

Competencias investigativas en docentes de instituciones privadas de educación superior de El Salvador

Research competencies among faculty members at private higher education institutions in El Salvador

Raúl Alfredo López Tobar
Licenciado en Ciencias de la Educación
Maestro en Métodos y Técnicas de Investigación Social.
Investigador de la Universidad Autónoma de Santa Ana
investigador4@unasa.edu.sv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-8148>

Recibido: 13 de enero de 2026

Validado: 13 de Agosto de 2026

Volumen: Vol 5, N° 2, 2026

Resumen

Las competencias investigativas en los docentes universitarios son una prioridad estratégica, que exige una formación integral capaz de articular saberes teóricos con habilidades metodológicas y científicas. Es así como el presente estudio busco cuantificar el desarrollo de competencias alcanzadas mediante enfoque cuantitativo descriptivo, a partir de una muestra de ciento veintiún docentes de tiempo completo, que laboran en cinco universidades privadas acreditadas, ubicadas en las tres zonas geográficas de El Salvador; mediante la aplicación de un único instrumento de medición de competencias que incluyó dos secciones: formación académica y medición de competencias investigativas; bajo tres dimensiones: definición de problema, fundamentación metodológica y divulgación; evaluadas en porcentaje ascendente de 0% a 100%. A nivel de formación académica los resultados muestran que 37% del personal docentes posee estudios de pregrado 58% maestría y 5% doctorado (PhD). En cuanto a la participación en talleres o diplomados de investigación en los últimos dos años; se involucró el 100 % de los docentes con grado de doctorado, 87.4 % los que tenían grado de maestría y 72.8 % los docentes con pregrado; en cuanto a competencias generales de investigativas, 5.8 % obtuvo nivel bajo; 19.0 % obtuvo nivel regular; 57 % alcanzó nivel medio y 18.2 % un nivel alto. Por lo que se concluye que aún persiste una brecha significativa, en competencias investigativas sobre todo en formulación del problema, manejo de metodologías y las competencias asociadas a la divulgación de resultados, que fueron los tres grandes componentes evaluados.

Palabras clave: competencias investigativas, enseñanza superior, investigación científica, divulgación científica, El Salvador

Abstract

Research competencies among university faculty are a strategic priority, requiring comprehensive training that integrates theoretical knowledge with methodological and scientific skills. This study sought to quantify the development of these competencies using a descriptive quantitative approach, based on a sample of 121 full-time faculty members from five accredited private universities across El Salvador's three geographic regions. A single competency assessment instrument was used, comprising two sections—academic background and research competency measurement and covering three dimensions: problem definition, methodological foundation, and dissemination of results; these were evaluated on an ascending scale from 0% to 100%. Regarding academic background, results show that 37% of the faculty hold an undergraduate degree, 58% a master's degree, and 5% a doctorate (PhD). Participation in research workshops or diploma courses over the past two years involved 100% of faculty with doctorates, 87.4% of those with master's degrees, and 72.8% of those with undergraduate degrees. Regarding general research competencies, 5.8% demonstrated low levels, 19.0% fair levels, 57% a medium level, and 18.2% a high level. The study concludes that a significant gap in research competencies persists—particularly in problem formulation, methodological application, and the dissemination of results, which were the three main components evaluated.

Keywords: research skills, higher education, scientific research, scientific dissemination, El Salvador

Introducción

La educación es un proceso integral orientado a la formación de habilidades, destrezas y saberes científicos, fundamentales para el desarrollo de las naciones. En este contexto, las instituciones de educación superior deben promover una formación académica y científica que incorpore prácticas sistemáticas capaces de fomentar el acceso al conocimiento, el desarrollo de competencias y la producción de nuevo saber mediante la investigación (Navarro et al., 2019).

En los últimos años, El Salvador ha comenzado a mostrar un mayor avance en materia de investigación científica (CONACYT, 2022), aunque históricamente se ha mantenido por debajo de los criterios internacionales establecidos. A esto se suma el hecho de que, en el contexto nacional, la investigación universitaria ha estado tradicionalmente asociada a una "actividad formativa convencional, centrada en algunos cursos metodológicos de pregrado y, sobre todo, en la realización de trabajos de graduación para la obtención del título universitario" (Escoto 2022, p. 49). Hacia inicios de los años 2000, Tünnermann (2000), un destacado educador y ensayista nicaragüense reconocido a nivel internacional, destaca que la investigación es un pilar estratégico y transversal para transformar la educación superior como fundamental para el desarrollo cultural y socioeconómico (p. 5).

La política nacional de educación superior de El Salvador (MINEDUCYT, 2021) establece la necesidad de articular las funciones de docencia, investigación y proyección social, con el propósito de "producir, dispersar y transferir conocimiento" (p. 22). En este marco, se reconoce que, en el contexto globalizado actual, no puede concebirse un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la observación, el análisis de la realidad y el estudio de los fenómenos educativos no formen parte de la integralidad formativa, tanto del estudiante como del docente.

A lo largo de la historia, la educación superior universitaria se ha enfrentado a distintos procesos de transformación en paralelo con los cambios de la sociedad, y en los últimos años ha debido continuar adaptándose a las nuevas demandas del contexto. Por supuesto que este escenario no debe frenar los esfuerzos por garantizar la calidad en su quehacer; por el contrario, se requiere potenciarla (Bernate y Guativa, 2020). En este marco, las políticas educativas particularmente las de carácter curricular, requieren que los objetivos didácticos y de aprendizaje, así como su estructura y temporalidad, se sustenten en un cuerpo docente que alcance competencias sólidas, tanto en el dominio disciplinar como en el desarrollo integral de saberes, habilidades y destrezas (Peña-Vicuña y Acosta-Peña, 2023); siendo una de ellas las competencias investigativas, las cuales ocupan un lugar estratégico, al constituirse en una de las funciones esenciales del quehacer universitario.

Importancia de la investigación científica universitaria y formación docente

La investigación científica es un componente esencial dentro de las universidades, al ser el mecanismo que posibilita la generación de nuevos conocimientos y la innovación en el quehacer académico. Su incorporación como eje articulador de la vida universitaria sustenta una formación integral orientada al desarrollo de profesionales con pensamiento crítico, capaces de identificar y resolver problemáticas sociales, contribuyendo así al progreso y la calidad educativa.

Históricamente, la concepción de la investigación en la educación superior ha evolucionado desde una visión política y administrativa hacia un enfoque centrado en la producción constante de conocimientos teóricos y científicos con impacto social y económico. De ahí que la investigación se reconozca como uno de los pilares fundamentales de la educación superior, capaz de transformar los contextos sociales, culturales y económicos (Marquina et al., 2022). Es así pues como su desarrollo exige el empleo del método científico, entendido como un proceso sistemático que sigue una serie de etapas para el estudio de fenómenos o problemáticas. Aunque no constituye un protocolo rígido y estandarizado, su finalidad es obtener resultados que contribuyan tanto a la resolución de problemas concretos como al fortalecimiento del conocimiento en las áreas estudiadas (García-González y Sánchez-Sánchez, 2020).

Lo antes expuesto indicaría que los insumos generados por la investigación son de fundamental importancia, ya que, además de los aportes previamente discutidos, la investigación se consolida como un elemento crucial para el progreso de una nación. En este sentido, se comprende que son las universidades quienes se erigen como las instituciones más idóneas para asumir esta tarea, como afirma Macuacé (2016) al señalar:

Si bien es cierto que existen diferentes lugares y formas de producir conocimiento, a través de la historia la universidad ha sido, por esencia, el espacio con mayor preponderancia en la generación y reproducción del mismo y, por ende, pieza fundamental para el desarrollo de las naciones. (p.37)

Ante esto el docente se convierte en una figura más comprometida, que no solo debe desempeñar el rol de educador, sino también asumirse como un agente activo dentro de los procesos investigativos de las Instituciones de Educación Superior (IES). Ya que se espera que el profesional adquiera y posea un sólido dominio de su área disciplinar, entre ellas habilidades para orientar a sus estudiantes en la construcción del conocimiento, disposición para la formación continua y capacidad de contribuir al cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, principalmente la investigación (Arias et al., 2018).

Por otra parte, y siempre en relación con su aporte al desarrollo investigativo, se espera que el docente adquiera la figura de docente-investigador con capacidad de formular problemas relevantes de investigación, en la que aplique metodologías rigurosas con el propósito de divulgar resultados de forma crítica y ética (Moreno, 2021). Para ello, Villanueva et al. (2020) señalan que el docente investigador debe contar con un conjunto de competencias que, configuren el perfil del docente que investiga. Perfil que integre habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar procesos investigativos de forma efectiva, además de un amplio acervo de conocimientos que le permite desenvolverse con solvencia en su área, además de capacidades socioemocionales que faciliten las relaciones interpersonales y el trabajo colaborativo principalmente en el campo de la investigación.

Por último, la figura del docente - investigador, se caracteriza por su capacidad de integridad, la honestidad y ética en su labor, implicando así la capacidad de visibilidad académica mediante publicaciones constantes, el compromiso con su formación de posgrado y la especialización continua en su campo de conocimiento.

Es así pues como el desarrollo de estas competencias no es una acción inmediata, sino que responde a un proceso formativo continuo y progresivo, en el cual el profesional transita por distintos niveles de formación, iniciando desde el pregrado hasta alcanzar, idealmente, el doctorado. Por supuesto, que este recorrido debe incluir un fuerte componente práctico que trascienda la mera adquisición teórica, acompañado de un seguimiento constante que permita consolidar un perfil investigador sostenible. En este sentido, las instituciones de educación superior juegan un papel protagónico en la configuración del perfil investigativo de su cuerpo docente, dado que no se trata de una responsabilidad exclusiva del individuo (Sánchez, 2014).

Retos hacia la consolidación de unas competencias investigativas docentes

Un estudio realizado por Rentería (2023), concluye que las universidades enfrentan múltiples desafíos para fortalecer su capacidad de investigación, incluyendo la escasez de recursos, la falta de políticas institucionales propias y la dependencia de financiamiento, lo cual limita su potencial para producir conocimiento útil para resolver problemas sociales y tecnológico; por su parte, el informe de la UNESCO sobre la Ciencia (UNESCO, 2021) destacan que América Latina enfrenta un estancamiento en la inversión en I+D, manteniéndose mayoritariamente por debajo del 1% del PIB, lo que limita su capacidad innovadora.

Volviéndonos al caso particularmente del contexto salvadoreño que además de enfrentar el problema de la poca inversión también debe luchar contra la situación cultural de la investigación. Es precisamente el caso que retoma Córdoba (2016) cuando advierte que, desde el pregrado, persisten debilidades significativas en la formación investigativa, evidenciadas en la escasa presencia de asignaturas orientadas a la investigación dentro de los planes de estudio; y que, en muchos casos, puntualiza que la enseñanza de la investigación se reduce a un requisito administrativo asociado a los trabajos de grado, lo que restringe su verdadero potencial formativo.

Estos panoramas de las deficiencias en la formación tienden a agravarse cuando sobre todo en los niveles de maestría y doctorado, se exigen un grado más alto de competencias investigativas; debido al rigor académico y a la necesidad de generar más y mejor calidad de conocimiento científico. Es precisamente en estos niveles donde se espera que los procesos formativos desemboquen en la producción y publicación de resultados con impacto objetivo que, según Rodríguez-Morales et al. (2016), no siempre se logra de manera efectiva.

En esta línea, Iraheta. Argueta (2024) sostiene que, en el caso salvadoreño, el perfil profesional con formación investigativa sigue siendo limitado, debido en gran medida a los escasos recursos que el Estado destina a potenciar la investigación. Esto repercute directamente en la capacidad de

generar proyectos científicos. Así datos oficiales revelan que desde el 2018, hasta el 2024, la cifra de docentes con grado de doctorado ha oscilado entre 1.63% y 2.29 %, en contraste el 28 % había alcanzado el nivel de maestría, mientras el 58% sigue poseyendo grado de licenciatura o ingeniería (MINEDUCYT, 2024). Esta brecha formativa constituye una limitación significativa para consolidar una cultura académica basada en la investigación.

Es así como ante este escenario, el estudio vio la necesidad de retomar la problemática por medio de examinar las competencias investigativas del profesorado universitario valorándolo como un indicador que advierte sobre el nivel de desarrollo académico de las instituciones.

Metodología

La investigación se diseñó para trabajarse en Instituciones de Educación Superior (IES) acreditadas de carácter privadas, con presencia en las tres zonas del territorio salvadoreño (Oriental, Centro y Occidente).

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, cuyo propósito fue cuantificar el desarrollo de las competencias alcanzadas. Se empleó un diseño no experimental de tipo transversal; es decir, la recolección de datos se realizó en un único momento (Creswell y Creswell, 2018). Este tipo de estudio busca caracterizar de mejor manera la recolección y el análisis de datos numéricos, con el propósito de explicar, describir y predecir fenómenos a través de la aplicación de técnicas estadísticas.

El universo de estudio fue criteriado y la población se conformó por el personal docente contratados a tiempo completo siguiendo la relación del Art. 37 literal F, de la Ley de Educación Superior de El Salvador (LES) que expresa: "Contar con una relación mínima de un docente por cada cuarenta alumnos, sean aquéllos hora clase, tiempo parcial o tiempo completo. Dentro de esta relación mínima, al menos el veinticinco por ciento serán docentes a tiempo completo, debiendo estar distribuidos en todas las áreas que ofrecen" (Asamblea Legislativa 2023 p. 14).

La muestra fue de tipo no probabilístico con afijación proporcional. Cabe indicar que el extracto fijo se tomó a partir de los datos estadísticos publicados por el (MINEDUCYT- 2023), correspondiente al ciclo II año académico 2024.

Tabla 1

Proporcionalidad muestral del personal docente por IES participantes a partir de estadísticas oficiales de personal bajo contrato tiempo pleno reflejados por MINEDUCYT 2023

Estrato	Universidad	Ubicación	N° sujetos	Proporción	Muestra por estrato	Muestra efectiva.
1	Universidad Gerardo Barrios (UGB)	Oriente	64	217%	36	28
2	Universidad Tecnológica de El Salvador (UTEC)	Centro	127	431%	72	26
3	Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM)	Centro	38	129%	22	30
4	Universidad Autónoma de Santa Ana (UNASA)	Occidente	12	41%	7	7
5	Universidad Católica de El Salvador (UNICAES) Central.	Occidente	54	183%	31	30
Total			295	100%	168	121

Nota. Muestra efectiva final corresponde al total de participantes alcanzados por estrato; porcentaje mostrado como resultado no obedece a proporción general, sino a valores alcanzados por dimensión a partir de muestra efectiva total (121).

El instrumento aplicado fue validado mediante técnica de análisis factorial de alfa de cronbach, con un coeficiente de confiabilidad de 0,967 y un error estándar de 3.45 constituido en dos bloques de preguntas: el primero indagó la formación de pregrado y posgrado de los participantes; el segundo utilizó una escala de competencias investigativas de Cabrera et al. (2023) que mide la dimensión de planteamiento del problema y su fundamentación investigativa por medio de 12 ítems; dominio de dimensión de metodología de la investigación con 8 ítems y dimensión de divulgación mediante escala de competencias investigativas; además, se empleó el test de Suárez et al. (2021) que mide divulgación mediante 8 ítems; se aclara que la medición total del instrumento (28 ítems) se realizó por medio de una escala de Likert de cinco puntos, mediante valor de 1 – 5 y Nivel de dominio clasificado en el orden como: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy Alto.

Los datos se recolectaron en los meses de agosto a noviembre de 2024, en modalidad digital, a través de un formulario en línea protegido con clave de acceso. Facilitándose la participación voluntaria, reduciendo sesgos de digitación y permitiendo un control eficiente de la base de datos. También se garantizó la confidencialidad y anonimato de las respuestas, conforme a los lineamientos éticos internacionales y nacionales en investigaciones con seres humanos.

El sistema de puntuación y punto de corte para los resultados se realizó mediante un baremo de rangos entre: Baja, Regular, Media y Alta. A cada rango se le asignó una ponderación porcentual de 25%, alcanzando un valor máximo de 100%. Los puntos de corte se definieron según el número de ítems por dimensión y el valor máximo de la competencia así:

Valor total del instrumento:

- 28 ítems $\times$ 5 puntos = 140 puntos máximo
- Este valor se utilizó para establecer rangos equitativos de clasificación general.

Planteamiento del problema:

- 12 ítems $\times$ 5 puntos = 60 puntos máximo
- Se promediaron los puntajes obtenidos en los 12 ítems para clasificar el nivel de competencia.

Metodología y divulgación:

- 8 ítems $\times$ 5 puntos = 40 puntos máximo por dimensión
- Se aplicó el mismo procedimiento de promedio y clasificación.

Para la validación de los resultados efectivos, se aplicaron puntos de corte y escalas, así para el primer caso se procedió a partir de pregunta individual a la que se le asignó una puntuación en una escala de 1 – 5; para el primer análisis se promedió el total de preguntas con el valor más alto obteniéndose como resultado un valor máximo de 140 que luego se midió en rangos equitativos.

Para el caso de la dimensión problema y fundamentación se aplicó un punto de corte promediando de doce preguntas con el valor más alto obtenido, siendo 60 el valor máximo.

Para la dimensión metodología y divulgación se aplicó un punto de corte a las 8 preguntas que conformaban esa dimensión; luego se multiplicaron por el valor más alto obteniendo como valor 40. (Ver tabla 2)

Tabla 2

Puntos de corte para cada uno de las dimensiones evaluadas

Escala	Puntos de corte por dimensión	Problema y fundamentación	Metodología y divulgación	Porcentaje
Bajo	1 - 35	1 – 15	1 – 10	25%
Regular	36 - 70	16 – 30	11 – 20	50%
Medio	71 - 105	31 – 45	21 – 30	75%
Alto	106 - 140	46 - 60	31 - 40	100%

Nota. Puntos de corte obedecen a la cantidad de preguntas según competencia.

Resultados

Se aclara que los resultados no presentan datos biométricos, pues responde a los lineamientos estadísticos 2024 de la Ley de Educación Superior de El Salvador; por su parte los resultados están organizados por sección de competencias, así:

Formación académica y capacitación complementaria

El instrumento en su primera parte exploró la formación en general alcanzada por el personal docente de las cinco universidades participantes desde pregrado hasta posgrados; así como la participación en los últimos dos años previos al estudio, relacionados a cursos y diplomados de investigación. Al respecto los datos indican que el 58% de los docentes cuenta con formación a nivel de maestría, mientras que únicamente el 5% cuenta con grado de PhD o doctorado. En contraste el resto del personal, es decir el 37% posee únicamente estudios de pregrado.

Asimismo, los resultados dejaron como manifiesto que El 100% del personal docente con grado académico de doctor PhD ha tenido una participación altamente destacada en cursos, talleres y diplomados en los dos últimos años previos a este estudio; sean estos brindados por la universidad que lo representa o como resultado de búsquedas externas; por su parte el personal docente con grado de maestría habría alcanzado una participación del 87.4% en cursos, 80.00 % en talleres y 72.86% en diplomados.

Por otra parte, para evaluar la formación complementaria en investigación, se formuló una pregunta cerrada con tres opciones de respuesta, orientadas a identificar el tipo de capacitación adicional recibida.

Tabla 3

Participación en formación complementaria según nivel académico

Nivel académico	Total docentes	Diplomados (%)	Cursos (%)	Talleres (%)
Pregrado	45	4.222%	5.333%	4.222%
Maestría	70	7.286%	8.714%	8.000%
Doctorado	6	10.000%	8.333%	10.000%
Total	121			

Nota. Cálculo a partir del total docentes y respuestas múltiples según nivel de formación.

Nivel general de competencias investigativas

En términos generales de competencias investigativas el 18.2% del profesorado alcanzó un nivel alto, mientras 57.0% que corresponde a la mayoría porcentual del profesorado universitario se sitúa en un nivel medio. Entre tanto 19.0% presenta niveles regular y el restante 5.8%, presenta un dominio bajo. (Ver tabla 4)

Tabla 4

Nivel general de competencias investigativas

Nivel de competencia	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	76%
Regular	19	157%
Medio	64	529%
Alto	30	248%
Total	121	100%

Nota. Elaboración propia con base en los datos del estudio.

Dominio en formulación del problema y fundamentación

Para este dominio los resultados fueron revisados por dimensión siendo la primera: planeamiento del problema y fundamentación; La capacidad de plantear con claridad un problema de investigación y sustentar teóricamente su abordaje es una competencia crítica que debe poseer todo docente: En este apartado, los datos generales muestran que el 52.9% del profesorado se ubica en un nivel medio de dominio, mientras que 24.8% mostró un nivel alto; y en los niveles regular y bajo se encontraban el 15.7% y el 7.6% de los docentes, respectivamente (Ver tabla 5).

Tabla 5

Dominio en formulación del problema y fundamentación

Nivel de competencia	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	76%
Regular	19	157%
Medio	64	529%
Alto	30	248%
Total	121	100%

Nota. Elaboración propia con base en los datos del estudio

Habilidades en el manejo metodológico

En relación con la dimensión de metodologías, los resultados muestran que el 20.7% del personal docente alcanzó un nivel alto de dominio, demostrando competencia en el diseño, aplicación y validación de instrumentos, así como en la selección de enfoques apropiados y el análisis riguroso de datos. Entre tanto, el 55.4% del personal se sitúa en un nivel medio y el 18.2% en niveles regular, mientras que el 5.8% se ubica en nivel bajo, (Ver tabla 6).

Tabla 6

Manejo metodológico en investigación.

Nivel de competencia	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	58%
Regular	22	182%
Medio	67	554%
Alto	25	207%
Total	121	100%

Nota. Elaboración propia con base en los datos del estudio.

Competencias en divulgación de resultados

La tercera y última competencia que se exploró corresponde a la capacidad de divulgación de resultados, La capacidad de comunicar los hallazgos de investigación representa uno de los mayores desafíos en función de lo encontrado; pues solo un 16.5% del profesorado alcanza un nivel alto en esta competencia, mientras que un 41.3% se encuentra en un nivel medio, 29.8% se ubica en nivel regular y 12.4% niveles bajos, (Ver tabla 7).

Tabla 7

Competencias en divulgación de resultados.

Nivel de competencia	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	15	124%
Regular	36	298%
Medio	50	413%
Alto	20	165%
Total	121	100%

Nota. Elaboración propia con base a datos del estudio.

Discusión

El hecho de que el 58% de los docentes cuente con maestría refleja una mejora en la profesionalización; no obstante, esto no garantiza capacidades sólidas para investigar. Según Guerrero Useda (2011), los programas de posgrado frecuentemente se limitan a la especialización técnica, dejando de lado una formación integral que fomente de manera rigurosa la actividad científica.

Uno de los hallazgos importantes es la baja proporción de docentes con formación doctoral 5%. Esto adquiere particular relevancia cuando se compara con las estadísticas reportadas por MINEDUCYT (2024), que señala que únicamente el 2.29% del personal docente en educación superior posee grado doctoral. Esta coincidencia evidencia que la limitada formación doctoral no constituye un fenómeno aislado, sino una tendencia estructural en el contexto salvadoreño. La escasa presencia de doctores en las instituciones universitarias representa un obstáculo significativo para la consolidación de la investigación científica, considerando que implica el desarrollo de competencias avanzadas orientadas a la generación de conocimiento original, la rigurosidad metodológica y la producción científica con impacto académico y social (Proestakis-Maturana y Terrazas-Núñez, 2018).

Asimismo, los resultados muestran una relación positiva entre el nivel académico alcanzado y la participación en actividades de formación complementaria en investigación, tales como cursos, talleres y diplomados. Sin embargo, esta relación no logra compensar las brechas existentes entre los distintos niveles de formación. Resulta particularmente preocupante que una proporción considerable de docentes con formación únicamente de pregrado presente bajos niveles de participación en procesos de capacitación investigativa. Este hallazgo sugiere la existencia de limitaciones estructurales en el acceso y continuidad de la formación investigativa desde las etapas iniciales de la carrera profesional. En este sentido, Sánchez y Vásquez (2019) enfatizan que la formación investigativa debe iniciarse desde el pregrado y mantenerse de manera progresiva a lo largo de la trayectoria académica, favoreciendo el desarrollo temprano de habilidades críticas y analíticas que sustentan el quehacer científico.

En cuanto al nivel de competencias investigativas generales identificados el estudio revela que 57.0% del profesorado se ubica en un nivel medio, mientras que el 18.2 % alcanza niveles altos. Este resultado sugiere la existencia de avances importantes en la adquisición de habilidades investigativas básicas, aunque todavía insuficientes para garantizar una práctica investigativa consolidada. De acuerdo con Serrano de Moreno et al. (2024), el desarrollo de competencias investigativas constituye un proceso progresivo que requiere no solo formación académica formal, sino también la participación constante en experiencias de investigación que permitan consolidar habilidades científicas en contextos reales. Desde esta perspectiva, la presencia de un grupo con niveles altos de competencias investigativas representa un recurso estratégico para las instituciones, dado que estos docentes pueden desempeñar un papel relevante en la orientación de procesos investigativos, el acompañamiento académico y la generación de conocimiento científico.

El análisis por dimensiones específicas permitió identificar particularidades importantes en el desarrollo de las competencias investigativas. En la dimensión relacionada con la formulación del problema y su fundamentación teórica, se evidencia que más de la mitad del profesorado o sea 52.9% se ubica en un nivel medio de dominio. Este resultado sugiere que, aunque los docentes poseen una comprensión básica del proceso investigativo, aún persisten limitaciones en la estructuración conceptual de los estudios. Tal como señala Martínez-Cervantes (2023), el planteamiento del problema constituye el eje central que orienta todo el proceso investigativo, por lo que deficiencias en esta fase pueden afectar la coherencia interna del estudio y limitar la calidad de los resultados obtenidos.

En cuanto a la dimensión manejo metodológico, los resultados reflejan una tendencia similar, caracterizada por un predominio del nivel medio y la presencia de un grupo significativo en niveles regular y bajo. Esta situación representa un desafío relevante para la consolidación de procesos investigativos rigurosos, considerando que la metodología constituye el componente operativo que permite transformar los planteamientos teóricos en evidencias empíricas. Según Montero e Hidalgo (2021), la correcta selección de métodos, técnicas e instrumentos garantiza la validez y confiabilidad de los resultados, por lo que las debilidades identificadas en esta dimensión pueden afectar la calidad de la producción científica institucional.

La dimensión relacionada con la divulgación científica constituye uno de los aspectos más críticos identificados en el estudio. Los resultados evidencian que solo una proporción reducida del profesorado alcanza niveles altos de competencia en esta área, mientras que un porcentaje considerable se ubica en niveles regular y bajo. Esta situación limita la visibilidad académica de los resultados generados y restringe la transferencia del conocimiento hacia la comunidad científica y la sociedad en general. Villegas et al. (2023) advierten que la divulgación científica representa un componente fundamental del proceso investigativo, ya que permite la validación social del conocimiento y favorece su impacto en el desarrollo social y educativo. Por tanto, las debilidades identificadas en esta dimensión sugieren la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas a promover la cultura de publicación científica y la participación en redes académicas.

De manera integral, los resultados del estudio evidencian que el desarrollo de competencias investigativas en el profesorado universitario se encuentra en una etapa intermedia de consolidación. Aunque se observan avances en la formación académica formal y en el desarrollo de habilidades básicas de investigación, persisten limitaciones estructurales que dificultan el fortalecimiento pleno del perfil investigador. Rojas y Aguirre (2015) señalan que la formación investigativa debe entenderse como un proceso continuo que trasciende la obtención de títulos académicos, integrando experiencias prácticas, trabajo colaborativo y procesos sistemáticos de actualización científica.

Por último, los hallazgos obtenidos permiten inferir que el fortalecimiento de las competencias investigativas docentes no depende exclusivamente de la iniciativa individual, sino también de la existencia de políticas institucionales que promuevan la investigación como una función sustantiva de la educación superior. En este sentido, Samaniego (2023) destaca que el desarrollo de competencias investigativas incide directamente en la calidad de la docencia y en la generación de conocimiento

científico, por lo que su fortalecimiento debe ser considerado una prioridad estratégica en las instituciones universitarias.

Conclusiones

El desarrollo de competencias investigativas en el personal docente de instituciones privadas de Educación Superior en El Salvador se encuentra en una etapa intermedia, con avances importantes en términos de formación académica, pero aún con debilidades estructurales que limitan el pleno ejercicio de la función investigativa.

Entre tanto si bien la mayoría del profesorado ha superado la formación de pregrado, la proporción de docentes con formación doctoral continúa siendo limitada. Esta restricción, aunque estructural representa un obstáculo relevante para el fortalecimiento de la función investigativa en educación superior, dado que el nivel doctoral constituye una etapa clave para la consolidación de competencias avanzadas en investigación, para liderar procesos de generación de conocimiento, innovación académica y producción científica de alto impacto.

Por otra parte, existe una relación clara entre el nivel académico y la participación en formación complementaria en investigación. Muestra de ello es que todos los docentes con doctorado han cursado diplomados y talleres, y quienes poseen maestría muestran una participación alta, aunque no total. En contraste con los docentes de pregrado donde menos de la mitad ha recibido este tipo de formación, lo que evidencia una brecha formativa que limita el desarrollo temprano de competencias investigativas esenciales para fortalecer la cultura académica desde las primeras etapas de la docencia.

Finalmente, es de destacar que una proporción significativa de los docentes evaluados (más de la mitad) se ubica en un nivel medio de dominio en competencias investigativas generales. Este resultado refleja avances relevantes en la adquisición de habilidades clave para la investigación. De manera similar, en las dimensiones específicas como formulación del problema y manejo metodológico, se encontró que cerca del 50% presenta un dominio medio. No obstante, en el caso de la divulgación científica, se evidencia una tendencia más baja en términos de dominio. Lo que indicaría que aún no existe una consolidación plena de estas competencias.

Referencias

- Arias, M. de L., Arias, E., Arias, J., Ortiz, M. M., y Garza, M. G. de C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html>
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (2023). *Ley de Educación Superior (Decreto No. 468)*. <https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/2BBA1A86-C363-4D01-BC15-E9E99FC6DA2C.pdf>
- Bernate, J., y Guativa, J. A. V. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 141-154. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>
- Cabrera, P. R., Bolívar, C. R., Gomes, T. P., y Beretta, R. L. (2023). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación*, 9(17), 147-169. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.7>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología El Salvador. (2022). *Estadísticas sobre actividades científicas y tecnológicas e investigación y desarrollo sector educación superior*. CONACYT <https://plataformacyt.conacyt.gob.sv/indicadores-2022/>
- Córdoba, M. E. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 20-37. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740/1266>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5a ed.). SAGE Publications.
- Escoto, R. G. (2022). Producción científica de las universidades de El Salvador, en la década del 2008 al 2018. *Revista Minerva*, 47-60. <https://doi.org/10.5377/revminerva.v5i4.15788>
- García-González, J. R., y Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información Tecnológica*, 31(6), 159-170. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>
- Guerrero Useda, M. E. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6(1), 19-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4459920.pdf>
- Iraheta Argueta, W. A. (2024). La investigación en El Salvador: situación actual y condiciones para el desarrollo académico y científico. *Realidad y Reflexión*, 1(59), 70-102. <https://doi.org/10.5377/ryr.v1i59.18708>

- Macuacé Otero, R. A. (2016). La investigación como elemento fundamental para el desarrollo de Latinoamérica. *Mundo Siglo XXI: Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales*, 11(39), 25-36. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/10950/1/REXTN-MS39-03-Macuace.pdf>
- Marquina, M., Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Pérez Centeno, C., Moquete, E. M., ... Sánchez Vincitore, L. (2022). *Informe diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica: Perspectivas y desafíos de futuro*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/05/informe-diagnostico-educacion-superior-y-ciencia-post-covid-19-oei.pdf>
- Martínez-Cervantes, M. A. (2023). El planteamiento del problema en el proyecto de investigación científica. *Logos: Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2*, 10(20), 13-18
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador. (2021). *Política Nacional de Educación Superior*. MINEDUCYT. <https://unasa.edu.sv/sg/sg/legislacionnacional/Politica%20Nacional%20de%20Educacion%20Superior.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador. (2024). *Estadísticas de educación superior*. MINEDUCYT. <https://www.mined.gob.sv/download/estadisticas-educacion-superior-2023/>
- Montero, J. S. N., e Hidalgo, M. L. M. (2021). *La investigación científica en el contexto académico*. Infinite Study. <https://fs.unm.edu/InvestigacionCientificiaPlitogenia.pdf>
- Moreno, C. (2021). Formación continua en los profesionales: importancia de desarrollar las competencias investigativas en los docentes para el fortalecimiento de la educación universitaria. *Revista Espacios*, 42(5), 109-126. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n05p08>
- Navarro, M. I. H., Panunzio, A. P., Nader, J. D., y Moya, M. Á. R. (2019). Las competencias investigativas en la Educación Superior. *Yachana Revista Científica*, 8(3). <https://doi.org/10.62325/yachana.v8.n3.2019.610>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *UNESCO science report: The race against time for smarter development*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/reports/science/2021/en/report-series>
- Peña-Vicuña, P., y Acosta-Peña, R. (2023). La formación en docencia universitaria, aportes y desafíos para la profesionalización docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 293-310. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000400293>

- Proestakis-Maturana, A., y Terrazas-Núñez, W. (2018). Formación en investigación y supervisión en programas de doctorados. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 85-104. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.fisp>
- Rentería, L. I. C. (2023). ¿Cómo gestionan las universidades la investigación? Análisis comparado de las IES del Occidente de México. *Conjeturas Sociológicas*. 11 (30) – 45–68 <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2620>
- Rodríguez-Morales, A. J., Díaz-Vélez, C., Gálvez-Olórtegui, T., Gálvez-Olórtegui, J., y Benites-Zapata, V. A. (2016). ¿Cuál debería ser el perfil de quien se denomine investigador en Colombia y Perú? *Acta Médica Peruana*, 33(3), 256-258. <https://doi.org/10.35663/amp.2016.333.126>
- Rojas Granada, C., y Aguirre Cano, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. <https://doi.org/10.17151/eleu.2015.12.11>
- Samaniego Namicela, L. G. (2023). La investigación vinculada al desarrollo docente en ciencias de la salud. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 4106–4120. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.552>
- Sánchez Luján, B. I., y Vázquez Duberney, M. I. (2019). Enseñar a investigar: el reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 175-188). Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042307>
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/issue.9786070258336e.2014>
- Serrano de Moreno, M. S., Castellanos, S. J., y Andrade, D. J. (2024). Competencias en investigación del profesorado universitario: desafíos en la construcción de la cultura investigativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(1), 381-397. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41662>
- Suárez, C. A. H., Suárez, A. A. G., y Castro, W. R. A. (2021). Validación de una escala para evaluar competencias investigativas en docente de básica y media. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 393-406. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.8222>
- Tünnermann, C. B. (2000) Retos y perspectivas de la Educación Superior. *Encuentro*, 55, 8-27. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i55.3933>

- Villanueva, S. V., Campos, S. A. V., Villanueva, C. A. V., Pacovilca, R. A., Pinedo, M. D., y de Castillo, M. D. Á. G. (2020). El perfil del docente investigador: hacia sus dimensiones y su fortalecimiento. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 69-88. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.492>
- Villegas, D. A., Arana, M. V., Villar, P. S., Aguilar, N. L., y Fernández, S. A. (2023). Divulgación científica: arte de visibilidad y alto impacto. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 468-480. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.530>