado desarrollar investigaciones propias (ejecutar proyectos o producir publicaciones libres de prácticas cuestionables) y carecen de un conocimiento profundo de los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos necesarios en el proceso de investigación científica. Una proporción considerable de docentes se muestra anclada en modelos academicistas disfuncionales, caracterizados por la priorización de evaluaciones centradas exclusivamente en contenidos, la asignación de temas para exposiciones, el abuso de clases magistrales y un énfasis en lo meramente discursivo (Flores Noya et al., 2022), además de la sobrecarga de tareas sin espacios adecuados de retroalimentación, entre otras limitaciones.

Con estas prácticas formativas de investigación durante los estudios de posgrado, cabe la posibilidad de normalizar las acciones mediocres e incluso se conciben e interpreten estas como logros. Por lo mismo, corresponde a la universidad reencontrar sus fines y propósitos, fructificar su vitalidad interna entre estudiantes y docentes a fin de que la investigación y los nuevos hallazgos sean la base de la enseñanza-aprendizaje, correlato entre la teoría-práctica, creación y construcción de conocimiento, posicionamiento crítico-reflexivo y autónomo.

Es improbable enfrentar un espacio de fluidez, hiperconexión, cambio de mentalidades, transformación digital sin contar con los conocimientos, herramientas y estrategias de reinención e innovación. La formación continua entre docentes a nivel universitario cobra una gran relevancia, como un proceso potenciador del desarrollo profesional, competencias-prácticas investigativas y una necesaria digitalización de las investigaciones científicas (Miqueli Rodríguez & Rodríguez Jiménez, 2024). La calidad y pertinencia de los programas de posgrado deben constituirse en la fuente principal de formación continua, especialización, comunicación, colaboración y movilidad social, donde la investigación se consolide como fuente principal de formación del capital humano, desarrollando una cultura y actitud investigativa, sostenible, responsable, útil y aplicado con características propias en beneficio de la sociedad.



Incidir en el desarrollo de competencias, capacidades y cultura investigativa no implica descuidar la calidad de la docencia (van-Dijk et al., 2020) y la vida académica universitaria, sin embargo debe traducirse en acciones, oportunidades para superar los obstáculos de la praxis pedagógica, retos para profundizar conocimientos, superar los problemas que surgen en las clases diarias (Tua García, 2020), convirtiéndose en un espacio de escucha, creación positiva para motivar los logros de la investigación, contribuir a superar la falta de cooperación y cohesión de las personas investigadoras en los procesos de investigación científica y asumir un compromiso con la productividad científica mediante buenas prácticas investigativas (Urriago Fontal et al., 2023). Se trata del desarrollo, fortalecimiento continuo de capacidades y actitudes en la investigación científica, como también de capacidades profesionales y habilidades propias de un área o campo disciplinar (Capella-Peris et al., 2020), eficiencia, calidad en la docencia e investigación. Estas ideas trascienden lo que se hace, el foco de interés está en cómo se hace, no se trata de aprender investigación por inmersión sino *se aprende investigación, investigando, se enseña, enseñando*, el propósito es aunar talento y formación para alcanzar resultados extraordinarios, distintos a los modelos convencionales.

La formación de personas investigadoras continúa siendo una tarea central en las universidades y no de los individuos, empero; la última crisis mundial generada por la pandemia, ha permitido que las organizaciones y los individuos construyan su propia cultura de formación, experiencias personales, profesionales según contextos y situaciones psico-sociales-afectivas y educacionales. El posgrado como eje integrador entre teoría y práctica, espacio por excelencia para la formación en investigación, para entender lo que es y significa investigar (Pérez Díaz et al., 2019), contraste de significados, búsqueda de sentidos, valores, actitudes, ahora tiene la oportunidad de construir y resignificar su nueva cultura de formación. En este artículo, se proponen innovadores procesos creativos-prácticos de autoformación de personas investigadoras con base en la propia experiencia y autorreflexión, fundamentalmente. Los procesos de autorreflexión en investigación-formación interpelan y otorgan nuevas resignificaciones a la práctica y al sentido de la existencia del ser (Radetzke et al., 2020). A su vez, los procesos de formación basados en la experiencia posibilitan un diálogo consigo mismo, un diálogo con las demás personas –incluidas aquellas que, antes que nosotros, construyeron conocimientos que hoy constituyen referencia– y un diálogo con la propia situación, entendida como instancia que interpela y comunica (Alarcão, 2010, citada por Radetzke et al., 2020). En el ámbito universitario, ambos procesos resultan imprescindibles para fortalecer el vínculo entre la calidad de la docencia y la investigación.

El objetivo del estudio consistió en analizar la relación entre capacidades-actitudes investigativas en sujetos egresados de posgrado para proponer innovadores procesos prácticos de autoformación en base a la experiencia y autorreflexión para replantear el quehacer investigativo, esquemas organizacionales y roles de quienes participan en la responsabilidad de la productividad científica. La nueva situación luego de la Covid-19 y el impacto que ha tenido en las universidades, ofrece distintas posibilidades para fortalecer e integrar la formación



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

universitaria con la praxis investigativa como un proceso continuo, profundo, inagotable (Esteban Bara & Caro Samada, 2023; Moncada et al., 2025), integrándolos con innovadoras tecnologías como aliadas en la generación de conocimiento (Morales Romero et al., 2025), para hacer viable la construcción de una comunidad académica resiliente y adaptable (Feixas, 2024).

## Método

Es una investigación empírica que incorpora fuentes de evidencia desarrollada en contextos y con sujetos muy particulares, de enfoque cuantitativo-cualitativo y alcance descriptivo-explicativo (analiza y explica características de capacidades y actitudes investigativas), fenomenológico-interpretativo (comprensión e interpretación del fenómeno de la autoformación de personas investigadoras). De este modo, ambas perspectivas de investigación son complementarias: por una parte, se recurre a la descripción y análisis de capacidades-actitudes investigativas mediante procedimientos cuantitativos y, por otra parte, se procura comprender e interpretar pensamientos-propuestas de autoformación investigativa desde la práctica y experiencia de los involucrados en el estudio, recurriendo a procedimientos fenomenológicos de investigación cualitativa. Según Moraes & Galiuzzi (2011), la fenomenología construye realidades a partir de los diferentes puntos de vista y cuestionamientos de los sujetos. El artículo presenta en parte, resultados de una tesis de posgrado referida al estudio de relaciones entre capacidades de investigación formativa y actitudes de investigación, ejecutada a través del Vicerrectorado de Investigación, Escuela de Posgrado Universidad Nacional del Altiplano Puno-Perú.

Participaron del estudio por muestreo intencional con consentimiento informado 53 estudiantes-egresados (varones-mujeres) de posgrado en Doctorado en Educación y Teología de 02 universidades peruanas: Universidad Nacional del Altiplano (UNA) y Universidad Peruana Unión (UPeU), entre los años 2021 y 2022. La opción por el muestreo intencional no probabilístico se debió a que este procedimiento permite examinar a poblaciones con características muy diversas, con alto grado de variabilidad. No hubo necesidad de recurrir a otras técnicas de muestreo, el énfasis estuvo en obtener información suficiente y relevante conforme al propósito del estudio. Los criterios fundamentales para definir los participantes consistieron básicamente en: a) la decisión libre y voluntaria, b) pertenecer a un programa de posgrado, c) motivación necesaria para intervenir con reflexiones y propuestas según el objetivo del trabajo, respetando las ideas de los demás.

Para el recojo de información se emplearon la técnica de grupos focales y una entrevista semiestructurada, lo que permitió dinamizar las discusiones y participaciones, así como captar experiencias, autoexplicaciones y actitudes. El cuestionario utilizado como instrumento para medir capacidades y actitudes investigativas fue sometido a la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach, alcanzando un coeficiente de confiabilidad adecuado (0,843).

El procesamiento y análisis de los datos cuantitativos se realizó con el apoyo del software SPSS versión 25 y la hoja de cálculo Excel 2019, mediante el uso de estadística inferencial: coeficiente de correlación  $r$  de Pearson y la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, que arrojó valores superiores a 0,05, lo cual sugiere que los datos provienen de distribuciones



normales. En cuanto a la información cualitativa, esta fue analizada con el software Atlas.ti versión 9, aplicando la técnica de análisis de contenido.

El proceso de categorización y codificación siguió un procedimiento inductivo de codificación abierta (Gibbs, 2012). Los datos cualitativos fueron segmentados en unidades relevantes y significativas, de acuerdo con dos criterios: (a) unidades de registro, correspondientes a temáticas recurrentes identificadas y analizadas en segmentos de texto o conversaciones que expresan una misma idea, señaladas con letras; y (b) unidades de enumeración, definidas interlineal o espacialmente mediante la numeración consecutiva de las líneas de texto.

A partir de esta segmentación, con distintos grados de concreción y atributos singulares, se generó la siguiente categoría de estudio: autoformación de personas investigadoras y reflexión-acción para investigar. Los códigos asignados corresponden a números (identificación posicional de cada informante, del 01 al 55) y a letras: M (personas egresadas de maestría) y D (personas egresadas de doctorado).

## Resultados

De conformidad con el objetivo de investigación, los resultados se encuentran organizados en dos secciones: la primera está referida al análisis cuantitativo de capacidades y actitudes investigativas en personas egresadas de posgrado y la segunda sección, contempla el análisis-interpretación cualitativa referido a la autoformación de personas investigadores.

### Capacidades y actitudes investigativas

Los resultados expuestos en la [Tabla 1](#), muestran una ausencia de conexión significativa entre capacidades y actitudes investigativas en estudiantado-egresado de los programas de maestría y doctorado:  $r$  (correlación de Pearson) es igual a 0,028 y el nivel de significancia bilateral es de 0,844, valores que superan el 0,05 (5%), umbral máximo de significación.

**Tabla 1:** Relación entre capacidades y actitudes investigativas en personas egresadas de posgrado

		CIF	AHIC
CIF	Correlación Pearson	1	,028
	Sig. (bilateral)		,844
	N	53	53
AHIC	Correlación Pearson	,028	1
	Sig. (bilateral)	,844	
	N	53,000	53

**Nota:** Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Estos resultados no deben interpretarse como absolutos o definitivos, por cuanto el rango de capacidades (64,2%) y actitudes investigativas (56,6%) alcanzados por las personas participantes fueron positivos. Entre las capacidades investigativas más preponderantes entre las personas egresadas de posgrado se registraron: manejo de información (75,5%), pensamiento crítico (60,4%) y pensamiento resolutivo (58,5%). En cambio, las actitudes que mejor destacan son los del componente afectivo (56,6%), conductual (54,7%) y valoración docente (49,1%).

En todo caso es evidente que el estudiantado-egresado de posgrado, disponen de conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos sobre enfoques, epistemología, metodología de investigación requeridas para concebir, plantear, procesar-construir bases teóricas-conceptuales, diseñar metodologías de intervención, procesar y analizar datos, redactar/elaborar informes y socializar los resultados en los procesos de investigación científica. Estas capacidades y actitudes o competencias investigativas, pueden conformar según [Tejada Tovar et al. \(2008\)](#), tres categorías: básicas, permiten identificar, formular preguntas y problemas, elaborar proyectos y trabajo en equipo; complementarias, vinculan conocimientos y competencias con la investigación; avanzadas, analizan-interpretan resultados y alcanzan conclusiones.

### **Autoformación de personas investigadoras y reflexión-acción para investigar**

Para las personas egresadas de posgrado, la universidad no puede resistirse al cambio, sosteniendo el avance de las investigaciones y la formación de personas investigadoras atadas a paradigmas convencionales, encerrados a espacios muy reducidos como los salones de clase y en manos de docentes con limitadas competencias investigativas que rara vez investigan: *El mundo cambia menos la universidad, por años los esquemas para elaborar proyectos e informes de tesis son los mismos, los profesores y los jurados son los mismos que en lugar de asesorarte recibes solo ataques, rechazo, pero ellos casi nunca publican pero se muestran como eruditos en metodologías, repitiendo lo que puedes encontrar en el internet (D-5). Todo trabajo de investigación tiene que estar de acuerdo al esquema, reglamento y metodologías preestablecidas, no tienes otras opciones (M-11).*

Limitar la búsqueda y desarrollo del conocimiento a cuestiones de metodología, esquemas o reglamentos apartados del contexto, restringir o poner límites al pensamiento, la creatividad, reflexión-crítica, autonomía, el valor de la experiencia, entre otras, son algunas características del quehacer investigativo en la universidad. Esta situación, probablemente sea consecuencia de limitaciones en los procesos formativos y desarrollo de competencias investigativas cognitivas, sociales, afectivas o por concebir mayoritariamente la investigación solo como asunto metodológico aislado de los componentes epistemológicos y ontológicos o por el hecho de continuar subordinando la investigación a la docencia ([Coronado-García et al., 2020](#)), prevalencia de paradigmas o sistemas de creencia arraigadas entre los personajes académicos, entre otros factores.



Conforme a los datos obtenidos, alcanzar metas y eficiencia en la investigación dependen en buena parte de las voluntades, valores éticos, sentimientos, percepciones, motivaciones, creencias e interacciones dialógicas de respeto mutuo y humildad entre los involucrados en los procesos investigativos: *Tuve un jurado al parecer arrogante, inflexible y no respondía a mi llamadas ni a los mensaje de correo electrónico, quería saber si estaba conforme o no con el levantamiento de las observaciones, no tuve otra opción abandoné mi proyecto (M-9); hasta lloré, me enfermé, nadie comprendía mi situación, todo se enredó, unos decían haz esto y otros decían no hagas eso, por fin no entendí cómo debía hacerlo, todo quedó en la nada (M-3); sabía que mi trabajo estaba mal, incluso pensé cambiar por otro, pero ellos me alentaron, uno me dijo cómo y dónde encontrar información teórica relevante, el otro me ayudó a precisar mis instrumentos y así, mira ya me gradué (D-2).*

El componente emotivo-comunicacional y el entendimiento entre las personas que participan en los procesos de investigación, según las evidencias expuestas, podrían tener un interés igual o incluso superior al de las competencias cognitivas y procedimentales. Aspectos personales como las conductas, las emociones o la motivación pueden constituir factores que favorecen la investigación o, por el contrario, transformarse en barreras que conduzcan al abandono de los trabajos académicos (Anderson, 2017). La práctica de una investigación productiva, además, puede contribuir a proteger a las personas investigadoras frente a ciertas enfermedades (Burke et al., 2023). En consecuencia, considerar el componente subjetivo-emocional en la investigación resulta fundamental para replantear esquemas organizacionales, posturas y formas de concebir los roles de quienes participan en los procesos investigativos. Esto permitiría otorgar mayor estabilidad, seguridad y confianza –tanto individual como grupal–, así como la motivación necesaria para mantener el enfoque y la ilusión en lo que se realiza, en lugar de propiciar desentendimiento, vulnerabilidad y afectaciones a la salud personal.

Por otra parte, se pone en evidencia que en los estudios de posgrado las estrategias de asesoramiento, seguimiento y evaluación oportuna en el tratamiento de los trabajos de investigación son frágiles y hasta inusuales, es imprescindible reforzar las estrategias de formación de personas investigadoras dando mayor seguimiento al trayecto investigativo para corroborar aciertos, desaciertos y retos pendientes (Herrera Guzmán et al., 2022). Entre el estudiantado egresado de posgrado se oye decir: *Nos exigen trabajos impecables, dicen que deben ser de gran impacto, nuevos y originales, pero en la práctica no sabemos cómo son esos trabajos, solo en teoría nos han hablado de eso, ni idea (M-2); cuando eres egresado, prácticamente estás solo, nadie de acompaña en tu proyecto o tesis (D-8); en el momento de las revisiones son rigurosos, pero quién les evalúa a ellos?, solo te dicen que algo está mal (D-21); tu trabajo para uno puede estar bien pero para otro no está bien, entran en contradicción entre ellos mismos y uno ya no sabe con claridad qué cosas tienes que seguir mejorando (M-15).* A esto se agrega como otro de los problemas mayores para las personas egresadas de posgrado, el asunto de la redacción científica y manejo



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

responsable-ético, de la información: *La mayoría de nosotros, por no decir todos, tenemos muchas dificultades en la construcción de textos científicos (D-28); Casi toda la información se obtiene en el internet, el gran problema está ahora en pasar Turnitin que es requisito (M-19)*. Dadas estas condiciones, los tesistas necesitan desarrollar un proceso de redacción científica o escritura con una intención marcadamente formativa tanto en escribir para publicar como en colaborar para escribir, que no se limite a la revisión, corrección o comentarios generados individualmente, sino sea producto de la interacción oportuna en el avance de los manuscritos entre autores y revisores (McDonough et al., 2018), que a su vez será garantía de integridad académica.

El reexamen de los resultados generados en los grupos de discusión mediante un plenario con participación activa y consensuada del estudiantado-egresado, permitió elaborar como producto final una propuesta de autoformación en investigación que contempla la identificación de la situación problemática y las estrategias/acciones a adoptar, el mismo que se expone (a modo de transcripción) a continuación:

### **Problemática**

La ejecución de proyectos y tesis es un trabajo solitario, aislado (la peor forma), no hay forma de saber si lo que se hace es bueno, malo o ambiguo; existe temor (timidez-inseguridad) por equivocarse, ser rechazado o sufrir algún desaire por compartir ideas y propuestas; imprecisión, desconocimiento de tipos-métodos-diseños de investigación, dilemas a optar por un trabajo humanístico-tecnológico-científico; docentes de investigación con poca motivación, con heterogénea formación y evidentes carencias de cultura investigativa; desconocimiento de fuentes de información, herramientas y tecnologías para la investigación; planes de estudio heterogéneos y escaso impulso de líneas operativas de investigación para estudiantado-egresado de posgrado vincular a transformar la realidad.

### **Estrategias y acciones para la autoformación de personas investigadoras**

Constituir pares/grupos de colaboración, a partir de la unión-sinergia, iniciativa de uno o dos personas estudiantes-egresadas de posgrado, preferentemente de manera voluntaria y por libre decisión con el propósito de concretar fines y tareas específicas que demande la elaboración de proyectos-informes de tesis y redacción de manuscritos para publicación. Es requisito haber concretado previamente un trabajo de tesis (grado o de título profesional), haber aprobado los cursos de metodología de investigación, preferentemente y haber negociado un acuerdo moral-inquebrantable respecto al desempeño responsable de cada uno en cada acción o producto por concretar.



Generar confianza y comunicación entre sí, deben sentirse en armonía a gusto para cuestionarse abiertamente sin reparos, manteniendo un clima de respeto, mutua atención, entendiendo que su trabajo e ideas son valorados, respetados.

Aprender en colaboración con otras personas implica aportar lo mejor de las propias habilidades, conocimientos y actitudes. Esta colaboración debe ser consciente y espontánea, nunca forzada, pues de lo contrario desalienta y provoca rechazo. De este modo, los colaboradores pueden profundizar mutuamente en sus saberes y destrezas, enfrentar ambigüedades y adoptar las estrategias y decisiones más adecuadas.

La colaboración supone consensuar estrategias, horarios, planes de acción y el uso de recursos y herramientas. Constituye, además, una oportunidad para aprender a trabajar en conjunto mediante la construcción e integración crítica y reflexiva de nueva información y conocimiento. Asimismo, conlleva la adopción de estrategias compartidas, la negociación de tareas y la implementación de procesos de coacompañamiento y asesoramiento efectivos.

**Autorreflexión-crítica:** aprendizaje continuo, diálogo, retroalimentación, reflexión. Balance permanente de logros y dificultades en la concreción de metas/objetivos, los miembros del equipo aclaran, profundizan, discuten en puntos específicos (aun cuando no estén en acuerdo), acerca de sus experiencias positivas y negativas. Está orientado a reducir obstáculos, estimular la innovación-creatividad, aumentar los niveles de satisfacción, empoderar al equipo de trabajo para lograr más con menos esfuerzo, con base en la claridad (comunicaciones francas, abiertas), eficiencia (mejorar/concretar la productividad en el tiempo previsto), actitud positiva, confianza y responsabilidad. Puede ampliarse los encuentros de reflexión con equipos/grupos más grandes organizando foros, encuentros, talleres, video llamadas como Zoom, Google Meet y otros, abordando temáticas comunes sobre sistematización de experiencias exitosas.

**Estrategias de acción autoformativa.** Pertinentes a la intervención reflexiva y constructiva de un proceso autoformativo como observación-seguimiento, exploración-descripción, validación de información-análisis documental; deben permitir fortalecer/fomentar la rigurosidad/cientificidad (reestructurar marcos teóricos/desaprendizajes y rupturas epistemológicas) para validar/interpretar la práctica de autoformación reflexiva en investigación y sus procedimientos deben seguir/emular lo que sucede dentro de uno mismo (experiencia propia) al emprender un trabajo de investigación: definir preguntas, problema, objetivos de investigación, situar el trabajo en un enfoque, tipo/diseño de investigación, procesar/categorizar el marco teórico-conceptual, construir/validar instrumentos, manejo de herramientas y tecnologías digitales y de información.

Cada encuentro/sesión de autoformación investigativa debe orientarse a: focalizar una situación particular objeto de mayor atención situado y contextual (descripción-balance), sistematización de experiencias/aprendizajes-retroalimentación y metacognición, elaborar



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

una síntesis y señalar expectativas para la próxima sesión interactiva. Para el éxito en el uso de estrategias autoformativas debe considerarse en lo posible, que ambas personas investigadoras ostenten formación, conocimientos o especialización actualizada en investigación y en el campo ocupacional, que ambos compartan ciertos valores axiológicos (crítica constructiva, trabajo autónomo-compartido, honestidad) y ambos posean conocimientos y habilidades necesarias en el manejo de las tecnologías digitales.

## Discusión

De conformidad a los resultados obtenidos, para el estudiantado-egresado de posgrado el hecho de estar involucrado en los estudios de maestría, doctorado o en la investigación científica, no garantiza de por sí afrontar sin dificultades, trabajos como la elaboración de proyectos, informes de tesis o redacción de manuscritos para publicación, se requieren necesariamente contar con una formación en competencias investigativas, en términos de habilidades, conocimientos (Orakci, 2020) y actitudes. El estudio muestra una ausencia de conexión significativa entre capacidades y actitudes investigativas:  $r$  (correlación de Pearson) es igual a 0,028, estos resultados son muy similares a otros trabajos como el de Díaz Espinoza & Cardoza Sernaqué (2021) que hallaron una relación positiva entre habilidades y actitudes investigativas, sin embargo concluyeron que no se ha logrado el desarrollo de competencias para el dominio de procesos investigativos o el de Rueda Milachay et al. (2022), que reporta un nivel bajo de habilidades investigativas.

Estas constataciones implican que existen limitaciones de competencias investigativas básicamente en el procesamiento-utilización de información selectiva para interpretar e interactuar, en establecer variables, contraste de hipótesis, uso de técnicas-procedimientos adecuados, plantear problemas de tipo contextual, resolver problemas disciplinares, entre otros. También cercano a otros trabajos, las actitudes hacia la investigación compuestas por factores afectivos, cognitivos y conductuales como parámetros de calidad (Ortega Carrasco et al., 2018), se evidencian que son desfavorables. Según las personas participantes del estudio, los espacios territoriales, acceso a las fuentes de información, planes curriculares muy heterogéneos, docentes con diversa formación y enfoques limitados en investigación, complementan los factores que limitan el desarrollo de competencias investigativas.

Los resultados también ponen en evidencia al igual que en otros estudios, realizar investigaciones en el posgrado requiere del despliegue de habilidades necesarias para comprender/procesar teorías, enfoques, observar, preguntar, replanificar registrar, analizar, interpretar, argumentar, reflexionar críticamente, evaluar, validar resultados, formular conclusiones (Passeggi et al., 2011). Esto explicaría entre otras razones que, la fuente de los problemas más frecuentes a los que se enfrentan el estudiantado-egresado de posgrado como



la imprecisión y falta de claridad para definir el enfoque, alcance, naturaleza de la investigación, cómo seleccionar/procesar información de diferentes bases de datos con empleo de herramientas de organización de la información, construcción/validación de instrumentos, conocimiento y uso de técnicas de análisis de datos, argumentación-interpretación en la redacción de textos científicos y otros, se encuentra en las menguadas competencias investigativas.

Ante estas circunstancias, el estudiantado-egresado de posgrado durante el trabajo en grupos focales, plantearon la necesidad de innovar la formación investigativa buscando estrategias que dinamicen interacciones comunicativas, colaboración, autoconciencia, responsabilidad para alcanzar buen impacto y productividad científica. Estas necesidades planteadas guardan correlato con el registro de una caída sustancial en el impacto de las publicaciones científicas (Vásquez Stanescu et al., 2020) y el señalamiento de que la investigación a nivel mundial se mide con indicadores de productividad, impacto y visibilidad académica (Powell, 2020), sin embargo; un mayor contraste con la teoría, llevó a plantear que primero debe constituirse un grupo o equipo de investigación para pretender la producción científica y participación en publicaciones (Villardón-Gallego & Villajero Carballido, 2018) y esto devino en la elaboración de una innovadora propuesta de autoformación de personas investigadoras construida desde la articulación de narrativas-experiencias de referencia sobre sí mismos, dando sentido a lo que se hace en investigación en las universidades.

La propuesta de la autoformación de personas investigadoras elaborada con participación activa, consensuada por el estudiantado-egresado de posgrado es un enfoque de co-construcción, co-elaboración de algún producto de investigación que puede ser un proyecto, borrador de tesis o un manuscrito académico, mediante estrategias de seguimiento-asesoramiento colaborativo de intervención reflexiva-crítica-constructiva en todo el trayecto investigativo (Herrera Guzmán et al., 2022) que involucra a dos o más personas investigadoras que escriben, corrigen y editan conjuntamente los avances de los trabajos de investigación, en la práctica asumen una labor de coautoría e identidad en la investigación científica, destaca por el permanente desarrollo de ciclos de espiral autorreflexiva que permiten ponderar la conformidad o redefinición de planes, tareas, estrategias en la concreción de logros investigativos. Se trata de un trabajo diferenciador de formación investigativa, estos procesos de intervención autoformativa-reflexiva han sido reconocidos como ambientes formativos, colaborativos en el que todos aprenden y todos enseñan como espacio de interacción en la formación de personas investigadoras (Person et al., 2019), permiten analizar las experiencias, comprender mejor las contradicciones, resistencias para mejorar la acción y servir de guía para nuevas experiencias.

La autoformación de personas investigadoras, entendida como una posibilidad de reinventar la práctica investigativa, podría –según lo señalado por el estudiantado y egresado de posgrado– beneficiar simultáneamente el desarrollo de competencias en el ámbito ocupacional y profesional de la persona investigadora. Cuando la investigación y la labor profesional se



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

integran, ambas dimensiones se enriquecen mutuamente, generando efectos que no solo favorecen una formación integral de la persona investigadora-profesional, sino que también trascienden en la mejora y el desarrollo de capacidades en otros individuos y contextos en los que esta se desenvuelve.

Diversos estudios corroboran que la interactividad formativa pragmática, vinculada al aprender haciendo (Saharrea et al., 2022), y mediada por la responsabilidad, el análisis y el contraste de significados, constituye un camino eficaz para la formación de habilidades investigativas. En esa misma línea, Belton et al. (2022) señalan que el desarrollo del individuo o del grupo que investiga, como consecuencia de su propia acción, se asocia directamente con el éxito personal y profesional.

De esta manera, un proceso de autoformación de personas investigadoras busca aportar en la construcción del conocimiento a través de nuevas maneras de enseñar-aprender, desarrollar competencias investigativas para transformar con mayor eficacia los problemas de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la viabilidad de la propuesta de autoformación de personas investigadoras precisa de estudios relacionados con el desarrollo de capacidades específicas en el manejo-procesamiento de la información, investigación bibliográfica, selección-procesamiento de datos, uso de gestores de información, construcción/validación de instrumentos, desarrollo de competencias digitales y otros.

## Conclusiones

La autoformación de personas investigadoras e investigación como consecuencia de la propia acción-reflexión, según el estudiantado-egresado de posgrado, puede considerarse como un enfoque que posibilita a la persona investigadora desarrollar capacidades para integrar la teoría con la práctica, transformando las acciones informativas, instructivas en acciones inspiradoras, sistemáticas y de impacto mediante un trabajo proceso reflexivo-constructivo-colaborativo, autónomo-compartido y responsable entre pares o grupos investigadores.

La formación de competencias investigativas abarca todo el trayecto de una investigación científica y se centra en la obtención de productos –como proyectos, informes de investigación o publicaciones–, así como en la identificación de aciertos, desaciertos y retos pendientes. No se circunscribe a espacios definidos, ya que puede desarrollarse tanto en los claustros universitarios como fuera de ellos, en tiempos y horarios flexibles.

Este proceso favorece un ambiente permanente de interacciones comunicativas, diálogo, confianza y respeto mutuo, que conduce a comprender y valorar el cómo se hace. No se limita únicamente a comentar, observar o criticar lo que debe realizarse, sino que procura que la persona investigadora ejecute las tareas, redacte, edite y reciba apoyo, monitoreo o asesoramiento de un par colaborador.



Se trata de un paradigma orientado a reinventar la formación de competencias investigativas en estrecha relación con las competencias que la persona investigadora desarrolla en su propio campo profesional. En este sentido, la experiencia directa en contextos reales constituye la fuente principal, más allá de la teoría o de las clases instruccionales en los posgrados, para emprender procesos investigativos que transformen y respondan de manera pertinente y con impacto a las necesidades y problemas del contexto.

Por lo mismo, la formación de personas investigadoras exige a la universidad adaptarse a los cambios desde su vitalidad interna, replanteando planes de estudio de posgrado vinculados a procesos/perfiles de formación en servicio de los profesionales (estudiantado-egresado de posgrado), reformular políticas, áreas y líneas de investigación a través de la participación y consenso de la comunidad académica, grupos de interés y organizaciones sociales, emprender centros de innovación para el desarrollo de investigaciones aplicativas y experiencias exitosas en formación de competencias investigativas.

Del mismo modo, es necesario emprender estudios sobre cómo las emociones, percepciones o creencias de las personas investigadoras favorecen o no la formación de competencias investigativas en las personas universitarias; estudios referidos a investigar de cómo el desarrollo de las capacidades específicas en el desempeño del campo ocupacional de la persona investigadora contribuyen o no a la formación de capacidades investigativas y el desarrollo de una cultura investigativa o investigaciones para conocer los niveles de satisfacción en los grupos donde tienen incidencia las personas investigadoras de posgrado.

## Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **S. B. P.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **Y. A. M. M.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **B. E. B. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **L. Y. B. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

## Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15832897>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Referencias

- Anderson, T. (2017). The doctoral gaze: Foreign PhD students' internal and external academic discourse socialization. *Linguistics and Education*, 37, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.12.001>
- Belton, S., Connolly, S., Peers, C., Goss, H., Murphy, M., Murtagh, E., Kavanagh, J., Corr, M., Ferguson, K., & O'Brien, W. (2022). Are all domains created equal? An exploration of stakeholder views on the concept of physical literacy. *BMC Public Health*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12931-5>
- Burke, N. N., Stewart, D., Tierney, T., Worrall, A., Smith, M., Elliott, J., Beecher, C., Devane, D., & Biesty, L. (2023). Sharing space at the research table: Exploring public and patient involvement in a methodology priority setting partnership. *Research Involvement and Engagement*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40900-023-00438-1>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Coronado-García, M.-A., Rossetti-López, S.-R., & Rojas-Rodríguez, I. S. (2020). Funcionalidad y eficacia del posgrado. La visión del profesorado en la Universidad de Sonora. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 67-86. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.816>
- Díaz Espinoza, M. & Cardoza Sernaqué, M. A. (2021). Habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de maestría en educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(6), 410-425. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/37165/40444>
- Esteban Bara, F. & Caro Samada, M. C. (2023). El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: Una nueva oportunidad tras la Covid-19. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 73-90. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-04>
- Feixas, M. (2024). Los desafíos de las comunidades académicas: Innovación e investigación en docencia universitaria para la pertinencia y calidad en educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 50(3), 7-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000300007>
- Flores Noya, D., Díaz Barrera, N., & Moncada Sánchez, J. A. (2022). El discurso formativo-punitivo del docente universitario: Relaciones de poder en la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 48(3), 305-320. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052022000300305>



- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata. [https://www.academia.edu/33412125/El\\_an%C3%A1lisis\\_de\\_datos\\_cualitativos\\_en\\_Investigaci%C3%B3n\\_Cualitativa\\_Spanish\\_Edition](https://www.academia.edu/33412125/El_an%C3%A1lisis_de_datos_cualitativos_en_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_Spanish_Edition)
- Herrera Guzmán, B., Salas Luévano, M. de L., & Salas Quezada, M. A. (2022). La formación de investigadores educativos en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 27, 1-18. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6498>
- McDonough, K., de Vleeschauwer, J., & Crawford, B. (2018). Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context. *System*, 74, 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.010>
- Meurer, J. R., Fertig, J., Garrison, O., & Shaker, R. (2023). Team science criteria and processes for promotion and tenure of Health Science University Faculty. *Journal of Clinical and Translational Science*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.1017/cts.2022.523>
- Miqueli Rodríguez, B. & Rodríguez Jiménez, A. (2024). Estrategia de formación continua del profesorado universitario. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 17(2), 98-114. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/1526>
- Moncada, J. A., Báez-Morales, W. E., Zambrano, M. B., & Álvarez, S. R. (2025). Competencias investigativas abordadas por los docentes universitarios: *Universidad Técnica del Norte (Ecuador)*. *Formación Universitaria*, 18(2), 95-106. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062025000200095>
- Moraes, R. & Galiazzi, M. do Carmo (2011). *Análise textual discursiva*. Unijuí.
- Morales-Romero, G. P., Quispe-Andía, A., Guía-Altamirano, T., & León Velarde, C. G. (2025). Inteligencia artificial y la investigación formativa: Una revisión crítica a partir de la realidad universitaria. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico*, 5(10), 40-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14966071>
- orakci, ş. (2020). Postgraduate students' expectations of their lecturers. *The Qualitative Report*, 25(1), 199-215. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4010>
- Ortega Carrasco, R. J., Veloso Toledo, R. D., & Hansen, O. S. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 101-109. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.2>
- Passeggi, M. da C., de Souza, E. C., & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27(1), 369-386. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20062>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Pérez Díaz, A. B., López García, J. C., & Buendía Espinosa, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del encuentro nacional de estudiantes de posgrado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1109-1134. <https://bit.ly/43A2r1L>
- Person, V. A., Bremm, D., & Güllich, R. I. da C. (2019). A formação continuada de professores de ciências: Elementos constitutivos do processo. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 10(3), 141-147. <https://doi.org/10.24317/2358-0399.2019v10i3.10840>
- Powell, J. W. (2020). Comparative education in an age of competition and collaboration. *Comparative Education*, 56(1), 57-78. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701248>
- Radetzke, F. S., Güllich, R. I. da C., & Emmel, R. (2020). A constituição docente e as espirais autorreflexivas: Investigação-formação-ação em ciências. *Revista Vitruvian Cogitationes*, 1(1), 65-83. <https://doi.org/10.4025/rvc.v1i1.63585>
- Rueda Milachay, L. J., Torres Anaya, L., & Córdova García, U. (2022). Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de una universidad peruana. *Conrado*, 18(85), 66-72. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000200066](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200066)
- Saharrea, J. M., Campeotto, F., & Viale, C. M. (2022). El giro pragmatista: Introducción a "Las implicancias del pragmatismo para la educación". *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (43), 306-331. <https://www.redalyc.org/journal/288/28871938014/html/>
- Tejada Tovar, C., Tejada Benítez, L., & Villabona Ortiz, Á. (2008). Pedagogía para el desarrollo de competencias investigativas apoyada en los semilleros de investigación desde el inicio del pregrado. *Revista Educación en Ingeniería*, 3(6), 38-49. <https://educacioningenieria.org/index.php/edi/article/view/61/52>
- Tua García, A. A. (2020). Programa de capacitación para desarrollar competencias investigativas, dirigido a los docentes en su accionar pedagógico. *Revista Scientific*, 5(17), 19-38. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.1.19-38>
- Urriago Fontal, J. C., Salcedo Mosquera, J. D., Romero Sánchez, A., & Aponte García, M. S. (2023). Consolidación de procesos investigativos integrando criterios de acreditación en alta calidad educativa y tecnologías en Cauca-Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 112-123. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40701>
- van-Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>



- Vargas-Salazar, I. Y., Motta-Flores, M., & Cortez-Cortez de Uceda, G. R. (2022). El docente universitario peruano y la virtualidad en la emergencia sanitaria. *REVISIÓN HUMANA. Revista Internacional de Humanidades*, 15(3), 1-19. [https://www.academia.edu/103203032/Docente Universitario Peruano y La Virtualidad en La Emergencia Sanitaria](https://www.academia.edu/103203032/Docente_Universitario_Peruano_y_La_Virtualidad_en_La_Emergencia_Sanitaria)
- Vásquez Stanescu, C. L., Luna Cardozo, M. L., Torres Samuel, M., Bucci, N., Silva, A. V., & Crissien, T. (2020). Producción científica y posicionamiento de universidades según ranking SIR IBER 2013 al 2019, caso latinoamericano. *risti. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E29), 570-581. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/89cbae49-52f5-486c-aae0-df692cb044df>
- Villardón-Gallego, L. & Villajero Carballido, B. (2018). Percepciones de investigadores en formación respecto al desarrollo de competencias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 157-179. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.738>

