

El profesorado ante el rediseño de la enseñanza de la investigación: de las doxas a la innovación didáctica

Rubén Edel-Navarro ⁽¹⁾ y Genaro Aguirre-Aguilar ⁽²⁾

Resumen: La enseñanza de la investigación en la educación superior demanda un rediseño de las concepciones y prácticas que han definido su enfoque, cuestionando las doxas académicas, las configuraciones didácticas y las creencias arraigadas en las comunidades docentes. A menudo, se presupone que los estudiantes deben aprender a investigar sin estrategias pedagógicas explícitas, lo que perpetúa narrativas que presentan la investigación como una actividad compleja, exclusiva para ciertos perfiles y desvinculada de la formación disciplinar. Esto resulta en desinterés y una percepción de falta de sentido entre los estudiantes universitarios. Este trabajo propone dismantelar estos relatos a través de la formación de un profesorado reflexivo, crítico, creativo e innovador, capaz de integrar competencias pedagógicas, didácticas y digitales en su práctica docente. Basado en un estudio en curso, se identifican necesidades clave para fortalecer la enseñanza de la investigación, sentando las bases para diseñar un programa integral de formación docente que promueva ambientes de aprendizaje significativos y desarrolle competencias específicas para enseñar investigación en el nivel superior. Esta propuesta busca transformar las prácticas educativas, fomentando un enfoque más accesible y motivador para el aprendizaje investigativo.

Palabras clave: Formación docente - Rediseño de la enseñanza - Competencias pedagógicas - Innovación educativa - Educación superior

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 112-113]

⁽¹⁾ **Rubén Edel-Navarro** es Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), Maestro en Educación por el Tecnológico de Monterrey y Doctor en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana (UIA), Ciudad de México. Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Veracruzana (UV). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México. Decano del Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos, la Maestría Interinstitucional en Ciencias para el Aprendizaje y del Cuerpo Académico “Entornos Innovadores de Aprendizaje”. Integrante del Padrón de evaluadores de SECIHTI, PRODEP, ACCECISO, COSFAC y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) de Argentina. Trabaja la línea de investigación sobre Aprendizaje mediado por Tecnología. redel@uv.mx

⁽²⁾ **Genaro Aguirre-Aguilar** es Doctor en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales por la Universidad de Granada. Docente e investigador en la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Cuerpo Académico Entornos Innovadores de Aprendizaje (UV-CA-278) donde cultiva las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: a) Cultura, TIC y mediación educativa, b) Multiculturalidad y estudios urbanos contemporáneos y c) Gestión para la enseñanza de la investigación. Perfil Deseable PRODED. Es coordinador de la Red para la Enseñanza y la Formación en Investigación. Miembro de la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación, de la Asociación Mexicana de Investigadores en Comunicación. Participa en comités editoriales de revistas indizadas nacionales e internacionales. Autor de más de 70 artículos, de 6 libros, 10 capítulos y con más de mil citas. Colabora en programas de posgrado del área Educativa. Su obra más reciente es *Travesías en la formación investigativa. De navegaciones e itinerarios educativos en la enseñanza superior* (Comunicación Científica, 2023), además de haber sido uno de los coordinadores la publicación de la obra colectiva *Cartografías en una formación docente. Mapas y cartas de viaje en voz de sus protagonistas* (Comunicación Científica, 2025). geaguirre@uv.mx

Introducción

El giro paradigmático que ha observado la educación superior en los últimos lustros, se acompaña de una serie de premisas que vertebran las narrativas ligadas a ese proceso de transformación (Hernández Cerrito, 2025; Chulde Cabrera *et al.*, 2024), donde los modelos educativos y su flexibilidad, la innovación impulsada por las tecnologías, la enseñanza centrada en el estudiante, la propia desterritorialización del aula, han investido de nuevos protagonismos a los agentes educativos, con especial énfasis en la profesionalización de la docencia al exigirse una serie de competencias que deben distinguir al profesorado universitario (Mariscal-Delgadillo, 2025; Alemán Juárez *et al.*, 2025).

Así, de lo disciplinar como la columna vertebral del quehacer docente, hoy se habla de saberes pedagógicos, didácticos, digitales y, por supuesto, investigativos, para que el propio docente al contar con estos atributos sea un sujeto epistémico capaz de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, pero también para poder conocer objetos educativos que contribuyan a mejorar su propio quehacer docente, además de habilitarlo en la planeación, diseño y estrategias de intervención en el aula.

Si bien el discurso para vincular la docencia con la investigación ha sido recurrente desde hace muchos años (Herrera Herrera, 2024), lo cierto es que no en todos los países y culturas educativas así como en un importante número de instituciones de educación superior, esto es posible, en virtud del tipo de universidad que se es y, debido también al proyecto educativo por el que se apuesta, sin dejar de mencionar que esto contempla una importante inversión para hacer de la investigación una práctica posible entre las comunidades docentes (Gaspar Laurente *et al.*, 2024).

No obstante esto, la profesionalización del quehacer docente es una realidad, pues además de relacionarse con la acreditación y la certificación que las Instituciones de Educación Superior (IES) procuran para alcanzar un estatus que las diferencia, es un hecho que la interpelación que viven las jóvenes generaciones de estudiantes universitarios, demanda capacitar y actualizar al personal docente para procurarles atributos que, en lo disciplinar, pedagógico y didáctico, particularmente, les permita planear, diseñar actividades pedagógicas que se acompañen de recursos educativos que le facilite mediar con mayor eficacia entre el alumnado y los saberes y destrezas disciplinares que definen su perfil de egreso.

En esa tesitura, el desarrollo de las competencias docentes también debe acompañarse por la reflexión de las propias prácticas docentes, para que sean los espacios de colegialidad desde donde analizar los objetos de conocimiento disciplinares, los ámbitos de desarrollo profesional y la forma en que conocimientos, habilidades, actitudes y valores, deben ser promovidos desde las intervenciones pedagógicas que, cotidianamente, llevan a cabo los profesores, quienes acostumbrados a pensar en su *ser docente*, dialogan, consensuan y definen las hojas de ruta para sensibilizarse y hacer del oficio pedagógico un punto de inflexión para repensar las propias concepciones que -históricamente- han acompañado sus creencias en torno a la enseñanza de una disciplina, como también el papel que puede jugar la formación en investigación, en tanto eje curricular que contribuye a definir los perfiles competenciales de quienes se forman en un programa educativo (Serna Moreno *et al.*, 2025; Mendoza Valladares, 2016).

Es cierto, no en todas las disciplinas la investigación juega el mismo papel en la formación de un universitario, pero eso no debe impedir reconocer la pertinencia para que los docentes reflexionen y reinventen la forma en que han aprendido a concebir la investigación disciplinar y el impacto que suele tener en la forma en que ahora la enseñan, y aquí, la dimensión educativa es clave, al proveer de recursos conceptuales para nombrar, pero también para desmontar aquellas creencias generadoras de narrativas que suelen inhibir o dificultar el acercamiento a la investigación de los universitarios (Rivero *et al.*, 2020).

La unión de lo pedagógico y lo investigativo como un saber desde el cual aprender a dudar sobre las certezas que, desde aquellas creencias, se ha sido docente de cursos de metodología de la investigación científica, para también atreverse a cuestionar las configuraciones didácticas que han conducido la forma en que se enseña y evalúan los aprendizajes en torno a la investigación disciplinar, cobijadas por doxas académica que, justo hoy, tendrían que ser cuestionadas y replanteadas por las propias comunidades epistémicas y de investigadores.

En esa perspectiva, el concepto de facilitador, de estrategia, de mediador de procesos de enseñanza-aprendizaje (Ruiz Mora, 2020), debe también definir a quien tiene como reto acercar y enseñar al estudiante a investigar, para lo cual debe aprender a valerse de fuentes curriculares propias del nivel de cognición del estudiante según la etapa formativa que vive, para lo cual, debe hacerse de competencias didácticas y digitales que le faciliten curar o producir materiales que sean los recursos educativos que lo apoyen en el tratamiento de contenidos definidos en los programas de las asignaturas que imparte.

Estas consideraciones dejan entrever la necesidad de replantear la forma en que se enseña la investigación en las universidades, para lo cual, las instituciones educativas deben definir un programa integral de formación docente que facilite al profesorado acceder a

saberes y estrategias encaminadas a sensibilizarse sobre las actuales realidades que vive la enseñanza universitaria, en particular, la que demanda el reto de formar en investigación a los actuales estudiantes universitarios, quienes vienen observando un decremento en el desarrollo de su pensamiento crítico, en su capacidad de abstracción y dificultades de atención (Anton Huiman *et al.*, 2024).

Es objetivo de este artículo, recuperar algunos de los datos de un estudio sobre fortalezas docentes para la enseñanza de la investigación, actualmente en curso, pero que, junto a la experiencia de quienes escriben como formadores de jóvenes investigadores, ya permiten analizar reflexivamente lo que debe ser la enseñanza de la investigación para que, a partir de allí, hacer una propuesta de un programa de formación docente que lleve a reinventar las concepciones de investigación científica y la forma en que se enseña en la universidad contemporánea.

Aproximación al acervo de conocimiento

No son pocos los estudios que se han hecho al respecto del tipo de competencias que para el profesor universitario del siglo XXI deben adquirirse, desarrollarse y consolidarse, en especial, llaman la atención algunos con intenciones de validar instrumentos para la calificación de las competencias, como también aquellos que indagan sobre las propias prácticas docentes y sus atributos.

Moreno Murcia (2015), presenta los resultados de la aplicación y validación de un instrumento para evaluar las competencias del docente universitario en términos psicométricos, para lo cual se contó con una muestra de 1297 estudiantes y en donde se hicieron análisis exploratorios y confirmatorios que permitieron confirmar la validez del instrumento para evaluar las competencias del docente universitario.

Khanal *et al.* (2024), realizan el análisis de las competencias disciplinares (conocimiento de los contenidos programáticos), pedagógicas y tecnológicas del profesorado universitario, basado en el modelo TPACK; para lo cual tuvieron acceso a las narrativas de 405 maestros distribuidos en 23 comunidades de la *Tribhuvan University*, Nepal; analizando seis tipos de saberes relacionados con el dominio en el manejo de contenido, a los saberes pedagógicos, habilidades tecnológicas y didácticas, en donde se destaca que el conocimiento tecnológico y la innovación en los procesos de evaluación observan un bajo grado en sus dominios

“regarding the application of technological and content knowledge of teachers in student assessment, teachers are found to have limited competency in designing assignments for assessment, using novel assignment techniques for evaluation, applying assessment design in classroom teaching, developing test papers, and use of digital resources for assessment and feedback”

[Con respecto a la aplicación del conocimiento tecnológico y de contenido de los maestros en la evaluación de los estudiantes, se encuentra que los maestros tienen una competencia limitada en el diseño de tareas para la evaluación,

el uso de técnicas novedosas para la evaluación, la aplicación del diseño de la evaluación en la enseñanza en el aula, el desarrollo de exámenes y el uso de recursos digitales para la evaluación y la retroalimentación].

Entre sus conclusiones se destacan

“the findings revealed that the level of competencies of teachers in content, pedagogy, and technology-related competencies of teachers is found to be significantly high. However, the technology-related competencies are found low as compared to others. The technological knowledge-related competency of teachers has the main role to determine pedagogical content knowledge, technological content knowledge, and technological pedagogical knowledge-related competencies”

[Los hallazgos revelaron que el nivel de competencias de los profesores en contenido, pedagogía y competencias relacionadas con la tecnología es significativamente alto. Sin embargo, las competencias relacionadas con la tecnología se encuentran bajas en comparación con otras. La competencia relacionada con el conocimiento tecnológico de los profesores tiene el papel principal de determinar el conocimiento del contenido pedagógico, el conocimiento del contenido tecnológico y las competencias relacionadas con el conocimiento pedagógico tecnológico].

Por su parte, González-Fernández *et al.* (2024), a partir de la intención de diseñar un modelo de formación en competencias docentes/profesionales, realizan un estudio para conocer el significado que entre una muestra de 100 profesores tienen las competencias profesionales y docentes en los procesos de enseñanza y formación del profesorado. Para ello, se hicieron de un diseño mixto que les permitió aplicar un cuestionario y grupos de discusión.

En lo teórico, consideraron algunos constructos que son clave en el proceso de transformación de las prácticas docentes: competencias digitales y comunicativas, la planificación, los diseños metodológicos, las tutorías, el dominio de contenidos y la innovación, entre otros. Tras la discusión de sus resultados,

“we propose to emerge a model and program, which trains teachers in a new culture of didactic acts and innovative tutoring, based on the best planning competence, supported by communication and methodology, applying, and taking advantage of the updated vision of a digital competence with a humanistic orientation”

[Proponemos emerger un modelo y programa, que forme a los docentes en una nueva cultura de actos didácticos y tutorías innovadoras, basada en la mejor competencia de planificación, apoyada en la comunicación y la metodología, aplicando y aprovechando la visión actualizada de una competencia digital con orientación humanista].

Hacia una Fundamentación Básica

• *Innovación Educativa*

La aproximación conceptual que a continuación se desarrolla, pretende ser la base de un espacio de entendimiento disciplinar y teórico que destaque aquellos constructos que faciliten la exposición y explicación de lo que en este artículo se propone. De inicio, se considera que *innovación educativa* debe ser el primer concepto desde el cual se construya la base de este acercamiento, en el entendido, que como lo plantean Sujatovich y Brocca (2024), la innovación en la educación contemporánea, “debe trascender las visiones absolutistas y reduccionistas que la limitan a la adopción de tecnología o a la introducción de nuevas metodologías”, para pasar a reflexionar sobre la implicación de dos términos: innovar y educar.

Con otras palabras, se diría, que la innovación educativa, además de lo tecnológico se relaciona con un cambio de paradigma educativo. Sujatovich y Brocca (2024) hablan de “un cambio de mentalidad y una transformación cultural”.

Por su parte González Bello *et al.*, (2023), hablan de innovación educativa, como un proceso que se asocia a términos como: reforma, revisión, replanteamiento de modelos educativos, de transformación curricular, entre otros aspectos. Ellos observan que, entre otras concepciones a las que alude la innovación, está lo político, destacando la prevalencia de un modelo lineal que no suele ser fácil cambiar.

Esta consideración, lleva a González Bello *et al* (2023) a sostener que “desde la mirada de la innovación educativa, se advierte que las escuelas son percibidas como instituciones conservadoras, caracterizadas por la resistencia al cambio” en virtud que internamente suele prevalecer un ambiente desfavorecedor como resultado de reformas educativas impuestas y pocas veces consultada ni reflexionada por parte de las comunidades académicas.

Como es posible reconocer, la innovación educativa demanda una ruptura paradigmática que lleve a las instituciones educativas del nivel superior, a atreverse a reinventar(se) para apostar por un cambio de cultura académica, con particular incidencia en las mentalidades de sus comunidades, por ende, de las doxas académicas desde las cuales la enseñanza y la formación a nivel universitario, se ha venido caracterizando.

Sujatovich y Brocca (2024) van más allá de la necesidad de reflexionar, al observar que estos procesos o demandas educativas, han sido objeto de interés para las comunidades epistémicas; es decir, académicos e investigadores han hecho de la innovación educativa un “objeto de estudio y debate a lo largo de las últimas décadas, adquiriendo una relevancia creciente en el contexto educativo contemporáneo”.

De esta forma, la propuesta de un rediseño para la enseñanza de la investigación bien puede ubicarse en esta perspectiva de la innovación, con particular énfasis en la reinversión de las prácticas de su enseñanza.

• *Educación Superior*

Ahora bien, si como se ha dicho, la innovación educativa en la educación superior requiere de un cambio de paradigma, es oportuno decir que, tanto a nivel global como nacional, la transformación observada en las últimas décadas se caracteriza por procurar incidir en una educación que responda a estándares de calidad, la inversión en infraestructura y

tecnologías, con un foco de interés pedagógico: la configuración de nuevos protagonistas, donde la educación centrada en el estudiante y el papel de facilitador del docente, han exigido un sacudimiento de las inercias académicas, las culturas docentes y sus nuevos roles: la de facilitadores con competencias para mediar en el aprendizaje de los universitarios.

Al tenor de estos planteamientos, es importante subrayar que “la educación superior tiene la misión de formar profesionales y producir conocimiento que ofrezca beneficios sociales, culturales, intelectuales, tecnológicos, políticos y económicos, para impulsar el desarrollo de una región y nación” (Cordero González *et al.*, 2022). En otras palabras, se diría que tales instrumentos devienen logísticas importantes que, históricamente, han mostrado que terminan también por ser espacios desde los que se construyen experiencias de libertad, tanto en lo individual como comunitario, el reconocimiento a las pluralidades, diversidades y contra formas de totalitarismo, represión o falta de reconocimiento de los grupos menos favorecidos (Cordero González *et al.*, 2022).

En esa perspectiva, habrá que destacar que en América Latina, las universidades “han experimentado una acelerada transformación desde la segunda mitad del siglo XX” (Cordero González *et al.*, 2022,), en donde se destacan como factores que impulsan este cambio se encuentran “la ciencia, la tecnología, la investigación científica y la reproducción de los sistemas financieros”

Lo dicho hasta aquí, no debe impedir destacar el vínculo casi natural entre innovación y tecnología, particularmente en los últimos años, pues tal como lo observa Pauden (2022),

“the concept of post-traditional higher education of the 21st century is itself for changing societies and emerging changes appeared in delivery techniques in higher education institutions by the use of modern technology”

[El concepto de educación superior postradicional del siglo XXI es en sí mismo para cambiar las sociedades y los cambios emergentes aparecieron en las técnicas de entrega en las instituciones de educación superior mediante el uso de la tecnología moderna].

Un punto que es importante destacar, pues como se espera mostrar, al hablar de instituciones innovadoras, la infraestructura y el acceso a las tecnologías, son bienes que distinguen a las universidades de hoy, sin dejar de apuntar que las propias competencias para el docente del siglo XXI, implican o requieren de saberes y habilidades digitales que faciliten el tratamiento de contenidos curriculares apoyados en las tecnologías digitales.

• **Formación Docente**

Con lo dicho antes, los nuevos protagonistas docentes demandan acciones institucionales que contribuyan a la formación o capacitación de la planta docente. Es decir, hacer de lo disciplinar y pedagógico una mancuerna que favorezca la actualización de los saberes disciplinares tanto como aquellos que le permitan al profesorado planear, diseñar e intervenir estratégicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Caicedo Guevara y Fernández Guayana, en consonancia con Fernández (2019), hablan de la formación docente destacando que atañe al aprendizaje, donde aquel docente que se

forma no sólo es maestro y formador, sino individuos dispuestos a hacer del aprendizaje una experiencia que enriquezca sus cualidades académicas; de allí que también subrayen la oportunidad que representa para configurar escenarios colegiados donde el ser tienen que ver con el *sí mismo* y lo *otro* es un proceso de interacción que se ancla en un territorio compartido en lo académico y disciplinar.

Mogro Viteri *et al.* (2025), argumentan sobre el desarrollo de la sociedad como un proceso vinculado a la calidad educativa, en donde la formación docente ha pasado a ser un componente esencial en la mejora de los aprendizajes estudiantiles, por lo que es posible reconocer que “la preparación, el profesionalismo y la actualización del profesorado influyen en el rendimiento académico de los estudiantes”.

En este sentido, Curipaco Ramos (2025), observa que la labor de un docente involucra una serie de atributos que deben definir su perfil que le permitan desempeñarse con autonomía, crítico y comprometido con la formación del estudiantado; de allí que sostenga que el rol de los docentes va más allá de la enseñanza de contenido al convertirse en un guía que orienta procesos de formación integrales. “En consecuencia, resulta imprescindible invertir en su formación profesional continua, como medio para asegurar un desempeño pedagógico pertinente, ético y contextualizado”, subrayando que la calidad educativa está determinada por los niveles formativos y la preparación que reciben quienes son responsables de conducir el aprendizaje de los estudiantes.

• **Competencias Pedagógicas**

Las competencias para el profesorado universitario demandadas hoy día responden a las exigencias de una enseñanza que debe saber leer, comprender e intervenir en la complejidad que caracteriza a lo educativo.

Si bien hoy día este término competencia suele vertebrar buena parte de los discursos, lo cierto es que comienza a emplearse hacia los años 70, tras una serie de investigaciones que indagan sobre las necesidades del mercado laboral; cobrando un especial énfasis la educación por competencias centradas en el estudiantado así como en el profesorado con miras a su profesionalización, en el entendido que quien media y facilita el aprendizaje debe aprender a reconocer la importancia de la co-presencia como el punto de inflexión que determina las dinámicas propias de ese espacio de interacción que es el aula y desde la cual se definen las prácticas de enseñanza; por lo tanto, se requiere de un perfil docente con conocimientos disciplinares y habilidades metodológicas para promover procesos educativos sensibles y facilitadores de las distintas formas de aprender que tienen los estudiantes (Villaruel y Bruna, 2017).

De allí que, en el terreno de las competencias docentes, se hable de 3 tipos: 1) las básicas, relacionadas con las destrezas, saberes y actitudes propias de la labor del profesor, 2) las específicas, son la columna vertebral del quehacer docente al centrarse en las estrategias, recursos y actividades que implementa el docente para favorecer el aprendizaje estudiantil y 3) las transversales, es decir, esas que se relacionan con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y que se destacan por la eficacia con que se diseña una puesta en escena en donde la interacción y la comunicación de los agentes educativos son garante de una educación integral y eficiente. Funcionan como factor protector del rol del docente, su interacción con los estudiantes y el logro de los aprendizajes esperados (Villaruel y Bruna, 2017).

Transformación de la Enseñanza

• *Diseño Metodológico: Fundamentos para la Propuesta Formativa*

La *Red para la Enseñanza y la Formación en Investigación* (RedEFI), en la cual participa el *Cuerpo Académico Entornos Innovadores de Aprendizaje* (UV-CA-278) de la Universidad Veracruzana y al que pertenecen quienes suscriben el presente artículo, desarrolla el estudio de corte cuantitativo y exploratorio sobre las competencias docentes para la enseñanza de la investigación; para el cual se diseñó un instrumento denominado *Fortalezas docentes para la enseñanza de la investigación*, compuesto por 30 ítems con preguntas de opción múltiple y matriciales, cuya validez fue determinada por juicio de expertos y su confiabilidad de 0.86 con *alpha de Cronbach*.

A partir de los resultados preliminares, se considera pertinente exponer en el presente texto, algunos datos que permitan sentar las bases empíricas de la propuesta para la formación docente. En la *Figura 1* por ejemplo, se identifican las asignaturas que, particularmente, suelen formar en investigación a los estudiantes de pregrado, donde se destacan *Diseño metodológico* (20%) y *Diseño de proyectos de investigación* (25%).

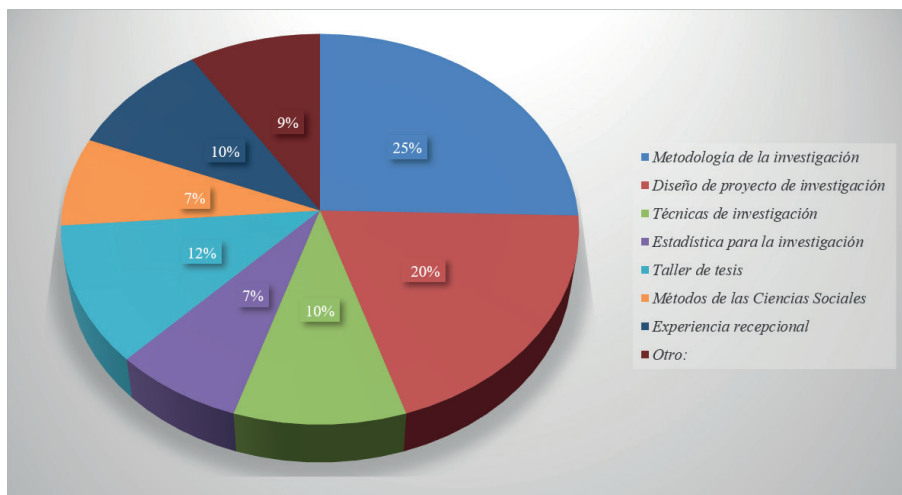


Figura 1. Asignaturas que predominan en la formación en investigación en la licenciatura (Fuente propia).

Con estos datos, se confirma que dos ámbitos clave en la formación investigativa del estudiantado suelen estar presentes en los ejes curriculares de los programas educativos a los que se adscriben los participantes de este estudio, a citar, los metodológicos y la planeación y diseño de proyectos de investigación.

En el contexto anterior, es importante el perfil de quien enseña a investigar al universitario, en virtud que el profesorado es facilitador y estratega en el diseño de actividades de aprendizaje. Al respecto de ello, en la *Figura 2*, los docentes clave del citado estudio, reconocen algunos de los saberes y habilidades que distinguen sus competencias sobre la investigación disciplinar.



Figura 2. Competencias relacionadas a la investigación disciplinar (Fuente propia).

El ítem anterior, llevó a consultar sobre los cursos/talleres que han tomado para su formación y actualización docente.

En la *Figura 3* se muestran los ámbitos formativos que han podido contribuir al desarrollo de destrezas vinculadas a la investigación, en el quehacer investigador como en la enseñanza de la investigación. Una vez más, *Metodología de la investigación* se presenta como un ámbito que fortalece la docencia con un 44.6% de menciones.

Sin embargo, como puede identificarse en la Tabla 3, hay ámbitos formativos emergentes: el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) para apoyar la docencia (42.3%), diseño de material didáctico (39.3%), escritura académica (37.5%) y uso de software para el tratamiento de datos (32.1%). Es decir, la dimensión pedagógica en lo competencial se vincula a la investigación en el contexto del quehacer docente.

Por otro lado, los dominios en el uso del lenguaje también son aspectos importantes en la alfabetización disciplinar que permite a los docentes ser parte de una comunidad discursiva; usos de un lenguaje que también caracteriza sus cualidades expositivas y explicativas como docente. De allí que en la *Figura 4* se muestren el conocimiento que se tiene sobre un conjunto de conceptos vinculados al quehacer investigativo, a la formación universitaria y la configuración de ambientes de aprendizaje. Aprendizaje colaborativo (33), Tecnologías de la Información y Comunicación (32) y competencias investigativas (27) son las de mayor presencia en los saberes de estos profesores.

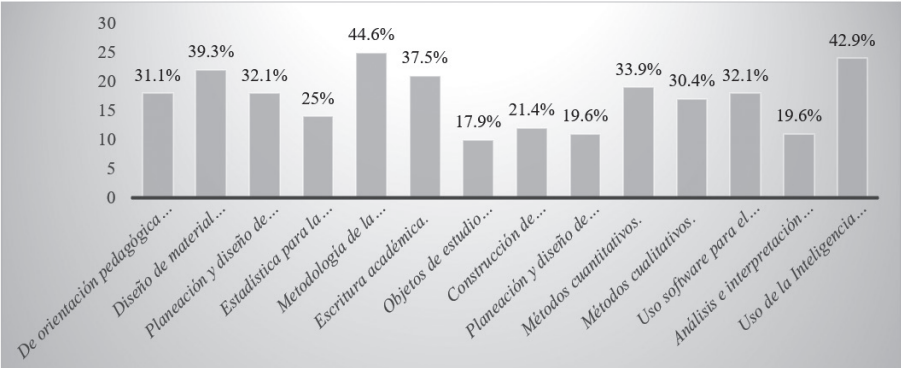


Figura 3. Cursos/talleres de formación docente para la actualización de sus competencias (Fuente propia).

En este contexto, no deja de llamar la atención que Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) prácticamente sea desconocido (2 menciones), cuando refieren a todos aquellos recursos (tecnológicos, informativos, sociales) de los que puede valerse un estudiante para gestionar y compartir el conocimiento que adquiere de manera autónoma. Después aparece la escritura epistémica (4), siendo que se trata de saber emplear el lenguaje teórico-disciplinar en la escritura, la construcción y transformación del conocimiento y mediación educativa (8), cuando es el rol que debe asumir el docente para facilitar la adquisición de saberes del estudiante, al intervenir entre él y los objetos de conocimiento que definen lo disciplinar en la formación del universitario.

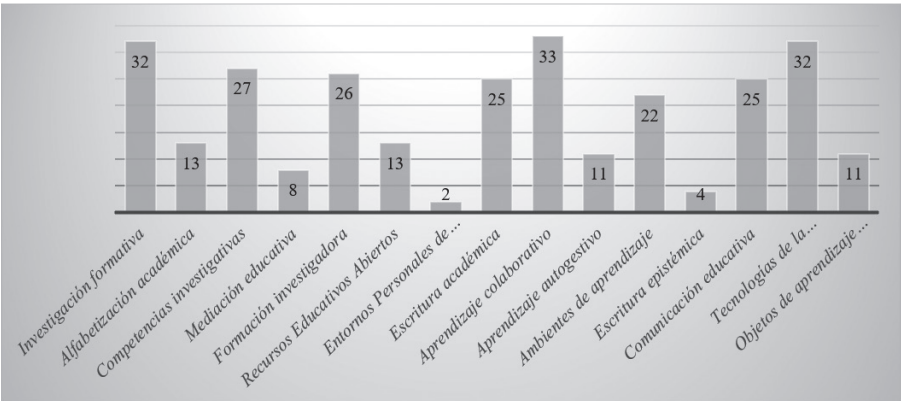


Figura 4. Conceptos teóricos vinculados a los saberes teórico-disciplinares de los docentes (Fuente propia).

Como complemento a los saberes teórico-conceptuales reconocidos por los docentes, en la *Tabla 1* se integran los tipos de recursos educativos empleados en las clases de metodología de la investigación, particularmente para la enseñanza, la consulta de información, el aprendizaje y para la configuración de ambientes educativos orientados y autogestivos. Es notorio que en el primer caso sea el uso de *power point* 93.2%, la consulta de información en formato digital 45.8%, la vista de documentales 55.9% y el empleo de plataformas educativas con 42%.

No obstante, llama la atención que el uso *software on line* como *Prezi*, apenas haya alcanzado 3.4%, el empleo de podcast 6.8% y el uso de objetos virtuales de aprendizaje 19.6%, siendo recursos que caracterizarían una enseñanza innovadora que puede hacer del aprendizaje una experiencia autónoma y autogestiva que facilitaría habilidades de alfabetización digital, académicas ligadas a la investigación.

Tabla 1. Recursos educativos empleados en clases de metodología de la investigación (Fuente propia).

RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA	%	RECURSOS DE CONSULTA DE INFORMACIÓN	%	RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE	%	RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE AUTOGESTIVO	%
Presentaciones en <i>power point</i>	93.2	Fuentes de consulta en formato impreso	32.2	Video documentales	55.9	Plataformas educativas	42.4
Presentaciones en <i>Prezi</i>	3.4	Entrevistas temáticas con especialistas	30.5	<i>Podcast</i>	6.8	<i>Blogs</i> académicos	23.6
Presentaciones en <i>Canva</i>	40.7	Fuentes especializadas en formato digital	45.8	Tutoriales	33.9	Objetos virtuales de aprendizaje	19.6
Presentaciones interactivas en <i>Genial.ly</i>	16.7			Películas con temas que permiten abordar contenido curricular	22		
Infografías y otros formatos afines para manejar u organizar información	57.6						

Para cerrar este recorrido por algunos de los resultados del estudio aún en curso, se preguntó a los docentes sobre tópicos de interés que pudieran contribuir a fortalecer sus saberes y habilidades investigadoras y docentes.

Es ilustrativo notar que la IA para la formación en investigación 59.3%, la Innovación educativa y formación para la investigación 40.7%, sean las mayormente mencionadas, para que después IA y ética en la formación investigadora, competencias docentes para la enseñanza de la investigación y prácticas docentes y estrategias para promover el pensamiento crítico, tengan el mismo interés entre estos docentes participantes con 32.2% (*Ver Figura 5*).

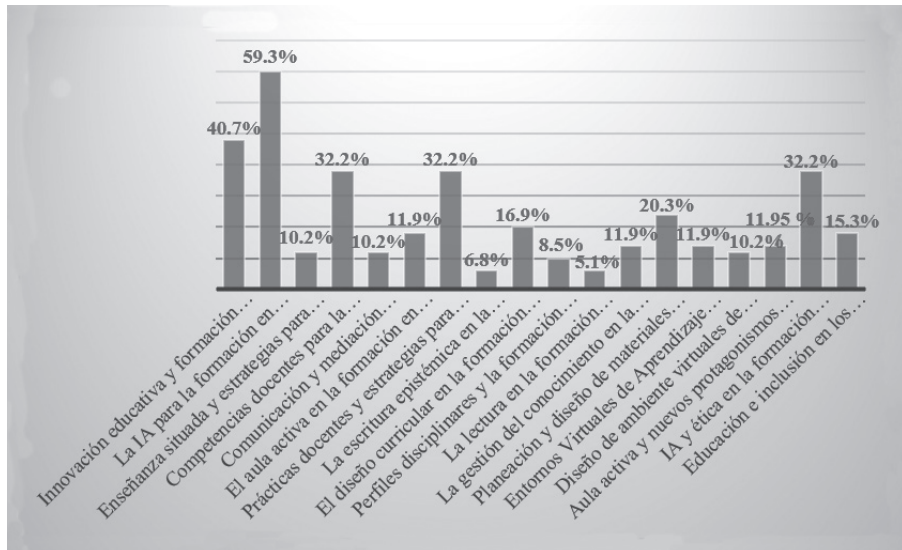


Figura 5. Ámbitos de interés temáticos para la formación y el fortalecimiento de las competencias docentes.

A partir de estos datos, se considera viable definir una hoja de ruta que conduzca al diseño de un programa integral de formación docente para la enseñanza de la investigación en la universidad, tomando como ejes formativos lo disciplinar, lo pedagógico, lo investigativo y digital.

• *Hacia un Programa de Formación Docente Integral para Enseñar a Investigar*

Existen dos máximas que pudieran sintetizar el rumbo de los ejes formativos que, como parte de una propuesta como la que se planteará, es necesario no perder de vista: *investigar se aprende investigando y quien no tenga experiencia como investigador, no puede dar clases de metodología*.

En uno y otro planteamiento quedan implícitos dos dilemas: para ser profesor universitario hay que procurar hacer de la investigación el punto de partida para profesionalizar la docencia, por otro, las competencias pedagógicas y didácticas de un docente universitario, pueden hacer de la investigación formativa una estrategia integral para facilitar el aprendizaje de la metodología de la investigación científica en los estudiantes.

El paraguas educativo que puede favorecer un potencial recurso para enfrentar estos requerimientos y dilemas es la mediación educativa, donde la alfabetización digital del docente le permita planear, diseñar e intervenir estratégicamente como un facilitador más eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la formación en investigación del estudiante universitario.

Sin embargo, volviendo al inicio de estos planteamientos, no necesariamente el estudiante se acerca y aprende a investigar de la mano del propio proceso investigativo, no todos los docentes de metodología de la investigación científica tienen experiencia como investiga-

dores, y tampoco han sido formados en la disciplina donde imparten sus cursos. He ahí un foco problemático.

No obstante, es necesario reconocer que la transformación de la enseñanza de la investigación en la educación superior implica un proceso deliberado de ruptura con las configuraciones didácticas tradicionales, que han perpetuado una visión de la investigación como una práctica opaca y descontextualizada.

El cambio anterior exige que el profesorado adopte un rol de mediador crítico, integrando competencias pedagógicas, didácticas y digitales para diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la curiosidad y el pensamiento reflexivo en los estudiantes. En la *Tabla 2* se definen los objetivos a contemplar en una propuesta de formación integral docente para la enseñanza de la investigación.

Tabla 2. Objetivos de formación integral docente para la enseñanza de la investigación (Fuente propia).

ÁMBITO COMPETENCIAL	TIPO DE COMPETENCIA	OBJETIVOS FORMATIVOS
Dimensión teórico-metodológica del campo y la disciplina	Disciplinares	Desarrollar competencias disciplinares que le permitan a la planta docente fortalecer su alfabetización académica para permitirle el conocimiento, la comprensión en profundidad de los objetos de interés disciplinar.
Dimensión investigadora	Disciplinares	Fortalecer los saberes y habilidades vinculadas a la investigación disciplinar y educativa para que el profesorado dimensione la importancia de reflexionar, analizar y problematizar sobre su propia práctica docente en un contexto disciplinar.
Dimensión pedagógica	Pedagógicas	Adquirir competencias pedagógicas encaminadas a dimensionar la importancia de la educación formativa como una estrategia de mediación efectiva en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la formación investigativa.
Dimensión mediación docente	Didácticas	Dimensionar el papel de la mediación docente como un recurso estratégico para planear, diseñar e intervenir en el aprendizaje de la investigación a partir del empleo de recursos educativos multiformato.
Dimensión digital	Alfabetización digital	Fortalecer los conocimientos y las destrezas digitales docentes para potenciar su empleo en el diseño y configuración de ambientes de aprendizaje que innoven la enseñanza de la investigación.

Como señalan Chulde Cabrera *et al.* (2024), las estrategias innovadoras en la didáctica superior deben centrarse en «mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la flexibilización de modelos educativos y la incorporación de tecnologías que promuevan la interacción significativa», lo que implica pasar de una transmisión unidireccional a entornos colaborativos donde la investigación se vincule directamente con los perfiles de egreso disciplinares.

En este sentido, la transformación no solo requiere cuestionar las doxas académicas, sino también implementar programas de formación docente que desarrollen habilidades para curar recursos digitales y diseñar evaluaciones innovadoras. Khanal *et al.* (2024) destacan que, aunque las competencias pedagógicas y de contenido son altas entre los docentes universitarios, «las competencias tecnológicas relacionadas con la evaluación y el *feedback* digital siguen siendo limitadas, lo que restringe la integración efectiva de la innovación en la enseñanza investigativa».

Por ende, el rediseño debe incluir talleres prácticos en modelos como TPACK, fomentando la creación de asignaturas híbridas donde los estudiantes participen activamente en proyectos de investigación aplicada desde etapas tempranas. En la *Figura 6* se muestra un modelo de cómo pudiera ser ese itinerario formativo que puede vivir el docente para la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de sus prácticas de enseñanza de la investigación.



Figura 6. Modelo para trazar el itinerario formativo para la enseñanza de la investigación (Nota: Los acrónimos por su orden: Technological Pedagogical and Content Knowledge, Aprendizaje Basado en Proyectos, Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en la Indagación, Modelo Educativo de Aprendizaje Digital).

Además, esta transformación demanda una reflexión colegiada sobre las creencias docentes. González-Fernández *et al.* (2023) proponen un modelo que «emerge de una cultura de actos didácticos innovadores, sustentada en competencias de planificación, comunicación y metodología digital con orientación humanística», lo que permite desmontar narrativas inhibitorias y promover un enfoque accesible.

Lo anterior claramente pudo constatarse con la incorporación de las tecnologías digitales al ámbito educativo, generando temores, resistencias que, aún hoy, perviven en algunos círculos docentes, tal como en estos días sucede con la inteligencia artificial generativa (IAG), pues entre aquellos que se entusiasman hay quienes las satanizan, siendo que tendrían que reflexionar recuperando la experiencia que se ha tenido en otros momentos, para tomar decisiones colegiadas encaminadas a la incorporación, en un marco de buenas prácticas académicas, éticas y apegadas a la integridad académica, pero sin renunciar a su potencial uso pedagógico y didáctico.

De allí que en la *Tabla 3* se identifique el tipo de tecnología, así como el uso que, preferentemente, puede ser promovido en el contexto del eje formativo de alfabetización digital docente.

Tabla 3. Tipos de tecnología y uso para el eje formativo de alfabetización digital docente (Nota: En la segunda columna se identifican algunas apps que sirvan como ejemplo de lo que es posible hacer con su tipo, en el entendido que hay muchas más y seguro irán desarrollándose otras).

Tipo de recurso	Softwares y aplicaciones	Objetivo de su empleo
Para la búsqueda de información confiable, legítima y especializadas en la investigación	<i>Consensus, Perplexity, SciSpace, Humata.</i>	El profesor los puede utilizar para la búsqueda, selección y apropiación de información vinculada a la investigación en lo teórico, metodológico y técnico
Para el tratamiento de información vinculada a la enseñanza y la formación en investigación	<i>Smodin, GitMind, DeepAI, Algor Education, ChatPDF</i>	El docente puede emplearlos para el tratamiento y abordaje de contenidos curriculares de difícil acceso al estudiante por el manejo de un lenguaje técnico o teórico complejo
Para la generación de información y el apoyo en la generación de textos académicos	<i>Grammarly, Smodin.io, ProWritingAid, Google Bard.</i>	El profesor los puede emplear para apoyar la revisión y retroalimentación de textos académicos requeridos como evidencias de aprendizaje de los estudiantes
Para la producción de materiales de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación	<i>Genial.ly, Canva, Gamma, Simplified, Prezi.</i>	El docente los puede emplear para la producción de material didáctico de manera autónoma o apoyada con la IA que ya se encuentran disponibles en este tipo de <i>softwares</i> y aplicaciones

Como se espera haya quedado esbozado, la enseñanza transformada convierte la investigación en un eje motivador, reduciendo el desinterés estudiantil y alineándose con las demandas de una sociedad del conocimiento en constante evolución (Hernández Cerrito *et al.*, 2025); de allí que una propuesta de formación integral docente que fortalezca las competencias de quien media en el aprendizaje de la investigación en la universidad, puede ser una hoja de ruta vinculada a una estrategia de transformación de las pedagogías y didácticas desde las que se ha concebido la enseñanza de la investigación en la universidad.

Conclusiones

La presente incursión analítica, reflexiva, crítica y propositiva, evidencia que la enseñanza de la investigación en la educación superior se encuentra anclada en doxas académicas y prácticas didácticas obsoletas, que generan desmotivación y percepción de irrelevancia entre los estudiantes.

A través de un análisis fundamentado en estudios recientes, se identifica la urgencia de formar un profesorado reflexivo, crítico y equipado con competencias pedagógicas, didácticas, digitales e investigativas, capaz de dismantelar narrativas elitistas y vincular la investigación con la formación disciplinar cotidiana.

Los hallazgos del estudio en curso revelan necesidades clave: el fortalecimiento de la innovación educativa más allá de lo tecnológico, la profesionalización docente mediante programas integrales y la adopción de roles mediadores que prioricen el aprendizaje centrado en el estudiante. Como proponen González Bello *et al.* (2023), esta transformación requiere un cambio cultural que trascienda resistencias institucionales y fomente la colegialidad para reinventar las prácticas. En síntesis, lo aquí trazado y propuesto no solo busca hacer

la investigación accesible y significativa, sino también contribuir con los perfiles de egreso competentes en un contexto global cambiante.

Las instituciones de educación superior deben invertir en formación continua, alineada con evidencias como las de Khanal *et al.* (2024) y González-Fernández *et al.* (2024), para generar ambientes motivadores que enciendan la curiosidad investigativa y fortalezcan el pensamiento crítico. Solo así, la universidad contemporánea cumplirá su misión de producir conocimiento socialmente relevante y formar profesionales autónomos y éticos.

Referencias bibliográficas

- Alemán Juárez, A., Alfaro Ávila, J. C., & López Bátiz, M. (2023). La formación en competencias docentes para desarrollar a los mejores profesores universitarios. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 37, 38-53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- Antón Huiman, J. C., Gómez Rutti, Y. Y., Fajardo Vizquerra, L. S., León Lizama, R. D. & Buleje Velásquez, N. P. (2024). Pensamiento crítico en la educación superior universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 45-56. Epub 10 de enero de 2024. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.703>
- Chulde Cabrera, S. V., Beltrán Arcos, M. T., Chazi Nacimba, F. G., Lopez Espinoza, K. L., & Rodriguez Cabrera, V. D. (2024). Innovando la Didáctica en la Educación Superior: Estrategias para Mejorar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Científica De Salud y Desarrollo Humano*, 5(4), 107–134. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.342>
- Gaspar Laurente, L. L., Márquez Caro, O. J., Flores Piñas, H., & Salazar Zavaleta, J. R. (2024). Docencia e investigación de acuerdo a la perspectiva de los docentes universitarios. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(35), 2255–2266. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.866>
- González Bello, E.O., *et al.* (2023). La innovación educativa como campo de estudio. Capítulo 1 del libro *Innovación educativa en la educación superior. Miradas docentes*. Editorial UTP. <https://libros-utp.com/index.php/editorialutp/catalog/book/135>
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Méndez Domínguez, M., Subía-Álava, A. B., & Delgado Salazar, J. L. (2023). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102396>
- Hernández Cerrito, P., Peñalosa Castro, E., García Tapia, M., García Galeano de Rivas, L., Villanueva Romero, M., Ferruzca Navarro, M., Leyva, H., & González-Nieto, N. (2025). Innovación Educativa en la UAM. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 36(87), 87-108. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1265>
- Herrera Herrera, M. F. (2024). Competencias investigativas, equilibrio entre la docencia y la investigación de los profesores universitarios. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), 11–23. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.59>

- Khanal, B., Devkota, K. R., Acharya, K. P., Chapai, K. P. S., & Joshi, D. R. (2024). Evaluating the competencies of university teachers in content, pedagogical, and technological knowledge. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2360854>
- Mariscal-Delgadillo, M. (2025). Competencias docentes y desafíos en la tutoría académica: un análisis en la Licenciatura en Enfermería. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 16(31). <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2552>
- Mendoza Valladares, Jorge Luis, & Roux, Ruth. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa (México, DF)*, 16(70), 43-59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043&lng=es&tlng=es
- Mogro Viteri, J. A., Viñan Cuve, R. S., Vera Arias, M. J., & Hurtado Santos, M. O. (2025). El impacto de la formación docente en la calidad educativa. Revision de literatura. *Sapiens in Higher Education*, 2(3), 1-10. <https://doi.org/10.71068/mc6nx057>
- Moreno-Murcia, J.A., Silveira Torregrosa, Y. & Belando Pedreño, N. Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *J. New Approaches Educ. Res.* 4, 54–61 (2015). <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.106>
- Paudel, J. (2022). Post-Traditional Higher Education of 21st Century: Strengthening employment and sustainable development. *Delhi Business Review*, 23(2), 1–8. <https://doi.org/10.51768/dbr.v23i2.232202201>
- Rivero, A., Hamed, S., Delord, G., & Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza De Las Ciencias. Revista De investigación y experiencias didácticas*, 38(3), 15–35. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2845>
- Ruiz-Mora, F., Barrionuevo-Terán, E., Villacres-Pérez, M., & Estrella-Semblantes, M., (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6-1), 37-47. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6-1.2255>
- Serna Moreno, I., Escudero Cortés, L., López García, J. R., Olguin Campuzano, R. A., Reyes Baza, D., & López Reyes, I. (2025). La imagen del docente en la educación universitaria construida a partir de su relación interpersonal. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (1), 2901–2909. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3540>

Abstract: Teaching research in higher education requires a redesign of the conceptions and practices that have historically shaped its approach, challenging academic doxa, didactic configurations, and entrenched beliefs within teaching communities. It is often assumed that students should learn to conduct research without explicit pedagogical strategies, a notion that perpetuates narratives portraying research as a complex activity reserved for certain profiles and disconnected from disciplinary training. This contributes to disengagement and a perceived lack of relevance among university students. This paper proposes dismantling such narratives through the development of a reflective, critical, creative, and innovative faculty capable of integrating pedagogical, didactic, and

digital competencies into their teaching practice. Based on an ongoing study, key needs are identified to strengthen research instruction, laying the groundwork for designing a comprehensive faculty development program that fosters meaningful learning environments and builds specific competencies for teaching research at the higher education level. This proposal seeks to transform educational practices by promoting a more accessible and motivating approach to research learning.

Keywords: Faculty development - Teaching redesign - Pedagogical competencies - Educational innovation - Higher education.

Resumo: O ensino da pesquisa no ensino superior demanda um redesenho das concepções e práticas que historicamente definiram esse enfoque, questionando a doxa acadêmica, as configurações didáticas e as crenças arraigadas nas comunidades docentes. Frequentemente se pressupõe que os estudantes devem aprender a pesquisar sem estratégias pedagógicas explícitas, o que perpetua narrativas que apresentam a pesquisa como uma atividade complexa, exclusiva para determinados perfis e desvinculada da formação disciplinar. Isso resulta em desinteresse e em uma percepção de falta de sentido entre universitários. Este trabalho propõe dismantlar tais narrativas por meio da formação de um corpo docente reflexivo, crítico, criativo e inovador, capaz de integrar competências pedagógicas, didáticas e digitais em sua prática docente. Com base em um estudo em andamento, identificam-se necessidades-chave para fortalecer o ensino da pesquisa, estabelecendo os fundamentos para o desenho de um programa abrangente de formação docente que promova ambientes de aprendizagem significativos e desenvolva competências específicas para o ensino da pesquisa no nível superior. A proposta busca transformar as práticas educativas, fomentando uma abordagem mais acessível e motivadora para a aprendizagem investigativa.

Palavras-chave: Formação docente - Redesenho do ensino - Competências pedagógicas – Inovação educativa - Ensino superior
