

Estrategias de Formación Investigativa en Docentes Universitarios: Revisión Sistemática de Modelos, Metodologías y Efectos

Autor: Enmer Alfonso Feijoo Carrillo

Universidad César Vallejo, **UCV**

eafeijoof@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6491-8262>

Resumen

La formación investigativa de docentes universitarios constituye un elemento fundamental para la calidad académica y producción científica en educación superior, aunque persisten vacíos en la sistematización de estrategias efectivas. El objetivo del estudio fue sistematizar y analizar críticamente la evidencia científica sobre estrategias, modelos y metodologías de formación investigativa dirigidas a docentes universitarios para identificar elementos que contribuyan al diseño de programas formativos más efectivos. Se desarrolló una revisión sistemática con enfoque de síntesis cualitativa siguiendo directrices PRISMA, consultando Scopus, *Web of Science* y SciELO para identificar estudios publicados entre 2021-2025. Se aplicaron criterios de inclusión específicos para estudios empíricos sobre formación investigativa docente, utilizando análisis temático inductivo para la síntesis de evidencia. Se incluyeron 15 estudios que abarcaron 10 países, predominantemente con enfoques cualitativos (53,3%). Los resultados identificaron cinco modalidades principales de formación: programas de capacitación estructurada (40,0%), talleres de escritura académica (26,7%), mentoría (20,0%), integración curricular (13,3%) y modalidades híbridas (13,3%). Se concluyó que las estrategias más efectivas integran componentes pedagógicos activos, acompañamiento institucional sostenido y aplicación práctica, requiriendo enfoques sistémicos y multimodales que consideren factores contextuales para optimizar el desarrollo de competencias investigativas docentes.

Palabras clave: formación de investigadores; competencias profesionales; desarrollo profesional; educación superior; personal docente.

Código de clasificación internacional: 5803.02 - Preparación de profesores.

Cómo citar este artículo:

Feijoo, E. (2025). **Estrategias de Formación Investigativa en Docentes Universitarios: Revisión Sistemática de Modelos, Metodologías y Efectos.** *Revista Científica*, 10(Ed. Esp. 3), 82-102, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E3.4.82-102>

Fecha de Recepción:
17-02-2025

Fecha de Aceptación:
29-07-2025

Fecha de Publicación:
05-08-2025

Research Training Strategies for University Faculty: A Systematic Review of Models, Methodologies and Effects

Abstract

Research training for university faculty constitutes a fundamental element for academic quality and scientific production in higher education, although gaps persist in systematizing effective strategies. The study objective was to systematize and critically analyze scientific evidence on strategies, models, and methodologies for research training directed at university faculty to identify elements contributing to more effective training program design. A systematic review with qualitative synthesis approach was conducted following PRISMA guidelines, consulting Scopus, Web of Science, and Scielo to identify studies published between 2021-2025. Specific inclusion criteria were applied for empirical studies on faculty research training, using inductive thematic analysis for evidence synthesis. Fifteen studies spanning 10 countries were included, predominantly employing qualitative approaches (53,3%). Results identified five main training modalities: structured training programs (40,0%), academic writing workshops (26,7%), mentoring (20,0%), curricular integration (13,3%), and hybrid modalities (13,3%). The study concluded that the most effective strategies integrate active pedagogical components, sustained institutional support, and practical application, requiring systemic and multimodal approaches that consider contextual factors to optimize faculty research competency development.

Keywords: researcher training; professional competencies; professional development; higher education; teaching personnel.

International classification code: 5803.02 - Training of teachers.

How to cite this article:

Feijoo, E. (2025). **Research Training Strategies for University Faculty: A Systematic Review of Models, Methodologies and Effects.** *Revista Científica*, 10(Esp. 3), 82-102, e-ISSN: 2542-2987.

Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E3.4.82-102>

Date Received:
17-02-2025

Date Acceptance:
29-07-2025

Date Publication:
05-08-2025

1. Introducción

La formación investigativa de los docentes universitarios es un pilar esencial en la educación superior actual. No solo favorece la generación de conocimiento, sino que fortalece una práctica crítica y transformadora. Al integrar la investigación en su labor, los profesores elevan la calidad e innovación de la enseñanza, trascendiendo métodos tradicionales y consolidándose como creadores de conocimiento pedagógico contextualizado.

Diversos estudios destacan modelos que abordan la formación investigativa desde perspectivas institucionales y culturales. Por ejemplo, Symeonidis (2024): propone un enfoque donde la investigación conecta teoría pedagógica y práctica docente, fortaleciendo una identidad profesional basada en la indagación. Asimismo, se exploran metodologías mixtas para evaluar enfoques centrados en la acción y la creatividad, lo que abre oportunidades para comprender la formación docente de manera performativa y contextualizada.

La formación en investigación trasciende las aulas universitarias y se enriquece a través de procesos comunitarios y colaborativos. En este sentido, Hill-Tout y McBeath (2025): reflexionan sobre la construcción de relaciones horizontales entre universidades y comunidades indígenas, subrayando que la investigación participativa refuerza el compromiso ético y contextual de los docentes en formación. Paralelamente, Powell (2018): destaca que las oportunidades de investigación surgidas de la colaboración interinstitucional e interdisciplinaria se presentan como estrategias efectivas para acercar a los futuros docentes a los principios y metodologías de la investigación educativa.

Igualmente, Herramientas como el *thesaurus intertextual* favorecen el pensamiento crítico y la comprensión del conocimiento en el ámbito pedagógico. Según Yadrovskaya y Dunev (2024): señalan que su integración en la cultura académica fortalece competencias docentes para analizar e

interpretar la realidad educativa. No obstante, Galindo-Domínguez, Perines, Valero-Esteban y Verde-Trabada (2022): muestran que las percepciones sobre la investigación varían según el contexto institucional, la experiencia y las oportunidades de participación.

Incluso los espacios extracurriculares han demostrado ser valiosos para el desarrollo investigativo docente. Específicamente, Rida y Syeda (2024): documentan que los talleres de formación básica en investigación representan oportunidades significativas para despertar el interés, desarrollar habilidades iniciales y fomentar actitudes positivas hacia la investigación entre los docentes en ejercicio. Estos esfuerzos contribuyen a cerrar la brecha entre el conocimiento académico y las prácticas educativas, construyendo una visión más integral del docente como investigador.

Pese al creciente interés en fortalecer la formación investigativa del profesorado universitario, especialmente tras las transformaciones educativas derivadas de la pandemia de COVID-19, persisten vacíos importantes en la literatura científica. Los estudios tienden a enfocarse en casos aislados o experiencias institucionales únicas, sin una sistematización que permita identificar patrones transferibles a otros contextos.

Predomina un énfasis en percepciones subjetivas, sin evaluaciones longitudinales que midan el impacto de la formación investigativa. Además, la falta de articulación entre lo metodológico, pedagógico y estructural dificulta modelos sostenibles, agravada por la brecha entre el discurso institucional que exalta la investigación y las condiciones laborales del docente, marcadas por sobrecarga, escasos incentivos y limitada preparación metodológica.

Ante este panorama, surge la necesidad de examinar sistemáticamente: ¿Qué características presentan las estrategias de formación investigativa que han demostrado mayor efectividad en el fortalecimiento de competencias investigativas y mejora de la redacción científica en docentes universitarios?.

En consecuencia, el objetivo de este estudio es sistematizar y analizar críticamente la evidencia científica disponible sobre estrategias, modelos y metodologías de formación investigativa dirigidas a docentes universitarios, con el propósito de identificar elementos teóricos y prácticos que contribuyan al diseño de programas formativos más efectivos y sostenibles para el desarrollo integral de competencias investigativas en el contexto de la educación superior.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolló mediante un método inductivo que permitió analizar casos particulares de estrategias formativas para establecer conclusiones generales sobre su efectividad, conforme a los principios establecidos por Hernández, Fernández y Baptista (2014): para la construcción de conocimiento a partir de evidencia empírica específica.

Se adoptó un enfoque de síntesis cualitativa fundamentado en los postulados de Creswell y Poth (2018a): quienes sostienen que este paradigma facilita la comprensión profunda de fenómenos complejos mediante la interpretación y síntesis de múltiples perspectivas teóricas y empíricas procedentes de estudios con diversas orientaciones metodológicas. El diseño correspondió a un estudio no experimental de tipo descriptivo, de acuerdo con los criterios Ato, López-García y Benavente (2013): que se caracteriza por examinar fenómenos en su contexto natural sin manipulación de variables.

La investigación se ejecutó como una revisión sistemática siguiendo rigurosamente las directrices PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), según establece la declaración actualizada de Page, et al. (2021). El período de búsqueda abarcó exclusivamente la literatura científica publicada entre enero de 2021 y junio de 2025, con el propósito de capturar las tendencias más recientes en formación investigativa docente. La investigación se desarrolló durante seis meses,

desde julio hasta diciembre de 2025, en las instalaciones de la Universidad César Vallejo (UCV), Piura, Perú.

Se incluyeron estudios empíricos y revisiones sistemáticas sobre la formación investigativa de docentes universitarios, tanto en la formación inicial como continua. Se consideraron investigaciones con modelos, metodologías, estrategias o intervenciones orientadas al desarrollo de competencias, así como aquellas que analizaron efectos en actitudes, habilidades, desempeño o participación docente en investigación.

Los criterios de exclusión descartaron estudios enfocados únicamente en docentes de educación básica o secundaria, investigaciones sin enfoque en la dimensión investigativa, documentos teóricos sin respaldo empírico, literatura gris, libros, capítulos de libros, tesis, editoriales, ensayos narrativos, artículos duplicados y publicaciones no indexadas en bases de datos científicas reconocidas.

La búsqueda de literatura se realizó en tres bases de datos de alta indexación: Scopus, *Web of Science* y SciELO, seleccionadas por su amplia cobertura multidisciplinaria, rigurosidad en el proceso de revisión por expertos y relevancia en la investigación científica universitaria. Adicionalmente, se realizó una búsqueda manual complementaria en *Google Scholar* para identificar estudios relevantes no indexados en las bases principales. Se emplearon estrategias de búsqueda avanzada con operadores booleanos (AND, OR) para combinar términos clave en cuatro idiomas: inglés, español y portugués.

Las ecuaciones principales utilizadas fueron: en inglés (*“research training”* OR *“research education”* OR *“investigative competence”* OR *“research-based teaching”*) AND (*“university teachers”* OR *“faculty development”* OR *“teacher educators”* OR *“academic staff”*); en español (*“formación investigativa”* OR *“competencia investigativa”*) AND (*“docentes universitarios”* OR *“formación docente universitaria”*); en portugués (*“formação*

investigativa” OR “competência investigativa”) AND (“professores universitários”).

El proceso de selección de estudios se ejecutó en tres etapas secuenciales. Inicialmente se eliminaron registros duplicados utilizando herramientas automáticas y verificación manual. Posteriormente, dos investigadores revisaron independientemente títulos y resúmenes para evaluar relevancia temática según los criterios establecidos. Finalmente, se realizó lectura completa de textos seleccionados para confirmar inclusión final.

Las discrepancias se resolvieron mediante consenso o participación de un tercer evaluador. De un total de 1023 documentos consultados en las bases de datos principales más 1 documento adicional identificado en *Google Scholar* (1024 total), se analizaron 409 y se incluyeron finalmente 15 estudios que cumplieron todos los criterios establecidos.

La extracción de datos se sistematizó mediante una matriz diseñada específicamente que registró: fuente, datos de publicación, variables de estudio, objetivo principal, enfoque metodológico, población o muestra, técnicas empleadas, principales hallazgos y conclusiones. Esta sistematización facilitó la realización de comparaciones y establecimiento de relaciones entre diferentes enfoques documentados.

Para valorar el rigor y validez de los estudios incluidos, se utilizó la herramienta MMAT (*Mixed Methods Appraisal Tool*), considerando criterios como claridad en el diseño de investigación, coherencia interna entre objetivos, metodología y resultados, justificación del muestreo, adecuación de instrumentos utilizados y calidad del análisis de datos.

Los datos extraídos fueron analizados mediante un enfoque de análisis temático inductivo, basándose en los principios de Braun y Clarke (2019): que permitió identificar categorías emergentes, patrones recurrentes y tendencias clave relacionadas con estrategias de formación investigativa del profesorado universitario.

La síntesis narrativa se complementó con creación de matrices comparativas, tablas descriptivas y codificación abierta, respetando la diversidad metodológica de los estudios incluidos y asegurando una integración crítica y sistemática de la evidencia. El estudio contó con la aprobación del Consejo Científico de la Universidad César Vallejo y siguió los principios éticos establecidos para investigación documental, garantizando la adecuada citación y respeto por los derechos de autor de las fuentes consultadas.

3. Resultados

El proceso de búsqueda y selección de estudios se presentó conforme al protocolo PRISMA 2020. La búsqueda inicial arrojó un total de 1023 documentos distribuidos entre las tres bases de datos consultadas: Scopus (591 documentos), Web of Science (365 documentos) y Scielo (67 documentos). Tras la aplicación de filtros y criterios de elegibilidad, se analizaron 409 estudios en profundidad, de los cuales 15 cumplieron con todos los criterios de inclusión establecidos para la revisión sistemática.

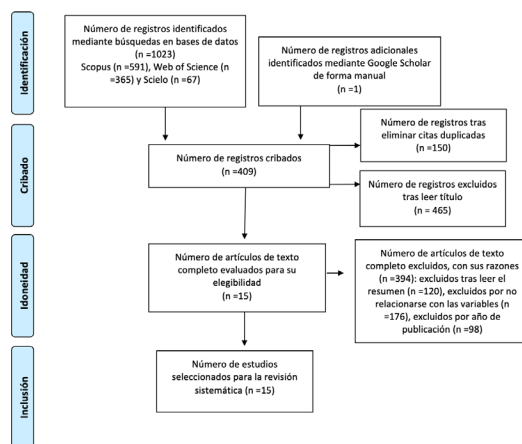
Tabla 1. Número de documentos consultados, analizados e incluidos.

Fuente	Documentos consultados	% del total consultado	Archivos analizados	Archivos incluidos	% de inclusión
Scopus	591	57,8%	300	7	1,2%
Web of Science	365	35,7%	150	5	1,4%
SciELO	67	6,5%	31	3	4,5%
Total	1023	100%	409	15	1,5%

Fuente: El Autor (2025).

Los datos de la tabla 1 mostraron que Scopus constituyó la fuente más productiva con el 57,8% de los documentos consultados inicialmente, seguida por *Web of Science* con el 35,7% y SciELO con el 6,5%. Sin embargo, la tasa de inclusión final fue relativamente homogénea entre las bases de datos, representando aproximadamente el 1,2% del total de documentos consultados en Scopus, 1,4% en Web of Science y 4,5% en SciELO.

Figura 1. Identificación de estudios según PRISMA 2020



Fuente: El Autor (2025).

El diagrama de flujo PRISMA (figura 1) ilustró las etapas secuenciales del proceso de selección. Se identificaron 1023 registros mediante búsquedas en bases de datos y 1 registro adicional través de Google Scholar, totalizando 1024 registros. Se eliminaron 150 registros duplicados, quedando 874 registros para cribado inicial. Se excluyeron 465 registros tras la evaluación de títulos, resultando en 409 estudios para evaluación de texto completo. Finalmente, se excluyeron 394 artículos por las siguientes razones específicas: 120 tras la lectura del resumen por no cumplir criterios de inclusión, 176 por no relacionarse directamente con las variables de interés del estudio, y 98 por corresponder a años de publicación fuera del rango establecido. Este proceso resultó en la inclusión final de 15 estudios que cumplieron todos los criterios establecidos.

Los 15 estudios incluidos se distribuyeron cronológicamente de la siguiente manera: 2021 (3 estudios), 2022 (3 estudios), 2023 (4 estudios), 2024 (5 estudios). Esta distribución temporal evidenció un incremento progresivo en la producción científica sobre formación investigativa docente, con particular concentración en los años 2023 y 2024.

Tabla 2. Características metodológicas de los estudios incluidos.

Enfoque metodológico	Número de estudios	Porcentaje
Cualitativo	8	53,3%
Cuantitativo	4	26,7%
Mixto	3	20,0%
Total	15	100%

Fuente: El Autor (2025).

Los datos de la tabla 2 revelaron que los estudios analizados emplearon predominantemente enfoques cualitativos (53,3%), seguidos por diseños cuantitativos (26,7%) y metodologías mixtas (20,0%). Las técnicas de recolección de datos más frecuentemente utilizadas fueron entrevistas semi-estructuradas (presentes en 7 estudios), encuestas validadas (6 estudios), análisis documental (4 estudios) y observación participante (3 estudios), considerando que varios estudios emplearon múltiples técnicas de manera complementaria.

En cuanto a los contextos geográficos, los estudios se desarrollaron en diversos países: Estados Unidos (3 estudios), China (2 estudios), Alemania (2 estudios), Perú (2 estudios), Vietnam (1 estudio), Irán (1 estudio), Camboya (1 estudio), Kazajistán (1 estudio), Finlandia (1 estudio) y Nigeria (1 estudio). Esta distribución reflejó una perspectiva multicultural y multicontextual en el abordaje de la formación investigativa docente.

Tabla 3. Características de las poblaciones de estudio.

Característica	Detalle	Valor
Tamaño mínimo de muestra	Estudios cualitativos	16 participantes
Tamaño máximo de muestra	Programas institucionales	14,400 participantes
Promedio en estudios cualitativos	Participantes	35.6
Promedio en estudios cuantitativos	Participantes	1,847

Fuente: El Autor (2025).

La tabla 3 evidenció que las poblaciones de estudio variaron considerablemente en tamaño, desde 16 participantes en estudios cualitativos hasta 14,400 en programas institucionales masivos. El promedio de participantes en estudios cualitativos fue de 35,6, mientras que en estudios

cuantitativos alcanzó 1,847 participantes, reflejando la diversidad de aproximaciones metodológicas y contextos institucionales abordados.

Tabla 4. Distribución de participantes por tipo.

Tipo de participantes	Número de estudios	Porcentaje
Docentes universitarios en ejercicio	11	73,3%
Docentes en formación inicial	3	20,0%
Personal de apoyo a la investigación	1	6,7%
Total	15	100%

Fuente: El Autor (2025).

Los resultados de la tabla 4 mostraron que los participantes correspondieron principalmente a docentes universitarios en ejercicio (11 estudios, 73,3%), seguidos por docentes en formación inicial (3 estudios, 20,0%) y personal de apoyo a la investigación (1 estudio, 6,7%). Esta distribución indicó un enfoque predominante hacia la formación continua de profesores ya establecidos en sus carreras académicas.

Tabla 5. Estrategias de formación investigativa identificadas.

Modalidad de formación	Número de estudios	Porcentaje
Programas de capacitación estructurada	6	40,0%
Talleres de escritura académica	4	26,7%
Mentoría y acompañamiento	3	20,0%
Integración curricular de la investigación	2	13,3%
Programas híbridos presencial-virtual	2	13,3%

Fuente: El Autor (2025).

La tabla 5 presentó la categorización de las estrategias de formación investigativa identificadas en cinco modalidades principales. Los programas de capacitación estructurada representaron la modalidad más frecuente (6 estudios, 40,0%), seguidos por talleres de escritura académica (4 estudios, 26,7%) y mentoría y acompañamiento (3 estudios, 20,0%). Los estudios reportaron duraciones variables, desde talleres intensivos de una semana hasta programas de formación continua de dos años.

Tabla 6. Instrumentos de evaluación utilizados.

Tipo de instrumento	Número de estudios	Porcentaje
Escalas validadas de competencias investigativas	8	53,3%
Cuestionarios de percepción hacia la investigación	6	40,0%

Análisis de producción científica	5	33,3%
Evaluación de habilidades de escritura académica	4	26,7%

Fuente: El Autor (2025).

Los datos de la tabla 6 revelaron que los instrumentos de evaluación más utilizados incluyeron escalas validadas de competencias investigativas (implementadas en 8 estudios, 53,3%), cuestionarios de percepción hacia la investigación (6 estudios, 40,0%), análisis de producción científica (5 estudios, 33,3%) y evaluación de habilidades de escritura académica (4 estudios, 26,7%). Siete estudios (46,7%) implementaron seguimientos longitudinales con períodos que oscilaron entre 6 meses y 2 años para evaluar la sostenibilidad de los efectos formativos.

Tabla 7. Variables de resultado medidas.

Variable de resultado	Número de estudios	Porcentaje
Desarrollo de competencias investigativas	12	80,0%
Mejora en redacción científica	9	60,0%
Cambios en actitudes hacia la investigación	8	53,3%
Incremento en productividad académica	6	40,0%
Fortalecimiento de la identidad investigativa	4	26,7%

Fuente: El Autor (2025).

La tabla 7 mostró que las variables de resultado más frecuentemente medidas fueron el desarrollo de competencias investigativas (evaluadas en 12 estudios, 80,0%), mejora en redacción científica (9 estudios, 60,0%) y cambios en actitudes hacia la investigación (8 estudios, 53,3%). En menor medida se evaluaron el incremento en productividad académica (6 estudios, 40,0%) y el fortalecimiento de la identidad investigativa (4 estudios, 26,7%). Tres estudios (20,0%) reportaron efectos positivos en la colaboración interinstitucional y cinco estudios (33,3%) documentaron mejoras en el uso de tecnologías digitales para la investigación.

4. Discusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática revelan un panorama

complejo y heterogéneo en las estrategias de formación investigativa para docentes universitarios, evidenciando tanto avances significativos como desafíos persistentes que requieren atención institucional y académica. El predominio de enfoques cualitativos (53,3%) en los estudios analizados refleja la naturaleza multidimensional del fenómeno investigativo docente, tal como plantean Creswell y Poth (2018b): sobre la necesidad de comprender en profundidad los procesos formativos desde las perspectivas de los propios actores educativos.

La distribución de estudios en diez países refuerza la validez externa y la relevancia global de la formación investigativa docente. Esta diversidad contextual, como indica Bórquez, Vega, Alarcón y Díaz (2023): se evidencia la influencia de factores institucionales en el desarrollo de competencias y en la detección de brechas formativas. Asimismo, la concentración de publicaciones en 2023-2024 refleja un interés creciente vinculado a los cambios postpandemia en las modalidades educativas.

Las estrategias de formación evidencian la efectividad de enfoques multimodales que integran capacitación, talleres y acompañamiento. Estos hallazgos coinciden con teorías que articulan lo práctico y lo teórico, destacando los programas híbridos presencial-virtual como una evolución hacia modalidades más flexibles y mediadas por la tecnología.

La amplitud de las muestras, de 16 a 14,400 participantes, refleja la diversidad metodológica y contextual. Los programas masivos, como muestran Lake-Bullock, et al. (2024): en la Universidad de Kentucky, evidencian la viabilidad de la formación investigativa a gran escala, mientras que los estudios con grupos pequeños permiten un análisis más profundo de los procesos individuales. Esta complementariedad metodológica amplía la comprensión del fenómeno.

El énfasis en competencias investigativas (80% de los estudios) y redacción científica (60% de los estudios) como variables de resultado

principales corrobora la centralidad de estas dimensiones en la formación docente universitaria. De manera similar, Ochuko (2024): valida esta orientación al demostrar que la capacitación estructurada en escritura académica produce resultados tangibles medibles a mediano plazo.

Sin embargo, la menor atención prestada al fortalecimiento de la identidad investigativa (26,7% de los estudios) sugiere una oportunidad desaprovechada, por otra parte, Asadnia, Atai y Karimi (2022): identifican este aspecto como fundamental para el compromiso investigativo sostenido.

Los seguimientos longitudinales implementados en siete estudios representan una fortaleza metodológica significativa, aunque la variabilidad en los períodos de seguimiento (6 meses a 2 años) limita las comparaciones directas. Asimismo, Jensen y Hatlevik (2024): subrayan la importancia de evaluaciones a largo plazo para determinar la sostenibilidad real de los efectos formativos, aspecto que amerita mayor sistematización en futuras investigaciones.

La integración de tecnologías digitales, reportada en cinco estudios, refleja una tendencia hacia la modernización de las estrategias formativas. En contraste, Behrmann, Epp, Gras y Thane (2025): argumentan que la combinación de métodos tradicionales con herramientas digitales potencia significativamente el aprendizaje metodológico. No obstante, la limitada documentación de efectos específicos de estas tecnologías sugiere la necesidad de investigaciones más focalizadas en esta dimensión.

Los hallazgos sobre colaboración interinstitucional, aunque presentes en solo tres estudios, evidencian una tendencia emergente hacia el fortalecimiento de alianzas estratégicas para enriquecer la formación investigativa. Esta área requiere mayor exploración, particularmente en contextos donde los recursos institucionales son limitados y la cooperación entre entidades puede optimizar el aprovechamiento de capacidades disponibles.

Las limitaciones identificadas en esta revisión incluyen la predominancia de estudios de caso único, que aunque aportan profundidad analítica, limitan la generalización de hallazgos. Adicionalmente, la heterogeneidad metodológica, si bien enriquece la perspectiva global, dificulta la síntesis cuantitativa de efectos. La ausencia de estudios experimentales controlados representa otra limitación significativa para establecer relaciones causales definitivas entre estrategias formativas y resultados específicos.

La falta de estudios sobre el bienestar docente en la formación investigativa revela una brecha prioritaria. Factores como las condiciones laborales y el apoyo institucional resultan decisivos, pues en contextos con recursos limitados la sobrecarga administrativa y la ausencia de incentivos dificultan la participación en actividades de investigación.

Finalmente, la concentración de estudios en países desarrollados o economías emergentes plantea interrogantes sobre la aplicabilidad de estas estrategias en contextos con mayores limitaciones socioeconómicas. Al respecto, Brooks (2021): advierte sobre la influencia de factores estructurales en la efectividad de programas formativos, sugiriendo la necesidad de adaptaciones contextuales significativas para garantizar la transferibilidad de las estrategias identificadas.

5. Conclusiones

La evidencia sistematizada indica que las estrategias más efectivas combinan pedagogía activa, apoyo institucional sostenido y aplicación práctica. Este enfoque supera la capacitación puntual y se orienta a modelos integrales que abarcan dimensiones metodológicas, tecnológicas y socioemocionales del desarrollo investigativo docente.

El análisis evidencia que la efectividad de las estrategias formativas depende críticamente de la convergencia entre diseño pedagógico, apoyo institucional y condiciones contextuales favorables. Los programas que

combinan formación metodológica estructurada con talleres de escritura académica y sistemas de mentoría demuestran impactos más duraderos y transferibles que las intervenciones aisladas. Esta convergencia resulta particularmente significativa en contextos donde la cultura investigativa institucional requiere fortalecimiento.

Las modalidades híbridas emergen como una innovación relevante que optimiza la flexibilidad temporal y la personalización del aprendizaje, especialmente valiosa para docentes con altas cargas laborales. La integración de tecnologías digitales no solo facilita el acceso a recursos formativos, sino que transforma los procesos de colaboración académica y amplía las posibilidades de participación en comunidades investigativas internacionales.

La aplicación práctica de estos hallazgos sugiere que las instituciones de educación superior pueden optimizar sus inversiones en formación docente mediante el diseño de programas que prioricen la continuidad temporal, la diversificación metodológica y el establecimiento de redes de apoyo entre pares. La implementación exitosa requiere políticas institucionales que reconozcan la formación investigativa como proceso de largo plazo que demanda recursos sostenidos y evaluación sistemática de resultados.

Los aspectos novedosos identificados incluyen la emergencia de enfoques inclusivos en la investigación, la valoración creciente del bienestar docente como factor mediador del éxito formativo, y la incorporación de perspectivas interculturales en el diseño de estrategias. Estos elementos amplían la comprensión tradicional de la formación investigativa y sugieren la necesidad de marcos teóricos más comprehensivos que consideren la complejidad multidimensional del fenómeno.

La comparación entre contextos geográficos muestra convergencias en la mentoría, la escritura académica y el apoyo institucional, pero también divergencias en modalidades, recursos y expectativas culturales sobre el rol

investigativo. Esta diversidad enriquece la visión global, aunque dificulta transferir estrategias de forma directa entre sistemas educativos.

Las futuras investigaciones deben abordar prioritariamente la evaluación longitudinal de impactos, particularmente en términos de productividad científica real y transformación de prácticas pedagógicas. Se requieren estudios experimentales controlados que permitan establecer relaciones causales definitivas entre estrategias específicas y resultados medibles. La investigación sobre factores mediadores, especialmente las condiciones de bienestar docente y el apoyo institucional, constituye una línea emergente con potencial transformador.

La exploración de estrategias específicamente diseñadas para contextos con recursos limitados representa otra dirección investigativa prioritaria, considerando que la mayoría de la evidencia disponible proviene de instituciones con infraestructuras robustas. Adicionalmente, se requiere investigación sobre la integración de inteligencia artificial y herramientas digitales avanzadas en los procesos formativos, área que experimenta desarrollo acelerado, pero documentación científica limitada.

Las limitaciones metodológicas identificadas incluyen la predominancia de estudios observacionales que limitan las inferencias causales, la heterogeneidad en instrumentos de medición que dificulta la comparabilidad entre estudios, y la concentración geográfica en países desarrollados que restringe la generalización global. La variabilidad en los períodos de seguimiento representa otra limitación significativa para evaluar la sostenibilidad real de los efectos formativos.

La validez de los resultados se sustenta en la aplicación rigurosa del protocolo PRISMA, la utilización de múltiples bases de datos reconocidas y la implementación de criterios de calidad metodológica estandarizados. Sin embargo, la exclusión de literatura gris puede haber limitado la identificación de innovaciones emergentes no formalmente publicadas, y la restricción

temporal puede haber excluido estudios longitudinales iniciados antes del período analizado.

En síntesis, la revisión demuestra que la formación investigativa docente efectiva exige enfoques sistémicos, multimodales y sostenidos que integren competencias, apoyo institucional y factores contextuales. Estos hallazgos ofrecen una base empírica para decisiones institucionales y orientan futuras investigaciones en un campo estratégico para la calidad de la educación superior.

6. Referencias

- Asadnia, F., Atai, M., & Karimi, M. (2022). ***"I am coming out of my research shell...": Exploring Iranian university English teachers' research engagement through Activity Theory.*** *The Journal of Asia TEFL*, 19(2), 592-608, e-ISSN: 1738-3102. Busan, South Korea: Asian Association of Teachers of English as a Foreign Language (AsiaTEFL).
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). ***A classification system for research designs in psychology.*** *Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059, e-ISSN: 1695-2294. Retrieved from: <https://doi.org/10.6018/analepsps.29.3.178511>
- Behrmann, L., Epp, A., Gras, J., & Thane, K. (2025). ***Teaching qualitative research beyond seminars and workshops: challenging the lecture myth.*** *Forum Qualitative Sozialforschung*, 26(2), 1-26, e-ISSN: 1438-5627. Retrieved from: <https://doi.org/10.17169/fqs-26.2.4338>
- Bórquez, J., Vega, T., Alarcón, P., & Díaz, J. (2023). ***Desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes: Percepción de las personas tituladas de una universidad chilena.*** *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-29, e-ISSN: 1409-4703. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52941>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). ***Reflecting on reflexive thematic analysis.***

Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11(4), 589-597, e-ISSN: 2159-676X. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Brooks, C. (2021). **Research capacity in initial teacher education: trends in joining the ‘village.’** *Teaching Education*, 32(1), 7-26, e-ISSN: 1047-6210. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1862077>

Creswell, J., & Poth, C. (2018a,b). **Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches.** 4th Edition. Thousand Oaks, CA., United States: SAGE Publications, Inc.

Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Valero-Esteban, J., & Verde-Trabada, A. (2022). **Diseño y validación de la escala de percepción hacia la investigación educativa en profesores universitarios y no universitarios.** *Estudios sobre Educación*, 43, 65-92, e-ISSN: 2386-6292. Recuperado de: <https://doi.org/10.15581/004.43.004>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación.** Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hill-Tout, K., & McBeath, B. (2025). **“Study us to Life”: Reflections from an indigenous Community-Engaged research workshop & the future of University-Community research relationships.** *GeoHumanities*, 11(1), 225-233, e-ISSN: 2373-566X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/2373566X.2024.2444639>

Jenset, I., & Hatlevik, I. (2024). **From development work to research publication: a case of Norwegian teacher educators developing research literacy.** *Teaching Education*, 35(4), 387-401, e-ISSN: 1047-6210. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2298197>

Lake-Bullock, H., Smith, J., Matuszak, E., Chun, J., Hill, J., Clark, B., ... & Cassis, L. (2024). **Institutional requirement and central tracking of RCR training of all researchers and research eligible individuals.**

Research Ethics, 21(3), 425-447, e-ISSN: 1747-0161. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1177/17470161241264171>

Ochuko, C. (2024a,b). ***Evaluation of a research training workshop for academic staff in tertiary institutions: A Kirkpatrick model approach***. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 7(1), 303-313, e-ISSN: 2591-801X. Retrieved from:

<https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.32>

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hooffmann, T., Mulrow, C., ... Moher, D. (2021). ***Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas***. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799, e-ISSN: 0300-8932. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Powell, M. (2018). ***Creating undergraduate research opportunities through interdisciplinary and intercollegiate collaboration***. *Mathematics Teaching-Research Journal*, 10(2), 52-57, ISSN: 2573-4377. United States: Hostos Community College; New York City.

Rida, F., & Syeda, A. (2024). ***Personal reflections on basics of research workshop conducted by Journal of Pakistan Medical Association (JPMA)***. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 74(9), 1735-1736, e-ISSN: 0030-9982. Retrieved from: <https://doi.org/10.47391/JPMA.24-75>

Symeonidis, V. (Ed.). (2024a,b). ***Enhancing the value of teacher education research***. ISBN: 9789004689992. United States: Brill.

Yadrovskaya, E., & Dunev, A. (2024). ***The Role of Intertextual Thesaurus in Teacher Professional Training***. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 33(12), 1-19, e-ISSN: 2072-0459. Retrieved from:

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-12-103-121>

Enmer Alfonso Feijoo Carrillo
e-mail: eafeijooof@ucvvirtual.edu.pe



Nacido en Tumbes, Perú, el 7 de diciembre del año 1970. Estudié mi Educación Básica en una escuela rural del pueblo de mi nacimiento, recibiendo con honores; estudié mi Educación Superior en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “José Antonio Encinas” (IESPP) de Tumbes y logré titularme en la Especialidad de Historia y Geografía, que me permitió dictar el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica de mi país; y actualmente cuento con 30 años de servicio; y al presente he alcanzado la séptima escala magisterial de ocho posibles en la carrera pública magisterial de mi país; a edades tempranas de mi vida también estudié Agronomía en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Tumbes (UNTUMBES), logrando el título de Ingeniero Agrónomo; graduado en la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo (UCV), sede Piura, alcanzando el grado de maestro en Administración de la Educación; fui Director de Educación Básica por cuatro años, alcanzando mi plaza por concurso público de méritos en la condición de designado en el cargo; y he ocupado el puesto de especialista en educación de la Dirección Regional de Educación de Tumbes, instancia descentralizada del Ministerio de Educación, en el área de Ciencias Sociales.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)