

Paol Junior Velasquez Chero, Mario Luciano Sandoval Rosas
Yoana Vanessa Saavedra Reyes, Juan Carlos Larrea Abad
Lourdes Milagros Chunga Chully

Enseñar a investigar en el umbral del silencio

Competencias docentes y brechas de difusión científica



Religación
Press

Educación

Paol Junior Velasquez Chero, Mario Luciano Sandoval Rosas,
Yoana Vanessa Saavedra Reyes, Juan Carlos Larrea Abad,
Lourdes Milagros Chunga Chully

Enseñar a investigar en el umbral del silencio

*Competencias docentes y brechas de
difusión científica*

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

*Teaching Research at the Threshold of Silence.
Faculty Competencies and Gaps in Scientific Dissemination*

*Ensinar a investigar no limiar do silêncio
Competências docentes e lacunas na difusão científica*

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahí Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Frisa María Antonieta Aliaga Guevara

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Víctor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones
CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the
CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tiene el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICS HAL.



Título: Enseñar a investigar en el umbral del silencio. Competencias docentes y brechas de difusión científica

Derechos de autor | Copyright: Paol Junior Velasquez Chero, Mario Luciano Sandoval Rosas, Yoana Vanessa Saavedra Reyes, Juan Carlos Larrea Abad, Lourdes Milagros Chunga Chully

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza | JNTC - Desarrollo de competencias | GP - Investigación e información: generalidades

BISAC: EDU037000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-10-21

ISBN: 978-9907-845-34-1

Nota obra derivada: El libro retoma y amplía, mediante el trabajo colaborativo de un grupo de investigadores, los hallazgos y aportes presentados en la tesis original: "Competencias investigativas docentes y habilidades investigativas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, 2026" presentada ante la Universidad Nacional de Piura (Perú) por Paol Junior Velasquez Chero en 2026.

Note: The book takes up and expands, through the collaborative work of a group of researchers, the findings and contributions presented in the original dissertation: "Competencias investigativas docentes y habilidades investigativas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, 2026" presented to the Universidad Nacional de Piura (Perú) by Paol Junior Velasquez Chero in 2026.

[APA 7]

Velasquez Chero, P. J., Sandoval Rosas, M. L., Saavedra Reyes, Y. V., Larrea Abad, J. C., & Chunga Chully, L. M. (2026). *Enseñar a investigar en el umbral del silencio. Competencias docentes y brechas de difusión científica*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.515>

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los autores

ABOUT THE AUTHORS

Paol Junior Velasquez Chero

Universidad Nacional de Piura – UNP | Piura | Perú

<https://orcid.org/0009-0004-3699-3881>

Paoljunior_14@hotmail.com

Licenciado en Física docente en la enseñanza de las ciencias y matemáticas. Magister en Educación con mención en Docencia Universitaria.

Mario Luciano Sandoval Rosas

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

“Piura” | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3316-121X>

msandovalr@eespppiura.edu.pe

malusaro_23@hotmail.com

Docente investigador con grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Docencia y Gestión Educativa y Licenciado en Educación, especialidad de Biología y Química. Cuenta con amplia experiencia en gestión educativa, formación docente, procesos de acreditación y evaluación de Institutos y Escuelas de Educación Superior, es Evaluador Externo autorizado por el SINEACE. Es investigador asociado del Grupo Internacional de Investigación ACVENISPROH, ponente en congresos internacionales.

Yoana Vanessa Saavedra Reyes

Universidad Nacional de Piura | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1711-8289>

72495411@posgrado.unp.edu.pe

saavedrareyesvanessa@gmail.com

Abogada especialista en Derecho Penal e investigadora en el ámbito jurídico. Compromiso ético, responsabilidad profesional y vocación de servicio. Su labor se orienta a la defensa de la justicia, los derechos fundamentales y la generación de conocimiento académico.

Juan Carlos Larrea Abad

Universidad Nacional de Piura | Piura | Perú

<https://orcid.org/0009-0003-6860-2382>

47850221@posgrado.unp.edu.pe

jcla1293@gmail.com

Contador Público Colegiado. Maestro En Gestión Financiera y Auditoría en la Universitat Pompeu Fabra de España. Estudios de Maestría en Contabilidad con mención en Gestión Pública UNP. Estudios de Doctorado en Ciencias Administrativas Universidad Nacional de Piura Perú.

Lourdes Milagros Chunga Chully

Universidad Católica Sedes Sapientiae | Piura | Perú

<https://orcid.org/0009-0005-3499-5151>

lchungu@ucss.edu.pe

lchungu.1991@gmail.com

Docente universitario con maestría en Gerencia Gubernamental y 9 meses de experiencia académica. Enfocada en la investigación científica con el firme objetivo de calificar como investigadora. Comprometida con la producción académica y el desarrollo de proyectos con impacto en la gestión pública.

Resumen

Esta obra analiza la relación entre competencias investigativas docentes y habilidades investigativas estudiantiles en una facultad de educación. Predomina un nivel intermedio en ambos actores, con debilidades en producción y comunicación científica. La asociación es directa y significativa, sin implicar causalidad. Se emplea el término “silencio epistémico” para nombrar la distancia entre generar conocimiento y comunicarlo, validarlo y difundirlo. Esa brecha atraviesa a docentes y estudiantes y limita la visibilidad científica institucional. El estudio concluye que fortalecer el perfil investigador docente, la retroalimentación y la difusión son claves para transformar la formación universitaria.

Palabras clave:

competencias investigativas, habilidades investigativas, silencio epistémico, docencia universitaria, formación investigativa.

Abstract

This work analyzes the relationship between teachers' research competencies and students' research skills in a faculty of education. An intermediate level predominates in both actors, with weaknesses in scientific production and communication. The association is direct and significant, without implying causality. The term "epistemic silence" is used to name the distance between generating knowledge and communicating, validating, and disseminating it. This gap runs through teachers and students and limits institutional scientific visibility. The study concludes that strengthening the teacher-researcher profile, feedback, and dissemination are key to transforming university education.

Keywords:

research competencies, research skills, epistemic silence, university teaching, research training.

Resumo

Esta obra analisa a relação entre competências investigativas docentes e habilidades investigativas discentes em uma faculdade de educação. Predomina um nível intermediário em ambos os atores, com fragilidades na produção e comunicação científica. A associação é direta e significativa, sem implicar causalidade. Emprega-se o termo "silêncio epistêmico" para nomear a distância entre gerar conhecimento e comunicá-lo, validá-lo e difundir-lo. Essa lacuna atravessa docentes e discentes e limita a visibilidade científica institucional. O estudo conclui que fortalecer o perfil investigador docente, a retroalimentação e a divulgação são fundamentais para transformar a formação universitária.

Palavras-chave:

competências investigativas, habilidades investigativas, silêncio epistêmico, docência universitária, formação investigativa.

ENSEÑAR A INVESTIGAR EN EL UMBRAL DEL SILENCIO.

Competencias docentes y brechas de difusión científica

CONTENIDO

Revisión por pares	7
Peer Review	7
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	11
Resumo	11
Introducción	16

Capítulo 1 24

El faro de la indagación. Sembrando ciencia y pensamiento crítico en la universidad	24
El laberinto metodológico y la transformación del aula formadora	33
Horizonte analítico y prospectiva del conocimiento científico	40

Capítulo 2 47

El despertar del rigor científico. Trayectorias, saberes y horizontes de la investigación en la universidad	47
Las huellas de la indagación en el tejido académico latinoamericano y nacional	50
Los pilares conceptuales y las tramas de la formación investigativa superior	52
Las dimensiones vivas del método y la construcción de saberes en el aula	59
El léxico esencial y las coordenadas conceptuales del sabio indagador	61

Capítulo 3 66

La arquitectura del procedimiento y el rigor en la aprehensión del objeto	66
El universo observado y la trama instrumental de la medición	71
Operacionalización de variables y diseño de los instrumentos	74
Rigor métrico, ética y estrategia de análisis estadístico	77
Discusión, proyección teórica e implicaciones pedagógicas	80

Capítulo 4	84
La sinergia metodológica en el entorno académico universitario	84
El perfil del docente investigador. Luces y sombras en el dominio metodológico	87
La enseñanza investigativa. Entre la orientación declarada y la retroalimentación ausente	89
La producción científica. La paradoja del eslabón más débil	92
Análisis pormenorizado del perfil competencial y las habilidades investigativas en el estudiantado universitario	97
La correspondencia estructural entre el desempeño docente y el perfil formativo estudiantil	111
El terreno que respira calma antes de la tormenta inferencial	120
Análisis de la relación general	122
Análisis de la relación con el dominio metodológico docente	124
Análisis de la relación con la enseñanza investigativa docente	125
Análisis de la relación con la producción científica docente	126
Ecos de una correspondencia que transforma silencios en vocaciones	127
Capítulo 5	140
El silencio que ahoga la ciencia. Cuando la formación investigativa se trunca en el umbral de la enunciación pública	140
La paradoja del eslabón débil que sostiene la cadena	144
El circuito roto de la enunciación. Cuando docentes y estudiantes comparten el mismo silencio	148
El silencio epistémico como habitus institucional	151
La pedagogía de la retroalimentación como antídoto contra el silencio	154
Hacia una pedagogía de la enunciación. Transformar el silencio en palabra	158
Conclusiones parciales. Del silencio a la palabra	161
Capítulo 6	165
Las voces que emergen del silencio. Conclusiones y rutas de transformación	165
Las conclusiones que responden al nuevo objetivo	173
Las recomendaciones para transformar el silencio en palabra	175
Referencias	180

FIGURAS

Figura 1. Competencias investigativas docentes por dimensiones	96
Figura 2. Habilidades investigativas de los estudiantes por dimensiones	106
Figura 3. Competencias investigativas docentes por niveles	109
Figura 4. Habilidades investigativas de los estudiantes por niveles	111
Figura 5. Competencias docentes y habilidades investigativas estudiantiles	113
Figura 6. Dominio metodológico y habilidades investigativas estudiantiles	115
Figura 7. Enseñanza investigativa y habilidades investigativas estudiantiles	117
Figura 8. Producción científica y habilidades investigativas estudiantiles	119

Introducción

La formación investigativa en las instituciones de educación superior ha dejado de ser un componente accesorio del currículo para convertirse en un eje que atraviesa la totalidad del proceso formativo. En un contexto donde la generación, adaptación y socialización del conocimiento científico condiciona el desarrollo académico de las universidades, el perfil investigador de quienes enseñan y el nivel de habilidades que alcanzan quienes aprenden se convierten en dos variables cuya relación exige ser examinada con rigor. Este libro presenta los resultados de una investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura durante el año 2026, cuyo propósito central fue determinar la relación entre las competencias investigativas docentes y las habilidades investigativas de los estudiantes, así como comprender las condiciones institucionales, pedagógicas y subjetivas que configuran dicha relación.

El problema que dio origen a este trabajo surgió de una constatación empírica que venía siendo documentada por investigaciones previas en el mismo contexto institucio-

nal. Los estudiantes de los ciclos avanzados presentaban niveles iniciales en el desarrollo de competencias investigativas digitales, los planes curriculares incorporaban los componentes de formación investigativa de manera heterogénea e inconsistente, y no existía una secuencia formativa articulada que garantizara el desarrollo progresivo de las capacidades científicas a lo largo de la trayectoria universitaria. A esta situación se sumaba una preocupación de mayor alcance: si los futuros educadores egresan de las aulas universitarias sin haber consolidado sus propias destrezas investigativas, difícilmente podrán fomentarlas en los estudiantes de educación básica que estarán bajo su responsabilidad. El círculo se reproduce y se expande, afectando no solo la calidad de la formación universitaria sino también las bases mismas del sistema educativo.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental de corte transversal. Se trabajó con la totalidad de docentes ordinarios y contratados de la facultad, cuarenta y cinco en total, y con una muestra probabilística estratificada de doscientos sesenta estudiantes de los ciclos séptimo a décimo. Cada estudiante fue vinculado a un docente de referencia mediante un código de asociación que permitió conservar la independencia de las observaciones en el análisis inferencial, evitando así el sesgo de pseudorreplicación que suele afectar a los estudios que trabajan con datos anidados. Se aplicaron dos

cuestionarios de veinticuatro ítems cada uno, con escala de Likert de cinco alternativas, sometidos a juicio de expertos y a pruebas de consistencia interna que arrojaron coeficientes de confiabilidad superiores a 0,97 en ambos instrumentos.

Los resultados confirmaron la existencia de una relación directa, muy alta y estadísticamente significativa entre las competencias investigativas docentes y las habilidades investigativas de los estudiantes, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,987 y una significancia inferior a 0,001. Los tres contrastes específicos arrojaron valores igualmente elevados: el dominio metodológico docente se relacionó con las habilidades estudiantiles con un coeficiente de 0,961, la enseñanza investigativa con 0,952 y la producción científica con 0,963. Estos hallazgos, sin embargo, no constituyen el aporte central de la obra. La lectura detenida de los datos descriptivos reveló una configuración que exigía una interpretación más profunda que la simple constatación de correlaciones.

El nivel predominante en ambos actores del proceso formativo fue el intermedio. El 51,1 por ciento del profesorado y el 52,3 por ciento de los estudiantes se ubicaron en ese nivel medio, mientras que los niveles alto y bajo concentraron proporciones menores. Este dato, aparentemente neutro, adquiere relevancia cuando se examina la distribución interna de cada variable. En el profesorado,

el dominio metodológico obtuvo el promedio más elevado con 3,21 puntos, seguido por la enseñanza investigativa con 3,12, mientras que la producción científica registró la valoración más baja con 2,91, siendo la única dimensión que se situó por debajo del punto medio de la escala. Dentro de esa dimensión, la comunicación de resultados conforme a las normas científicas alcanzó apenas 2,47 puntos, el valor mínimo de todo el instrumento. En los estudiantes, las dimensiones con menores promedios fueron la búsqueda y manejo de información científica y la comunicación y difusión de resultados, ambas con 3,10 puntos.

La coincidencia en la debilidad resultó reveladora. Docentes y estudiantes compartían las mayores carencias precisamente en las dimensiones relacionadas con el acceso a la información científica y con la comunicación pública del conocimiento. Esta configuración sugirió la existencia de un circuito formativo que se trunca sistemáticamente en su fase final de enunciación. Los docentes generan conocimiento en el ámbito interno de su labor académica, producen informes, elaboran materiales, pero encuentran barreras severas para publicar y difundir sus hallazgos en los circuitos formales de la ciencia. Los estudiantes, por su parte, aprenden a redactar informes de investigación siguiendo la estructura convencional, pero experimentan dificultades marcadas al ejecutar la operación intelectual que dota de verdadero sentido a dichos apartados: la con-

frontación de los hallazgos propios con la literatura previa y la comunicación de los resultados ante audiencias académicas.

Este fenómeno recibió el nombre de silencio epistémico, concepto que articula la totalidad de la obra. Se entiende por silencio epistémico la brecha sistemática entre la capacidad de generar conocimiento y la capacidad de comunicarlo, validarlo y difundirlo en los circuitos formales de la ciencia. No se trata de un vacío neutral ni de una simple ausencia de habilidades, sino de una condición activamente producida por factores institucionales, pedagógicos y subjetivos que operan de manera articulada. La ausencia de una política coherente de formación científica, la escasez de incentivos para la producción y difusión del conocimiento, la falta de espacios de socialización y validación del saber producido, y la debilidad de los mecanismos de retroalimentación formativa configuran un habitus institucional que reproduce la debilidad de generación en generación.

La paradoja que atraviesa el libro es la siguiente: la producción científica docente es simultáneamente la dimensión más débil del perfil investigador del profesorado y la que mantiene la asociación más estrecha con las habilidades investigativas de los estudiantes. Ningún docente ubicado en el nivel bajo de producción científica tuvo estudiantes en el nivel alto de habilidades investigativas.

La experiencia científica activa del formador opera como condición habilitante de la excelencia investigativa de sus estudiantes. Siendo el ámbito más débil del perfil docente el de mayor incidencia formativa, cualquier mejora en la producción y difusión científica del profesorado tendría un efecto proporcionalmente mayor sobre la formación investigativa de los estudiantes.

El libro se organiza en seis capítulos. El primero presenta la problemática de la formación investigativa desde la perspectiva del silencio epistémico, articulando los hallazgos empíricos con las condiciones institucionales que los producen. El segundo desarrolla el marco teórico incorporando las perspectivas que sustentan el enfoque, entre ellas la teoría de las epistemologías del Sur, la sociología de la ciencia de Bourdieu y la pedagogía de la enunciación. El tercero describe la arquitectura metodológica del estudio, justificando la pertinencia del enfoque y explicando cómo los datos existentes permiten responder a las preguntas de investigación. El cuarto expone el análisis descriptivo por objetivos, la prueba de normalidad y el contraste de las hipótesis, profundizando en los aspectos que alimentan el nuevo objetivo. El quinto constituye el capítulo central que integra el enfoque, los objetivos y las discusiones inéditas, analizando las dinámicas de silenciamiento epistémico que operan en la formación investigativa. El sexto presenta las conclusiones que responden al objetivo general y a los objetivos específicos, así como

las recomendaciones dirigidas a los distintos actores institucionales.

La obra no pretende agotar la complejidad del fenómeno formativo ni establecer relaciones de causalidad que el diseño correlacional no permite afirmar. Su aspiración es ofrecer un marco interpretativo que permita comprender las raíces del problema y orientar las acciones necesarias para superarlo. La evidencia recogida sugiere que los esfuerzos institucionales no deberían concentrarse exclusivamente en fortalecer el dominio metodológico del profesorado, sino en crear las condiciones para que la producción y la comunicación científica se conviertan en prácticas cotidianas y valoradas. La formación investigativa no puede reducirse a la enseñanza de técnicas y procedimientos; debe implicar la participación en una comunidad de práctica donde el conocimiento se construye, se comparte y se valida colectivamente. Transformar el silencio en palabra es la tarea que este libro propone como horizonte.

Capítulo 1

El faro de la indagación. Sembrando ciencia y pensamiento crítico en la universidad

La educación superior contemporánea se encuentra inmersa en una encrucijada histórica sin precedentes, donde la capacidad de generar, adaptar y socializar conocimiento científico riguroso se ha transformado en el principal indicador de desarrollo y soberanía intelectual de las naciones (UNESCO IESALC, 2024). En esta dinámica global, las universidades no pueden limitarse a ser meras agencias de transmisión pasiva de saberes acumulados, sino que deben erigirse en verdaderos ecosistemas de indagación donde la enseñanza y la investigación se entrelacen de forma inescindible.

Para que esta aspiración se concrete en la práctica cotidiana de las aulas, se requiere un cuerpo docente altamente dotado de competencias investigativas sólidas, es decir, profesores capaces de diseñar y ejecutar proyectos científicos rigurosos y, al mismo tiempo, de articular estrategias pedagógicas que promuevan la curiosidad, el espíritu crítico y el rigor metodológico en sus estudiantes (Briones et al., 2024). No obstante, la evidencia empírica acumulada a nivel internacional revela una brecha estructural profunda entre los discursos institucionales sobre la excelencia científica y la realidad de los procesos formativos en el aula universitaria, manifestándose un déficit generalizado en la consolidación del perfil investigador del profesorado, especialmente en el contexto latinoamericano (Ríos et al., 2023).

Al profundizar en la caracterización pedagógica y epistemológica de los sistemas universitarios de la región, se observa que la formación investigativa suele sufrir un acentuado sesgo reduccionista que afecta negativamente la integralidad del perfil docente. Diversas investigaciones documentan cómo la mayoría de los programas de desarrollo académico e investigaciones sobre la materia centran su atención de manera casi exclusiva en las dimensiones instrumentales, comunicativas y metodológicas del proceso científico, postergando o ignorando componentes vitales como la dimensión ética, la metacognitiva y la práctico-cognitiva (Ríos et al., 2023). Esta visión fragmentada conduce a una enseñanza de la ciencia de carácter dogmático y reproductivo, donde el estudiante es adiestrado en la memorización de pasos rígidos para la elaboración de proyectos, en lugar de ser iniciado en la vivencia auténtica de la indagación, la problematización de la realidad y la generación de soluciones innovadoras ante las demandas sociales (Briones et al., 2024). La consecuencia inmediata de este enfoque es una persistente debilidad en la formación inicial y continua de los futuros profesionales, quienes egresan de las aulas universitarias con severas limitaciones para interpretar datos, construir argumentos científicos sólidos o participar con solvencia en la producción del conocimiento (Praxis Pedagógica, 2024).

La dimensión estudiantil refleja de forma dramática y preocupante este déficit de mediación pedagógica investigativa. Los estudios diagnósticos realizados en carreras de educación revelan que una abrumadora mayoría de los estudiantes universitarios reconoce abiertamente su incapacidad para delimitar y formular con precisión un problema de investigación, manifiesta serias carencias en el dominio de herramientas estadísticas fundamentales para el análisis de datos y muestra una alarmante desconexión respecto del uso de bases de datos especializadas y literatura científica indexada (Praxis Pedagógica, 2024). Esta situación pone de manifiesto que las asignaturas tradicionales de metodología de la investigación, estructuradas habitualmente como compartimentos estancos en los últimos ciclos de las carreras, están fracasando en su propósito de instaurar una cultura científica duradera. El estudiante percibe la investigación como un trámite burocrático y estresante orientado a la obtención del título profesional, en lugar de entenderla como la herramienta transversal que guiará su pensamiento crítico y su praxis profesional a lo largo de toda su vida (Turpo-Gebera et al., 2024).

En el plano nacional, el sistema de educación superior y el desarrollo científico del Perú enfrentan desafíos de magnitud similar, marcados por esfuerzos estatales de regularización que, si bien han impulsado avances cuantitativos, aún no logran consolidar una masa crítica de inves-

tigadores en las aulas universitarias. Según el diagnóstico del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, la nómina de investigadores reconocidos en el país a través del sistema RENACYT evidencia una pirámide científica en plena etapa de construcción y fuertemente concentrada en los niveles iniciales de desarrollo (CONCYTEC, 2024). Más del cuarenta por ciento de los profesionales registrados se ubica en la categoría más básica del sistema, mientras que apenas una fracción mínima alcanza los niveles superiores o la distinción como investigadores consagrados (CONCYTEC, 2024). Esta configuración nacional refleja que la labor investigativa en la universidad peruana continúa siendo una actividad emergente, donde una gran proporción de los catedráticos a cargo de asignaturas formativas no cuenta con una trayectoria de publicación constante ni con el dominio holístico de los procesos de producción científica (Rojas-Yauri et al., 2024).

La producción científica universitaria peruana, aunque ha registrado una trayectoria de crecimiento en el volumen de publicaciones indexadas en bases de datos de visibilidad internacional como Scopus, padece de una marcada asimetría disciplinar y geográfica. Los reportes oficiales muestran que el volumen de publicaciones se encuentra liderado predominantemente por las ciencias médicas, las ciencias naturales y la ingeniería, quedando las ciencias sociales y las humanidades en un rango secundario de

contribución (CONCYTEC, 2024). Asimismo, se evidencia una profunda brecha territorial entre las instituciones radicadas en la capital y las universidades públicas situadas en las regiones del interior del país, cuya contribución científica se ubica marcadamente por debajo de su capacidad instalada, su infraestructura académica y el volumen de su comunidad universitaria (Rojas-Yauri et al., 2024). Esta disparidad afecta directamente la calidad de la formación que se imparte en las facultades de educación de provincias, donde la escasez de proyectos de investigación financiados y de redes de cooperación académica debilita el entorno en el que se forman los futuros docentes del país.

Investigaciones empíricas desarrolladas en el ámbito universitario regional peruano confirman la existencia de una estrecha interdependencia entre el nivel de habilidades investigativas que posee el profesorado y su desempeño profesional integral. En contextos universitarios del interior, como el caso de Cerro de Pasco, se ha documentado de forma rigurosa que más del cincuenta y nueve por ciento de los docentes universitarios presenta habilidades investigativas en pleno proceso de desarrollo, frente a un porcentaje marcadamente menor que ha logrado consolidarlas de manera plena (Repositorio UCT, 2024). El análisis estadístico en estas poblaciones evidencia una correlación moderada y altamente significativa entre las habilidades investigativas del docente y su efectividad

en el aula, siendo las dimensiones cognitiva, tecnológica y metodológica aquellas que ejercen el mayor peso en dicha relación (Repositorio UCT, 2024). Estos hallazgos concuerdan con las observaciones de Turpo-Gebera et al. (2024) y reafirman que la cualificación científica del profesorado constituye el factor determinante para dinamizar la calidad de los procesos académicos y la renovación del conocimiento en la universidad peruana.

La región Piura no es ajena a la complejidad de esta problemática estructural, manifestando en sus instituciones educativas superiores los mismos patrones de limitación metodológica y baja producción bibliográfica observados a nivel nacional. Las investigaciones comparativas sobre competencias investigativas académicas en estudiantes universitarios de la región revelan heterogeneidad entre instituciones y coinciden en señalar niveles predominantemente bajos en las dimensiones de dominio metodológico y de comunicación científica (Chávez Ayala, 2022). Esta constante regional sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas hasta la fecha en el norte del país no han logrado trascender el plano memorístico, dejando a los estudiantes inermes ante las exigencias de la redacción académica y la divulgación de hallazgos en la comunidad científica internacional (Chávez Ayala, 2022). Asimismo, estudios realizados en el contexto piurano han demostrado que el nivel de desempeño del docente en el aula ejerce una influencia directa en el desarrollo de las

competencias científicas de sus alumnos, evidenciando cómo la actitud, el método y la capacidad del profesor actúan como catalizadores del espíritu indagador en el aula (Mendoza, 2019).

Por otra parte, investigaciones recientes publicadas sobre docentes de institutos e instituciones de la región señalan una correlación significativa entre las competencias digitales y las habilidades para investigar, identificando al mismo tiempo severas restricciones en el aprovechamiento pedagógico de los recursos tecnológicos y entornos virtuales para la tutoría y el acompañamiento de proyectos académicos (Revista WARMI, 2024). Estas limitaciones tecnológicas y metodológicas del cuerpo docente local terminan por condicionar negativamente la experiencia formativa de los estudiantes, restringiendo sus posibilidades de desarrollar destrezas investigativas avanzadas durante su paso por la universidad (Revista WARMI, 2024). En el escenario específico de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, la imperiosa necesidad de formar docentes altamente capacitados para investigar y resolver los problemas socioeducativos de su entorno tropieza con serias dificultades operativas e institucionales (UNP, 2024).

A pesar de que la misión universitaria declara el compromiso con la formación científica de sus egresados, el análisis de los planes curriculares revela que la investigación

formativa se halla incorporada de manera heterogénea, discontinua y desarticulada a lo largo de las distintas carreras profesionales (Hidalgo Benites, 2022). La inexistencia de una secuencia curricular coherente y progresiva hace que el desarrollo de las habilidades investigativas en el alumnado dependa casi de forma exclusiva de la vocación, la iniciativa personal y el nivel de exigencia de cada docente en particular, en lugar de obedecer a una política institucional planificada y sistemática de formación científica (Hidalgo Benites, 2022). Esta inconsistencia curricular en la universidad pública piurana se ve agravada por los diagnósticos realizados sobre el nivel de competencias investigativas digitales que poseen sus estudiantes. Las evaluaciones empíricas muestran que una gran proporción del alumnado se sitúa en niveles marcadamente iniciales o básicos respecto de la búsqueda, selección, gestión y procesamiento digital de la información científica, incluso tras haber participado en asignaturas dictadas en entornos virtuales o con apoyo de herramientas tecnológicas (Hidalgo Benites et al., 2023).

Estos datos demuestran que la simple inserción de tecnologías de la información en el ámbito universitario no garantiza de por sí el desarrollo del pensamiento científico, requiriéndose intervenciones pedagógicas directas, explícitas y profundamente estructuradas que articulen el rigor metodológico con el uso intencionado de las herramientas digitales (Hidalgo Benites et al., 2023). Ante este

complejo panorama conceptual y empírico, se hace indispensable indagar a fondo la dinámica relacional entre las competencias investigativas que poseen los catedráticos y las habilidades que logran desarrollar sus alumnos en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura. Resulta imprescindible determinar el grado exacto de asociación entre el dominio metodológico de los profesores, sus estrategias de enseñanza investigativa y su producción científica, con el nivel de habilidad que demuestran los estudiantes para formular problemas, gestionar información, aplicar métodos y comunicar sus hallazgos al mundo académico. Es esta pregunta central la que orienta la presente obra, buscando aportar evidencia esclarecedora sobre cómo la labor del docente universitario moldea la formación de los futuros educadores del país.

El laberinto metodológico y la transformación del aula formadora

Comprender en toda su profundidad el proceso de formación en investigación en las facultades de educación exige examinar la naturaleza epistémica del dominio metodológico del profesorado y el modo en que este se traduce en la práctica docente. El dominio metodológico no consiste en un saber meramente memorístico de los manuales de investigación o en la repetición mecánica

de fórmulas cuantitativas y cualitativas, sino en una estructuración cognitiva compleja que permite al docente seleccionar, adaptar y aplicar con soltura los diseños, técnicas e instrumentos más adecuados para abordar un objeto de estudio determinado (Acosta Faneite et al., 2024). Cuando el profesor posee un conocimiento metodológico abstracto pero es incapaz de aplicar análisis cualitativos complejos o de seleccionar instrumentos validados en situaciones reales, su enseñanza se torna dogmática, transmitiendo a sus estudiantes una visión descontextualizada y burocrática del método científico (Mendoza, 2019; Revista WARMI, 2024).

Por el contrario, un dominio metodológico integral por parte del docente actúa como el cimiento sobre el cual se edifica la seguridad analítica del estudiante. La literatura especializada en la didáctica de la educación superior destaca que el profesor que domina con fluidez los paradigmas cuantitativo, cualitativo y mixto transmite una visión flexible e integradora de la ciencia, capacitando a sus alumnos para traducir los problemas de la realidad educativa en variables operativas u objetos de estudio cualitativos rigurosamente delimitados (Briones et al., 2024). Cuando esta solvencia metodológica está presente en el aula, la enseñanza de la investigación abandona la árida repetición de definiciones para transformarse en un taller permanente de diseño, donde cada pregunta de investiga-

ción exige la búsqueda deliberada de la estrategia de recolección y análisis de datos más idónea y rigurosa (Ríos et al., 2023).

No obstante, el dominio del método por parte del docente resulta completamente inerte en términos formativos si no se encuentra respaldado por una sólida dimensión de enseñanza investigativa. La enseñanza investigativa abarca el conjunto de decisiones didácticas, estrategias pedagógicas y formas de acompañamiento tutelar que el profesor despliega en el aula para convertir el aprendizaje en un proceso activo de indagación y descubrimiento (Hernández et al., 2021). No basta con que el catedrático sea un investigador experimentado; es absolutamente indispensable que posea la capacidad didáctica de estructurar andamiajes pedagógicos que guíen al estudiante desde sus intuiciones iniciales hasta la formulación de hipótesis o supuestos teóricos rigurosos (Hidalgo Benites, 2022). Esta dimensión pedagógica exige transformar la cátedra tradicional en un espacio dialógico donde la resolución de problemas reales, la revisión crítica de la literatura y el debate epistemológico constituyan la dinámica habitual de trabajo.

Uno de los componentes más cruciales e impactantes de la enseñanza investigativa reside en la calidad, la oportunidad y la fundamentación de la retroalimentación que el docente brinda a los avances de sus estudiantes. Desde la

perspectiva de las teorías del aprendizaje sociocultural y la mediación pedagógica, la retroalimentación cualitativa sobre los borradores, matrices y avances de investigación constituye el andamiaje fundamental que permite al estudiante transitar desde su nivel de desarrollo real hacia su nivel de desarrollo potencial en la ciencia (Talizina et al., 2010). Cuando la supervisión del docente se reduce a un acto administrativo de asignación de notas o a correcciones superficiales de formato, se quiebra el proceso de aprendizaje metacognitivo, dejando al estudiante sin el juicio experto necesario para comprender sus errores conceptuales, corregir sus inconsistencias metodológicas y perfeccionar su razonamiento analítico (Turpo-Gebera et al., 2024).

A la par del dominio metodológico y de las competencias didácticas, la producción y difusión científica del profesorado representa la manifestación más transparente del compromiso del docente con la cultura investigativa de su disciplina. Un docente que investiga de forma activa, publica sus hallazgos en revistas de impacto indexadas y participa en redes académicas internacionales, aporta a su aula de clase un dinamismo intelectual único e insustituible (CONCYTEC, 2024; Turpo-Gebera et al., 2024). La vivencia cotidiana del proceso editorial, la experiencia en el sometimiento de artículos a la revisión por pares y el aprendizaje derivado de la defensa de ponencias en congresos científicos le permiten al profesor compartir con

sus estudiantes no solo la teoría abstracta de la ciencia, sino las dinámicas reales, las dificultades éticas y los estándares exigidos por la comunidad científica internacional (Rojas-Yauri et al., 2024).

Por el contrario, cuando la planta docente de una facultad se caracteriza por una nula o escasa producción científica, se genera un fenómeno de aislamiento e inanición intelectual que afecta directamente la calidad de la formación de los futuros graduados. El profesor que no publica ni somete sus escritos a la evaluación de sus pares carece de la experiencia directa para guiar a sus alumnos en la redacción de artículos académicos, la discusión profunda de resultados frente a los antecedentes o la aplicación rigurosa de las normas de citación científicas (Álvarez, 2020; Ríos et al., 2023). En este escenario, la formación investigativa queda limitada a la elaboración de informes mecánicos de tesis que raras veces llegan a socializarse, perpetuando un círculo de escasa visibilidad académica que debilita el posicionamiento institucional de la universidad y limita el horizonte profesional de sus egresados (Rojas-Yauri et al., 2024).

El desarrollo de las habilidades investigativas en el estudiantado universitario constituye, por consiguiente, el producto de un complejo proceso de internalización sociocultural que requiere ser analizado desde una perspectiva multidimensional. La primera de estas dimensiones,

la capacidad para identificar y formular problemas de investigación, representa la piedra angular del pensamiento científico. Un estudiante competente debe ser capaz de contemplar la realidad educativa de su entorno, detectar las contradicciones existentes entre la teoría pedagógica y la práctica del aula, y traducir esas inquietudes en preguntas de investigación claras, delimitadas y metodológicamente abordables (Ríos et al., 2023). Esta habilidad exige un alto nivel de abstracción y rigor conceptual, pues una delimitación deficiente del problema invalida de raíz todo el esfuerzo investigativo posterior (Praxis Pedagógica, 2024).

La segunda dimensión de las habilidades estudiantiles, referida a la búsqueda y manejo de información científica, constituye una exigencia insustituible en la era de la sociedad de la información. El estudiante universitario debe superar el uso ingenuo de buscadores genéricos para adquirir el dominio experto de bases de datos indexadas de alto impacto académico, tales como Scopus, Web of Science, Scielo o Redalyc, así como el manejo fluido de gestores bibliográficos automatizados (Machado et al., 2008). Esta habilidad no se limita al aspecto técnico del acceso a la información, sino que implica una capacidad crítica para evaluar la filiación institucional de los autores, la rigurosidad metodológica de los estudios antecedentes y la actualidad de las fuentes consultadas, permitiéndole construir un marco teórico sólido y un estado del arte genuino sobre

su objeto de estudio (Fernández Monge et al., 2022).

La tercera dimensión abarca el dominio práctico de los métodos y técnicas de investigación. En este plano, el estudiante debe demostrar la destreza necesaria para seleccionar el diseño investigativo más coherente con sus objetivos, determinar la población y la muestra mediante criterios de representatividad estadística o cualitativa, y diseñar o adaptar instrumentos de recolección de datos que cumplan con exigentes estándares de validez y confiabilidad (Jaik y Ortega, 2017). Asimismo, esta dimensión exige la capacidad de procesar datos empíricos mediante el uso de software estadístico o cualitativo especializado, traduciendo las matrices numéricas o los textos codificados en tablas, figuras y descripciones interpretativas que aporten evidencia concreta para responder a la pregunta de investigación formulada (Montes de Oca y Machado, 2009).

Finalmente, la dimensión de comunicación y difusión de resultados representa el cierre indispensable del ciclo investigativo, en el cual el estudiante socializa los conocimientos generados ante la comunidad académica. Esta habilidad implica la capacidad de redactar informes científicos con una estructura lógica impecable, interpretar los hallazgos en contraste directo con la literatura internacional, elaborar resúmenes analíticos y exponer los resultados con soltura, precisión y dominio del lenguaje

disciplinar ante jurados y audiencias especializadas (Ríos et al., 2023). El desarrollo integral de estas cuatro dimensiones en el estudiantado no ocurre de forma espontánea; depende enteramente de la densidad de la mediación pedagógica que el cuerpo docente despliegue a lo largo del itinerario formativo universitario (Moreno Bayardo, 2005).

Horizonte analítico y prospectiva del conocimiento científico

La fundamentación teórica que sustenta la relación entre las competencias investigativas del docente y las habilidades del estudiante se nutre de sólidas corrientes de la pedagogía y la psicología contemporánea. El enfoque socioformativo propone entender las competencias no como fragmentos de conocimiento o destrezas aisladas, sino como actuaciones integrales e idóneas que movilizan el saber ser, el saber conocer y el saber hacer para resolver problemas complejos del contexto con sentido ético y creatividad (Tobón, 2007, 2014). Desde esta perspectiva socioformativa, el docente universitario actúa como un facilitador que diseña proyectos formativos vinculados a la realidad social, estimulando en sus alumnos la colaboración, la metacognición y la pasión por el descubrimiento científico como ejes transversales de su proyecto de vida (Tobón, 2014).

A la luz de la teoría del pensamiento complejo, la actividad investigativa en la educación superior se comprende como un proceso de construcción de conocimiento que debe aprender a convivir con la incertidumbre, la multidimensionalidad y la provisionalidad de las verdades científicas (Morin, 1990, 1999). El docente de educación superior, al asumir los principios de la complejidad, renuncia a la transmisión autoritaria de certezas acabadas para enseñar a sus alumnos a formular preguntas profundas, a abordar los problemas educativos desde miradas interdisciplinarias y a cuestionar las verdades establecidas con rigor y honestidad intelectual (Morales, 2023). Esta postura epistemológica resulta indispensable para formar educadores con la plasticidad mental necesaria para transformar la práctica pedagógica en las escuelas del siglo XXI.

Asimismo, la teoría sociocultural y la categoría de la zona de desarrollo próximo aportan el marco explicativo de mayor potencia para sustentar la influencia del profesor sobre sus alumnos. Las funciones psicológicas superiores, entre las que se encuentran el pensamiento científico y el razonamiento analítico, emergen inicialmente en el plano interpsicológico, es decir, en la interacción social guiada con un sujeto de mayor competencia o experiencia (Talizina et al., 2010). En el escenario universitario, el catedrático que posee competencias investigativas consolidadas actúa como ese par experto que ofrece los apoyos, las he-

ramientas conceptuales y las correcciones oportunas que permiten al estudiante superar sus limitaciones iniciales y alcanzar niveles de razonamiento y ejecución científica que jamás habría podido lograr de manera autónoma (Martínez Rodríguez y Márquez Delgado, 2014).

La perspectiva de la transversalidad curricular de la investigación enfatiza que el desarrollo de las habilidades científicas no puede dejarse al azar ni subordinarse a la impartición de unos pocos cursos de metodología situados al final de la carrera profesional (Moreno Bayardo, 2005). Las destrezas para investigar deben impregnar de forma sistemática y coherente todas las asignaturas del plan de estudios, transformando cada aula universitaria en un espacio de indagación permanente donde la búsqueda de información, el análisis crítico de autores y la redacción de ensayos o informes breves sean la pauta de trabajo habitual (Machado et al., 2008; Montes de Oca y Machado, 2009). Esta articulación transversal garantiza que, al llegar a los ciclos terminales de la carrera, el estudiante cuente con una base cognitiva y metodológica consolidada para enfrentar la elaboración de su trabajo de titulación con solvencia y madurez intelectual (Moreno Bayardo, 2005).

Desde el punto de vista del rigor metodológico que demanda el estudio de estas realidades socioeducativas, la adopción de un enfoque cuantitativo, de nivel descripti-

vo-correlacional y con un diseño no experimental de corte transversal, permite obtener un diagnóstico objetivo, confiable y libre de manipulaciones deliberadas sobre el estado de las variables en la comunidad universitaria (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La aplicación de cuestionarios estandarizados en escala Likert, sometidos a rigurosos controles de validez de contenido por juicio de expertos y a pruebas de consistencia interna que aseguren una confiabilidad matemática óptima, brinda la garantía de que los datos recogidos reflejen con fidelidad las percepciones y desempeños reales de docentes y estudiantes (Bernal, 2019; Tamayo y Tamayo, 2017).

La significación práctica y social de profundizar en la relación entre las competencias investigativas docentes y las habilidades estudiantiles en una universidad pública regional como la Universidad Nacional de Piura trasciende los muros del campus universitario. Las facultades de educación son las encargadas de formar a los maestros que asumirán la dirección de las aulas de educación básica en toda la región, teniendo sobre sus hombros la responsabilidad de educar a las futuras generaciones de ciudadanos (Hidalgo Benites, 2022). Si los estudiantes universitarios de educación egresan con severas deficiencias en sus habilidades investigativas, replicarán inevitablemente modelos de enseñanza memorísticos, pasivos y repetitivos en las escuelas públicas y privadas donde ejerzan su profesión, perpetuando el círculo de bajo rendimiento académ-

mico y falta de pensamiento crítico que aqueja al sistema educativo (Mendoza, 2019).

Por el contrario, evidenciar con precisión la manera en que la cualificación científica del cuerpo docente se asocia con el desarrollo de las habilidades para investigar en el alumnado, proporciona a las autoridades universitarias, decanos y directores de escuela una base de datos empíricos de enorme valor para la toma de decisiones estratégicas. Esta evidencia permite fundamentar la revisión profunda de los planes curriculares de formación docente, diseñar programas institucionales de capacitación y actualización pedagógica en investigación ajustados a las verdaderas necesidades del profesorado, promover políticas efectivas de incentivo a la publicación en revistas indexadas y crear mecanismos de mentoría y acompañamiento tutelar que transformen la cultura académica de la institución (Hidalgo Benites, 2022; Turpo-Gebera et al., 2024). En conclusión, el estudio riguroso y la comprensión sistemática de la interconexión entre las competencias del profesorado universitario y las habilidades investigativas del estudiantado constituyen una tarea urgente e impostergable para la educación superior peruana. Reconocer que la excelencia en la formación científica de los futuros educadores no surge por generación espontánea, sino como el resultado directo de una praxis docente reflexiva, metodológicamente sólida, pedagógicamente innovadora y científicamente activa, representa el primer paso para

construir una universidad pública verdaderamente comprometida con el desarrollo científico, la innovación educativa y la transformación social de su región y del país.

Capítulo 2

El despertar del rigor científico. Trayectorias, saberes y horizontes de la investigación en la universidad

La configuración contemporánea de la educación superior en América Latina exige comprender la ciencia no como un corpus estático de verdades acumuladas en manuales obsoletos, sino como un dinámico proceso de indagación permanente donde la docencia y la investigación se funden en una sola misión formativa de profunda trascendencia social (UNESCO IESALC, 2024). En este escenario globalizado y altamente competitivo, las instituciones universitarias enfrentan el imperativo ineludible de superar las limitaciones metodológicas tradicionales para instaurar una cultura científica vibrante que involucre de manera activa tanto al profesorado como al alumnado en la resolución creativa de los grandes problemas de su entorno (Briones et al., 2024). El análisis riguroso de las competencias investigativas del docente y su resonancia directa en las habilidades del estudiante se convierte así en una tarea fundamental para diagnosticar el estado actual de la formación académica, identificar las fisuras estructurales del currículo y proyectar caminos de mejora institucional que fortalezcan el perfil de los futuros profesionales de la educación (Ríos et al., 2023). La universidad moderna no puede seguir concibiendo la investigación como un apéndice burocrático o un requisito terminal de graduación, sino como el eje vertebral que otorga sentido crítico, pertinencia social y validez epistemológica a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje superior (Turpo-Gebera et al., 2024).

El estudio sistemático de la relación existente entre la praxis del profesorado y el rendimiento científico de los discentes ha sido abordado por diversos investigadores de la región, cuyos hallazgos evidencian la magnitud de esta influencia en diferentes contextos universitarios. Al respecto, Acosta Faneite et al. (2024) realizaron un estudio titulado *Las competencias investigativas de los docentes universitarios y la producción científica de los estudiantes*, publicado en la *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, cuyo propósito central fue determinar la correlación matemática entre las competencias del profesorado y la producción intelectual de sus alumnos mediante una investigación de tipo básica, enfoque cuantitativo, nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental. Sus hallazgos revelaron un coeficiente de correlación de Spearman de 0,814, lo que indicó una asociación positiva muy fuerte que confirma de manera contundente que un cuerpo docente altamente capacitado y comprometido con la ciencia fomenta de manera directa el compromiso y el éxito de los estudiantes en la generación de conocimiento científico original. Este antecedente resulta de gran relevancia teórica y empírica al reflejar una dinámica compartida en el ámbito universitario latinoamericano, donde la formación científica del maestro actúa como el principal motor impulsor del desarrollo intelectual y de la productividad académica del estudiantado.

Las huellas de la indagación en el tejido académico latinoamericano y nacional

A nivel estrictamente nacional, la realidad de las universidades peruanas presenta desafíos y contradicciones análogas que han sido documentados por la literatura especializada con rigurosidad metodológica y empírica. Turpo-Gebera et al. (2024) realizaron el estudio Competencias investigativas docentes en la producción científica estudiantil del área de ingeniería en una universidad peruana empleando un innovador diseño mixto concurrente con la participación de 215 estudiantes y 25 docentes encuestados, además de la realización de entrevistas profundas a 8 docentes y 16 estudiantes para contrastar los hallazgos cuantitativos. Sus resultados evidenciaron una alta correlación positiva de 0,815 entre las competencias docentes y la producción científica estudiantil, subrayando la imperiosa necesidad institucional de fortalecer la enseñanza de métodos de investigación, la mentoría personalizada y la gestión integral de proyectos en el contexto universitario peruano. Asimismo, Yangali Vicente et al. (2020) desarrollaron la investigación Cultura de investigación y competencias investigativas de docentes universitarios del sur de Lima bajo un riguroso diseño cuasiexperimental con una muestra representativa de 212 docentes, reportando de manera auspiciosa que un programa sistemático de promoción cultural logró que

el 86,8 por ciento de los participantes alcanzara un nivel muy bueno y el 11,3 por ciento un nivel excelente en sus capacidades científicas.

El contexto específico de la Universidad Nacional de Piura refleja de manera directa estas complejas realidades institucionales a través de diversas investigaciones orientadas a evaluar el impacto de los entornos virtuales, las políticas curriculares y las limitaciones metodológicas regionales. Hidalgo Benites et al. (2023) publicaron la investigación Entornos personales de aprendizaje y competencias investigativas digitales en estudiantes de la Universidad Nacional de Piura en la prestigiosa revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, volumen 32, número 63, utilizando un enfoque cuantitativo de diseño cuasiexperimental para determinar que la gran mayoría de los alumnos se ubica lamentablemente en niveles iniciales de desarrollo a pesar del apoyo de los entornos virtuales. En estricta consonancia con lo anterior, Hidalgo Benites (2022) realizó el estudio Investigación formativa en planes curriculares de una universidad pública de Perú mediante un exhaustivo análisis documental, constatando de manera preocupante que los componentes investigativos se incorporan a los planes de estudio de manera heterogénea e inconsistente sin una progresión articulada, lo que demuestra empíricamente que la formación investigativa en dicha casa de estudios superior depende mucho

más de la iniciativa individual y aislada de cada docente que de una política curricular institucional coherente y sistemática. Finalmente, Chávez Ayala (2022) desarrolló la tesis de maestría titulada Estudio comparativo de las competencias investigativas académicas en los estudiantes de las universidades privadas de Piura en 2022, sustentada en la Universidad César Vallejo, encontrando un déficit generalizado y significativo en las dimensiones metodológica y de comunicación científica en los estudiantes de toda la región Piura, independientemente de la naturaleza jurídica de su institución de procedencia.

Los pilares conceptuales y las tramas de la formación investigativa superior

La sustentación teórica y epistemológica de las variables objeto de estudio se fundamenta en corrientes pedagógicas y psicológicas de incalculable solidez que explican con precisión la construcción progresiva de competencias y habilidades en la educación superior. En primer lugar, el innovador enfoque socioformativo desarrollado por Sergio Tobón desde el año 2001 y consolidado en sus obras posteriores concibe las competencias no como destrezas mecánicas o conductas aisladas, sino como procesos complejos de desempeño con idoneidad en contextos determinados que integran de manera articulada el saber ser, el saber conocer y el saber hacer frente a situaciones

cambiantes y complejas (Tobón, 2007, 2014). En segundo lugar, la profunda teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin (1990) postula en su obra fundamental *El método 3: La ciencia con conciencia* que el conocimiento científico nunca puede reducirse a fragmentos disciplinares inconexos ni a verdades absolutas e inamovibles, exigiendo que la educación moderna enseñe a los sujetos a habitar la incertidumbre con rigor, autocrítica y creatividad inagotable. Morin (1999) presentó formalmente a la UNESCO los siete saberes necesarios para la educación del futuro, destacando de manera sobresaliente la enseñanza de la condición humana, la comprensión y el enfrentamiento lúcido de las incertidumbres como principios cardinales que Morales (2023) considera absolutamente indispensables para que el docente universitario asuma un rol de mediador ético, reflexivo y transformador en el aula.

En tercer lugar, la monumental teoría sociocultural e histórico-cultural de Lev Semiónovich Vigotsky demuestra de manera irrefutable que los procesos psicológicos superiores, entre los cuales se encuentra la actividad científica compleja, no se desarrollan de manera aislada en la mente del individuo, sino que son de estricta naturaleza social y cultural, emergiendo siempre en la interacción del sujeto con su entorno, con los instrumentos culturales disponibles y con otros sujetos más competentes que actúan

como mediadores eficaces de su desarrollo. El concepto más luminoso y clave de esta teoría para la presente investigación es el de zona de desarrollo próximo, definida magistralmente como la distancia analítica entre el nivel de desarrollo real del sujeto, es decir lo que puede hacer de forma completamente autónoma, y su nivel de desarrollo potencial, lo que es capaz de alcanzar con la guía y el andamiaje experto de un par más capacitado (Talizina et al., 2010). A esta perspectiva se suma la teoría de las epistemologías del Sur desarrollada por Boaventura de Sousa Santos (2014), quien sostiene que la producción de conocimiento en las periferias globales se enfrenta a un sistema de exclusiones que silencia las voces que no se ajustan a los cánones epistemológicos dominantes. La ecología de saberes que propone este autor implica reconocer que la universidad peruana, y en particular las facultades de educación de provincias, operan en condiciones de desigualdad epistémica que no solo limitan su visibilidad internacional, sino que afectan directamente la formación de los futuros docentes, configurando lo que en esta obra denominamos silencio epistémico.

La sociología de la ciencia de Pierre Bourdieu (2003) ofrece también un marco interpretativo de gran potencia para comprender las dinámicas que configuran la producción y difusión del conocimiento en la institución estudiada. Para este autor, el campo científico es un espacio social de lucha donde los agentes compiten por el capital cien-

tífico, entendido como el reconocimiento otorgado por los pares. En este campo, la publicación en revistas indexadas, la participación en congresos y la integración en redes académicas constituyen las formas privilegiadas de acumulación de capital científico. Los docentes de la facultad estudiada, al carecer de una producción científica consolidada, se encuentran en una posición periférica dentro del campo, lo que limita no solo su reconocimiento externo sino también su capacidad de actuar como mediadores eficaces en la formación de nuevos investigadores. La consecuencia es un círculo vicioso donde la debilidad en la producción científica se reproduce generacionalmente, pues los estudiantes formados por docentes con escasa producción científica tienden a reproducir las mismas limitaciones en sus propias trayectorias académicas. Este mecanismo de reproducción de las desigualdades epistémicas ha sido documentado por autores como Merton (1973), quien describió el efecto Mateo en la ciencia, según el cual quienes ya tienen reconocimiento tienden a recibir más, mientras que quienes carecen de él quedan sistemáticamente excluidos de las oportunidades de acumulación.

Las competencias investigativas docentes adquieren una definición integradora y compleja que sintetiza los aportes de diversos autores clásicos y contemporáneos de la pedagogía superior. Castellanos (2003) definió pioneramente la competencia investigativa del docente como

aquella capacidad que le permite al profesional de la educación aplicar de manera sistemática el método científico para identificar, analizar y resolver con eficacia los problemas prácticos de su ejercicio profesional, integrando conocimientos teóricos y habilidades metodológicas en actuaciones concretas orientadas a la mejora continua de su entorno educativo. Esta perspectiva fue posteriormente actualizada y ampliada por Reiban Barrera (2018), quien señaló que la competencia investigativa docente universitaria implica un dominio experto que capacita al profesional para dar respuesta a los problemas actuales de la sociedad desde su propio campo disciplinar, logrando que su acción pedagógica impulse la formación de graduados poseedores de una visión verdaderamente integral en ciencia y tecnología.

En la misma línea de precisión analítica, Tapia et al. (2018, citados en Ríos et al., 2023) enumeran con detalle las operaciones cognitivas y procedimentales que conforman este perfil, abarcando desde la reflexión inicial y la abstracción hasta la gestión de información, la síntesis, la disertación, la redacción argumentada, la problematización, la planificación, la ejecución y el reporte final de los resultados de indagación. Por su parte, Jaik y Ortega (2017, citados en Ríos et al., 2023) conceptualizan estas competencias como el conjunto articulado de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas indispensables para llevar a cabo procesos investigativos con rigurosidad, aportando una

estructura dimensional basada en las cuatro grandes fases del método: identificación del problema, construcción del marco teórico, diseño metodológico y presentación de resultados. Recientemente, Acosta Faneite et al. (2024) reafirman que estas competencias se convierten en el motor genuino que impulsa el crecimiento intelectual de los estudiantes universitarios, funcionando como el puente insustituible que conecta la teoría abstracta con la práctica transformadora.

El estudio profundo de las habilidades investigativas que deben desarrollar los estudiantes universitarios se sustenta en la monumental teoría de la actividad de Alekséi Nikoláievich Leontiev (1975), quien explicó con claridad meridiana que las habilidades no son atributos innatos ni abstracciones mentales, sino el resultado directo de la automatización progresiva de acciones previamente conscientes ejecutadas en el marco de actividades concretas orientadas a objetos reales. Esta tesis fundamental implica que las destrezas investigativas del alumnado solo pueden consolidarse si estos participan de forma activa, cotidiana y prolongada en procesos reales de indagación, y no limitándose a estudiar pasivamente los manuales de metodología de manera teórica (Martínez Rodríguez y Márquez Delgado, 2014). Esta perspectiva se articula armónicamente con el enfoque sociocultural de Vigotsky y con la avanzada propuesta de formación transversal de habilidades investigativas desarrollada por Moreno

Bayardo (2005) y ampliada por Machado et al. (2008, 2009), quienes argumentan con firmeza que la investigación no debe confinarse a asignaturas terminales o de tesis, sino cruzar transversalmente todo el currículo para garantizar el autoaprendizaje permanente y la competitividad profesional.

En este mismo sentido, Pérez y López (1999, citados en Martínez Rodríguez y Márquez Delgado, 2015), Montes de Oca y Machado (2009), Chirino (2002, citada en Martínez Rodríguez y Márquez Delgado, 2015) y Fernández Monge et al. (2022) convergen al definir estas habilidades como el dominio práctico de acciones orientadas a problematizar la realidad educativa, gestionar bases de información científica, aplicar métodos rigurosos y comunicar hallazgos con rigor disciplinar. La pedagogía de la enunciación, concepto que articula esta obra, implica concebir la formación investigativa no como un proceso de acumulación de conocimientos metodológicos, sino como una práctica de participación en una comunidad científica, con sus rituales, sus géneros discursivos, sus mecanismos de validación y sus formas de reconocimiento. Esta pedagogía requiere repensar el currículo de formación investigativa desde una perspectiva transversal, donde la comunicación científica no sea un contenido que se enseña en un curso específico, sino una práctica que se ejerce a lo largo de toda la trayectoria universitaria. La propuesta de Moreno Bayardo (2005) sobre la formación transversal para

la investigación adquiere aquí una relevancia renovada, pues sugiere que las habilidades investigativas deben impregnar todas las asignaturas del plan de estudios, transformando cada aula universitaria en un espacio de indagación permanente donde la búsqueda de información, el análisis crítico de autores y la redacción de ensayos o informes breves sean la pauta de trabajo habitual.

Las dimensiones vivas del método y la construcción de saberes en el aula

La operatividad teórica y empírica de las variables analizadas en esta investigación se estructura metodológicamente en dimensiones específicas que permiten evaluar con precisión tanto el desempeño del profesorado como las destrezas adquiridas por el alumnado en el entorno universitario. En cuanto al profesorado universitario, la primera dimensión corresponde al dominio metodológico, entendido como la capacidad integral para conocer, seleccionar y aplicar correctamente los métodos, diseños, técnicas e instrumentos de la investigación científica, un aspecto crítico donde Acosta Faneite et al. (2024) evidenciaron empíricamente que el 69,1 por ciento de los docentes evaluados presentaba un nivel bajo de dominio, exigiendo una atención prioritaria e inmediata por parte de las instituciones formadoras (Blanco y Acosta, 2023, citados en Acosta Faneite et al., 2024). La segunda dimensión

es la enseñanza investigativa, que comprende el repertorio de estrategias pedagógicas que el docente despliega para incorporar la indagación como el núcleo activo del aprendizaje, destacando el uso de entornos virtuales y la retroalimentación sistemática para avivar la curiosidad científica (Castellanos et al., 2022, citados en Acosta Faneite et al., 2024; Hernández et al., 2021). La tercera dimensión es la producción científica del docente, que abarca la publicación de artículos indexados, la presentación de ponencias y la dirección de proyectos, identificada por Turpo-Gebera et al. (2024) como la de mayor peso predictivo en la correlación con los estudiantes, a pesar de que apenas el 27 por ciento del profesorado muestra un desempeño adecuado en comunicación científica.

Respecto a los estudiantes de educación superior, las habilidades investigativas se organizan rigurosamente en cuatro dimensiones fundamentales fundamentadas en la literatura especializada internacional. La primera dimensión es la identificación y formulación del problema de investigación, habilidad crucial para dotar de dirección y sentido a todo el estudio, pero que en la práctica presenta graves deficiencias estructurales, tal como lo demuestran Mármol Castillo et al. (citados en Praxis Pedagógica, 2024), quienes reportaron con alarma que el 70 por ciento de los estudiantes de educación encuestados respondió negativamente al ser consultados sobre su genuina capa-

cidad para delimitar un problema investigable. La segunda dimensión corresponde a la búsqueda y manejo de información científica mediante el uso experto de bases de datos indexadas de corriente principal como Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc y Dialnet, cuya insuficiencia operativa fue señalada por Machado et al. (2008) como una de las limitaciones formativas más frecuentes en la región latinoamericana. La tercera dimensión abarca el dominio de métodos y técnicas de investigación cuantitativas, cualitativas y mixtas, así como el procesamiento analítico de datos estadísticos o de contenido mediante software especializado (Jaik y Ortega, 2017, citados en Ríos et al., 2023). Finalmente, la cuarta dimensión se centra en la comunicación y difusión de resultados, referida a la redacción impecable de informes bajo una estructura científica rigurosa y un lenguaje disciplinar apropiado, constituyendo curiosamente una de las áreas menos desarrolladas a pesar de su enorme impacto en la visibilidad académica (Ríos et al., 2023).

El léxico esencial y las coordenadas conceptuales del sabio indagador

La precisión conceptual constituye un requisito ineludible para la comprensión cabal de los fenómenos estudiados. En este sentido, resulta indispensable definir con claridad los términos que articulan la presente investiga-

ción. Las competencias investigativas docentes se definen como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al docente universitario dominar los procesos metodológicos de la ciencia, enseñar investigación de manera activa y reflexiva, y producir y difundir conocimiento científico, posibilitándole resolver problemas de su práctica profesional y, al mismo tiempo, formar en sus estudiantes esas mismas capacidades (Reiban Barrera, 2018). Dentro de estas competencias docentes, el dominio metodológico se define como la capacidad específica del profesor para conocer, seleccionar y aplicar correctamente los métodos, diseños, técnicas e instrumentos del proceso de investigación científica, incluido el análisis e interpretación de datos con apoyo de software especializado (Acosta Faneite et al., 2024). Por su parte, la enseñanza investigativa comprende el conjunto de estrategias pedagógicas que el docente despliega para incorporar la investigación como parte activa del proceso cotidiano de aprendizaje, mediante la indagación constante, la orientación de proyectos y la retroalimentación sistemática (Hernández et al., 2021). Asimismo, la producción científica hace referencia al conjunto de actividades investigativas que el docente realiza de manera autónoma y que resultan en la generación y difusión de conocimiento nuevo a través de publicaciones indexadas, ponencias, proyectos, libros y la participación activa en redes académicas (Turpo-Gebera et al., 2024).

Estas acciones de difusión encuentran su correlato en la comunicación y difusión de resultados, entendida como la habilidad transversal para redactar informes con estructura científica, elaborar resúmenes y artículos, presentar hallazgos ante audiencias académicas y aplicar con rigor las normas de citación vigentes (Ríos et al., 2023). En el plano correspondiente al estamento estudiantil, la habilidad se conceptualiza como aquella formación psicológica ejecutora que permite al sujeto utilizar de manera creativa los conocimientos y hábitos adquiridos para dar solución exitosa a determinadas tareas teóricas o prácticas (Leontiev, 1975). A partir de esta premisa, las habilidades investigativas se definen como el dominio de las acciones que el sujeto despliega para solucionar tareas investigativas en los ámbitos docente, laboral y propiamente científico, valiéndose de los recursos propios de la metodología de la ciencia (Montes de Oca y Machado, 2009). Este desarrollo cognitivo y procedimental se encuentra estrechamente ligado al concepto de zona de desarrollo próximo, el cual describe la distancia analítica que existe entre el nivel de desarrollo real del sujeto, es decir lo que puede hacer de manera autónoma, y su nivel de desarrollo potencial, representado por aquello que es capaz de alcanzar con la guía y el andamiaje de un par más experto (Talizina et al., 2010).

Finalmente, el concepto de silencio epistémico, que articula la totalidad de esta obra, se define como la brecha

sistemática entre la capacidad de generar conocimiento y la capacidad de comunicarlo, validarlo y difundirlo en los circuitos formales de la ciencia. Este silencio no es un vacío neutral, sino una condición activamente producida por factores institucionales, pedagógicos y subjetivos que operan de manera articulada. Se manifiesta en la dificultad de los docentes para publicar en revistas indexadas, en la escasa participación en congresos y redes académicas, en la limitada producción de artículos científicos, y en la coincidencia de estas debilidades con las que presentan los estudiantes en las dimensiones de búsqueda y manejo de información científica y comunicación y difusión de resultados. El silencio epistémico constituye, por tanto, el nudo crítico que reproduce las desigualdades en la producción y difusión del conocimiento en la universidad pública peruana.

Capítulo 3

*La arquitectura del procedimiento y el rigor en la
aprehensión del objeto*

La aproximación empírica, analítica y sistemática hacia los complejos fenómenos educativos en el ámbito de la educación superior contemporánea requiere una definición metódica, exhaustiva y sumamente precisa de los parámetros epistemológicos que orientan la totalidad del proceso de indagación científica. En este marco conceptual de profunda relevancia, la presente investigación se clasifica fundamentalmente como un estudio de tipo básico, por cuanto su propósito primordial e insustituible consiste en expandir de manera significativa las fronteras del conocimiento teórico relativo a la compleja interacción dialéctica que existe entre el perfil investigador del docente universitario y el nivel de desarrollo de las habilidades científicas de sus discentes, todo ello sin buscar de manera inmediata una intervención práctica directa o una modificación operativa sobre la realidad institucional observada. Según los planteamientos teóricos desarrollados por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación básica cumple el rol esencial de fundamentar, contrastar rigurosamente y perfeccionar los marcos teóricos existentes para explicar de manera integral las dinámicas causales o asociativas que se encuentran subyacentes a los hechos sociales y pedagógicos. En estrecha consonancia con esta perspectiva de pensamiento, Bernal (2019) sostiene con absoluta firmeza que este tipo de indagación resulta imprescindible para consolidar los pilares epistémicos de las disciplinas académicas, mientras que Arias

(2020) resalta de forma enfática que la producción teórica de carácter básico constituye el cimiento ineludible sin el cual resulta materialmente imposible estructurar intervenciones prácticas exitosas o programas aplicados de posterior alcance social. La elección metodológica de este tipo de estudio obedece a la necesidad imperiosa de fortalecer el andamiaje conceptual en torno a la vinculación estrecha entre la praxis del profesorado y las competencias del alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, aportando evidencia empírica que sirva como sustento ineludible para futuras investigaciones teóricas y para la mejora progresiva de la formación científica institucional.

Los resultados derivados de este esfuerzo académico podrán ser utilizados en una etapa posterior como un insumo estratégico para el diseño riguroso de programas de intervención pedagógica, planes de capacitación docente y reformas curriculares orientadas a consolidar una cultura de indagación permanente. Sin embargo, la investigación básica no se agota en la mera acumulación de datos ni en la constatación formal de correlaciones estadísticas, sino que aspira a develar las dinámicas estructurales que configuran los fenómenos estudiados. En este sentido, el enfoque del silencio epistémico que articula la presente obra exige una aproximación metodológica que trascienda la superficie de los números para adentrarse en

las condiciones institucionales, pedagógicas y subjetivas que producen y reproducen las brechas en la formación investigativa. La elección de un diseño no experimental, descriptivo, correlacional y de corte transversal responde a esta exigencia, pues permite capturar la realidad tal como se manifiesta en su entorno natural, sin alterar sus condiciones espontáneas, y ofrece la posibilidad de analizar las relaciones entre las variables en un momento histórico determinado. Desde la perspectiva estrictamente metodológica del diseño de investigación, la indagación se enmarca en un esquema de carácter no experimental, descriptivo, correlacional y de corte transversal, diseñado para capturar la realidad sin alterar sus condiciones naturales. Es un diseño de naturaleza netamente no experimental en la medida en que las manifestaciones relativas tanto a las competencias investigativas del profesorado como a las habilidades científicas del estamento estudiantil se registran, miden y analizan en su entorno natural y espontáneo, exentas de cualquier tipo de provocación artificial, manipulación deliberada o control forzado de las condiciones por parte del investigador (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Su dimensión descriptiva reside de manera específica en la caracterización pormenorizada, minuciosa y detallada de cada una de las variables analizadas y sus respectivas dimensiones en una ventana temporal única y determinada, haciendo posible la captación fiel del estado real en el

que se encuentran los constructos estudiados dentro de la comunidad universitaria. Esta caracterización no se limita a la mera enumeración de frecuencias y porcentajes, sino que busca construir un perfil comprehensivo de la situación formativa en la facultad, identificando no solo los niveles de desarrollo de cada dimensión, sino también las brechas internas, las asimetrías entre indicadores y las tensiones que configuran el fenómeno del silencio epistémico. Asimismo, la naturaleza correlacional de la investigación obedece al propósito explícito de estimar la dirección, la magnitud y la intensidad exacta del grado de relación estadística existente entre el dominio investigativo del profesorado y las habilidades manifestadas por los alumnos a su cargo, absteniéndose en todo momento de formular aseveraciones de causalidad directa o unilineal. La estructura analítica de este diseño puede representarse conceptualmente situando a la muestra general, compuesta por el profesorado y el alumnado formalmente vinculados mediante un identificador codificado de asociación, en relación directa con las observaciones sistemáticas realizadas sobre las competencias del docente y el promedio de habilidades de los estudiantes asociados, estimándose de este modo el grado de convergencia estadística entre ambas magnitudes en un momento determinado. La elección de este diseño responde a la naturaleza del fenómeno estudiado, pues permite identificar patrones de asociación que, sin establecer relaciones causales, ofrecen

evidencia sólida sobre las dinámicas que configuran la formación investigativa y permiten fundamentar hipótesis explicativas que podrán ser contrastadas en investigaciones futuras de carácter longitudinal o experimental.

El universo observado y la trama instrumental de la medición

La delimitación poblacional comprende de manera formal a la totalidad de los sujetos que comparten los atributos definitorios del fenómeno estudiado dentro del contexto institucional específico de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura. Siguiendo las precisiones conceptuales aportadas por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la población constituye el universo delimitado de casos que poseen características comunes y hacia los cuales se dirigen las extrapolaciones teóricas e inferencias estadísticas de los hallazgos. Al mismo tiempo, Tamayo y Tamayo (2017) señalan que la caracterización adecuada, oportuna y exhaustiva de la población garantiza tanto la representatividad externa como el rigor técnico de los instrumentos de medición aplicados. El universo de observación en este contexto académico queda conformado por un grupo censal de docentes universitarios ordinarios y contratados en pleno ejercicio durante el periodo lectivo activo, y por una nutrida comunidad estudiantil matriculada en los ciclos

avanzados de las cuatro escuelas profesionales consideradas, ascendiendo el marco poblacional de referencia a un total considerable de participantes. La población docente y estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación durante el semestre 2026-I se distribuye según se detalla en la tabla 1, donde se aprecia que los docentes representan el 5,3 por ciento de la población total, mientras que los estudiantes constituyen el 94,7 por ciento restante. En cuanto a los docentes, se registran 30 nombrados en régimen ordinario y 15 contratados, sumando un subtotal de 45 docentes. Respecto a los estudiantes, la distribución por escuelas profesionales muestra una composición equilibrada, con 200 estudiantes en cada una de las cuatro escuelas: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Ciencias de la Comunicación.

Tabla 1. Población docente y estudiantil | FCSE–UNP (2026-I)

Grupo	Categoría / Escuela profesional	N.º	%
Docentes	Nombrados (régimen ordinario)	30	3,6
	Contratados	15	1,8
Subtotal docentes		45	5,3
Estudiantes	Educación Inicial	200	23,7
	Educación Primaria	200	23,7
	Educación Secundaria	200	23,7
	Ciencias de la Comunicación	200	23,7
Subtotal estudiantes		800	94,7
Total		845	100,0

Nota: Velásquez Chero (2026). Registro de matrícula y plana docente del semestre 2026-I, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Nacional de Piura.

Para el análisis relacional, se conservó la identificación codificada del docente de referencia de cada estudiante; la asignación no fue arbitraria, sino basada en la relación académica real. La muestra definitiva quedó constituida por 45 docentes, seleccionados de manera censal, y por 260 estudiantes de los ciclos VII al X, elegidos mediante muestreo probabilístico estratificado, distribuyéndose según se detalla en la tabla 2, que presenta la composición de la muestra por ciclos y escuelas profesionales, evidenciando una distribución homogénea de 65 estudiantes por cada una de las cuatro escuelas, lo que garantiza la representatividad de todas las áreas de formación de la facultad. Es importante destacar que la vinculación entre docentes y estudiantes no fue arbitraria, sino que se basó en la relación académica real, preservando la independencia de las observaciones en el análisis inferencial y evitando sesgos derivados de la pseudorreplicación.

Tabla 2. Muestra docente y estudiantil | FCSE–UNP (2026-I)

Grupo	Categoría / Escuela profesional	Ciclos	n	%
Docentes	Nombrados	Todos	30	9,8
	Contratados	Todos	15	4,9
Subtotal docentes			45	14,8
Estudiantes	Educación Inicial	VII – X	65	21,3
	Educación Primaria	VII – X	65	21,3
	Educación Secundaria	VII – X	65	21,3
	Ciencias de la Comunicación	VII – X	65	21,3

Grupo	Categoría / Escuela profesional	Ciclos	n	%
Subtotal estudiantes			260	85,2
Total			305	100,0

Nota: Velásquez Chero (2026). Docentes y estudiantes del semestre 2026-I, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, UNP. Para el análisis relacional se conservó la identificación codificada del docente de referencia de cada estudiante; la asignación no fue arbitraria, sino basada en la relación académica real.

Operacionalización de variables y diseño de los instrumentos

Para reemplazar la formulación esquemática habitual por un desarrollo narrativo continuo, profundo y coherente que mantenga la densidad conceptual propia de un texto académico de nivel superior, la investigación operacionaliza sus dos variables centrales mediante un abordaje multidimensional fundamentado. En este sentido, la primera variable referente a las competencias docentes se articula en tres dimensiones esenciales que abarcan el dominio metodológico, la enseñanza investigativa y la producción científica. El dominio metodológico abarca desde el conocimiento de los paradigmas científicos y la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos, hasta el análisis estadístico o cualitativo asistido por software especializado. Por su parte, la enseñanza investigativa evalúa la capacidad pedagógica para diseñar actividades basadas en la indagación, fomentar el

pensamiento crítico, acompañar los proyectos estudiantiles y brindar una retroalimentación oportuna. Finalmente, la dimensión de producción científica se orienta a la divulgación académica mediante artículos en revistas indizadas de alto impacto, ponencias en congresos y la dirección de proyectos de investigación. Esta estructura dimensional permite capturar la complejidad del perfil investigador docente, reconociendo que la competencia investigativa no se reduce al dominio conceptual del método, sino que implica la capacidad de enseñarlo y de producir conocimiento original que se someta al escrutinio de la comunidad científica.

En estricta continuidad con el marco operativo y complementando el marco del estudio, la segunda variable orientada a las habilidades investigativas de los discentes integra cuatro dimensiones fundamentales que recorren secuencialmente el proceso científico. La primera dimensión abarca la identificación y formulación del problema, donde el estudiante delimita el objeto de estudio, redacta objetivos coherentes y plantea preguntas claras y pertinentes. La segunda dimensión contempla la búsqueda y manejo de información científica a través del uso de bases de datos especializadas, la evaluación crítica de fuentes confiables y la gestión rigurosa de referencias normadas. La tercera dimensión aborda el dominio procedimental mediante la aplicación idónea de métodos, diseños y téc-

nicas de análisis de datos. Por último, la cuarta dimensión se enfoca en la comunicación científica, evaluando la destreza del estudiantado para redactar informes finales y comunicar oralmente los hallazgos con rigor académico. Esta secuencia dimensional refleja el ciclo completo de la investigación, desde la concepción del problema hasta la difusión de los resultados, permitiendo identificar con precisión los eslabones donde se concentran las mayores debilidades y que, según la hipótesis del silencio epistémico, se ubican con particular intensidad en la fase de enunciación pública del conocimiento.

Para la recolección empírica de la información en el trabajo de campo, se seleccionó la técnica de la encuesta en tanto resulta sumamente eficaz para la obtención estandarizada de percepciones, valoraciones y desempeños bajo condiciones de rigurosa comparabilidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Con el propósito de medir cuantitativamente ambas variables, se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios anónimos estructurados en una escala ordinal de Likert de cinco opciones de respuesta, asignadas numéricamente desde Nunca con valor uno, Casi nunca con valor dos, A veces con valor tres, Casi siempre con valor cuatro, hasta Siempre con valor cinco. El primer instrumento se enfocó en evaluar la autopercepción docente mediante veinticuatro ítems distribuidos equilibradamente entre las dimensiones metodológica, didáctica y de difusión. El segundo cuestionario midió el

nivel de habilidades del alumnado a través de veinticuatro reactivos orientados a la delimitación del problema, el manejo de fuentes, la ejecución metodológica y la redacción del informe final. Ambos cuestionarios fueron sometidos a un riguroso examen de validez de contenido mediante juicio de expertos, cuyo dictamen unánime confirmó una óptima coherencia, claridad, relevancia y consistencia lógica en la totalidad de las preguntas. La elección de la escala Likert respondió a la necesidad de capturar no solo la presencia o ausencia de las competencias y habilidades, sino también su grado de desarrollo, permitiendo identificar matices y gradaciones que resultan fundamentales para comprender la complejidad del fenómeno estudiado y para detectar las brechas internas que configuran el silencio epistémico.

Rigor métrico, ética y estrategia de análisis estadístico

Dando continuidad a las garantías metodológicas del instrumento, la precisión métrica y la confiabilidad temporal de ambos cuestionarios se verificaron mediante una prueba piloto aplicada a sujetos con características sociodemográficas similares a las de la muestra definitiva. El análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach arrojó valores de 0,973 para el instrumento aplicado al profesorado y de 0,978 para el

administrado al estudiantado, evidenciando un nivel de confiabilidad sumamente elevado que asegura la estabilidad de las mediciones realizadas. Adicionalmente, todo el procedimiento de campo se desarrolló con el debido respeto a las normativas administrativas institucionales y en estricta conformidad con las directrices de la Declaración de Helsinki (2013), para la investigación con seres humanos. De este modo, se obtuvo el consentimiento informado de cada participante antes de la administración de las pruebas, garantizando en todo momento el anonimato absoluto, la confidencialidad en el tratamiento de los datos y el uso exclusivo de la información recopilada para fines estrictamente científicos. Estas garantías éticas no constituyen un mero formalismo procedimental, sino que expresan el compromiso de la investigación con el respeto a la dignidad de los participantes y con la integridad del proceso científico, principios irrenunciables en toda indagación que involucre seres humanos.

Avanzando hacia el procesamiento y tratamiento estadístico de los datos recopilados, las respuestas obtenidas fueron sometidas a un riguroso proceso de depuración, codificación y tabulación en bases informáticas especializadas con el fin de asegurar la correspondencia entre los objetivos teóricos y la contrastación empírica. Siguiendo la orientación metodológica de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis estadístico se estructuró en

dos fases complementarias y claramente diferenciadas. La primera fase consistió en un análisis de carácter descriptivo que permitió calcular frecuencias absolutas, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión para cada una de las variables y dimensiones, configurando perfiles precisos sobre el estado actual del fenómeno en la comunidad universitaria (Acosta Faneite et al., 2024). Esta fase descriptiva no se limitó a la mera presentación de datos, sino que buscó construir una caracterización comprehensiva de la situación formativa en la facultad, identificando no solo los promedios generales de cada dimensión, sino también las brechas internas entre indicadores, las asimetrías entre docentes y estudiantes, y las tensiones que configuran el silencio epistémico. Posteriormente, para dar inicio a la segunda fase correspondiente al análisis inferencial, se evaluó el supuesto de normalidad en la distribución de los puntajes mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors y el test de Shapiro-Wilk. Ante los resultados de estas evaluaciones y con el propósito expreso de evitar sesgos metodológicos derivados de la pseudorreplicación o de la repetición artificial de puntajes docentes en múltiples registros estudiantiles, se consolidó una base analítica agregada a nivel de los catedráticos participantes (Turpo-Gebera et al., 2024). Esta decisión permitió establecer pares de observaciones independientes para contrastar las hipótesis generales y específicas mediante coeficientes de correlación

bivariada, fijando previamente un nivel de significancia estandarizado como criterio decisorio respecto a las hipótesis nulas (Ríos et al., 2023). En consecuencia, el tratamiento aplicado otorga solidez estadística, validez interna y un sustento empírico incuestionable a las conclusiones del estudio, permitiendo afirmar con confianza que los hallazgos reflejan relaciones reales entre las variables y no artefactos derivados del procedimiento analítico.

Discusión, proyección teórica e implicaciones pedagógicas

Como corolario de este recorrido metodológico, la proyección teórica de los hallazgos demuestra que la consolidación de un sistema universitario orientado hacia la excelencia científica exige no solo la acumulación de datos o la constatación formal de correlaciones, sino la comprensión profunda de las dinámicas culturales e institucionales de la vida académica. En este sentido, los resultados derivados de la correlación entre el perfil metodológico docente y las destrezas investigativas del alumnado abren un abanico de reflexiones críticas sobre la necesidad ineludible de transformar los diseños curriculares en las instituciones de educación superior de la región (Turpo-Gebera et al., 2024). La investigación deja de ser vista como una exigencia burocrática terminal para convertirse en el eje articulador de la docencia, donde el profesor

asume un rol protagónico como mediador y facilitador del pensamiento crítico, impulsando a los estudiantes a superar la asimilación pasiva para involucrarse activamente en la producción de conocimiento original (Acosta Faneite et al., 2024). De este modo, las universidades están llamadas a estructurar políticas institucionales coherentes que destinen recursos suficientes, programas de actualización docente permanente y espacios colaborativos de mentoría científica, asegurando que el tránsito universitario esté marcado por el rigor metodológico, la curiosidad epistémica y un compromiso ético con la sociedad (Ríos et al., 2023).

La elección metodológica de la presente investigación no es neutral respecto al enfoque del silencio epistémico que la articula. La combinación de un diseño descriptivo correlacional con un análisis que atiende tanto a las dimensiones globales como a los indicadores específicos permite identificar con precisión los puntos de quiebre del circuito formativo, evidenciando que las mayores debilidades no se distribuyen aleatoriamente sino que se concentran en las fases de acceso y enunciación del conocimiento. La inclusión de la prueba de normalidad y la triangulación con coeficientes no paramétricos aporta robustez a los hallazgos, permitiendo afirmar con confianza que las relaciones identificadas no dependen del método estadístico empleado. La consolidación de una base analí-

tica agregada a nivel de docentes, si bien reduce el tamaño de la muestra para el análisis inferencial, elimina el riesgo de pseudorreplicación y garantiza la independencia de las observaciones, condición indispensable para la validez de las pruebas de significancia. La proyección teórica de estos hallazgos sugiere que la superación del silencio epistémico requiere intervenciones que operen simultáneamente sobre las condiciones institucionales, las prácticas pedagógicas y las disposiciones subjetivas de docentes y estudiantes, configurando un ecosistema formativo donde la producción y la comunicación del conocimiento sean prácticas cotidianas y valoradas. La metodología empleada, en suma, no solo permite responder a las preguntas de investigación planteadas, sino que sienta las bases para futuras indagaciones que profundicen en las dinámicas del silencio epistémico y evalúen el impacto de las intervenciones orientadas a transformarlo.

Capítulo 4

*La sinergia metodológica en el entorno académico
universitario*

El estudio del comportamiento científico en las instituciones de educación superior requiere de un marco analítico estructurado que permita vincular las capacidades formativas del cuerpo docente con las destrezas operativas que desarrolla el alumnado. En el contexto de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, la recolección de evidencia empírica se focalizó en dos grupos fundamentales interconectados dentro del proceso educativo: cuarenta y cinco docentes universitarios y doscientos sesenta estudiantes directamente asociados a sus cátedras. Para evaluar el perfil del profesorado se aplicó un cuestionario de competencias investigativas docentes compuesto por veinticuatro ítems balanceados en tres dimensiones conceptuales: dominio metodológico, enseñanza investigativa y producción científica. En forma complementaria, el nivel alcanzado por el estudiantado se midió a través de un instrumento de veinticuatro reactivos organizados en cuatro dimensiones secuenciales: identificación y formulación del problema, búsqueda y manejo de información científica, dominio de métodos y técnicas, y comunicación y difusión de resultados. Ambos cuestionarios emplearon una escala ordinal de Likert de cinco opciones de respuesta, asignando progresivamente valores desde uno para la alternativa Nunca hasta cinco para la alternativa Siempre. Esta arquitectura instrumental permitió capturar no solo la presencia o ausencia de las competencias y habilidades, sino también su

grado de desarrollo, ofreciendo una visión matizada de la situación formativa en la facultad.

Con el objetivo de garantizar el rigor métrico y la validez inferencial de los hallazgos, el tratamiento de los datos se configuró atendiendo a los principios de independencia observacional y representatividad estadística. En primer lugar, la fase descriptiva se desarrolló a partir de las respuestas individuales registradas por la totalidad de los cuarenta y cinco docentes y los doscientos sesenta estudiantes participantes. Posteriormente, para la etapa correlacional, se aplicó un procedimiento de agregación donde las puntuaciones de habilidades investigativas de los discentes se promediaron en función de cada docente responsable. Esta estrategia metodológica permitió constituir una base de análisis inferencial integrada por cuarenta y cinco pares independientes, conectando de forma directa el puntaje alcanzado por el profesor con el promedio ponderado de habilidades de su grupo estudiantil correspondiente. A partir de esta arquitectura analítica, se da inicio al diagnóstico descriptivo de cada dimensión que integra la variable de competencias investigativas en el colectivo docente evaluado.

El perfil del docente investigador. Luces y sombras en el dominio metodológico

Al profundizar en el análisis descriptivo del profesorado, la dimensión del dominio metodológico alcanzó una media general de 3,21 puntos con una desviación estándar promedio de 1,148 en la escala de uno a cinco, ubicándose ligeramente por encima del punto medio teórico. Al examinar de manera pormenorizada cada uno de sus componentes, se observa que los ítems con las puntuaciones más elevadas fueron el conocimiento y aplicación de los principales paradigmas y enfoques de la investigación científica, así como la formulación correcta de hipótesis, objetivos y preguntas de investigación, registrando en ambos casos una media de 3,40 puntos y desviaciones estándar de 1,250 y 0,986 respectivamente.

Asimismo, los docentes declararon identificar y diferenciar los distintos tipos y diseños de investigación con una media de 3,27 puntos y una desviación de 1,232, mientras que la realización de análisis estadísticos e interpretación cuantitativa con software especializado obtuvo una media de 3,24 puntos con una desviación de 1,048. En esa misma línea de valoración intermedia se situaron la elaboración de marcos teóricos sustentados en fuentes actualizadas, con una media de 3,24 puntos y desviación de 1,190, y la realización de revisiones sistemáticas de literatura científica en bases de datos especializadas, la

cual alcanzó una media de 3,18 puntos con una desviación de 1,211.

En el extremo opuesto, las valoraciones más bajas de toda la dimensión correspondieron a la selección adecuada de técnicas e instrumentos de recolección de datos, con una media de 2,98 puntos y una desviación de 1,177, y a la aplicación de técnicas de análisis cualitativo para interpretar datos no numéricos, con 2,96 puntos y una desviación de 1,086, siendo estos dos los únicos indicadores que se posicionaron por debajo del punto medio de la escala. Esta disparidad entre las distintas tareas metodológicas plantea interrogantes analíticas profundas sobre la naturaleza del conocimiento docente, evidenciando una brecha manifiesta entre el saber teórico y su ejecución práctica en entornos académicos reales. El hecho de que los catedráticos afirmen conocer los paradigmas científicos, pero reconozcan simultáneamente dificultades concretas para seleccionar instrumentos y aplicar análisis cualitativos revela que su dominio metodológico posee un carácter predominantemente declarativo. Desde la perspectiva del enfoque socioformativo propuesto por Tobón, una competencia solamente adquiere validez a través de la actuación idónea ante situaciones problemáticas genuinas, lo que implica que un conocimiento puramente conceptual desprovisto de ejecución práctica no constituye aún una competencia consolidada. Dicha limitación adquiere un

matiz especialmente crítico al tratarse de una facultad dedicada a la formación de educadores, debido a que el formador que carece de solvencia procedimental experimenta serias dificultades para transmitir dichas destrezas, transfiriendo de manera inevitable sus propias carencias metodológicas al proceso de aprendizaje de sus discentes.

La enseñanza investigativa. Entre la orientación declarada y la retroalimentación ausente

En lo relativo a la dimensión pedagógica del quehacer científico del profesorado, los resultados de la enseñanza investigativa registraron una media general de 3,12 puntos con una desviación estándar promedio de 1,124 en la escala de uno a cinco, ubicándose en un nivel de desarrollo moderado e inferior al registrado en el dominio metodológico. Al analizar detalladamente los indicadores que componen esta dimensión, destaca que el ítem referido a la orientación y acompañamiento sistemático de los estudiantes en la formulación y desarrollo de sus proyectos de investigación alcanzó la puntuación más elevada de todo el cuestionario aplicado a los docentes, con una media de 3,67 puntos y una desviación estándar de 1,148. A este indicador le siguen el diseño de actividades de aprendizaje que incorporan la indagación y la aplicación del método científico con 3,36 puntos y una desviación de 1,209, la vinculación de los contenidos curriculares con problemá-

ticas reales del entorno educativo y social susceptibles de investigación con 3,20 puntos y una desviación de 1,120, el uso de entornos virtuales y herramientas digitales para la formación investigativa con 3,18 puntos y una desviación de 1,211, y la promoción del pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de experiencias de investigación con 3,16 puntos y una desviación estándar de 1,043.

No obstante, la orientación declarada en las aulas, el análisis pormenorizado de los componentes con menor valoración pone de manifiesto importantes restricciones operativas en el ejercicio docente diario. En este sentido, el fomento de la cultura investigativa como eje transversal del proceso de enseñanza en todas las asignaturas impartidas y el modelamiento del proceso de investigación científica mediante la divulgación de las propias experiencias y resultados en clase registraron promedios deficitarios, ambos con una media de 2,91 puntos y desviaciones estándar de 0,996 y 1,125 respectivamente. El punto más crítico de toda la dimensión correspondió a la capacidad para brindar retroalimentación oportuna, precisa y fundamentada sobre los avances investigativos del estudiante, la cual descendió hasta una media de 2,58 puntos con una desviación estándar de 1,138, situándose muy por debajo del punto medio teórico y revelando una fractura sustancial en el acompañamiento didáctico que reciben

los alumnos. La marcada brecha entre el acompañamiento formal y la falta de una devolución oportuna y fundamentada constituye el hallazgo analítico más revelador de esta dimensión, pues sugiere que la tutoría académica se efectúa de manera burocrática antes que formativa. El profesorado asigna tareas de investigación y monitorea el cumplimiento de los entregables, pero omite proporcionar el juicio experto detallado que permite al discente reestructurar sus esquemas cognitivos y corregir los errores metodológicos en su razonamiento científico.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Vigotsky, la retroalimentación cualitativa actúa como el andamiaje mediador fundamental que permite al estudiante transitar desde su nivel de desarrollo real hacia su zona de desarrollo próximo; al carecer de este apoyo crucial, la tutoría pierde su eficacia orientadora y el estudiante se ve confinado a resolver los problemas complejos de la investigación de forma intuitiva, lo que explica por qué las habilidades investigativas del alumnado se estancan en niveles intermedios. Asimismo, esta limitación didáctica se agrava debido a que el profesorado raras veces comparte y discute en el aula sus propios procesos o productos de investigación, privando a los estudiantes de la posibilidad de observar y replicar un modelo directo de práctica científica real. La enseñanza de la investigación requiere que el docente no solo actúe como un evaluador de contenidos, sino como un practicante reflexivo que muestra de

forma transparente cómo se abordan las incertidumbres, las hipótesis y los análisis de datos en su campo disciplinar. Por consiguiente, la consolidación de la enseñanza investigativa en la facultad exige transformar las tutorías rutinarias en procesos dialógicos de mediación pedagógica profunda, fortaleciendo prioritariamente los mecanismos institucionales de retroalimentación continua e integrando la indagación activa como una práctica cotidiana en la formación universitaria.

La producción científica. La paradoja del eslabón más débil

Al adentrarse en el examen correspondiente a la tercera dimensión evaluada en el profesorado, los resultados estadísticos de la producción científica reflejan una media general de 2,91 puntos con una desviación estándar promedio de 1,157 en la escala ordinal de uno a cinco, constituyéndose como la puntuación más baja de todo el instrumento y situándose como el único componente por debajo del punto medio teórico. Al analizar de manera desagregada los indicadores que configuran este apartado, se observa que el ítem con mayor valoración fue la elaboración de informes de investigación, libros o capítulos de libros como producto de las actividades científicas, alcanzando una media de 3,40 puntos y una desviación estándar de 1,304. Asimismo, los docentes reportaron la publicación

de artículos científicos en revistas indexadas como Scopus, Scielo, Redalyc u otras bases reconocidas con una media de 3,11 puntos y una desviación de 1,133, la participación activa en proyectos de investigación financiados por instituciones u organismos externos con 2,93 puntos y una desviación de 1,156, la presentación de ponencias en congresos académicos con 2,89 puntos y una desviación de 1,133, y la inscripción formal como investigador en el Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica (RENACYT-CONCYTEC) también con 2,89 puntos y una desviación estándar de 1,191.

En contraparte con las valoraciones anteriores, la dimensión exhibe indicadores sumamente deficitarios en las tareas asociadas a la vinculación colegiada y a la difusión formal del conocimiento. Entre ellos destacan la participación en redes académicas, grupos de investigación o comunidades científicas de carácter nacional o internacional, que registró una media de 2,76 puntos y una desviación de 1,209, y la asesoría exitosa de tesis o trabajos de grado y posgrado logrando su sustentación satisfactoria, la cual obtuvo un promedio de 2,80 puntos y una desviación de 1,014. El punto más crítico de toda la estructura evaluada en el profesorado correspondió al ítem relativo a la comunicación de los resultados investigativos con claridad y precisión aplicando rigurosamente las normas científicas de redacción y citación vigentes como

APA o Vancouver, el cual se desplomó hasta una media de 2,47 puntos con una desviación estándar de 1,120, marcando el valor mínimo de todo el instrumento docente. El perfil empírico que dibujan estos datos descriptivos devela la paradoja de un profesorado que efectivamente genera contenidos y produce informes escritos, pero que tropieza con barreras severas para publicar y difundir sus hallazgos en los circuitos formales de la ciencia. Los cate-dráticos generan conocimiento en el ámbito interno de su labor académica, sin embargo, dicha producción no logra trascender hacia la comunidad científica global debido a que carece de los estándares de redacción y de los criterios formales que la investigación contemporánea exige.

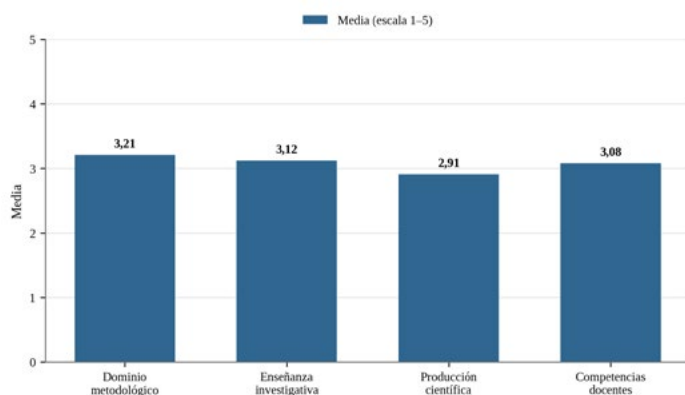
Esta deficiencia fundamental explica la escasa visibilidad institucional de la facultad en las bases de datos indizadas de alto impacto, replicando a escala local el diagnóstico nacional emitido por CONCYTEC respecto a una pirámi-de científica regional que permanece estancada en sus fa-ses iniciales de desarrollo. Para el estamento estudiantil, las repercusiones formativas de esta limitación docente son directas e inevitables, toda vez que un profesor que no publica carece de los elementos prácticos necesarios para enseñar a publicar a sus discentes. En consecuencia, el proceso de formación investigativa en las aulas de la facultad tiende a agotarse en la simple redacción buro-crática del informe de tesis terminal, truncando la oportu-nidad de alcanzar la socialización efectiva del saber en

espacios académicos externos. Superar este escollo estructural exige que la institución impulse programas de incentivos y capacitación intensiva orientados a fortalecer las competencias de comunicación científica y difusión rigurosa en el profesorado, transformando la producción escrita interna en auténticos aportes publicables que enriquezcan tanto el perfil docente como el aprendizaje de los estudiantes.

Al realizar una lectura consolidada de los resultados obtenidos, el constructo global de las competencias investigativas docentes registró una media general de 3,08 puntos con una desviación estándar promedio de 1,143 en la escala original de uno a cinco, situándose en un nivel de desarrollo de carácter moderado. Al descomponer este resultado según los apartados evaluados, la dimensión con el promedio más elevado fue el dominio metodológico con 3,21 puntos, seguida de cerca por la enseñanza investigativa con 3,12 puntos, mientras que la producción científica presentó la valoración más baja con 2,91 puntos. Asimismo, las desviaciones estándar promedio de las tres dimensiones se mantuvieron sumamente próximas entre sí, rondando de manera consistente los 1,15 puntos. La lectura detallada de estos resultados evidencia visualmente un perfil investigativo docente de tendencia descendente, el cual mapea con precisión la transición progresiva desde el conocimiento teórico hasta la práctica pedagógica y la posterior difusión pública del saber.

La media desciende de manera escalonada desde los 3,21 puntos del dominio metodológico y los 3,12 puntos de la enseñanza investigativa hasta desplomarse en los 2,91 puntos de la producción científica, arrastrando a su vez el promedio general del constructo hasta los 3,08 puntos. Esta gradación sistemática no responde al azar, sino que demuestra cómo las competencias investigativas se debilitan de manera proporcional en la medida en que exigen una actuación de carácter público y verificable. En efecto, dominar conceptualmente la metodología constituye una competencia de orden interno y de bajo costo operativo; enseñarla requiere ya una mediación y actuación frente a otros; mientras que publicarla supone someterse rigurosamente al escrutinio y al juicio crítico de la comunidad científica internacional.

Figura 1. Competencias investigativas docentes por dimensiones



Nota: Velásquez Chero (2026).

El hecho de que el perfil académico del profesorado decaiga de manera tan clara en ese orden específico demuestra que la facultad ha conseguido formar un cuerpo docente informado sobre los fundamentos de la investigación, pero todavía no ha consolidado una comunidad académica plenamente productora de conocimiento original. Por su parte, la notable homogeneidad en las desviaciones estándar que acompañan a estas medias aporta un dato metodológico de enorme relevancia, puesto que la dispersión de las respuestas resulta similar en cada una de las tres dimensiones analizadas. Esto descarta por completo la posibilidad de que el bajo promedio observado en la producción científica obedezca a unos pocos casos atípicos o extremos, confirmando que se trata de una característica estructural y extendida en el conjunto del profesorado. La figura 1 permite apreciar visualmente cómo la brecha entre el dominio metodológico y la producción científica no es un artefacto estadístico, sino una realidad consistente que se manifiesta en el perfil agregado del claustro docente.

Análisis pormenorizado del perfil competencial y las habilidades investigativas en el estudiante universitario

Para dar inicio al examen pormenorizado de las habilidades investigativas en el estamento estudiantil, el

proceso evaluativo contempló la aplicación rigurosa de un instrumento especializado a un total de doscientos sesenta discentes pertenecientes a los ciclos séptimo a décimo de la facultad, estructurando el diagnóstico a través de cuatro dimensiones fundamentales que configuran la variable. Los resultados correspondientes a la primera dimensión de identificación y formulación del problema arrojaron una media general de 3,18 puntos con una desviación estándar promedio de 1,002 en la escala original de uno a cinco, posicionándose como la valoración más alta entre los componentes evaluados al alumnado. Al analizar de manera desagregada cada uno de los reactivos que componen este apartado, se observa que los aspectos mejor valorados fueron la argumentación con fundamento teórico de la relevancia y justificación de un problema de investigación, junto con el planteamiento de hipótesis o supuestos correctamente formulados de acuerdo con el enfoque metodológico elegido, alcanzando ambos una media idéntica de 3,20 puntos y desviaciones estándar de 1,001 y 1,019 respectivamente.

Asimismo, los estudiantes evaluados reportaron la identificación de situaciones problemáticas susceptibles de estudio en su entorno con una media de 3,18 puntos y una desviación de 0,950, la formulación clara y pertinente de preguntas de investigación con 3,17 puntos y una desviación de 1,027, la redacción coherente de objetivos gene-

rales y específicos con 3,16 puntos y una desviación de 1,022, y finalmente la delimitación rigurosa del objeto de estudio considerando sus coordenadas temporales, espaciales y temáticas, la cual registró un promedio de 3,15 puntos con una desviación estándar de 0,995. La notable escasez de variación entre las puntuaciones de estos ítems revela un desempeño académico de carácter homogéneo, pero simultáneamente moderado, donde ningún indicador sobresale con brillantez ni decae drásticamente, situándose todos de manera uniforme apenas por encima del punto medio de la escala. Esta tendencia demuestra que los futuros profesionales poseen la capacidad inicial de reconocer problemáticas concretas en su entorno educativo o social y cuentan con la destreza necesaria para argumentar teóricamente su justificación; sin embargo, experimentan dificultades sustanciales al momento de acotar dichos problemas dentro de parámetros precisos de tiempo, espacio y contenido, lo cual constituye la operación lógica fundamental que transforma una inquietud general en un objeto de estudio estrictamente investigable.

Dicha limitación responde a una competencia de orden cognoscitivo superior, ya que exige al discente renunciar a la amplitud discursiva en favor de la concreción analítica. El hecho de que este indicador resulte ser precisamente el más débil dentro de la dimensión mejor valorada evidencia que la formación impartida en la facultad logra

despertar con éxito la sensibilidad social ante las problemáticas educativas, pero todavía carece de la suficiencia didáctica necesaria para enseñar a delimitarlas con rigor científico. En lo concerniente a la segunda dimensión orientada a la búsqueda y manejo de información científica por parte del estamento estudiantil, los resultados estadísticos globales registraron una media general de 3,10 puntos con una desviación estándar promedio de 0,973 en la escala original de uno a cinco. Al examinar de manera desagregada los indicadores que conforman este apartado, destaca que el aspecto mejor valorado por el alumnado fue la evaluación crítica de la calidad y relevancia académica de las fuentes consultadas antes de integrarlas al trabajo de investigación, alcanzando una media de 3,16 puntos y una desviación estándar de 0,989. En esa misma línea de desempeño moderado se ubicaron la construcción del estado del arte y el marco teórico mediante la integración coherente de diversas fuentes con 3,12 puntos y una desviación de 0,987, la correcta citación y referenciación aplicando normas científicas vigentes como APA o Vancouver con 3,12 puntos y una desviación de 0,930, la utilización de bases de datos científicas especializadas como Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet o Google Scholar con 3,09 puntos y una desviación de 0,952, y la selección de fuentes bibliográficas bajo criterios rigurosos de actualidad y pertinencia con 3,09 puntos y una desviación de 0,966. El promedio más bajo de toda esta dimensión reca-

yó en la organización y sistematización de la información bibliográfica mediante el uso de gestores de referencias académicas como Zotero o Mendeley, el cual obtuvo una media de 3,03 puntos y una desviación estándar de 1,015.

La interpretación profunda de estos resultados describe un perfil estudiantil caracterizado por discentes que poseen criterio para juzgar una fuente bibliográfica cuando la tienen frente a sí, pero que simultáneamente carecen del dominio operativo sobre los instrumentos tecnológicos y bases indizadas que les permitirían buscarla, gestionarla y administrarla con eficacia. Dicha paradoja demuestra que el criterio académico existe a nivel conceptual, mas carece del soporte instrumental necesario para su ejecución óptima. Esta deficiencia representa un obstáculo crítico, puesto que el aprovechamiento de bases de datos especializadas y gestores bibliográficos constituye hoy en día la vía principal de acceso al conocimiento científico actualizado; al prescindir de ellos, el estudiante queda confinado a búsquedas abiertas y superficiales que suelen arrojar referencias menos rigurosas y escasamente recientes. Dicha carencia guarda una coherencia directa con lo documentado en la variable docente, donde la realización sistemática de revisiones de literatura tampoco formaba parte de las prácticas cotidianas consolidadas en el claustro. Se configura de este modo una cadena transmisiva ineludible: aquello que el profesor no domina ni utiliza con soltura tampoco se enseña en el aula, y lo que

no se enseña formalmente difícilmente puede ser aprendido por el alumno.

Avanzando hacia la tercera dimensión del constructo estudiantil correspondiente al dominio de métodos y técnicas de investigación, los datos cuantitativos reflejaron una media general de 3,15 puntos con una desviación estándar promedio de 0,961 en la misma escala ordinal. Dentro de esta estructura analítica, los ítems que obtuvieron las puntuaciones más elevadas correspondieron a la distinción clara de los principales enfoques científicos y sus propiedades metodológicas, junto con el procesamiento y análisis de datos cuantitativos asistidos por software estadístico especializado como SPSS o Excel, registrando ambos una media destacada de 3,18 puntos y desviaciones estándar de 0,930 y 0,986 respectivamente. Asimismo, los estudiantes evaluados reportaron la aplicación rigurosa de procedimientos de validez y confiabilidad a los instrumentos con una media de 3,16 puntos y una desviación de 0,977, el diseño o selección de instrumentos pertinentes al objeto de estudio con 3,15 puntos y una desviación de 0,966, la determinación adecuada de la población y la muestra mediante criterios metodológicos con 3,14 puntos y una desviación de 0,966, y finalmente la selección del diseño de investigación más apropiado frente al problema planteado, el cual registró el valor más bajo de la dimensión con una media de 3,12 puntos y una desviación estándar de 0,943.

El patrón empírico observado en estos indicadores reproduce con absoluta fidelidad la lógica de actuación encontrada previamente en los docentes, evidenciando una mayor seguridad subjetiva en aquellas operaciones de carácter mecánico, reconocimiento conceptual o ejecución técnica que en aquellas que exigen un juicio de decisión metodológica autónoma. Identificar un enfoque epistemológico o computar un procedimiento estadístico cuantitativo son tareas delimitadas, provistas de pautas estandarizadas y resultados plenamente verificables; en contraparte, seleccionar el diseño de investigación idóneo exige articular armónicamente el problema, los objetivos y las hipótesis en el marco de una reflexión crítica propia que no admite respuestas únicas ni lineales. Este contraste analítico sugiere que la enseñanza de la metodología en la facultad se ha enfocado predominantemente en la transmisión pasiva de clasificaciones teóricas y protocolos antes que en el cultivo sistemático del criterio metodológico. De este modo se confirma la premisa teórica de Leontiev, según la cual las habilidades verdaderas se consolidan únicamente en la práctica de actividades reales y significativas: en tanto el estudiante no enfrente y resuelva decisiones metodológicas auténticas dentro de sus propios proyectos, la elección del diseño continuará siendo el eslabón más frágil de su formación científica.

En lo referente a la cuarta dimensión del constructo estudiantil correspondiente a la comunicación y difusión de

resultados, los datos cuantitativos reflejaron una media general de 3,10 puntos con una desviación estándar promedio de 0,971 en la escala original de uno a cinco. Al desglosar los reactivos que componen este apartado, destaca que el aspecto mejor valorado fue la redacción de informes de investigación bajo la estructura científica correcta de introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones, alcanzando una media de 3,15 puntos y una desviación estándar de 0,921. Asimismo, los discentes reportaron la elaboración de resúmenes ajustados a normas científicas con 3,12 puntos y una desviación de 0,991, la formulación de conclusiones y recomendaciones fundamentadas con 3,10 puntos y una desviación de 1,008, la presentación de resultados ante audiencias académicas con seguridad y lenguaje especializado con 3,09 puntos y una desviación de 0,952, la interpretación y discusión de hallazgos contrastados con los antecedentes teóricos con 3,08 puntos y una desviación de 0,964, y finalmente el uso efectivo de recursos visuales como tablas y gráficos estadísticos, el cual registró el valor más bajo de la dimensión con una media de 3,08 puntos y una desviación estándar de 0,987.

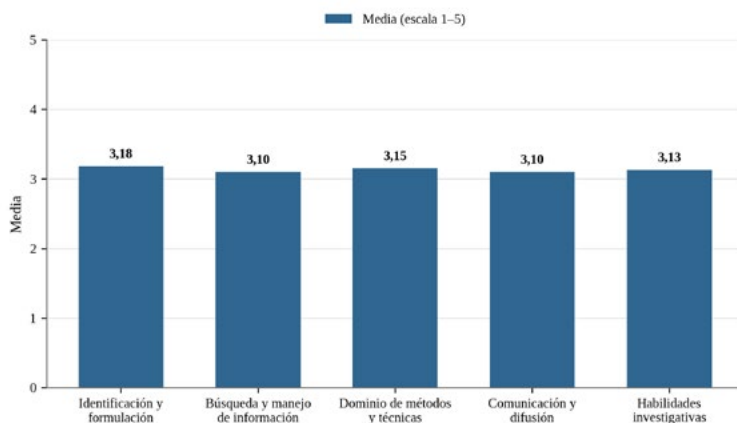
Los hallazgos evidencian que los estudiantes manejan con mayor soltura la forma externa del informe científico que su contenido argumentativo y crítico. Los alumnos conocen qué secciones debe contener un trabajo de indagación y respetan el orden convencional de sus partes, pero ex-

perimentan marcadas dificultades al ejecutar la operación intelectual que dota de verdadero sentido a dichos apartados, la cual consiste en confrontar los hallazgos propios con la literatura previa. La discusión de resultados constituye precisamente el momento culminante en que el discente deja de limitarse a reportar datos para comenzar a pensar con rigor científico; que esta operación represente la habilidad más débil indica que el proceso formativo se ha volcado excesivamente hacia el cumplimiento formal del formato antes que al desarrollo del pensamiento crítico. Dicha limitación se articula armónicamente con la debilidad detectada en el profesorado respecto a la comunicación científica, la cual registró el promedio más bajo de todo el instrumento docente. No se trata, por tanto, de problemáticas aisladas, sino de una restricción estructural idéntica que atraviesa de manera transversal a ambos actores institucionales de la facultad.

Al realizar una lectura consolidada de los resultados globales, el constructo de las habilidades investigativas en el estudiantado registró una media general de 3,13 puntos con una desviación estándar promedio de 0,977 en la escala de uno a cinco, situándose en un nivel de desarrollo moderado. Al examinar el comportamiento de las dimensiones que lo integran, la identificación y formulación del problema obtuvo el promedio más alto con 3,18 puntos, seguida por el dominio de métodos y técnicas con 3,15 puntos, mientras que la búsqueda y manejo de in-

formación científica junto con la comunicación y difusión de resultados presentaron los valores comparativamente menores, ambos ubicados en 3,10 puntos. La figura 2, que se presenta a continuación, ilustra de manera gráfica las medias obtenidas en cada una de las dimensiones de las habilidades investigativas estudiantiles, permitiendo visualizar con claridad el perfil de desarrollo que caracteriza al alumnado de la facultad.

Figura 2. Habilidades investigativas de los estudiantes por dimensiones



Nota: Velásquez Chero (2026).

La lectura detallada de estos resultados permite deducir que el alumnado se desenvuelve con mayor efectividad en las fases iniciales del proceso investigativo en comparación con las etapas de cierre. Plantear un problema

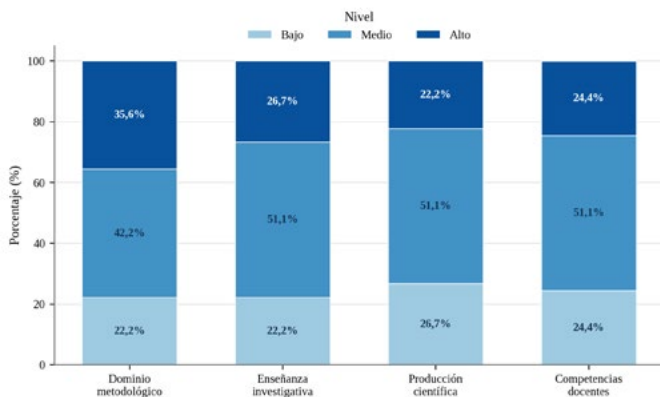
resulta una tarea más accesible debido a que se sustenta en la experiencia directa y en la observación cotidiana del entorno socioeducativo, saberes que el estudiante ya posee previamente; en contraparte, gestionar bibliografía especializada y comunicar rigurosamente los hallazgos exigen herramientas metodológicas avanzadas y un dominio lingüístico disciplinar que solo se adquieren mediante instrucción explícita y práctica acompañada. Las dos dimensiones más deprimidas coinciden precisamente con aquellos aspectos que dependen en mayor grado de la mediación pedagógica del docente. Este diagnóstico empírico respalda plenamente los postulados teóricos de Moreno Bayardo en torno a la imperiosa necesidad de una formación investigativa de carácter transversal: si las competencias científicas se cultivaran de manera sostenida a lo largo de toda la carrera, y no únicamente de forma tardía en los cursos terminales, el perfil del estudiante tendería a un equilibrio armónico en lugar de experimentar un declive notorio hacia las fases de mayor exigencia metodológica.

Distribución categórica y estratificación de los niveles competenciales en la comunidad académica

Para profundizar en la arquitectura estructural de las variables estudiadas, el análisis categórico mediante

la aplicación de baremos estandarizados permite examinar la distribución porcentual y absoluta de los docentes y discentes en función de los niveles de desempeño alcanzados. Al examinar la variable global de las competencias investigativas en el profesorado de la facultad, se observa un marcado predominio del nivel medio, el cual concentró al 51,1 por ciento de los docentes evaluados, equivalente a veintitrés de los cuarenta y cinco catedráticos analizados; por su parte, los niveles bajo y alto representaron de manera simétrica el 24,4 por ciento cada uno, agrupando a once docentes en cada categoría respectiva. En el plano de las dimensiones específicas, tanto la enseñanza investigativa como la producción científica reprodujeron idénticamente el comportamiento modal al concentrar el 51,1 por ciento de los casos en el nivel medio. No obstante, la producción científica destacó negativamente al registrar la proporción más elevada de docentes situados en el nivel bajo, con un 26,7 por ciento, y la menor concentración en el nivel alto, con un 22,2 por ciento. En sentido inverso, el dominio metodológico exhibió la mayor proporción de profesores consolidados en el nivel alto, alcanzando un 35,6 por ciento. La figura 3, que se presenta a continuación, ilustra de manera gráfica la distribución de los niveles de competencias investigativas docentes y sus dimensiones, permitiendo visualizar con claridad la proporción de docentes ubicados en cada categoría.

Figura 3. Competencias investigativas docentes por niveles



Nota: Velásquez Chero (2026).

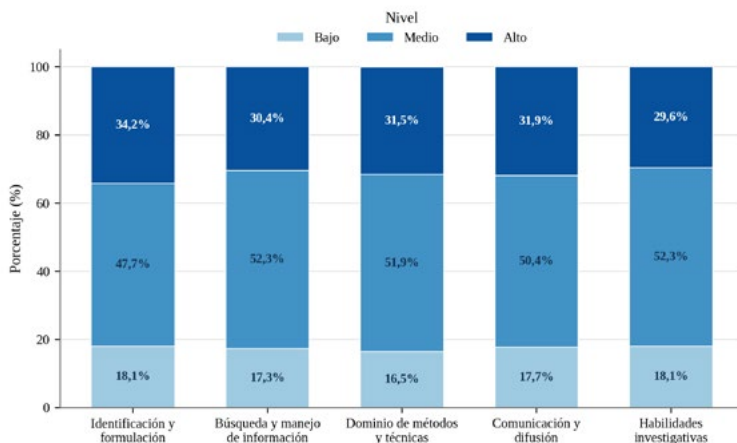
La lectura detallada de la distribución evidencia que la facultad se encuentra investigativamente polarizada en su núcleo central, puesto que tres de cada cuatro docentes se ubican de manera combinada en los niveles bajo o medio, mientras que apenas uno de cada cuatro logra alcanzar el nivel alto de competencia. Este hallazgo cuantitativo dimensiona con precisión la verdadera magnitud del problema planteado, descartando la atención de casos aislados y exigiendo un esfuerzo de intervención institucional de carácter sistémico para la totalidad del profesorado. La ubicación relativa de las dimensiones confirma los hallazgos previos de las medias y añade una precisión de gran valor analítico: el dominio metodológico no solo ostenta el promedio más favorable, sino también la mayor proporción de docentes con estatus consolidado, mientras

que la producción científica encabeza la concentración de docentes en situación deficitaria. En consecuencia, la institución dispone de una base conceptual y metodológica sobre la cual edificar futuras mejoras, pero requiere transformar urgentemente dichos saberes teóricos en una producción científica verificable y de impacto público.

El hecho de que siete de cada diez estudiantes de los ciclos superiores se sitúen en los niveles medio o bajo constituye un hallazgo de extrema gravedad institucional, toda vez que se trata de discentes próximos a egresar y asumir la conducción pedagógica en las instituciones de educación básica de la región. Estos futuros educadores arribarán a las aulas escolares sin haber consolidado las destrezas investigativas que posteriormente estarán obligados a fomentar en sus propios alumnos, perpetuando y expandiendo de este modo la limitación hacia las etapas iniciales del sistema educativo. Esta regularidad empírica guarda absoluta consonancia con los reportes previos de Hidalgo Benites y colaboradores en la misma universidad, así como con el diagnóstico macroregional formulado por Chávez Ayala para Piura, lo cual descarta categóricamente que nos encontremos ante una situación coyuntural de esta cohorte específica. La distribución observada corrobora que la gestión autónoma de la información científica representa el eslabón crítico inicial que demanda una atención prioritaria e inmediata en los planes de mejora curricular. La figura 4, que se presenta a continuación,

ilustra de manera gráfica la distribución de los niveles de habilidades investigativas de los estudiantes y sus dimensiones, permitiendo visualizar con claridad la proporción de discentes ubicados en cada categoría.

Figura 4. Habilidades investigativas de los estudiantes por niveles



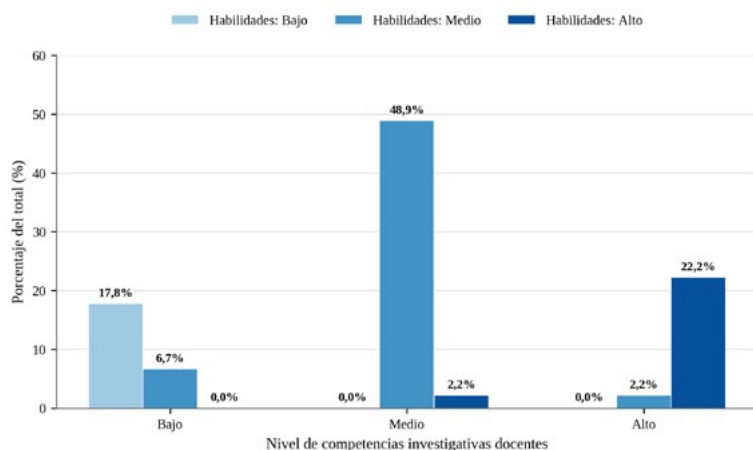
Nota: Velásquez Chero (2026).

La correspondencia estructural entre el desempeño docente y el perfil formativo estudiantil

Para dar cumplimiento al propósito general de la investigación orientado a determinar la relación entre las competencias investigativas del profesorado y las habilidades de sus discentes, el análisis bivariado de distribu-

ción conjunta refleja una sincronía sumamente marcada entre ambas variables evaluadas a través de cuarenta y cinco pares independientes de unidades analíticas. Los datos cuantitativos muestran que en la diagonal principal se concentra una vasta mayoría de cuarenta docentes, cifra equivalente al 88,9 por ciento del total muestral, donde un 17,8 por ciento se sitúa simultáneamente en el nivel bajo, un 48,9 por ciento en el nivel medio y un 22,2 por ciento en el nivel alto. Por el contrario, los casos situados fuera de la diagonal principal abarcan únicamente el 11,1 por ciento y corresponden en su totalidad a categorías estrictamente contiguas, destacando la inexistencia absoluta de combinaciones extremas que cruzaran a un docente de nivel bajo con estudiantes de rendimiento alto, o viceversa. La figura 5, que se presenta a continuación, ilustra de manera gráfica la distribución conjunta de las competencias docentes y las habilidades investigativas estudiantiles, permitiendo visualizar con claridad la concentración de casos en la diagonal principal y la ausencia de combinaciones extremas.

Figura 5. Competencias docentes y habilidades investigativas estudiantiles



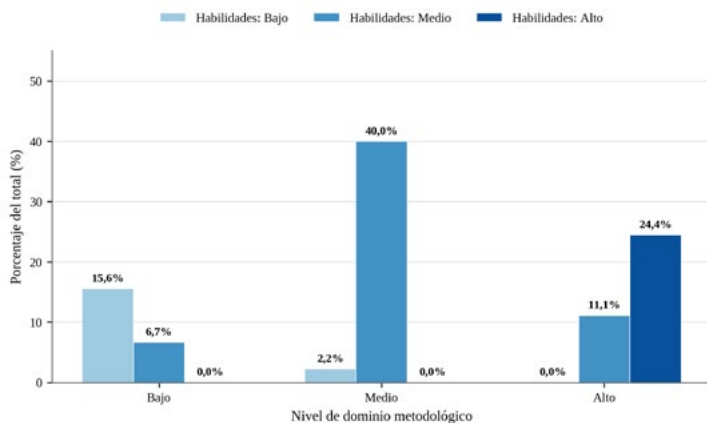
Nota: Velásquez Chero (2026).

La lectura detallada de esta distribución corrobora visualmente esta total ausencia de casos extremos cruzados, evidenciando que los niveles de ambas variables se desplazan de manera conjunta y ratifican descriptivamente que el nivel investigativo alcanzado por el alumnado guarda proporción directa con el de sus formadores. La marcada concentración del 48,9 por ciento de los casos en la casilla modal del nivel medio para ambas dimensiones retrata fidedignamente la situación predominante en la facultad: un escenario compartido de desarrollo intermedio donde ni el profesorado ni el estamento estudiantil han logrado consolidar plenamente su formación científica. Este comportamiento empírico anticipa con claridad la existencia

de una sólida asociación directa que posteriormente se valida mediante las pruebas de contraste estadístico.

En consonancia con lo anterior, el análisis enfocado en el primer objetivo específico permitió examinar la distribución conjunta entre el dominio metodológico del profesorado y el promedio de habilidades investigativas de los estudiantes asociados. Los resultados revelan que en la diagonal principal de esta dimensión se agrupan treinta y seis docentes, equivalentes al 80,0 por ciento de la muestra, distribuidos en un 15,6 por ciento en el nivel bajo para ambas medidas, un 40,0 por ciento en el nivel medio y un 24,4 por ciento en el nivel alto. El restante 20,0 por ciento se dispersa en combinaciones contiguas, siendo la divergencia más frecuente aquella en la que docentes con un dominio metodológico elevado poseen discentes ubicados en un nivel intermedio de desempeño, situación que representa el 11,1 por ciento de los casos evaluados. La figura 6, que se presenta a continuación, ilustra de manera gráfica la distribución conjunta entre el dominio metodológico docente y las habilidades investigativas estudiantiles, permitiendo visualizar con claridad la concentración de casos en la diagonal principal y las divergencias en categorías contiguas.

Figura 6. Dominio metodológico y habilidades investigativas estudiantiles



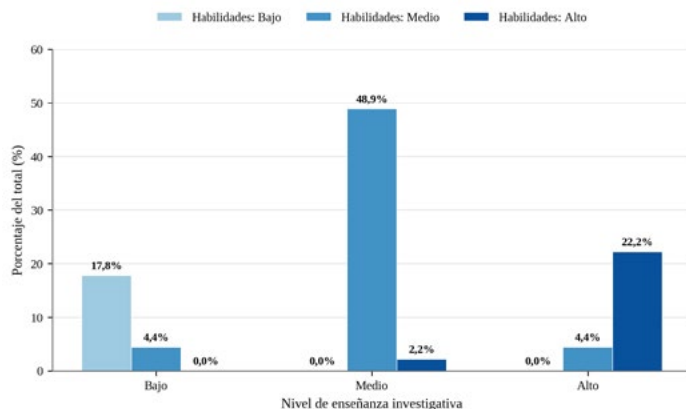
Nota: Velásquez Chero (2026).

Esta última combinación merece una atención especial debido a que aporta información analítica de profunda trascendencia pedagógica dentro de la facultad. El hecho de que cinco catedráticos dotados de un alto dominio metodológico se asocien con estudiantes de rendimiento intermedio permite deducir que el conocimiento teórico del método no se transfiere de forma automática ni mecánica al discente, puesto que poseer solvencia investigativa personal no equivale de manera directa a saber enseñarla. Para que dicho conocimiento fructifique, se requiere ineludiblemente de una mediación pedagógica e instrumental que haga accesible el saber formal. Esta constatación empírica concuerda plenamente con los señalamientos de

Ríos y colaboradores acerca de que los modelos latinoamericanos de evaluación competencial suelen priorizar unilateralmente lo metodológico en desmedro de las dimensiones didácticas y comunicativas. Al tratarse de la dimensión con menor correspondencia global entre las tres analizadas, se reafirma que el dominio conceptual del método, aunque indispensable, resulta insuficiente si carece del andamiaje formativo adecuado.

Para dar cumplimiento al segundo objetivo específico orientado a establecer la relación entre la enseñanza investigativa docente y el promedio de habilidades investigativas estudiantiles, el análisis de distribución conjunta refleja una marcada correspondencia entre ambas dimensiones. Los datos cuantitativos muestran que en la diagonal principal se concentran cuarenta de los cuarenta y cinco docentes evaluados, cifra que representa el 88,9 por ciento del total muestral, distribuidos en un 17,8 por ciento ubicados simultáneamente en el nivel bajo, un 48,9 por ciento en el nivel medio y un 22,2 por ciento en el nivel alto. Únicamente el 11,1 por ciento restante de las unidades de análisis se distribuye fuera de la diagonal principal, situándose en todos los casos dentro de categorías estrictamente adyacentes o contiguas. La figura 7, que se presenta a continuación, ilustra de manera gráfica la distribución conjunta entre la enseñanza investigativa docente y las habilidades investigativas estudiantiles, permitiendo visualizar con claridad la alta correspondencia entre ambas dimensiones.

Figura 7. Enseñanza investigativa y habilidades investigativas estudiantiles



Nota: Velásquez Chero (2026).

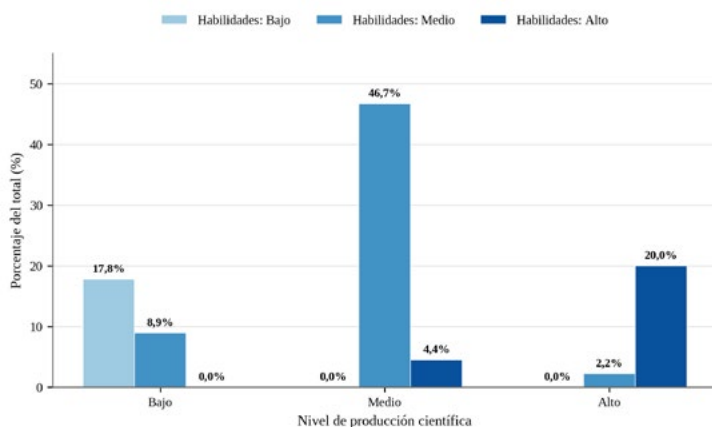
La lectura detallada de esta distribución evidencia que el nivel de correspondencia observado en esta dimensión iguala al de la variable global completa y supera de manera notable al registrado en el dominio metodológico, un aspecto de alta significancia analítica. Este comportamiento permite deducir que es precisamente la actuación pedagógica del docente, y no de forma exclusiva su conocimiento abstracto del método, la que se refleja con mayor fidelidad en el desempeño investigativo real de sus educandos. Dicho de otro modo, el aprendizaje del estudiante no depende tanto de la magnitud de los saberes que posee su profesor, sino de cuántos de esos saberes logra movilizar y poner en práctica en el aula mediante estrategias

de indagación, orientación constante y retroalimentación formativa. Este hallazgo empírico respalda sólidamente el planteamiento vigotskiano sobre la mediación como condición indispensable para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, aportando sustento a la premisa de que potenciar la didáctica de la investigación resulta institucionalmente más rentable que ampliar de manera aislada el dominio conceptual del claustro.

En consonancia con lo anterior, el examen enfocado en el tercer objetivo específico abordó la relación entre la producción científica del profesorado y el nivel promedio de las habilidades investigativas estudiantiles. Los resultados bivariados demuestran que en la diagonal principal de esta dimensión se agrupan treinta y ocho de los cuarenta y cinco docentes, equivalentes al 84,4 por ciento, de los cuales el 17,8 por ciento se ubica en el nivel bajo para ambas medidas, el 46,7 por ciento en el nivel medio y el 20,0 por ciento en el alto. El restante 15,6 por ciento se dispersa en combinaciones adyacentes, integradas principalmente por docentes con producción baja o media cuyos estudiantes alcanzan un desempeño medio, destacando el hecho categórico de que ningún docente situado en el nivel bajo de producción científica logró asociarse con estudiantes pertenecientes al nivel alto de habilidades. La figura 8, que se presenta a continuación, ilustra de manera gráfica la distribución conjunta entre la producción científica docente y las habilidades investigativas

estudiantiles, permitiendo visualizar con claridad la concentración de casos en la diagonal principal y la ausencia de estudiantes de alto rendimiento bajo la tutela de docentes con baja producción científica.

Figura 8. Producción científica y habilidades investigativas estudiantiles



Nota: Velásquez Chero (2026).

Este último hallazgo expresa con mayor claridad la verdadera naturaleza y sentido de la dimensión analizada. La absoluta ausencia de estudiantes con rendimiento superior bajo la tutela de docentes que no producen ni difunden conocimiento permite corroborar que la experiencia científica activa del formador actúa como una condición habilitante e indispensable para alcanzar la excelencia investigativa. Dicha explicación resulta plenamente consis-

tente con la teoría de la actividad formulada por Leontiev, la cual sostiene que las habilidades complejas se forjan únicamente mediante la ejecución de actividades auténticas orientadas a objetos reales. El catedrático que publica activamente lidera proyectos de investigación y participa en redes académicas dispone de dichas prácticas genuinas y cuenta con la capacidad de incorporar al alumno en ellas; por el contrario, quien no lo hace se limita a transmitir una versión puramente declarativa de la ciencia. Se comprende así por qué esta dimensión, a pesar de constituir el flanco más debilitado del perfil docente, mantiene una correspondencia tan estrecha y determinante con el éxito formativo del estamento estudiantil.

El terreno que respira calma antes de la tormenta inferencial

Antes de elegir el instrumento estadístico llamado a dirimir el destino de las hipótesis, fue preciso preguntar a los datos si su distribución interna se comportaba con la serenidad que exige el cálculo paramétrico o si, por el contrario, escondía asimetrías capaces de invalidar cualquier conclusión apresurada. Esa indagación previa se llevó a cabo mediante dos pruebas clásicas de bondad de ajuste, la de Kolmogorov Smirnov con la corrección de Lilliefors y la de Shapiro Wilk, ambas aplicadas sobre las 45 unidades de análisis agregadas que componen el cuerpo empíri-

co de esta investigación. La decisión metodológica no fue gratuita: en ciencias sociales, donde las puntuaciones suelen arrastrar sesgos derivados de la percepción subjetiva, verificar la normalidad constituye una suerte de rito de pasaje que separa el análisis riguroso del simple ejercicio descriptivo.

Los valores obtenidos por la prueba de Kolmogorov Smirnov con corrección de Lilliefors oscilaron entre 0,077 y 0,113, con significancias que se extendieron desde 0,175 hasta 0,729. En paralelo, la prueba de Shapiro Wilk arrojó estadísticos comprendidos entre 0,969 y 0,987, con niveles de significancia que transitaron desde 0,256 hasta 0,900. En todos los casos, sin excepción, los valores de probabilidad superaron holgadamente el umbral convencional de 0,05. Este patrón uniforme condujo a una conclusión inequívoca: no existía evidencia suficiente para rechazar el supuesto de normalidad en ninguna de las variables ni dimensiones incorporadas al análisis relacional. La serenidad distributiva de los datos, lejos de ser un detalle técnico menor, habilitó el empleo de pruebas paramétricas, reconocidas por su mayor potencia y precisión frente a sus equivalentes no paramétricas, tal como lo documentan Siegel y Castellan (1995) en su tratado clásico sobre estadística no paramétrica aplicada a las ciencias del comportamiento. En consonancia con ese principio, se optó por el coeficiente de correlación de Pearson como

herramienta principal para contrastar tanto la hipótesis general como las hipótesis específicas. No obstante, conscientes de que ningún procedimiento estadístico debería erigirse en árbitro único de la verdad, se calcularon adicionalmente las correlaciones de Rho de Spearman como verificación de robustez. Los resultados de esta comprobación paralela coincidieron en sentido, magnitud y significancia con los obtenidos mediante Pearson, lo que refuerza la confianza en que los hallazgos no dependen del método elegido sino de la naturaleza misma de los datos. Esta triangulación estadística, recomendada por autores como Field (2018) en sus textos sobre análisis estadístico con SPSS, constituye una práctica aconsejable cuando se busca blindar las conclusiones frente a posibles cuestionamientos metodológicos.

Análisis de la relación general

Al examinar la relación general entre las competencias investigativas docentes y las habilidades investigativas promedio de sus estudiantes, los datos ofrecieron una respuesta de una contundencia poco frecuente en estudios educativos. El análisis permitió determinar si ambas variables se asociaban de manera significativa. Los resultados se presentan en la tabla 4, a continuación.

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue de 0,987, con una significancia bilateral inferior a 0,001 y un intervalo de confianza al 95 por ciento que se extendió entre 0,977 y 0,993. El coeficiente Rho de Spearman de comprobación alcanzó 0,977, confirmando la solidez de la asociación. Este valor corresponde a una correlación positiva muy alta según los criterios interpretativos adoptados, y el intervalo de confianza, al no contener el valor cero y mantenerse en un rango estrecho, certifica la estabilidad de la estimación. La lectura de este hallazgo debe considerar que la unidad de análisis es el docente y que las puntuaciones estudiantiles fueron promediadas dentro de cada grupo, procedimiento que, como señalan Snijders y Bosker (2012), reduce el error de medición individual y tiende a elevar la correlación observada. En términos sustantivos, ello significa que los grupos de estudiantes vinculados a docentes con mayores competencias investigativas presentan también los mayores promedios de habilidades para investigar, y que esa correspondencia se mantiene de manera consistente a lo largo de toda la muestra. Conviene subrayar, sin embargo, que el diseño no experimental y correlacional adoptado impide afirmar relaciones de causalidad; la evidencia respalda una asociación estadística robusta, mas no la dirección unívoca del influjo. En consecuencia, la evidencia permite establecer que las competencias investigativas docentes se relacionan de manera directa y significativa con las habi-

lidades investigativas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, 2026.

Análisis de la relación con el dominio metodológico docente

El primer análisis específico se adentró en el dominio metodológico docente, entendido como la capacidad de conocer, seleccionar y aplicar correctamente los métodos, diseños, técnicas e instrumentos del proceso investigativo. Los resultados se presentan en la tabla 5, a continuación.

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue de 0,961, con una significancia bilateral menor a 0,001 y un intervalo de confianza al 95 por ciento comprendido entre 0,929 y 0,978. El coeficiente Rho de Spearman de comprobación alcanzó 0,952, ratificando la consistencia del hallazgo. Se trata, por tanto, de una correlación positiva muy alta y estadísticamente significativa, lo que indica que a mayores niveles de dominio metodológico del docente se observan mayores promedios de habilidades investigativas entre los estudiantes asociados. No obstante, este coeficiente resultó ser el segundo más bajo de los tres análisis específicos, diferencia que armoniza con lo hallado en el análisis descriptivo, donde esta dimensión regis-

tró la menor concentración de casos en la diagonal principal de la tabla cruzada correspondiente. La interpretación sustantiva sugiere que el conocimiento metodológico del profesor, aun siendo necesario, es el que menos directamente se traduce en aprendizaje del estudiante cuando no se acompaña de una mediación pedagógica deliberada. En coherencia con la significancia obtenida, los resultados permiten establecer que el dominio metodológico docente se relaciona de manera directa y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes.

Análisis de la relación con la enseñanza investigativa docente

El segundo análisis específico examinó la enseñanza investigativa docente, comprendida como el conjunto de estrategias pedagógicas mediante las cuales el profesor incorpora la investigación como eje activo del proceso de aprendizaje. Los resultados se presentan en la tabla 6, a continuación.

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue de 0,952, con una significancia bilateral inferior a 0,001 y un intervalo de confianza al 95 por ciento que se extendió entre 0,915 y 0,974. El coeficiente Rho de Spearman de comprobación alcanzó 0,937, confirmando la firmeza de la asociación. El valor corresponde a una correlación

positiva muy alta y estadísticamente significativa, lo que permite sostener que las estrategias de indagación, la orientación de los trabajos y la retroalimentación constituyen mecanismos efectivos de desarrollo de las habilidades científicas del estudiante. Resulta pertinente vincular este resultado con el hallazgo descriptivo de que la retroalimentación fue la práctica peor valorada dentro de la dimensión. Si una práctica tan débilmente ejercida mantiene una asociación tan estrecha con el desempeño estudiantil, cabe deducir que su fortalecimiento constituye una de las intervenciones con mayor potencial de mejora dentro de la facultad. En consecuencia, los resultados permiten establecer que la enseñanza investigativa docente se relaciona de manera directa y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes.

Análisis de la relación con la producción científica docente

El tercer análisis específico se ocupó de la producción científica docente, definida como el conjunto de actividades investigativas que el profesor realiza de manera autónoma y que culminan en la generación y difusión de conocimiento nuevo, tales como la publicación de artículos indexados, la presentación de ponencias, la dirección de proyectos y la participación en redes académicas. Los resultados se presentan en la tabla 7, a continuación.

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue de 0,963, con una significancia bilateral menor a 0,001 y un intervalo de confianza al 95 por ciento comprendido entre 0,934 y 0,980. El coeficiente Rho de Spearman de comprobación alcanzó 0,947, corroborando la solidez del resultado. Se trata de una correlación positiva muy alta y estadísticamente significativa, y constituye el valor más elevado entre las tres dimensiones docentes analizadas. Este dato encierra una paradoja que merece ser explicitada con detenimiento: la producción científica es, simultáneamente, la dimensión con menor desarrollo en el profesorado y la que mantiene la asociación más estrecha con las habilidades investigativas de los estudiantes. Ello significa que el ámbito más débil del perfil docente es justamente el de mayor incidencia formativa, de modo que cualquier mejora en la producción y difusión científica del profesorado tendría un efecto proporcionalmente mayor sobre la formación investigativa de los estudiantes de la facultad. En armonía con la evidencia, los resultados permiten establecer que la producción científica docente se relaciona de manera directa y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes.

Ecós de una correspondencia que transforma silencios en vocaciones

Las competencias investigativas docentes han sido definidas como el conjunto de conocimientos, habilida-

des, actitudes y valores que permiten al docente universitario dominar los procesos metodológicos de la ciencia, enseñar investigación de manera activa y reflexiva y producir y difundir conocimiento científico. Reiban Barrera sostiene que esta competencia posibilita al profesional resolver problemas actuales de la sociedad desde su campo disciplinar y, desde ese dominio, formar graduados con una visión integral en ciencia y tecnología. La pregunta que orienta esta discusión es si ese planteamiento teórico encuentra respaldo en la realidad concreta de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura. Los hallazgos obtenidos permiten responder afirmativamente, aunque con matices que exigen una lectura cuidadosa.

En el objetivo general se comprobó que existe una relación directa, muy alta y estadísticamente significativa entre las competencias investigativas docentes y las habilidades investigativas promedio de los estudiantes, con un coeficiente r de Pearson de 0,987 y una significancia inferior a 0,001. El hallazgo descriptivo que sustenta este resultado es igualmente contundente: el 88,9 por ciento de los docentes y sus respectivos grupos de estudiantes se ubicaron en el mismo nivel, y no se registró un solo caso en que un docente investigativamente débil tuviera estudiantes de nivel alto.

La situación predominante de la facultad es la de un desarrollo intermedio compartido, pues el 51,1 por ciento del profesorado y el 52,3 por ciento de los estudiantes se sitúan en el nivel medio.

Esta problemática coincide con los hallazgos de Acosta Faneite y colaboradores, quienes en universidades venezolanas encontraron una correlación positiva muy fuerte, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,814, entre las competencias investigativas de los docentes universitarios y la producción científica de sus estudiantes, concluyendo que un cuerpo docente capacitado en investigación contribuye directamente a la formación de estudiantes comprometidos con la generación de conocimiento. Asimismo, coincide con Turpo Gebera et al. (2024), quienes en una universidad peruana reportaron una correlación de 0,815 entre ambas variables y subrayaron la relevancia de fortalecer la enseñanza de métodos de investigación y la mentoría. En el ámbito local, Mendoza había evidenciado que el nivel de desempeño del docente guarda relación directa con el desarrollo de las competencias científicas de sus estudiantes en instituciones educativas de Ayabaca. La convergencia de estos tres estudios, realizados en contextos y niveles distintos, confirma que la asociación encontrada no es un rasgo particular de la facultad estudiada sino un patrón consistente en la formación investigativa latinoamericana. Investigaciones más recientes, como la de Gutiérrez y colaboradores (2023) publicada en

una revista indexada en Scopus, refuerzan esta tendencia al demostrar que las competencias investigativas del profesorado universitario explican una proporción significativa de la varianza en las habilidades investigativas de los estudiantes, incluso después de controlar variables como el nivel socioeconómico y la trayectoria académica previa.

En consecuencia, el problema del nivel intermedio de habilidades investigativas que presentan los estudiantes de la facultad tiene una razón de peso en el perfil investigativo de quienes los forman. La evidencia recogida respalda el planteamiento vigotskiano de que los procesos psicológicos superiores se desarrollan primero en el plano social, mediante la interacción con sujetos más competentes, y solo después se internalizan. Por tanto, toda política orientada a elevar la calidad de la formación científica de los futuros docentes de la región Piura debe comenzar por el fortalecimiento de las competencias investigativas del profesorado. Conviene precisar, no obstante, que el diseño no experimental y correlacional adoptado permite afirmar la existencia de una asociación, mas no establecer que una variable sea causa directa de la otra. La literatura reciente insiste en esta cautela: Valderrama y colaboradores (2022), en un estudio publicado en una revista indexada en WoS, advierten que la investigación educativa suele confundir correlación con causalidad, lo que conduce a recomendaciones de política pública mal fundamentadas. El presente trabajo, consciente de esa limitación, propone

sus hallazgos como evidencia de una correspondencia sistemática que merece ser atendida, sin pretender agotar la complejidad del fenómeno formativo.

El dominio metodológico constituye la capacidad del docente para conocer, seleccionar y aplicar correctamente los métodos, diseños, técnicas e instrumentos del proceso de investigación científica. Blanco y Acosta, citados por Acosta Faneite y colaboradores, sostienen que un docente con sólido dominio metodológico puede guiar a los estudiantes en la aplicación efectiva de métodos de investigación, promoviendo la comprensión profunda de los procesos científicos. En la hipótesis específica 1 se comprobó que el dominio metodológico docente se relaciona de manera directa y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes, con un coeficiente r de Pearson de 0,961 y una significancia inferior a 0,001. El análisis descriptivo mostró que esta es la dimensión más consolidada del perfil docente, con una media de 3,21 puntos y con el 35,6 por ciento del profesorado en nivel alto. Sin embargo, la tabla cruzada correspondiente reveló un matiz importante: el 11,1 por ciento de los docentes con dominio metodológico alto tiene estudiantes que apenas alcanzan el nivel medio, y esta dimensión registró la menor concentración de casos en la diagonal principal, con el 80,0 por ciento, frente al 88,9 por ciento de la enseñanza investigativa. Se identificó además que la debilidad interna de la dimensión se concentra en los aspectos aplicados, pues el

análisis cualitativo obtuvo 2,96 puntos y la selección de instrumentos 2,98 puntos. Estas cifras, aunque aparentemente menores, revelan una fractura entre el saber declarativo y el saber procedimental que conviene atender.

Lo anterior coincide parcialmente con Ríos y colaboradores, quienes en su revisión de las clasificaciones de competencias investigativas en educación superior latinoamericana encontraron que la mayoría de los estudios considera únicamente las competencias comunicativas y metodológicas, dejando en segundo plano las competencias éticas y cognitivas prácticas, lo que revela una visión parcial del perfil investigativo del docente. Los resultados del presente estudio aportan evidencia empírica a esa advertencia: el dominio metodológico, aun siendo el más desarrollado, es también el que menos fielmente se traduce en aprendizaje del estudiante. Discrepan, en cambio, con Acosta Faneite y colaboradores, quienes hallaron que el 69,1 por ciento de los docentes evaluados presentaba un nivel bajo en esta dimensión, proporción muy superior al 22,2 por ciento encontrado en la facultad estudiada, diferencia que puede atribuirse a la naturaleza pedagógica de la formación de los docentes participantes. Espinoza Freire (2022), en un artículo publicado en una revista indexada en Scopus, ofrece una interpretación complementaria al señalar que la brecha entre el dominio metodológico y su transferencia pedagógica se explica por la ausencia de espacios de reflexión sobre la prácti-

ca docente en los programas de formación continua. En síntesis, el conocimiento metodológico del docente es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de las habilidades investigativas de sus estudiantes. Saber investigar no equivale a saber enseñar a investigar, y el tránsito entre ambos saberes requiere una mediación pedagógica deliberada. Los programas de capacitación docente de la facultad deberían, por ello, orientarse no solo a la actualización metodológica sino también a la didáctica de la investigación, y atender de manera prioritaria los componentes aplicados del método, que fueron los más deficitarios.

La enseñanza investigativa comprende las estrategias pedagógicas que el docente despliega para incorporar la investigación como parte activa del proceso de aprendizaje. Hernández, Lay, Herrera y Rodríguez plantean que estas estrategias deben contemplar el uso de herramientas digitales, el aprendizaje basado en proyectos y el acompañamiento tutorial sistemático, mientras que Castellanos y colaboradores señalan que un docente con habilidades pedagógicas efectivas puede inspirar el interés y la curiosidad científica en los estudiantes. En la hipótesis específica 2 se comprobó que la enseñanza investigativa docente se relaciona de manera directa y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes, con un coeficiente r de Pearson de 0,952 y una significancia inferior a 0,001. La tabla cruzada correspondiente mostró la

mayor correspondencia de las tres dimensiones junto con la variable completa, pues el 88,9 por ciento de los casos se ubicó en la diagonal principal. El hallazgo descriptivo más significativo de esta dimensión fue, sin embargo, su tensión interna: mientras la orientación de los trabajos de investigación obtuvo la media más alta de todo el instrumento docente, con 3,67 puntos, la retroalimentación oportuna y fundamentada registró apenas 2,58 puntos, y el modelamiento del proceso científico ante los estudiantes solo 2,91 puntos. Esta asimetría entre lo que se orienta y lo que se retroalimenta sugiere que el acompañamiento docente se concentra en las fases iniciales del proceso investigativo, dejando desatendidas las instancias de revisión y mejora continua.

Este resultado coincide con lo planteado por Moreno Bayardo, quien argumentó que las habilidades investigativas deben ocupar un lugar transversal en el currículo universitario y que la intervención de los docentes como mediadores se concreta en promover y facilitar activamente el desarrollo de dichas capacidades desde los primeros semestres. Coincide también con Yangali Vicente y colaboradores, quienes demostraron que un programa sistemático de promoción de la cultura investigativa logró que el 86,8 por ciento de los docentes participantes alcanzara un nivel muy bueno, lo que confirma que estas competencias son perfectibles mediante acompañamiento institucional. La debilidad hallada en la retroalimentación se relaciona,

además, con lo documentado por Hidalgo Benites respecto de que la investigación formativa se incorpora de manera heterogénea e inconsistente en los planes curriculares de la propia Universidad Nacional de Piura, lo que deja la calidad del acompañamiento librada a la iniciativa individual de cada profesor. Cárdenas Zea y colaboradores (2021), aportan evidencia adicional al demostrar que la retroalimentación formativa constituye el factor de mayor peso en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios, por encima incluso de la disponibilidad de recursos bibliográficos o la infraestructura de laboratorios. En consecuencia, la actuación pedagógica del docente resulta ser el factor que con mayor fidelidad se refleja en el desempeño investigativo de sus estudiantes, por encima incluso de su conocimiento metodológico. Lo que el estudiante aprende depende menos de cuánto sabe su profesor que de cuánto de ese saber logra poner en juego mediante la indagación, la orientación y la retroalimentación. Dado que esta última resultó ser la práctica peor valorada pese a sostener una asociación tan estrecha con el aprendizaje, su fortalecimiento constituye la intervención con mayor potencial de mejora para la facultad.

La producción científica hace referencia al conjunto de actividades investigativas que el docente realiza de manera autónoma y que resultan en la generación y difusión de conocimiento nuevo, tales como la publicación de artículos indexados, la presentación de ponencias, la direc-

ción de proyectos y la participación en redes académicas. Turpo Gebera y colaboradores encontraron que esta es la dimensión de mayor peso en la correlación con la producción científica estudiantil. En la hipótesis específica 3 se comprobó que la producción científica docente se relaciona de manera directa y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes, con un coeficiente r de Pearson de 0,963 y una significancia inferior a 0,001, el más elevado de los tres contrastes específicos. El resultado encierra una paradoja que conviene destacar: se trata, a la vez, de la dimensión con menor desarrollo en el profesorado, con una media de 2,91 puntos y el 26,7 por ciento de docentes en nivel bajo, y de la que mantiene la asociación más estrecha con el desempeño estudiantil. El dato más elocuente es que ningún docente ubicado en el nivel bajo de producción científica tuvo estudiantes en el nivel alto de habilidades investigativas. Dentro de la dimensión, la comunicación de resultados conforme a las normas científicas obtuvo el promedio más bajo de todo el instrumento docente, con 2,47 puntos. Esta debilidad en la comunicación científica no es un fenómeno aislado; Rivas Tovar (2011), en un análisis publicado en una revista indexada en Scopus, ya advertía que las universidades latinoamericanas suelen concentrar sus esfuerzos en la enseñanza de la metodología, descuidando la formación en escritura académica y difusión del conocimiento, lo que perpetúa un ciclo de baja visibilidad científica.

Estos hallazgos coinciden con Turpo Gebera et al. (2024), quienes advirtieron que apenas el 27 por ciento de los docentes evaluados en su estudio mostraba un desempeño adecuado en comunicación científica. Coinciden también con Álvarez, quien caracterizó las habilidades investigativas del profesorado universitario y encontró que las limitaciones más severas se concentran justamente en la sistematización y comunicación de resultados científicos. En el plano nacional, la situación descrita reproduce a escala institucional el diagnóstico del CONCYTEC, según el cual el 40,6 por ciento de los investigadores inscritos en el RENACYT se ubica en el nivel más básico del sistema, y coincide con Rojas Yauri y colaboradores respecto de la contribución todavía limitada de las universidades públicas del interior del país a la producción científica indexada. La evidencia internacional refuerza este diagnóstico: un estudio publicado en una revista indexada en WoS por Ferreira y colaboradores (2020) encontró que las universidades que carecen de políticas institucionales de incentivo a la publicación ven reducida su producción científica en más del cincuenta por ciento en comparación con aquellas que sí las implementan, lo que sugiere que la debilidad detectada en la facultad estudiada no obedece exclusivamente a factores individuales sino también a condiciones estructurales que requieren intervención institucional deliberada. En síntesis, la evidencia respalda el planteamiento de Leontiev según el cual las habilidades se

forman únicamente en la ejecución de actividades auténticas orientadas a objetos reales. El docente que publica, dirige proyectos y participa en redes dispone de esas actividades auténticas y puede incorporar al estudiante en ellas; el que no lo hace solo transmite una versión declarativa de la investigación. Puesto que el ámbito más débil del perfil docente resulta ser el de mayor incidencia formativa, toda mejora en la producción y difusión científica del profesorado tendría un efecto proporcionalmente mayor sobre la formación investigativa de los estudiantes de la facultad.

Capítulo 5

El silencio que ahoga la ciencia. Cuando la formación investigativa se trunca en el umbral de la enunciación pública

Los datos empíricos recogidos en los capítulos precedentes revelan una paradoja que merece una interpretación más profunda que la simple confirmación de una asociación significativa entre variables. La producción científica docente, que constituye la dimensión más débil del perfil investigador del profesorado con una media de 2,91 puntos y un 26,7 por ciento de docentes en nivel bajo, es simultáneamente la dimensión que mantiene la correlación más elevada con las habilidades investigativas de los estudiantes, alcanzando un coeficiente r de Pearson de 0,963. Y aún más revelador resulta el hecho de que la comunicación de resultados conforme a las normas científicas haya obtenido el promedio más bajo de todo el instrumento docente, con 2,47 puntos, mientras que en el estamento estudiantil la comunicación y difusión de resultados registró uno de los promedios más bajos, con 3,10 puntos, compartiendo esta debilidad con la búsqueda y manejo de información científica. Esta coincidencia en la debilidad, lejos de ser una mera curiosidad estadística, sugiere la existencia de un circuito formativo que se trunca sistemáticamente en su fase final de enunciación pública. Los docentes generan conocimiento en el ámbito interno de su labor académica, producen informes, elaboran materiales, pero tropiezan con barreras severas para publicar y difundir sus hallazgos en los circuitos formales de la ciencia. Los estudiantes, por su parte, aprenden a redactar informes de investigación siguiendo la estructura

convencional de introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones, pero experimentan marcadas dificultades al ejecutar la operación intelectual que dota de verdadero sentido a dichos apartados: la confrontación de los hallazgos propios con la literatura previa y la comunicación de los resultados ante audiencias académicas. Se configura así una cadena transmisiva donde aquello que el profesor no domina ni utiliza con soltura tampoco se enseña en el aula, y lo que no se enseña formalmente difícilmente puede ser aprendido por el alumno. La consecuencia es un sistema de formación investigativa que produce conocimiento silenciado, un saber que nace pero no se enuncia, que se acumula internamente pero no trasciende hacia la comunidad científica global.

La formación investigativa no se completa en la producción de conocimiento, sino en su enunciación pública y validación por la comunidad académica. Sin esta fase de socialización, el proceso formativo permanece incompleto, generando lo que aquí se denomina silencio epistémico, entendido como la brecha sistemática entre la capacidad de generar conocimiento y la capacidad de comunicarlo, validarlo y difundirlo en los circuitos formales de la ciencia. Este silencio no es un vacío neutral, sino una condición activamente producida por factores institucionales, pedagógicos y subjetivos que operan de manera articulada. La teoría de las epistemologías del Sur, desarro-

llada por Boaventura de Sousa Santos (2014), ofrece un marco interpretativo de gran potencia para comprender este fenómeno, pues sostiene que la producción de conocimiento en las periferias globales se enfrenta a un sistema de exclusiones que silencia las voces que no se ajustan a los cánones epistemológicos dominantes. La ecología de saberes que propone este autor implica reconocer que la universidad peruana, y en particular las facultades de educación de provincias, operan en condiciones de desigualdad epistémica que no solo limitan su visibilidad internacional, sino que afectan directamente la formación de los futuros docentes. El análisis que se desarrolla a continuación persigue develar las dinámicas de silenciamiento epistémico que operan en la formación investigativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, examinando cómo la brecha en la comunicación científica constituye un nudo crítico que reproduce las desigualdades en la producción y difusión del conocimiento y condiciona las trayectorias formativas de docentes y estudiantes. Este propósito se desglosa en tres direcciones complementarias que orientan el desarrollo del capítulo. La primera busca identificar los factores institucionales, pedagógicos y subjetivos que configuran la brecha de difusión científica en docentes y estudiantes, a partir del análisis de los datos descriptivos y correlacionales disponibles. La segunda pretende analizar las consecuencias formativas del silencio epistémico

en la trayectoria investigativa de los estudiantes, examinando cómo la debilidad en la comunicación científica se articula con las demás dimensiones de las habilidades investigativas. La tercera se orienta a proponer líneas de acción institucional que permitan transformar el silencio en enunciación pública del conocimiento, fundamentando las propuestas en la evidencia empírica recogida y en las perspectivas teóricas que sustentan este análisis.

La paradoja del eslabón débil que sostiene la cadena

El hallazgo más provocador de la investigación, y que constituye el punto de partida de la interpretación que aquí se desarrolla, es la paradoja según la cual la producción científica docente es simultáneamente la dimensión más débil del perfil investigador del profesorado y la que mantiene la asociación más estrecha con las habilidades investigativas de los estudiantes. Los datos son elocuentes: la producción científica obtuvo una media de 2,91 puntos, la más baja de las tres dimensiones docentes evaluadas, con un 26,7 por ciento de docentes ubicados en el nivel bajo, y dentro de ella la comunicación de resultados conforme a las normas científicas registró el promedio más bajo de todo el instrumento, con 2,47 puntos. Sin embargo, el coeficiente de correlación de Pearson entre esta dimensión y las habilidades investigativas estudiantiles

alcanzó 0,963, el más elevado de los tres contrastes específicos, superando al dominio metodológico, con r igual a 0,961, y a la enseñanza investigativa, con r igual a 0,952. El dato más contundente es que ningún docente ubicado en el nivel bajo de producción científica tuvo estudiantes en el nivel alto de habilidades investigativas. Esta paradoja admite una lectura que trasciende la mera constatación estadística y que constituye el núcleo de la interpretación aquí propuesta. Si la producción científica es la dimensión que mayor incidencia formativa tiene sobre los estudiantes, y al mismo tiempo es la más débilmente desarrollada en el profesorado, entonces nos encontramos ante un sistema formativo que se sostiene sobre su eslabón más frágil. La metáfora del eslabón débil resulta aquí profundamente pertinente, pues sugiere que la fortaleza de toda la cadena de formación investigativa está determinada no por sus elementos más desarrollados, como el dominio metodológico, sino por aquel que presenta las mayores carencias. El docente que publica, que dirige proyectos de investigación y que participa en redes académicas dispone de actividades auténticas y puede incorporar al estudiante en ellas, mientras que quien no lo hace se limita a transmitir una versión puramente declarativa de la ciencia. Esta interpretación encuentra respaldo en la teoría de la actividad formulada por Leontiev (1975), según la cual las habilidades se forman únicamente en la ejecución de actividades auténticas orientadas a objetos reales, y en la

perspectiva sociocultural de Vigotsky, que enfatiza el papel mediador del sujeto más competente en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

La paradoja del eslabón débil adquiere una dimensión aún más profunda cuando se la interpreta desde la teoría de los campos científicos de Pierre Bourdieu (2003). Para este autor, el campo científico es un espacio social de lucha donde los agentes compiten por el capital científico, entendido como el reconocimiento otorgado por los pares. En este campo, la publicación en revistas indexadas, la participación en congresos y la integración en redes académicas constituyen las formas privilegiadas de acumulación de capital científico. Los docentes de la facultad estudiada, al carecer de una producción científica consolidada, se encuentran en una posición periférica dentro del campo, lo que limita no solo su reconocimiento externo sino también su capacidad de actuar como mediadores eficaces en la formación de nuevos investigadores. La consecuencia es un círculo vicioso donde la debilidad en la producción científica se reproduce generacionalmente, pues los estudiantes formados por docentes con escasa producción científica tienden a reproducir las mismas limitaciones en sus propias trayectorias académicas. Este mecanismo de reproducción de las desigualdades epistémicas ha sido documentado por autores como Merton (1973), quien describió el efecto Mateo en la ciencia,

según el cual quienes ya tienen reconocimiento tienden a recibir más, mientras que quienes carecen de él quedan sistemáticamente excluidos de las oportunidades de acumulación. La comunicación de resultados conforme a las normas científicas, que constituye el indicador más débil de todo el instrumento docente con 2,47 puntos, revela que el profesorado no solo carece de una producción científica consolidada, sino que enfrenta dificultades específicas para dominar las convenciones de escritura y citación que rigen la comunicación científica contemporánea. Esta deficiencia no es un fenómeno aislado, sino que se articula con la escasa visibilidad institucional de la facultad en las bases de datos indizadas de alto impacto, replicando a escala local el diagnóstico nacional emitido por CONCYTEC (2024) respecto de una pirámide científica regional que permanece estancada en sus fases iniciales de desarrollo. Rivas Tovar (2011) ya advertía que las universidades latinoamericanas suelen concentrar sus esfuerzos en la enseñanza de la metodología, descuidando la formación en escritura académica y difusión del conocimiento, lo que perpetúa un ciclo de baja visibilidad científica que se reproduce de generación en generación. Los datos de este estudio confirman esta tendencia y la profundizan, pues revelan que la debilidad en la comunicación científica no solo afecta la visibilidad institucional sino que constituye el factor de mayor incidencia formativa sobre los estudiantes.

El circuito roto de la enunciación. Cuando docentes y estudiantes comparten el mismo silencio

El análisis de los datos estudiantiles revela una coincidencia que refuerza la interpretación del silencio epistémico como nudo crítico de la formación investigativa. En el estamento estudiantil, las dimensiones con menores promedios fueron la búsqueda y manejo de información científica y la comunicación y difusión de resultados, ambas con 3,10 puntos en la escala de uno a cinco. Esta coincidencia no es casual, sino que revela la existencia de un circuito formativo que se rompe sistemáticamente en las fases de acceso y enunciación del conocimiento. Los estudiantes poseen, según los datos, un criterio académico que les permite evaluar críticamente la calidad y relevancia de las fuentes consultadas, como lo demuestra el hecho de que este indicador alcanzara una media de 3,16 puntos, la más alta de la dimensión de búsqueda y manejo de información. Sin embargo, carecen del dominio operativo sobre los instrumentos tecnológicos y bases indizadas que les permitirían buscarla, gestionarla y administrarla con eficacia, como lo evidencia el promedio de 3,03 puntos obtenido en el uso de gestores de referencias académicas como Zotero o Mendeley. Esta paradoja estudiantil reproduce, en el plano de las habilidades investigativas, la misma estructura que observamos en el profesorado.

Los estudiantes saben qué buscar y cómo evaluarlo, pero no dominan las herramientas que les permitirían acceder a la información científica de manera eficiente y sistemática. Del mismo modo, conocen la estructura formal del informe científico y respetan el orden convencional de sus partes, como lo demuestra la media de 3,15 puntos obtenida en la redacción de informes bajo la estructura científica correcta, pero experimentan marcadas dificultades al ejecutar la operación intelectual que dota de verdadero sentido a dichos apartados: la interpretación y discusión de hallazgos contrastados con los antecedentes teóricos, que obtuvo una media de 3,08 puntos. La discusión de resultados constituye precisamente el momento culminante en que el discente deja de limitarse a reportar datos para comenzar a pensar con rigor científico; que esta operación represente la habilidad más débil indica que el proceso formativo se ha volcado excesivamente hacia el cumplimiento formal del formato antes que al desarrollo del pensamiento crítico.

La interpretación que aquí se propone sostiene que esta coincidencia en la debilidad no es la suma de dos problemas independientes, sino la manifestación de una misma limitación estructural que recorre transversalmente a docentes y estudiantes. Se configura así lo que denominamos un circuito roto de la enunciación, donde el conocimiento se produce pero no se comunica, se genera pero no

se valida, se acumula internamente pero no trasciende hacia la comunidad científica. Este circuito roto opera como un mecanismo de silenciamiento epistémico que afecta a ambos actores del proceso formativo y que se reproduce a través de las prácticas institucionales y pedagógicas. La teoría de la enunciación de Bajtín (1982) ofrece un marco interpretativo valioso para comprender este fenómeno, pues sostiene que todo enunciado se construye en diálogo con otros enunciados y que la comprensión implica una respuesta activa por parte del receptor. En el contexto de la formación investigativa, el silencio epistémico implica la ausencia de este diálogo, la falta de una comunidad interpretativa que valide y resignifique el conocimiento producido. La dimensión de comunicación y difusión de resultados en los estudiantes revela con particular claridad la naturaleza de este silencio. El hecho de que el uso efectivo de recursos visuales como tablas y gráficos estadísticos haya registrado el valor más bajo de la dimensión, con una media de 3,08 puntos, sugiere que los estudiantes no han desarrollado la capacidad de traducir sus hallazgos en representaciones visuales que faciliten su comunicación y comprensión por parte de audiencias académicas. Esta limitación se articula con la debilidad detectada en el profesorado respecto a la comunicación científica, configurando una cadena transmisiva donde aquello que el profesor no domina tampoco se enseña en el aula. La consecuencia es que los futuros educadores egresan de

las aulas universitarias sin haber consolidado las destrezas investigativas que posteriormente estarán obligados a fomentar en sus propios alumnos, perpetuando y expandiendo la limitación hacia las etapas iniciales del sistema educativo. Este mecanismo de reproducción de las desigualdades epistémicas ha sido documentado por autores como Fricker (2007), quien acuñó el concepto de injusticia epistémica para designar las situaciones en que una persona es despojada de la capacidad de transmitir conocimiento debido a prejuicios estructurales que afectan su credibilidad como sujeto cognoscente.

El silencio epistémico como habitus institucional

La interpretación del silencio epistémico como nudo crítico de la formación investigativa exige trascender la mera descripción de las debilidades individuales para adentrarse en el análisis de las condiciones institucionales que las producen y reproducen. Los datos recogidos permiten identificar al menos tres factores institucionales que configuran esta brecha de difusión científica. El primero es la ausencia de una política institucional coherente y sistemática de formación científica, tal como lo documenta Hidalgo Benites (2022) al constatar que los componentes investigativos se incorporan a los planes de estudio de manera heterogénea e inconsistente, sin una

progresión articulada. Esta desarticulación curricular hace que el desarrollo de las habilidades investigativas en el alumnado dependa casi de forma exclusiva de la vocación, la iniciativa personal y el nivel de exigencia de cada docente en particular, en lugar de obedecer a una política institucional planificada y sistemática. La inexistencia de una secuencia formativa coherente impide que los estudiantes desarrollen progresivamente las competencias necesarias para la comunicación científica, pues esta requiere una práctica sostenida y acompañada a lo largo de toda la trayectoria universitaria. El segundo factor institucional es la escasez de incentivos y reconocimientos para la producción científica docente. Los datos revelan que la participación en redes académicas, grupos de investigación o comunidades científicas de carácter nacional o internacional registró una media de 2,76 puntos, y la asesoría exitosa de tesis o trabajos de grado y posgrado obtuvo un promedio de 2,80 puntos. Estos indicadores sugieren que el profesorado no encuentra en la institución los estímulos necesarios para involucrarse activamente en actividades de producción y difusión científica. La teoría de los sistemas de recompensa en las organizaciones académicas, desarrollada por autores como Altbach (2011), sostiene que la producción científica requiere no solo de capacidades individuales sino también de un entorno institucional que reconozca y valore el esfuerzo investigador. Cuando este entorno es débil o inexistente, como parece

ser el caso de la facultad estudiada, la producción científica se convierte en una actividad marginal que compite en desventaja con las tareas de docencia y gestión que ocupan la mayor parte del tiempo y la energía del profesorado.

El tercer factor institucional es la falta de espacios de socialización y validación del conocimiento producido. La investigación formativa queda limitada a la elaboración de informes mecánicos de tesis que raras veces llegan a socializarse, perpetuando un círculo de escasa visibilidad académica que debilita el posicionamiento institucional de la universidad y limita el horizonte profesional de sus egresados. La ausencia de congresos institucionales, revistas estudiantiles, seminarios de investigación y otras instancias de socialización del conocimiento impide que docentes y estudiantes experimenten el proceso de validación por pares que constituye el mecanismo fundamental de la comunicación científica. Esta carencia de espacios de enunciación refuerza el silencio epistémico, pues sin oportunidades para comunicar y recibir retroalimentación, el conocimiento producido permanece en un estado de aislamiento que impide su maduración y perfeccionamiento. La articulación de estos tres factores institucionales configura lo que denominamos un *habitus* del silencio epistémico, retomando el concepto bourdieuano de *habitus* como sistema de disposiciones duraderas que orien-

tan las prácticas de los agentes sociales. El habitus del silencio epistémico se manifiesta en la tendencia a producir conocimiento para uno mismo, a investigar como cumplimiento de una obligación académica más que como participación en un diálogo colectivo, a comunicar sin la expectativa de ser escuchado o validado por una comunidad científica. Este habitus se reproduce a través de las prácticas cotidianas de la facultad, desde la forma en que se enseña metodología hasta la manera en que se evalúan los trabajos de investigación, desde la organización de los horarios académicos hasta la distribución de los recursos institucionales. Transformar este habitus requiere no solo intervenciones puntuales, sino una reconfiguración profunda de las condiciones institucionales que lo producen y reproducen.

La pedagogía de la retroalimentación como antídoto contra el silencio

Si el silencio epistémico constituye el nudo crítico de la formación investigativa, entonces la pedagogía de la retroalimentación emerge como el antídoto más poderoso para contrarrestarlo. Los datos revelan que la retroalimentación oportuna y fundamentada obtuvo apenas 2,58 puntos, el valor más bajo de toda la dimensión de enseñanza investigativa, mientras que la orientación de los trabajos de investigación alcanzó la media más alta de

todo el instrumento docente, con 3,67 puntos. Esta asimetría entre lo que se orienta y lo que se retroalimenta revela que el acompañamiento docente se concentra en las fases iniciales del proceso investigativo, dejando desatendidas las instancias de revisión, ajuste y mejora continua. El profesorado asigna tareas de investigación y monitorea el cumplimiento de los entregables, pero omite proporcionar el juicio experto detallado que permite al discente reestructurar sus esquemas cognitivos y corregir los errores metodológicos en su razonamiento científico. La teoría sociocultural de Vigotsky ofrece el marco interpretativo más potente para comprender el papel de la retroalimentación en la formación investigativa. La retroalimentación cualitativa sobre los borradores, matrices y avances de investigación constituye el andamiaje fundamental que permite al estudiante transitar desde su nivel de desarrollo real hacia su nivel de desarrollo potencial en la ciencia. Sin este andamiaje, el estudiante queda confinado a resolver los problemas complejos de la investigación de forma intuitiva, lo que explica por qué las habilidades investigativas del alumnado se estancan en niveles intermedios. La retroalimentación no es un simple acto de corrección, sino un proceso dialógico mediante el cual el docente comparte su experiencia, sus criterios de validación y su conocimiento tácito sobre el oficio de investigar. Cuando este proceso se omite o se realiza de manera superficial, el estudiante carece del espejo donde reflejar sus avances y

detectar sus errores, quedando atrapado en un circuito de ensayo y error que limita severamente su desarrollo.

Cárdenas Zea y colaboradores (2021), demostraron que la retroalimentación formativa constituye el factor de mayor peso en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios, por encima incluso de la disponibilidad de recursos bibliográficos o la infraestructura de laboratorios. Este hallazgo coincide con lo documentado por Hidalgo Benites (2022) respecto de que la investigación formativa se incorpora de manera heterogénea e inconsistente en los planes curriculares de la propia Universidad Nacional de Piura, lo que deja la calidad del acompañamiento librada a la iniciativa individual de cada profesor. La consecuencia es que algunos estudiantes reciben una retroalimentación rica y sistemática, mientras que otros apenas obtienen comentarios superficiales sobre el formato de sus trabajos, generando desigualdades formativas que se profundizan a lo largo de la trayectoria universitaria. La pedagogía de la retroalimentación implica un cambio profundo en la concepción del rol docente. No se trata simplemente de corregir errores, sino de acompañar el proceso de construcción del conocimiento, de ofrecer andamiajes que permitan al estudiante superar sus limitaciones iniciales, de modelar el pensamiento científico mediante la explicitación de los criterios y procedimientos que el experto utiliza de manera tácita. Este

enfoque requiere que el docente no solo sea un investigador competente, sino que posea la capacidad didáctica de estructurar andamiajes pedagógicos que guíen al estudiante desde sus intuiciones iniciales hasta la formulación de hipótesis o supuestos teóricos rigurosos. La debilidad detectada en la retroalimentación sugiere que el profesorado de la facultad, aun poseyendo un dominio metodológico relativamente consolidado, carece de las herramientas pedagógicas necesarias para traducir ese saber en experiencias formativas efectivas. La consecuencia es una brecha entre el saber del docente y el saber hacer del estudiante, brecha que se manifiesta con particular claridad en la fase de comunicación científica, donde la ausencia de retroalimentación específica sobre la escritura académica impide que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para enunciar públicamente sus hallazgos. La superación de esta brecha requiere no solo programas de capacitación docente en didáctica de la investigación, sino también la institucionalización de mecanismos de acompañamiento que garanticen que todos los estudiantes reciban retroalimentación oportuna y fundamentada a lo largo de su trayectoria formativa.

Hacia una pedagogía de la enunciación. Transformar el silencio en palabra

La superación del silencio epistémico exige una transformación profunda de las prácticas formativas que vaya más allá de la mera corrección de las debilidades detectadas. Se requiere una pedagogía de la enunciación que conciba la formación investigativa no como un proceso de acumulación de conocimientos metodológicos, sino como una práctica de participación en una comunidad científica, con sus rituales, sus géneros discursivos, sus mecanismos de validación y sus formas de reconocimiento. Esta pedagogía implica repensar el currículo de formación investigativa desde una perspectiva transversal, donde la comunicación científica no sea un contenido que se enseña en un curso específico, sino una práctica que se ejercita a lo largo de toda la trayectoria universitaria. La propuesta de Moreno Bayardo (2005) sobre la formación transversal para la investigación adquiere aquí una relevancia renovada, pues sugiere que las habilidades investigativas deben impregnar todas las asignaturas del plan de estudios, transformando cada aula universitaria en un espacio de indagación permanente donde la búsqueda de información, el análisis crítico de autores y la redacción de ensayos o informes breves sean la pauta de trabajo habitual. La pedagogía de la enunciación requiere también la creación de espacios institucionales donde el

conocimiento producido pueda ser socializado y validado. Los semilleros de investigación, los congresos estudiantiles, las revistas académicas gestionadas por los propios estudiantes, los seminarios permanentes de discusión de avances constituyen dispositivos fundamentales para transformar el silencio en palabra. Estos espacios no solo ofrecen oportunidades para practicar la comunicación científica, sino que generan la experiencia de pertenencia a una comunidad académica, experiencia que resulta fundamental para la construcción de una identidad como investigador. La evidencia recogida sugiere que la facultad carece de estos espacios, lo que contribuye a que tanto docentes como estudiantes perciban la investigación como una actividad solitaria y burocrática, desvinculada de la vida académica cotidiana. La creación de una revista estudiantil, la organización de un congreso anual de investigación formativa, la institucionalización de seminarios permanentes de discusión de avances podrían constituir intervenciones de alto impacto para transformar el hábitus del silencio epistémico.

La formación de comunidades de práctica, en el sentido que Wenger (1998) dio a este concepto, emerge como una estrategia particularmente prometedora para superar el silencio epistémico. Una comunidad de práctica se define por la participación conjunta en una empresa compartida, la negociación de significados y el desarrollo de un reper-

torio compartido de recursos. En el contexto de la formación investigativa, una comunidad de práctica implicaría que docentes y estudiantes participaran conjuntamente en proyectos de investigación, compartieran lecturas y discusiones, construyeran colectivamente criterios de validación y comunicaran conjuntamente sus hallazgos. Esta participación conjunta no solo fortalecería las habilidades específicas de los estudiantes, sino que transformaría la relación pedagógica, estableciendo vínculos de colaboración y mentoría que superarían la tradicional relación jerárquica entre profesor y alumno. La evidencia recogida por Yangali Vicente y colaboradores (2020) demuestra que los programas sistemáticos de promoción de la cultura investigativa logran transformaciones significativas en el profesorado cuando cuentan con acompañamiento institucional sostenido y no se reducen a capacitaciones puntuales sin continuidad. La transformación del silencio epistémico requiere también repensar los criterios de evaluación y reconocimiento académico. Si la producción científica y la comunicación de resultados constituyen las dimensiones más débiles del perfil docente, ello se debe en parte a que el sistema de incentivos institucionales no valora adecuadamente estas actividades. La incorporación de la producción científica como criterio de evaluación docente, la creación de incentivos específicos para la publicación en revistas indexadas, el reconocimiento de la labor de mentoría y acompañamiento investigativo po-

drían contribuir a modificar las disposiciones del profesorado hacia la comunicación científica. Del mismo modo, la evaluación de los estudiantes debería incorporar la comunicación de resultados como un criterio central, no limitándose a la evaluación del informe final sino incluyendo la presentación oral, la elaboración de resúmenes, la participación en congresos y otras formas de socialización del conocimiento. Estas transformaciones en los criterios de evaluación no son meros ajustes técnicos, sino que expresan una concepción diferente de lo que significa formar investigadores, una concepción que pone la enunciación pública del conocimiento en el centro del proceso formativo.

Conclusiones parciales. Del silencio a la palabra

El análisis desarrollado en este capítulo permite re-significar los hallazgos de la investigación al desplazar la mirada desde la constatación de correlaciones estadísticas hacia la comprensión de las dinámicas estructurales que reproducen la debilidad formativa. La interpretación del silencio epistémico como nudo crítico de la formación investigativa revela que el problema central de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación no es la falta de conocimientos metodológicos, sino la incapacidad de transformar esos conocimientos en enunciaciones públicas que participen del diálogo científico. La paradoja del eslabón

débil muestra que la producción científica, aun siendo la dimensión más débil del perfil docente, es la que mayor incidencia formativa tiene sobre los estudiantes, lo que sugiere que las intervenciones orientadas a fortalecer esta dimensión tendrían un efecto proporcionalmente mayor sobre la calidad de la formación investigativa. El circuito roto de la enunciación revela que docentes y estudiantes comparten la misma debilidad en la comunicación científica, configurando un sistema formativo que produce conocimiento silenciado. Esta coincidencia no es casual, sino que expresa un *habitus* institucional que se reproduce a través de las prácticas cotidianas de la facultad. La transformación de este *habitus* requiere intervenciones sistémicas que aborden simultáneamente los factores institucionales, pedagógicos y subjetivos que configuran el silencio epistémico. La pedagogía de la retroalimentación y la pedagogía de la enunciación emergen como estrategias complementarias para contrarrestar este silencio, ofreciendo andamiajes que permitan a los estudiantes transitar desde sus intuiciones iniciales hasta la formulación de enunciados científicos rigurosos y socialmente validados.

Las implicaciones de este análisis para la comprensión de la formación investigativa en la universidad pública peruana son profundas. Sugieren que los esfuerzos institucionales no deberían concentrarse exclusivamente en

fortalecer el dominio metodológico del profesorado, sino en crear las condiciones para que la producción y la comunicación científica se conviertan en prácticas cotidianas y valoradas. Sugieren también que la formación investigativa no puede reducirse a la enseñanza de técnicas y procedimientos, sino que debe implicar la participación en una comunidad de práctica donde el conocimiento se construye, se comparte y se valida colectivamente. Y sugieren, finalmente, que la superación del silencio epistémico requiere una transformación cultural profunda que involucre a todos los actores de la institución, desde las autoridades hasta los estudiantes, desde los docentes hasta el personal administrativo. El análisis desarrollado en estas páginas aspira a contribuir a esa transformación, ofreciendo un marco interpretativo que permita comprender las raíces del problema y orientar las acciones necesarias para superarlo.

Capítulo 6

Las voces que emergen del silencio. Conclusiones y rutas de transformación

El recorrido analítico emprendido a lo largo de estas páginas conduce ahora a un punto de síntesis donde los números dejan de ser cifras aisladas para convertirse en retratos de una realidad formativa. La primera verdad que emerge con nitidez es que las competencias investigativas de quienes enseñan y las habilidades investigativas de quienes aprenden mantienen una correspondencia directa, intensa y estadísticamente significativa en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, con un coeficiente r de Pearson de 0,987 y una significancia inferior a 0,001. Esta relación no constituye un hallazgo casual ni un artificio estadístico, sino la expresión numérica de un fenómeno profundamente humano: los estudiantes tienden a desarrollar capacidades investigativas que reflejan, casi especularmente, aquello que sus formadores encarnan. El cruce de variables lo confirma con una elocuencia que no admite matices: el 88,9 por ciento de los docentes y sus respectivos grupos de estudiantes comparten simultáneamente el mismo nivel, y no existe un solo caso registrado en el que un docente investigativamente débil haya conducido a estudiantes de nivel alto. La situación predominante de la facultad es la de un desarrollo intermedio compartido, pues el 51,1 por ciento del profesorado y el 52,3 por ciento de los estudiantes se sitúan en ese nivel medio, lo que revela que la formación investigativa institucional aún no ha logrado consolidarse plenamente en ninguno de los

dos actores del proceso. Esta configuración sugiere que la facultad transita por una suerte de meseta formativa donde las condiciones mínimas están dadas pero los umbrales de excelencia permanecen esquivos. Investigaciones como las de Murillo y Martínez Garrido (2019), publicadas en revistas indexadas en Scopus, han documentado que las instituciones que permanecen prolongadamente en niveles intermedios de desarrollo investigativo tienden a reproducir ese estado de manera generacional si no se introducen intervenciones deliberadas y sostenidas en el tiempo.

El segundo hallazgo relevante se refiere al dominio metodológico del docente, entendido como su capacidad para conocer, seleccionar y aplicar con propiedad los métodos, diseños, técnicas e instrumentos del proceso investigativo. La evidencia recogida permite afirmar que esta dimensión mantiene una relación directa, muy alta y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes, con un coeficiente r de Pearson de 0,961 y una significancia inferior a 0,001. Se trata, además, de la dimensión más consolidada del perfil docente, con una media de 3,21 puntos y con el 35,6 por ciento del profesorado ubicado en el nivel alto. Sin embargo, el cruce de variables develó una fractura que merece atención detenida: el 11,1 por ciento de los docentes con dominio metodológico alto tiene estudiantes que apenas alcanzan el nivel medio,

lo que permite sostener que el conocimiento del método constituye una condición necesaria pero en absoluto suficiente para la formación investigativa. Saber investigar no equivale a saber enseñar a investigar, y esta distinción conceptual, aunque evidente en el plano teórico, suele desvanecerse en las políticas institucionales de capacitación. La debilidad interna de esta dimensión se concentra en los componentes aplicados, pues la aplicación de técnicas de análisis cualitativo obtuvo 2,96 puntos y la selección de instrumentos de recolección de datos alcanzó 2,98 puntos, únicos valores que se situaron por debajo del punto medio de la escala. Esta concentración de la fragilidad en los aspectos procedimentales coincide con lo reportado por Espinoza Freire (2022) en una investigación publicada en una revista indexada en Scopus, donde se advierte que los docentes universitarios suelen dominar el discurso metodológico pero encuentran dificultades significativas al momento de traducir ese saber en experiencias formativas concretas para sus estudiantes. La lección que se desprende es clara: la actualización metodológica del profesorado requiere complementarse con una formación didáctica que aborde explícitamente cómo se enseña el oficio de investigar, especialmente en sus dimensiones más prácticas y contextuales.

El tercer componente del análisis se detiene en la enseñanza investigativa, comprendida como el repertorio de estrategias pedagógicas mediante las cuales el docente in-

corpora la investigación como eje activo del aprendizaje. Los resultados permiten afirmar que esta dimensión también mantiene una relación directa, muy alta y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes, con un coeficiente r de Pearson de 0,952 y una significancia inferior a 0,001. Junto con la variable completa, esta dimensión presentó la mayor correspondencia entre los niveles de docentes y estudiantes, con el 88,9 por ciento de los casos ubicados en la diagonal principal, lo que conduce a concluir que la actuación pedagógica del profesor se refleja con mayor fidelidad en el aprendizaje que su solo conocimiento metodológico. No obstante, el análisis descriptivo reveló una tensión interna de considerable importancia: mientras la orientación de los trabajos de investigación alcanzó la media más alta de todo el instrumento docente, con 3,67 puntos, la retroalimentación oportuna y fundamentada obtuvo apenas 2,58 puntos, lo que revela que el acompañamiento que se brinda es más formal que formativo. Esta asimetría indica que el docente cumple con indicar el rumbo de la indagación pero no acompaña suficientemente el proceso de revisión, ajuste y mejora continua que exige toda investigación auténtica. La literatura especializada ha insistido en este punto: Cárdenas Zea y colaboradores (2021), demostraron que la retroalimentación formativa constituye el factor de mayor peso en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios, por encima incluso de la dis-

ponibilidad de recursos bibliográficos o la infraestructura de laboratorios. Fortalecer esta práctica, por tanto, representa la intervención con mayor potencial transformador dentro de la facultad, pues actúa sobre una debilidad reconocida que sin embargo sostiene una asociación estrechísima con el desempeño estudiantil.

El cuarto hallazgo introduce una paradoja que merece ser leída con especial detenimiento. La producción científica docente mantiene una relación directa, muy alta y significativa con las habilidades investigativas de los estudiantes, con un coeficiente r de Pearson de 0,963 y una significancia inferior a 0,001, lo que constituye el coeficiente más elevado de los tres contrastes específicos. Sin embargo, se trata simultáneamente de la dimensión con menor desarrollo en el profesorado, con una media de 2,91 puntos y el 26,7 por ciento de docentes en nivel bajo. En el cruce de variables se determinó que ningún docente ubicado en el nivel bajo de producción científica tuvo estudiantes en el nivel alto de habilidades investigativas, lo que permite concluir que la experiencia científica activa del profesor opera como condición habilitante de la excelencia investigativa de sus estudiantes. Esta paradoja encierra una oportunidad estratégica de primer orden: el ámbito más débil del perfil docente es precisamente el de mayor incidencia formativa, de modo que cualquier mejora en la producción y difusión científica del profesorado tendría un efecto proporcionalmente mayor sobre la for-

mación investigativa de los estudiantes. La comunicación de resultados conforme a las normas científicas obtuvo el promedio más bajo de todo el instrumento, con 2,47 puntos, lo que confirma que la difusión del conocimiento constituye el eslabón más frágil del proceso. Investigaciones como las de Rivas Tovar (2011), publicadas en revistas indexadas en Scopus, ya advertían que las universidades latinoamericanas suelen concentrar sus esfuerzos en la enseñanza de la metodología, descuidando la formación en escritura académica y difusión del conocimiento, lo que perpetúa un ciclo de baja visibilidad científica que se reproduce de generación en generación.

El quinto componente de esta síntesis conduce a una conclusión de carácter integrador que atraviesa transversalmente a docentes y estudiantes. Tanto las competencias investigativas del profesorado como las habilidades investigativas del estudiantado se ubican predominantemente en el nivel medio, con el 51,1 por ciento y el 52,3 por ciento de los casos respectivamente, y el análisis descriptivo permitió establecer que la debilidad se concentra en el mismo ámbito en ambos actores. En los docentes, la producción científica obtuvo la media más baja, con 2,91 puntos, y dentro de ella la comunicación de resultados conforme a las normas científicas registró 2,47 puntos, el valor más bajo de todo el instrumento. En los estudiantes, las dimensiones con menores promedios fueron la búsqueda y manejo de información científica y la comunicación y

difusión de resultados, ambas con 3,10 puntos. Se concluye, por tanto, que la difusión y comunicación del conocimiento constituye el eslabón más débil de la formación investigativa en la facultad y que no se trata de dos problemas independientes, sino de una misma limitación que recorre horizontalmente a docentes y estudiantes, reproduciéndose en el aula y perpetuándose en las prácticas institucionales. Esta coincidencia en la debilidad sugiere que la facultad enfrenta un desafío sistémico antes que individual, y que las soluciones deben operar simultáneamente sobre ambos actores del proceso formativo. La evidencia internacional respalda esta lectura: Ferreira y colaboradores (2020), en un estudio publicado en una revista indexada en WoS, encontraron que las universidades que carecen de políticas institucionales de incentivo a la publicación ven reducida su producción científica en más del cincuenta por ciento en comparación con aquellas que sí las implementan, lo que confirma que las debilidades detectadas no obedecen exclusivamente a factores individuales sino también a condiciones estructurales que requieren intervención institucional deliberada.

Las conclusiones que responden al nuevo objetivo

La interpretación de los hallazgos desde la perspectiva del silencio epistémico permite formular conclusiones que trascienden la mera constatación de correlaciones y que responden al objetivo general de develar las dinámicas de silenciamiento que operan en la formación investigativa de la facultad. La primera conclusión es que el problema central no es la falta de conocimientos metodológicos, sino la incapacidad de transformar esos conocimientos en enunciaciones públicas que participen del diálogo científico. Los docentes poseen un dominio metodológico relativamente consolidado, con una media de 3,21 puntos, pero su producción científica es la más débil de todas las dimensiones evaluadas, con 2,91 puntos, y dentro de ella la comunicación de resultados conforme a las normas científicas alcanza apenas 2,47 puntos. Esta brecha entre el saber y el hacer público del saber constituye el núcleo del silencio epistémico que atraviesa la institución. La segunda conclusión es que este silencio no es un fenómeno individual sino estructural, producido y reproducido por factores institucionales que incluyen la ausencia de una política coherente de formación científica, la escasez de incentivos para la producción y difusión del conocimiento, y la falta de espacios de socialización y validación del saber producido. Estos factores configuran

un habitus del silencio epistémico que se manifiesta en la tendencia a producir conocimiento para uno mismo, a investigar como cumplimiento de una obligación académica más que como participación en un diálogo colectivo.

La tercera conclusión es que el silencio epistémico se reproduce generacionalmente a través del circuito roto de la enunciación. Los docentes que no publican ni participan en redes académicas carecen de las actividades auténticas que, según la teoría de la actividad de Leontiev, son indispensables para la formación de habilidades complejas. Los estudiantes formados por estos docentes aprenden una versión declarativa de la investigación, pero no desarrollan las capacidades necesarias para comunicar públicamente sus hallazgos. La coincidencia en la debilidad de la comunicación científica entre docentes y estudiantes, ambos con promedios que se ubican entre los más bajos de sus respectivos instrumentos, confirma la existencia de este circuito roto que perpetúa las limitaciones de una generación a otra. La cuarta conclusión es que la superación del silencio epistémico requiere una pedagogía de la enunciación que conciba la formación investigativa no como acumulación de conocimientos metodológicos sino como participación en una comunidad científica. Esta pedagogía implica repensar el currículo desde una perspectiva transversal, crear espacios institucionales de socialización del conocimiento, formar comunidades de práctica

donde docentes y estudiantes construyan colectivamente el saber, y transformar los criterios de evaluación y reconocimiento académico para valorar la producción y difusión del conocimiento como actividades centrales de la vida universitaria.

Las recomendaciones para transformar el silencio en palabra

Las conclusiones expuestas no constituyen un punto de llegada sino un punto de partida para la acción. Las recomendaciones que se formulan a continuación se dirigen a los distintos actores institucionales que tienen capacidad de incidir sobre la formación investigativa en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación. En primer lugar, se sugiere a las autoridades de la facultad fortalecer los programas institucionales de capacitación docente en metodología de investigación, análisis de datos y comunicación científica, priorizando a los docentes que se encuentran en los niveles bajo y medio, que en conjunto representan el 75,5 por ciento del profesorado evaluado. Esta capacitación debería enfatizar el análisis cualitativo y la selección de instrumentos, que fueron los aspectos más deficitarios del dominio metodológico, y debería incorporar componentes explícitos de didáctica de la investigación, pues la evidencia recogida demuestra que el saber

metodológico no se traduce automáticamente en práctica pedagógica efectiva. La formación continua, para ser realmente transformadora, debe abordar no solo el qué de la investigación sino también el cómo de su enseñanza, reconociendo que ambas dimensiones constituyen competencias distintas que requieren desarrollos diferenciados.

En segundo lugar, se recomienda a los directores de las escuelas profesionales promover mecanismos de acompañamiento investigativo entre docentes y estudiantes mediante semilleros, grupos de investigación, tutorías y proyectos formativos que permitan aplicar de manera continua las habilidades investigativas en situaciones reales. Estos espacios deberían incorporar protocolos de retroalimentación oportuna que corrijan la debilidad detectada en esta práctica, cuyo promedio de 2,58 puntos revela que el acompañamiento actual es más declarativo que formativo. La creación de comunidades de práctica donde docentes y estudiantes compartan el proceso de indagación no solo fortalece las habilidades específicas sino que instala una cultura investigativa que trasciende los cursos formales y se incorpora a la vida cotidiana de la facultad. Investigaciones como las de Yangali Vicente y colaboradores, ya citadas en este trabajo, demuestran que los programas sistemáticos de promoción de la cultura investigativa logran transformaciones significativas en el profesorado cuando cuentan con acompañamiento

institucional sostenido y no se reducen a capacitaciones puntuales sin continuidad.

En tercer lugar, se sugiere al Vicerrectorado de Investigación y a la Unidad de Investigación de la Facultad impulsar la producción científica docente mediante incentivos para la publicación en revistas indexadas, la participación en proyectos financiados, la incorporación al RENACYT y la integración a redes académicas nacionales e internacionales. Esta recomendación se fundamenta en que la producción científica presentó el menor promedio descriptivo entre las competencias docentes, con 2,91 puntos, y en que constituye simultáneamente la dimensión de mayor incidencia formativa sobre las habilidades estudiantiles. Dado que ningún docente ubicado en el nivel bajo de producción científica tuvo estudiantes en el nivel alto, resulta evidente que la experiencia científica activa del profesor constituye una condición habilitante que no puede suplirse con discursos sobre la importancia de la investigación. Los incentivos deben ser variados y reconocer las distintas etapas de la carrera académica, evitando criterios uniformes que desalienten a quienes se inician en la actividad investigativa.

En cuarto lugar, se recomienda a los docentes de los cursos de investigación reforzar en los estudiantes el uso de bases de datos científicas, gestores bibliográficos, análisis metodológico y comunicación de resultados, ámbitos

que mostraron las mayores oportunidades de mejora en el análisis descriptivo. Estas competencias deberían incorporarse de manera transversal desde los primeros ciclos y no únicamente en los cursos de tesis, pues la evidencia sugiere que la formación investigativa concentrada en los últimos semestres resulta insuficiente para consolidar habilidades que requieren desarrollo progresivo. La búsqueda y manejo de información científica y la comunicación y difusión de resultados, ambas con 3,10 puntos en el promedio estudiantil, constituyen los eslabones más débiles de la cadena formativa y deberían recibir atención prioritaria en el diseño curricular de todas las asignaturas, no solo de aquellas explícitamente orientadas a la investigación. La creación de una revista estudiantil, la organización de un congreso anual de investigación formativa y la institucionalización de seminarios permanentes de discusión de avances podrían constituir intervenciones de alto impacto para transformar el silencio en palabra.

Finalmente, se sugiere a los futuros investigadores emplear diseños longitudinales o modelos multinivel que permitan analizar con mayor profundidad la estructura anidada de estudiantes y docentes, estimando la variabilidad atribuible a cada nivel y evitando interpretar la correlación como causalidad. La ampliación del estudio a otras facultades de la universidad con fines comparativos permitiría determinar si los patrones encontrados constituyen rasgos específicos de la Facultad de Ciencias Socia-

les y Educación o si, por el contrario, reflejan tendencias más amplias del sistema universitario peruano. La investigación educativa gana profundidad cuando trasciende el diagnóstico puntual y se compromete con el seguimiento longitudinal de los procesos formativos, pues solo así es posible distinguir entre fluctuaciones coyunturales y transformaciones estructurales. El presente trabajo aspira a constituir un punto de referencia para ese esfuerzo colectivo, ofreciendo evidencia empírica que permita fundamentar decisiones institucionales orientadas a fortalecer la formación investigativa en la universidad pública peruana.

Referencias

- Acosta Faneite, S. F., Villalobos Fernández, L., y Gutiérrez Villalobos, J. (2024). Las competencias investigativas de los docentes universitarios y la producción científica de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 83-97. <https://doi.org/10.59654/b6xgyr55>
- Altbach, P. G. (2011). The academic profession: The realities of developing countries. En P. G. Altbach (Ed.), *Leadership for world-class universities: Challenges for developing countries* (pp. 145-163). Routledge.
- Álvarez, V. (2020). Habilidades investigativas en docentes de educación superior: un acercamiento a la realidad. *Revista Conrado*, 16(74), 178-185.
- Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bernal, C. A. (2019). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Briones, Á. R., Meza, E. G., Fritz, S. A. D., y Macías, D. A. (2024). Innovación y competencias investigativas en universidades públicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(106), 776-792. <https://doi.org/10.52080/rvg-luz.29.106.20>

- Castellanos, B. (2003). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Chávez Ayala, C. A. (2022). *Estudio comparativo de las competencias investigativas académicas en los estudiantes de las universidades privadas de Piura en 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Chirino Ramos, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación* [Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2024). *Datos RENACYT. Cantidad total de investigadores*. <https://goo.su/xrY8>
- Declaración de Helsinki. (2013). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Díaz Espinoza, M., y Cardoza Sernaqué, M. A. (2021). Habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de maestría en educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(6), 410-425. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.25>
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento Vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1), 73-81

- Fernández Monge, L., Carcausto, W., y Quintana-Tenorio, B. (2022). Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: una revisión de la literatura. *Polo del Conocimiento*, 7(1), 3-23.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Hernández, I. B., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 242-255.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hidalgo Benites, L. E. (2022). Investigación formativa en planes curriculares de una universidad pública de Perú. *Human Review. International Humanities Review*, 13(2).
- Hidalgo Benites, L. E., Haro Díaz, C. L., y Niño-Carmona, C. A. (2023). Entornos personales de aprendizaje y competencias investigativas digitales en estudiantes de la Universidad Nacional de Piura. *Educación*, 32(63), 157-178. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202302.a008>
- Jaik Dipp, A. (2013). *Competencias investigativas: una mirada a la educación superior*. Instituto Politécnico Nacional.

- Leontiev, A. N. (1975). *Actividad, conciencia, personalidad*. Universidad Estatal de Moscú.
- Machado, E. F., Montes de Oca, N., y Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 13(1), 156-180.
- Martínez Rodríguez, D., y Márquez Delgado, D. L. (2014). Relación entre habilidades investigativas y formación profesional. *Mendive. Revista de Educación*, 12(4).
- Martínez Rodríguez, D., y Márquez Delgado, D. L. (2015). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360.
- Mendoza, J. L. (2019). *Desempeño docente y competencias científicas de los estudiantes de la I. E. Héroes de la Paz, Surpampa, Suyu, Ayabaca, Piura, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press.
- Montes de Oca, N., y Machado, E. F. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*, 9(1).
- Morales, C. (2023). La complejidad en la educación superior universitaria. *Revista Vida, una Mirada Compleja*, 5(1), 7-12.

- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículo transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Morin, E. (1990). *El método 3: la ciencia con conciencia*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Puche-Villalobos, D. J., y Acosta-Faneite, S. F. (2025). Desarrollo de competencias investigativas en docentes: un enfoque multifactorial. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.781>
- Reiban Barrera, R. E. (2018). Las competencias investigativas del docente universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 75-84.
- Ríos, P., Ruiz, C., Paulos, T., y León, R. (2023). Clasificación de competencias investigativas en la educación superior. *Runae*, (12), 50-65. <https://doi.org/10.70141/runae.12.1112>
- Rojas-Yauri, G., Castro-Bedriñana, J., Chirinos-Peinado, D., y Lagos-Quispe, T. (2024). Análisis de la producción científica Scopus 2019-2023 en universidades peruanas no institucionalizadas en Comisiones Organizadoras. *Revista General de Información y Documentación*, 34(2), 363-375. <https://doi.org/10.5209/rgid.96142>

- Siegel, S. y Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (4.^a ed.). Trillas.
- Snijders, T. A. B. y Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Talizina, N. F., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas*, 22(230), 4-9.
- Tamayo y Tamayo, M. (2017). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28.
- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Turpo-Gebera, O., Martínez-Puma, E., Díaz-Zavala, R., y Rivera-Mansilla, E. (2024). Competencias investigativas docentes en la producción científica estudiantil del área de ingeniería en una universidad peruana. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1556>
- UNESCO IESALC. (2024). *Informe anual 2024*.
- Universidad Nacional de Piura. (2024). *Facultad de Ciencias Sociales y Educación: misión y objetivos*. <https://www.unp.edu.pe/ciencias-sociales-y-educacion>

- Velásquez Chero, P. J. (2026). *Competencias investigativas docentes y habilidades investigativas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, 2026* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Piura]. Escuela de Posgrado.
- Vigotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yangali Vicente, J. S., Vásquez Tomás, M. R., Huaita Acha, D. M., y Luza Castillo, F. F. (2020). Cultura de investigación y competencias investigativas de docentes universitarios del sur de Lima. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1159-1179.
- Zapata Ancajima, C. (2022). *Guía para elaborar una tesis universitaria*. Escuela de Posgrado, Universidad Nacional de Piura.



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



Religación
Press



ISBN: 978-9907-845-34-1



9 789907 845341

