

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS FORMATIVAS: EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS Y ÉTICA-DISCURSIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Formative Research Competencies: Epistemological, Methodological, and Ethical-Discursive Dimensions in Higher Education

Aruquipa Chavez, Edgar Antonio

CEPIES – UMSA. Docente investigador

edgachitto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3675-0009>

Perez Mallcu, Rosa Celia

ANAPOL – USB Docente investigador

celia.perez.mallcu@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7081-6308>

103

Resumen

El artículo tiene como objetivo principal exponer las competencias investigativas que integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes, es decir, el saber, el saber hacer y el saber ser en el ámbito de la educación superior posgradual. La metodología empleada incluye una revisión documental basada en fuentes confiables, priorizando los últimos cinco años. Los resultados destacan la importancia de las competencias epistemológicas, metodológicas y ética-discursiva, las cuales permiten a los profesionales no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar la capacidad de generar nuevo saber, aplicando métodos de investigación adecuados y actuando con responsabilidad ética en su práctica. Las conclusiones resaltan la relevancia de las capacidades epistémicas para plantear y fundamentar problemas, desafíos, estrategias y resultados con rigor académico y científico; habilidades prácticas y procedimentales para diseñar y ejecutar el proceso de investigación; y actitudes, valores, convicciones y un espíritu investigativo y científico. En última instancia, se subraya que todo profesional debe dominar la dimensión epistemológica en su formación científica e investigativa, la dimensión metodológica en la elaboración e implementación del diseño, y una ética productiva profesional, acompañada de conciencia crítica y autorreflexión.

Palabras clave: Competencia investigativa formativa, epistemología, metodología, ética-discursiva y educación superior

Abstract

The main objective of this article is to present research competencies that integrate knowledge, skills, values, and attitudes, namely, *knowing*, *knowing how*, and *being*, within the context of postgraduate higher education. The methodology employed consists of a documentary review based on reliable sources, focusing on studies from the past five years. The findings emphasize the importance of epistemological, methodological, and ethical-discursive competencies, which enable professionals not only to acquire knowledge but also to develop the capacity to generate new knowledge, apply appropriate research methods, and act with ethical responsibility in their practice. The conclusions underscore the relevance of epistemic capacities for formulating and justifying problems, challenges, strategies, and outcomes with academic and scientific rigor; practical and procedural skills for designing and carrying out research; and attitudes, values, convictions, and a scientific and investigative mindset. Ultimately, the study stresses that every professional must master the epistemological dimension in their scientific and research training, the methodological dimension in research design and implementation, and uphold a productive professional ethic accompanied by critical awareness and self-reflection.

Keywords: Formative research competence, epistemology, methodology, ethical-discursive competence, higher education.

Introducción

La educación superior contemporánea se enfrenta al imperativo de formar profesionales que no solo posean un vasto conocimiento, sino que también demuestren un pensamiento crítico, rigor científico y una sólida ética para abordar los complejos y dinámicos desafíos de la sociedad. Esta exigencia va más allá de la mera transmisión de contenidos, enfocándose en el desarrollo de competencias investigativas que articulen el saber, el saber hacer y el saber ser. Desde la década de los ochenta, los países industrializados han impulsado con éxito la capacitación basada en competencias, siendo el Reino Unido, Canadá, Australia, Francia y Estados Unidos algunos de los ejemplos más destacados.

El concepto de competencia, derivado del latín *cum* y *petere* (capacidad para concurrir o coincidir en la dirección), ha sido delineado desde los años sesenta, con aportaciones significativas de teóricos como Chomsky en el ámbito de la competencia lingüística. En esta investigación, se enfatizan fundamentalmente las competencias investigativas que integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes para una formación integral. El desarrollo de estas competencias se estructura en tres dimensiones interdependientes:

- La epistemológica, que permite al estudiante comprender críticamente los fundamentos del conocimiento científico y su validación, así como asumir una postura clara en la construcción de su investigación.

- La metodológica, que dota al investigador de las herramientas para diseñar estudios, recolectar, procesar y analizar datos, y aplicar resultados con rigor.
- Y la ética-discursiva, que orienta la práctica investigativa hacia la responsabilidad social, el respeto y la integridad, protegiendo a los participantes y contribuyendo al bien común.

Esta investigación aborda sistemáticamente estas tres dimensiones, considerándose como pilares para una formación investigativa holística. Se postula que las competencias investigativas son un eje transversal que fomenta la autonomía cognitiva, la responsabilidad epistemológica y el compromiso ético del futuro profesional, concibiendo la investigación como una práctica reflexiva, dialógica y transformadora.

Desarrollo

A partir de la década de los ochenta, los países industrializados han dado un gran impulso a la educación y a la capacitación basada en competencias, con resultados exitosos principalmente en Australia, Canadá, Francia, Estados Unidos de Norteamérica y el Reino Unido de Gran Bretaña.

Al indagar en los antecedentes del término, existen estudios en el campo de la psicología a fines de los años cincuenta, Castellanos (2003); Llivina (2003); y Fernández (2004), con los trabajos de los teóricos de la nueva psicología cognitiva, entre ellos Chomsky (1970) quien propone

el concepto de competencia lingüística para hacer referencia a una estructura mental innata, un conocimiento formal y abstracto con relación a los principios que norman el sistema lingüístico.

Dicho de otro modo, el tipo de competencias que le corresponde a la educación superior se derivan de las funciones, responsabilidades y objetivos que demandan. Así como el concepto de competencias tal se empezó a delinear en los años sesenta básicamente con la aportación de dos autores: Chomsky y Skinner, menciona Tobón que Chomsky (1970) introdujo el concepto de competencia a una necesidad lingüística como una estructura mental de orden genético que se acciona a través del desempeño comunitario.

Skinner dentro de la psicología conductista se basa en el estímulo respuesta, en la que el lenguaje se adquiere como cualquier otra conducta, en términos de relaciones funcionales entre la conducta y el ambiente.

En esta investigación, se enfatiza fundamentalmente las competencias investigativas que consideren los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, es decir, el saber, saber hacer y saber ser en el ámbito de la educación superior.

Según Cardoso, quien cita a Tobón (2008):

Considera que es un proceso complejo en el que se encuentran los componentes cognitivos, metacognitivos, cualidades de la personalidad, motivación, experiencia social y profesional del sujeto. Por su parte, Maldonado

et al., (2007), las definen como aquellas que se orientan a la formación de profesionales con amplios conocimientos y destrezas para emprender proyectos para la resolución de problemas de relevancia social, económica o política. (Cardoso y Cerecedo, 2019, p. 4)

Tobón (2006) menciona que hay diversos enfoques para abordar el concepto de competencias debido a sus múltiples definiciones, situación que muchas veces dificulta el diseño y la ejecución de los programas de formación. Una división comúnmente aceptada es que básicamente son cuatro los enfoques a través de los cuales actualmente se trabajan las competencias: el enfoque conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo.

Sin embargo, sobre la base de los argumentos anteriormente enunciados, es necesario una formación integral que tenga en cuenta las competencias investigativas del ser, el hacer y el conocer.

Pérez (2012), expone que:

Las competencias investigativas del saber hacer se relacionan con un conjunto de capacidades y habilidades, entre las que destacan: la capacidad para aplicar las teorías epistemológicas en la investigación; la habilidad para aplicar el método científico; la capacidad para aplicar el método cuantitativo y cualitativo; la capacidad para utilizar las líneas de investigación con actitud propositiva; la capacidad para seleccionar el tipo de investigación, métodos y técnicas... (p. 5)

El mismo autor anteriormente citado afirma que el investigador tiene la competencia para delimitar con precisión el tema y formular claramente el problema de investigación; como también la capacidad para realizar una revisión exhaustiva y actualizada del estado del arte; así mismo contempla la habilidad para establecer objetivos concretos y justificar científicamente la relevancia del estudio. Además, la destreza para plantear y validar hipótesis fundamentadas en el marco teórico, así como para construir marcos referenciales y teóricos sólidos que respondan al estudio. También incluye la capacidad para operacionalizar variables, diseñar y aplicar un enfoque metodológico riguroso, emplear técnicas e instrumentos adecuados para la recolección de datos, y definir correctamente la unidad de análisis correspondiente al objeto de estudio.

Dicho de otro modo, si bien el aprender a ser involucra el desarrollo de valores como el compromiso, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la autonomía, el amor propio, la coherencia, el trabajo en equipo y la sana convivencia, entre otros. En el hacer se observa, analiza, interpreta, deduce, comprende y se construye conocimientos, se realiza la investigación a partir de una realidad concreta. Y en el saber, se adquieren conocimientos acerca de la investigación científica, cómo se formulan problemas, hipótesis, redacción de objetivos viables y medibles, trabajo de campo, técnicas e instrumentos, análisis e interpretación de la información, que permita realizar investigación de calidad.

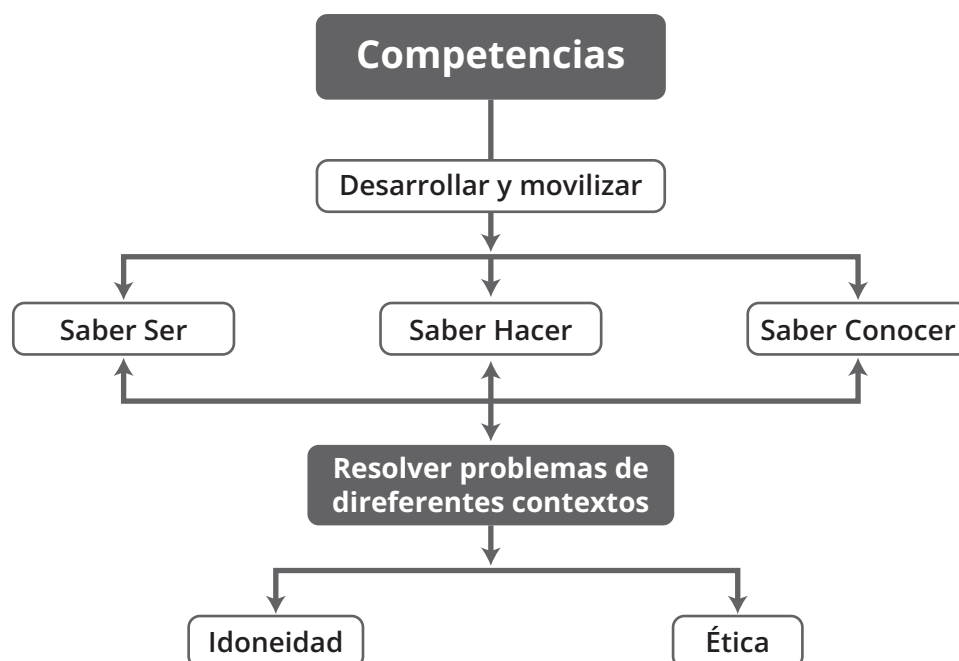
En tal efecto, la formación de competencias investigativas involucra

un proceso educativo complejo donde el conocimiento en acción (saber hacer) y la reflexión (saber pensar e investigar) constituye una práctica profesional que exige una investigación permanente. Según Ruiz, la formación investigativa “se concibe como un ser que busca y refleja de forma permanente el desarrollo íntegro de su personalidad a través de un conocimiento realista, de sus fortalezas, sus debilidades, sus intereses y gustos” (Ruiz, 2020, p. 313), activando el pensamiento crítico y creativo, con

la finalidad de adquirir competencias investigativas en las prácticas educativas.

En síntesis, la competencia investigativa es la capacidad de integrar lo que se hace con lo que se sabe y se es; ser competente es saber hacer y saber actuar desde lo que se es como ser humano, con convicción de cuanto se hace y asumiendo de manera ética y comprometida las implicaciones de sus actos acordes con un contexto determinado.

Figura 1 Competencia a desarrollar en los estudiantes



En concordancia con lo anterior, la competencia investigativa formativa genera en los estudiantes de educación superior un aprendizaje significativo de saberes especializados y desarrolla habilidades en la investigación, a través del uso de herramientas que les permiten plantear, diseñar y ejecutar proyectos de investigación, utilizando los resultados obtenidos para orientar la toma de decisiones, solucionar problemas inmediatos y perspectivas.

Por lo tanto, las competencias investigativas son conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un trabajo de investigación. Sin embargo, según Soriano (1992), para desarrollar las competencia investigativa, los estudiantes deben pasar por un proceso en que adquieren los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnico instrumentales, a fin de que construyan conocimiento científicos en un área determinada, con “idoneidad”, referida a indicadores como efectividad y pertinencia, y con “responsabilidad” en sentido de reflexionar si su quehacer y actuar es apropiado o no de acuerdo a sus valores y a la sociedad, y finalmente evaluar las consecuencias. (Jaik Dipp, 2013, p. 24)

Competencias epistémicas

La epistemología toma el trabajo, principalmente, de indagar sobre las posibilidades del conocimiento científico, la forma cómo se construye, su validez y comprobación. No es raro que en las maestrías les exijan a sus estudiantes cursar un módulo titulado “epistemología”; es más, se enuncia de manera delimitada, por ejemplo: “epistemología de la educación”. Esto sucede porque todos los maestrantes deben trabajar una investigación (tesis) que cumpla con parámetros científicos y presente de manera clara cuál es el posicionamiento epistemológico apropiado en la construcción de la investigación.

Pero, ¿por qué enseñar epistemología? Primero, porque cada investigador debe saber desde cuál línea epistemológica trabaja, construye y valida su tesis. No hay

forma de hacer una investigación sin una o unas epistemologías que la sustenten. Es probable que se ignore el nombre de la epistemología que se usa cuando un tesista está en el proceso de investigación, lo cual no es proporcional a no utilizar una (o unas). Segundo, porque la epistemología es el fundamento del trabajo investigativo.

Por lo tanto, empecemos este recorrido respondiendo a la pregunta formulada desde la palabra misma ¿Qué es eso de epistemología? El vocablo epistemología viene del griego *episteme* que significa conocimiento. Los griegos tenían cuatro palabras para decir “amor”, todo dependía de lo que se quería significar: *erotao*, para el amor carnal, sexual; *agapao*, el amor de entrega desinteresada; *fileo*, el amor entre amigos; *estergo*, el amor de familia (del esposo a su mujer o a sus hijos).

Pero, ¿a qué viene todo este excursio sobre el verbo “amor” en griego? Al igual que dicho término, la palabra “conocimiento” tenía diversas maneras de decirse en griego: *Gnosis*, *Sofía*, *Manthano*, *Episteme*. La que nos interesa es la última, “*episteme*”. Como podrán intuir, dicho término debe tener una diferencia con relación a los otros que también traducen conocimiento. Para los griegos *episteme* era un conocimiento profundo, muy relacionado a lo que hoy nosotros denominamos ciencia; por eso, no es raro encontrar en los diccionarios la palabra *episteme* traducida directamente como tal.

Episteme, para los filósofos griegos, era llegar al principio originador de todo, el Bien para Platón y el motor inmóvil en Aristóteles. No se accedía al conocimiento vía experimental o empírica, sino por un esfuerzo de la razón. Luego, en la

edad media europea, la episteme vista como filosofía natural se ocupó de los cuerpos cambiables y, por otro lado,

entendida como metafísica se enfocó en los principios eternos que sustentaban a aquella, principios que llegaban a Dios.

Tabla 1 *Doxa - episteme*

Doxa (opinión)	Episteme (saber)
Es un saber no fundamentado	Es un saber fundamentado
Se obtiene espontáneamente	Requiere de esfuerzo y reflexión
Es asistémico	Es sistemático
Se mueve en el ámbito d la verosimilitud	Pretende instalarse en la verdad
Es acrítico	Es crítico

109

En consecuencia, en el ámbito del *logos* los griegos distinguían entre el saber cotidiano o vulgar –un saber no sólo no fundamentado, sino que tiende a evitar su examen– y el saber de la “ciencia”, como conocimiento fundamentado y crítico. Por otra parte, el término *episteme* – de acuerdo al concepto antiguo del saber– refiere a la pura racionalidad, a un conocimiento basado en una racionalidad estricta, exento de todo componente empírico en su fundamentación.

Con las consideraciones anteriormente mencionadas, en la defensa de una tesis se puede preguntar por el fundamento epistemológico manejado y el maestrante deberá develar, con “nombre y apellido”, la epistemología asumida en la indagación (por ejemplo, el pluralismo epistemológico, la epistemología positivista, etc.). Expresar desde el inicio de la investigación el paradigma o los paradigmas epistemológicos trabajados ayuda en varias cosas: le dice al lector

cómo está construida la indagación; le deja claro desde qué perspectiva lo deben leer y, por último, devela los parámetros de validez aplicados en la fundamentación de la tesis.

Dicho de otro modo, no basta dar el nombre de una línea epistemológica para salir del paso en la tesis. Eso no sirve de nada y el jurado inmediatamente se dará cuenta que hay un nombre, pero no una vinculación en el trabajo. Hay que develar cuál fundamento epistemológico se utilizó y se tiene que demostrar que realmente se trabajó a partir de él. A continuación, se describe en la siguiente tabla, el desempeño en las competencias epistémicas.

Tabla 2 *Competencias epistémicas*

Competencias investigativas	Desempeño epistémico
Epistémicas	Analiza de forma crítica el objeto de investigación, integrando sus bases filosóficas, epistemológicas y socioculturales, y reconoce los criterios adecuados para elegir el paradigma y enfoque metodológico más coherente.
	Establece una interacción reflexiva y crítica con el objeto de estudio, utilizando estrategias pertinentes para abordar desafíos de orden epistemológico y metodológico.
	Adopta una actitud ética, reflexiva y comprometida, supervisando permanentemente los fundamentos epistemológicos e impulsando la generación de conocimiento riguroso con responsabilidad social.

110

Competencias metodológicas

Los métodos se relacionan con los distintos procedimientos, tanto para el logro de conocimientos como para su justificación y puesta a prueba. El tipo de enunciados alude a la diferencia entre proposiciones analíticas, vale decir, aquellas cuyo valor de verdad se determina formalmente, con independencia de lo empírico, y proposiciones sintéticas, a saber, las que nos informan de algún modo sobre sucesos o procesos fácticos y cuya verdad está relacionada a la experiencia.

El método es la demostración lógica: deducir un enunciado de otros por inferencias lógicas. Y, finalmente, la verdad de las ciencias formales ha de ser necesaria. Es fruto de la coherencia del enunciado dado con el sistema de ideas admitido previamente: no contradicción con las otras proposiciones e infalibilidad a partir de ellas.

En términos generales, la competencia metodológica incluye la capacidad de

producir escritura académica clara, coherente y fundamentada; es decir, textos que sean comprensibles, analíticamente realistas y verosímiles (creíbles) para la comunidad científica (Agayeva, et al., 2020). En este sentido las investigaciones deben estar contruidos con argumentos comprensibles, con un enfoque analítico y con suficiente respaldo verosímiles y aceptables dentro de la comunidad científica, a este propósito se suma la escritura académica, que, se convierte en una herramienta esencial para comunicar el conocimiento de manera precisa y confiable, lo que permite que los resultados de una investigación sean comprendidos, evaluados y replicados por otros especialistas.

Es esencial, definir qué se entiende por competencias metodológicas; estas se refieren al aprendizaje de métodos destinados a planificar la investigación, recolectar y procesar datos, así como analizar el lenguaje propio de la investigación (Agayeva, et al., 2020). Estas competencias se relacionan directamente con el aprendizaje

de métodos orientados a la planificación de los procesos investigativos, la recolección sistemática de datos, su procesamiento mediante técnicas adecuadas y el análisis crítico del lenguaje propio de la ciencia. De este modo, la competencia metodológica garantiza que el proceso de investigación se desarrolle con rigor y que los resultados puedan ser validados mediante criterios objetivos.

En el ámbito de la investigación, la competencia metodológica implica la capacidad del investigador para diseñar estudios, recolectar y analizar datos, y aplicar en la práctica los resultados obtenidos (Mukhatayev et al., 2025). Esta práctica es crucial, pues la investigación no solo busca generar conocimiento, sino también ofrecer soluciones fundamentadas a problemáticas reales, lo que exige una interpretación adecuada de los datos y su transformación en propuestas o conclusiones aplicables.

Tabla 3 Competencias metodológicas

Competencias investigativas	Desempeño metodológico
Metodológicas	• Comprende y articula de manera crítica los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que dan coherencia al desarrollo del proceso de investigación. • Diseña y aplica con rigurosidad estrategias metodológicas adecuadas para definir el objeto de estudio, generar datos y comunicar los resultados obtenidos. • Asume una postura ética, crítica y pluralista, utilizando un lenguaje académico riguroso y respetando la diversidad de enfoques científicos.

Competencias ética - discursiva

Ahora bien, si “ciencia” –como veníamos diciendo– supone “pregunta” o “cuestionamiento” y éstos, la existencia de algún “problema” o de al menos “algo cuestionable”, es posible concluir, entonces, que la actitud propia del que hace ciencia es la actitud crítica. Esto es, la de aquel que antepone la duda, el examen, el preguntar crítico, al dogma, a la doctrina incuestionable. Por lo tanto, nada más lejos del quehacer científico que la dogmática, dado que ésta se caracteriza por sustraer su principio (dogma), a todo posible pensar cuestionante. Es por ello

que los griegos consideraban a la “opinión” (*doxa*), como el principal obstáculo para el desarrollo del saber (*episteme*). Es justamente el poder de la opinión el que reprime el preguntar, al ocultar –en virtud de su tendencia expansionista– el reconocimiento de que en realidad no se sabe. La ciencia, en tanto *actitud*, supone un estado de apertura hacia lo que no se sabe, lo que equivale a decir que parte del reconocimiento de una carencia y de una disposición de *escucha* respecto del sentido buscado.

A pesar de las posibles limitaciones, los principios éticos deben orientar el

comportamiento de todos aquellos que intervienen en la planificación, ejecución y financiamiento de investigaciones que involucren a seres humanos (Ricardo y Ricardo, 2018). Asimismo, las competencias del investigador están vinculadas al saber ser hacen referencia a las capacidades éticas del profesional en su rol como actor social (Irigoyen et al., 2011). La ética no solo regula los procedimientos de investigación, sino que

también protege la dignidad, los derechos y la seguridad de los participantes. En esta línea, las competencias relacionadas con el saber ser no se reducen a normas formales, sino que aluden a las capacidades éticas y valores personales del investigador, quien actúa como un agente social responsable, comprometido con la integridad de su trabajo y con la sociedad en general.

Tabla 4 Competencias ética-discursiva

Competencias investigativas	Desempeño epistémico
Ética-discursiva	• Comprende con sentido crítico el papel ético, social y transformador de la ciencia como herramienta para comprender y contribuir a la mejora de la realidad. • Construye su labor investigativa con responsabilidad, precisión y honestidad, asegurando la veracidad de los datos y el trato respetuoso hacia las personas involucradas. • Desarrolla una postura ética, empática y epistémica, mostrando compromiso con los valores científicos, sociales y epistemológicos que sustentan la investigación

Conclusión

Las competencias investigativas formativas, que abarcan las dimensiones epistemológica, metodológica y ética-discursiva, constituyen un pilar fundamental en la educación superior para cultivar profesionales con capacidad crítica y generadores de conocimiento relevante. Estas competencias persiguen la integración del saber, el saber hacer y el saber ser en el ámbito universitario. La dimensión epistemológica dota al investigador de la capacidad para analizar y comprender la naturaleza del objeto de estudio, establecer una relación dialéctica con él, generar ruptura y vigilancia epistemológica, y determinar el paradigma y enfoque con

suficiente sustento, permitiendo sustentar y fundamentar los resultados. Por su parte, la dimensión metodológica asegura la coherencia y consistencia en el diseño teórico y metodológico de la investigación, la selección pertinente de métodos, técnicas e instrumentos, y la aplicación de estrategias que optimicen la producción de datos y hallazgos.

Además, la dimensión ética-discursiva es crucial, ya que orienta la práctica investigativa hacia la responsabilidad social, la empatía y el respeto hacia los sujetos participantes, evitando plagios o adulteraciones de datos y anteponiendo los intereses y principios de la ciencia y la sociedad. El desarrollo de estas capacidades

genera en los estudiantes de educación superior un aprendizaje significativo de saberes especializados y les dota de habilidades para plantear, diseñar y ejecutar proyectos de investigación, utilizando sus resultados para la toma de decisiones y la solución de problemas de relevancia social, pedagógica y cultural. En última instancia, la competencia investigativa se define como

la capacidad de integrar lo que se hace con lo que se sabe y se es; es decir, saber hacer y saber actuar desde la esencia humana, con convicción y asumiendo de manera ética y comprometida las implicaciones de sus actos en un contexto determinado, buscando comprender y transformar la realidad mediante la ciencia, con idoneidad y responsabilidad.

Referencias

- Aldana Zavala, J. J., Vallejo Valdivieso, P. A., y Arguelles, J. I. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *SCIELO*, 16(1), 14. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Aranda, V. (2017). *Tesis o Proyecto de Grado*. La Paz: Proyecto Editorial CSP.
- Cardoso, E., y Cerecedo, M. (2019). Valoración de las Competencias Investigativas de los Estudiantes de Postgrado en Administración. *Scielo*, 12(1). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100035>
- Castellanos Torrez, A., Castellanos Torres, N., y Morga Rodríguez, L. E. (2016). *Educación por competencias: hacia la excelencia en la formación superior*. Red Tercer Milenio. doi:<http://aliatuniversidades.com>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Jaik Dipp, A. (2013). *Competencias Investigativas. Una mirada a la Educación Superior*. México: Red Durango de investigadores Educativos A.C. REDIE.
- Maury, A. L., Casetta Córdoba, J. P., y Mora Caicedo, J. L. (2017). Los semilleros de investigación como estrategia pedagógica transformadora en el desarrollo de habilidades y competencias investigativas. *Los semilleros de investigación*, 145-181. doi:<https://revistas.umariana.edu.co>
- Ministerio de Educación. (2018f). *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación;. (2022e). *Investigación Educativa y Producción de Conocimientos- Práctica Educativa Comunitaria. Carpeta de acompañamiento, seguimiento y apoyo. Produciendo Conocimiento que Transforman Realidades Educativas. 5to Año de Formación*. La Paz, Bolivia.
- Pérez Rocha, M. I. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1). doi:<https://academia.unad.edu.co>
- Quezada Lozada, J. F., y Arrieta de Uzcátegui, X. (Agosto de 2021). Estudio de metodologías científicas para el desarrollo de competencias investigativas del docente de ciencias naturales de bachillerato. *Tendencias en Investigación*.
- Ruiz Guanipa, E. G. (2020). Las competencias investigativas en la formación docente. Reflexiones epistemológicas y pedagógicas. *Dominio de las Ciencias*, 6(1), 309-3226. doi: <http://dx.doi.org>
- Soriano, R. (1992). *Formación de investigadores educativos: Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés.
- Tobon, S. (2013b). *El concepto de competencias. Una perspectiva socioformativa*. En S. Tobón. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.

Fecha de recepción: 29 de agosto 2025

Fecha de aceptación: 01 de octubre 2025