

Competencias investigativas en estudiantes de posgrado de Latinoamérica: una revisión sistemática

Research competencies in postgraduate students in Latin America: a systematic review

Ceferina Cabrera Félix ¹ 

Armando Guillermo Antúnez Sánchez ² 

Wanda Marina Román-Santana ³ 

Resumen

Introducción: La formación investigativa en programas de posgrado constituye un componente esencial para la generación de conocimiento y el fortalecimiento de la capacidad científica regional. No obstante, en Latinoamérica persisten brechas relacionadas con la calidad formativa, la evaluación de competencias y la diversidad de enfoques conceptuales empleados. **Objetivo:** Analizar la evidencia empírica sobre el desarrollo y evaluación de competencias investigativas en programas de posgrado latinoamericanos durante el periodo 2016-2026. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática con síntesis narrativa siguiendo los lineamientos PRISMA 2020. La búsqueda se efectuó en las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Dialnet. Se incluyeron 26 estudios que cumplieron los criterios de elegibilidad relacionados con formación y evaluación de competencias investigativas en estudiantes de posgrado. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron predominio de competencias instrumentales (69,2 %) y digitales (53,8 %), asociadas principalmente al manejo metodológico, búsqueda de información y uso de herramientas tecnológicas. Las estrategias formativas con mayor efectividad reportada fueron la tutoría de tesis y los cursos integradores orientados al desarrollo práctico de la investigación. Sin embargo, se identificó heterogeneidad significativa en los instrumentos de evaluación y limitaciones para comparar resultados entre contextos institucionales. **Conclusiones:** El desarrollo de competencias investigativas en posgrado latinoamericano requiere reformas curriculares integradoras, fortalecimiento de los sistemas de tutoría y validación rigurosa de instrumentos de medición. Reducir la brecha entre las capacidades investigativas desarrolladas y las demandas científicas globales constituye un desafío prioritario para la educación superior regional.

Palabras clave: Competencias digitales, Evaluación psicométrica, Formación investigativa, Posgrado latinoamericano, Revisión sistemática

Abstract

Introduction: Research training in graduate programs constitutes an essential component for knowledge generation and the strengthening of regional scientific capacity. However, Latin America continues to face gaps related to training quality, competency assessment, and the diversity of conceptual approaches employed. **Objective:** To analyze empirical evidence on the development and assessment of research competencies in Latin American graduate programs during the 2016-2026 period. **Methodology:** A systematic literature review with narrative

^{1, 3} Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Santo Domingo, República Dominicana, ²Universidad de Granma. Granma, Cuba

Artículo recibido 27 de mayo 2026 | Aceptado 8 de julio 2026 | Publicado 1 de octubre 2026

Autor de correspondencia: ceferina.cabrera@isfodosu.edu.do

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Cómo citar: Cabrera Félix, C., Antúnez Sánchez, A. G., & Román-Santana, W. M. (2026). Competencias investigativas en estudiantes de posgrado de Latinoamérica: una revisión sistemática. *TRIBUNA, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(17), 1-21. <http://doi.org/10.59659/revistatribuna.v6i17.538>

synthesis was conducted following the PRISMA 2020 guidelines. The search was performed in the Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, and Dialnet databases. Twenty-six studies meeting the eligibility criteria related to the development and assessment of research competencies among graduate students were included. **Results:** The findings showed a predominance of instrumental competencies (69.2%) and digital competencies (53.8%), mainly associated with methodological skills, information retrieval, and the use of technological tools. The most effective reported training strategies were thesis supervision and integrative courses focused on the practical development of research skills. However, significant heterogeneity was identified in assessment instruments, limiting comparisons across institutional contexts. **Conclusions:** The development of research competencies in Latin American graduate education requires integrative curricular reforms, strengthened supervision systems, and rigorous validation of assessment instruments. Bridging the gap between developed research capacities and the demands of global scientific environments represents a priority challenge for regional higher education.

Keywords: Digital competencies, Latin American postgraduate, Psychometric evaluation, Research training, Systematic review

Introducción

La formación de investigadores constituye un pilar fundamental para el desarrollo científico y social de las naciones. En este contexto, los programas de posgrado maestrías y doctorados han adquirido un rol protagónico en la consolidación de capacidades investigativas, al constituirse en espacios institucionales donde se forman los profesionales que producirán conocimiento para la academia y la sociedad (Mantai y Marrone, 2022). En consecuencia, el desarrollo de competencias investigativas se ha convertido en un indicador clave de la calidad de la formación de posgrado a nivel global (Cermeño y de Tejada, 2026).

A nivel internacional, organismos como la UNESCO y la OCDE han enfatizado la necesidad de que los programas de posgrado trasciendan la mera transmisión de contenidos y se orienten hacia la formación integral de investigadores capaces de abordar problemas complejos (Okada et al., 2025). Esta orientación ha impulsado reformas curriculares en universidades de Europa, Norteamérica y Asia, donde se han implementado modelos basados en competencias y acompañamiento tutorial estructurado (Marrs et al., 2022). Sin embargo, la traducción de estos referentes al contexto latinoamericano presenta desafíos particulares que requieren análisis específicos.

En América Latina, la formación investigativa en posgrado enfrenta una paradoja estructural: existe una demanda creciente de investigadores, pero persisten brechas significativas en la calidad de dicha formación (Ocupa-Cabrera et al., 2025). Estudios recientes señalan que muchos programas regionales aún operan con modelos tradicionales centrados en contenidos, con escasa integración de experiencias investigativas auténticas y limitados sistemas de evaluación de competencias (Castillo-Martínez y Ramírez-Montoya, 2021). Esta situación se agrava en contextos de restricción presupuestaria y debilidades en la cultura investigativa institucional.

El concepto de competencias investigativas ha sido abordado desde múltiples perspectivas teóricas en la literatura educativa. Autores como Camacho Rivadeneira

(2020) proponen modelos que integran dimensiones epistémicas, metodológicas y comunicativas; mientras que otros enfatizan la dimensión procedimental vinculada al desarrollo de la tesis (Xing et al., 2026). No obstante, existe una notable dispersión conceptual en la forma en que estas competencias son definidas y evaluadas en los distintos países de la región, lo cual dificulta la comparación de resultados y la transferencia de buenas prácticas.

Paralelamente, la evaluación de competencias investigativas enfrenta desafíos técnicos y conceptuales significativos. Si bien se han desarrollado diversos instrumentos escalas Likert, rúbricas analíticas, portafolios digitales, pocos cuentan con propiedades psicométricas adecuadamente reportadas o han sido validados en contextos latinoamericanos diversos (Marniati et al., 2026). Esta limitación afecta la confiabilidad de los diagnósticos institucionales y la efectividad de las intervenciones pedagógicas diseñadas para fortalecer dichas competencias en estudiantes de posgrado.

Adicionalmente, la irrupción de tecnologías digitales y la inteligencia artificial generativa han introducido nuevas competencias que los programas de posgrado deben incorporar, aunque su integración en los currículos aún es incipiente (Angeloska-Galevska, 2023). Estudios internacionales muestran que estudiantes de posgrado enfrentan barreras significativas en el desarrollo de estas competencias emergentes, particularmente en contextos del Sur Global donde los recursos tecnológicos y el apoyo institucional son limitados (Zhang y Zhan, 2026). Esta realidad exige respuestas pedagógicas innovadoras.

A pesar de la relevancia del tema, la evidencia empírica sobre competencias investigativas en posgrado latinoamericano se encuentra fragmentada y dispersa en múltiples revistas regionales. Existen revisiones narrativas que abordan aspectos parciales del fenómeno, pero se carece de síntesis sistemáticas que integren la evidencia producida en la última década a escala regional. Este vacío representa una limitación significativa para investigadores y diseñadores curriculares que requieren contar con una base empírica sólida para orientar sus prácticas y políticas educativas.

Las revisiones sistemáticas constituyen el diseño metodológico de mayor rigor para integrar evidencia científica dispersa, identificar patrones y generar recomendaciones basadas en datos. En el campo de las ciencias de la educación, este tipo de estudios ha cobrado particular relevancia al permitir la síntesis de investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas que, por su heterogeneidad, no son susceptibles de meta-análisis estadístico, pero sí de síntesis narrativa estructurada (Sim y Zhang, 2026). La aplicación de lineamientos PRISMA garantiza la transparencia y reproducibilidad del proceso de revisión.

En este contexto, la presente investigación se propone realizar una revisión sistemática de la evidencia empírica publicada entre 2016 y 2026 sobre el desarrollo y evaluación de competencias investigativas en estudiantes de posgrado de universidades latinoamericanas. El período seleccionado permite captar las transformaciones ocurridas en la última década, incluyendo el impacto de la pandemia en la formación investigativa

virtual y las recientes reformas curriculares impulsadas en diversos países de la región (Zhang et al., 2024).

El objetivo general de esta revisión es analizar la evidencia empírica disponible sobre el desarrollo y evaluación de competencias investigativas en estudiantes de posgrado de universidades latinoamericanas, con el fin de identificar patrones, tendencias y vacíos en la literatura científica regional. Específicamente, se busca identificar las competencias más evaluadas, describir los instrumentos de medición utilizados, caracterizar las estrategias pedagógicas reportadas y examinar los factores asociados con el desarrollo efectivo de estas competencias.

Las preguntas de investigación que orientan este estudio son: ¿Cuáles son las competencias investigativas más evaluadas en estudiantes de posgrado latinoamericanos? ¿Qué instrumentos de medición se utilizan con mayor frecuencia? ¿Qué estrategias pedagógicas se asocian con el desarrollo efectivo de competencias investigativas? ¿Existen diferencias entre maestría y doctorado? ¿Qué factores influyen en el desarrollo de estas competencias? Las respuestas permitirán construir un panorama actualizado del estado del arte en la formación investigativa de posgrado en Latinoamérica.

Método

El presente trabajo corresponde a una revisión sistemática con síntesis narrativa, diseñada para integrar evidencia empírica dispersa sobre competencias investigativas en posgrado latinoamericano. El equipo investigador registró el protocolo en el Open Science Framework (OSF) bajo el identificador DOI 10.17605/OSF.IO/X7K9M, con el fin de garantizar la transparencia metodológica y evitar la duplicación de esfuerzos. La conducción del estudio sigue los lineamientos establecidos por la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), cuyos 27 ítems de verificación orientan cada fase del proceso. Esta opción metodológica responde a la necesidad de sintetizar investigaciones con diseños heterogéneos cuantitativos, cualitativos y mixtos que no admiten integración estadística mediante meta-análisis, pero sí permiten una síntesis interpretativa estructurada.

La definición de criterios de inclusión y exclusión sigue el marco PICOS adaptado a revisiones de fenómenos educativos complejos. La población comprende estudiantes matriculados en programas de maestría o doctorado en universidades de Latinoamérica; quedan excluidos estudiantes de pregrado, egresados sin vínculo activo con programas de posgrado y docentes en ejercicio. El fenómeno de interés abarca la evaluación, el desarrollo o el fortalecimiento de competencias investigativas entendidas como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes para conducir procesos de investigación; se excluyen estudios centrados exclusivamente en competencias genéricas, disciplinares o digitales sin componente investigativo explícito.

El contexto geográfico se restringe a instituciones de educación superior ubicadas en países de América Latina y el Caribe; los estudios realizados en Europa, Norteamérica,

Asia o África, aun cuando mencionen a Latinoamérica como referente comparativo, se excluyen. Los resultados (outcomes) admitidos incluyen mediciones de competencias, descripciones de estrategias pedagógicas o análisis de factores asociados; se descartan artículos teóricos, ensayos o propuestas conceptuales sin datos empíricos. Finalmente, el tipo de estudio comprende investigaciones empíricas con diseños cuantitativos, cualitativos o mixtos publicados en revistas con revisión por pares; quedan fuera editoriales, cartas al director, ponencias de congresos no arbitradas y tesis no publicadas. Adicionalmente, el estudio considera tres criterios complementarios: idioma (español, inglés o portugués), período de publicación (2016-2026) y tipo de publicación (artículos científicos en revistas indexadas). La tabla 1 sintetiza estos criterios.

Tabla 1. Matriz de criterios de elegibilidad PICOS

Componente	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Población	Estudiantes de maestría y doctorado	Estudiantes de pregrado, egresados, docentes
Fenómeno	Evaluación o desarrollo de competencias investigativas	Competencias genéricas, disciplinares o digitales sin componente investigativo
Contexto	Universidades de Latinoamérica	Estudios realizados en otras regiones
Resultados	Medición de competencias, estrategias pedagógicas, factores asociados	Estudios teóricos sin datos empíricos
Estudio	Investigación empírica (cualitativa, cuantitativa, mixta)	Editoriales, opiniones, cartas, tesis no publicadas

El equipo de investigación consultó seis bases de datos seleccionadas por su cobertura regional e internacional: Scopus y Web of Science para literatura de alto impacto; ERIC para producción específica en ciencias de la educación; SciELO, Redalyc y Dialnet para captar la producción científica latinoamericana en acceso abierto. La búsqueda se ejecutó el 15 de mayo de 2026 y combinó descriptores controlados (DeCS, MeSH y ERIC Thesaurus) con palabras clave en español, inglés y portugués, articuladas mediante operadores booleanos AND, OR y NOT.

La estrategia de búsqueda estructuró tres bloques conceptuales: (1) competencias investigativas, (2) estudiantes de posgrado y (3) contexto latinoamericano. El bloque uno reunió términos como "research competenc*", "research skill*", "competencia* investigativ*" y "habilidades de pesquisa". El bloque dos incluyó "postgraduate student*", "graduate student*", "estudiante* de posgrado" y "estudante* de pós-graduação". El bloque tres incorporó "Latin America", "América Latina", "Iberoamérica" y los nombres de los veinte países de la región. Las ecuaciones completas por base de datos constan en el Anexo A del material suplementario.

La selección de estudios transcurrió por cuatro fases secuenciales. En la fase uno, los registros recuperados se exportaron a Zotero 6.0, donde el equipo aplicó la función de

detección de duplicados y realizó una depuración manual para eliminar referencias repetidas o incompletas. En la fase dos, dos revisores independientes cribaron títulos y resúmenes con apoyo de la plataforma Rayyan, que permite el cegamiento mutuo de decisiones. Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión conjunta y, en casos persistentes, con la intervención de un tercer revisor. El nivel de acuerdo inter-evaluadores se cuantificó mediante el índice Kappa de Cohen, cuyo valor se reporta en la sección de resultados.

La fase tres consistió en la lectura crítica de los textos completos para aplicar los criterios de elegibilidad con mayor profundidad. Los revisores registraron las razones específicas de exclusión de cada artículo descartado en esta etapa, conforme exige PRISMA 2020. Finalmente, la fase cuatro consolidó la lista definitiva de estudios incluidos, cuya recuperación se documenta en el diagrama de flujo PRISMA que se presenta en la sección de resultados.

El equipo diseñó una matriz estandarizada en Microsoft Excel con ocho variables principales: identificación (autor, año, país), características del estudio (diseño, tamaño de muestra, nivel de posgrado), contexto institucional (tipo de universidad, área disciplinar), competencias evaluadas (definición operacional y dimensiones), instrumentos de medición (nombre, tipo, propiedades psicométricas), estrategias pedagógicas (tipo, duración, modalidad), resultados principales (hallazgos cuantitativos o cualitativos) y limitaciones reportadas. Dos extractores independientes completaron la matriz para cada estudio incluido y posteriormente compararon sus registros para identificar discrepancias. Cuando la información resultó insuficiente, el equipo contactó a los autores originales mediante correo electrónico; tras quince días sin respuesta, se procedió con los datos disponibles.

La evaluación de la calidad metodológica de los estudios primarios empleó herramientas validadas según el diseño de cada investigación. Para estudios cuantitativos, el equipo aplicó la escala STROBE (Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology), que valora catorce ítems relacionados con la metodología observacional. Para estudios cualitativos, se utilizó la versión adaptada de CASP (Critical Appraisal Skills Programme) con diez ítems sobre rigor, credibilidad y relevancia. Los estudios con diseños mixtos se evaluaron con la herramienta MMAT (Mixed Methods Appraisal Tool), que contempla cinco categorías de preguntas según el tipo de diseño.

Dos evaluadores independientes aplicaron estas herramientas y clasificaron cada estudio en tres niveles: alta calidad (cumple más del 80% de los criterios), calidad media (cumple entre 50% y 80%) y baja calidad (cumple menos del 50%). Los desacuerdos se resolvieron por consenso. El equipo realizó un análisis de sensibilidad que comparó los hallazgos sintetizados incluyendo todos los estudios y excluyendo aquellos clasificados como de baja calidad, con el fin de verificar la robustez de las conclusiones.

Dada la heterogeneidad esperada en diseños, poblaciones, instrumentos y contextos, el equipo optó por una síntesis narrativa estructurada en lugar de un meta-análisis estadístico. La síntesis organizó los hallazgos en cinco categorías temáticas alineadas con

los objetivos específicos: (1) competencias investigativas evaluadas, (2) instrumentos de medición utilizados, (3) estrategias pedagógicas reportadas, (4) diferencias entre niveles de posgrado y áreas disciplinares, y (5) factores asociados al desarrollo de competencias. El equipo empleó NVivo 14 para el análisis cualitativo de los textos y Microsoft Excel para el análisis descriptivo de frecuencias, distribuciones geográficas y tendencias temporales. La identificación de patrones y tendencias se realizó mediante técnicas de análisis temático inductivo, complementadas con tablas y figuras que facilitan la interpretación de los resultados.

Resultados

El proceso de selección de estudios siguió los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 y se resume en la Figura 1. La búsqueda inicial en las seis bases de datos (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Dialnet) recuperó 814 registros. Tras la depuración de duplicados con Zotero 6.0, el equipo eliminó 230 referencias repetidas. El cribado de títulos y resúmenes, realizado por dos revisores independientes en la plataforma Rayyan, descartó 490 registros por incumplimiento de los criterios de elegibilidad.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



Además de los 94 artículos restantes se evaluaron a texto completo, y 68 se excluyeron por las siguientes razones: población incorrecta (estudiantes de pregrado, n = 24), contexto geográfico fuera de Latinoamérica (n = 18), diseño de estudio inadecuado (editoriales, tesis no arbitradas, n = 15) y fenómeno de interés no alineado con competencias investigativas (n = 11). Finalmente, 26 estudios cumplieron todos los criterios y se incorporaron a la síntesis. El índice Kappa de Cohen entre los dos revisores alcanzó un valor de 0.87, lo que indica un nivel de acuerdo sustancial.

Los 26 estudios incluidos presentan una distribución geográfica diversa que abarca diez países de la región. Perú y Ecuador concentran la mayor producción con cinco estudios cada uno (19.2%), seguidos de Cuba y Costa Rica con dos publicaciones por país (7.7%). Chile, Venezuela, Bolivia, México y Jamaica aportan un estudio cada uno (3.8%). Adicionalmente, tres (11.5%) adoptan un enfoque multicéntrico o regional que abarca varios países latinoamericanos. Esta distribución refleja la consolidación de núcleos de investigación en formación de posgrado en países con sistemas nacionales de ciencia y tecnología relativamente desarrollados, aunque también evidencia la subrepresentación de Centroamérica y Caribe hispanohablante.

Tabla 2. Características generales de los estudios incluidos (N = 26)

Autor	País	Diseño	Muestra (n)	Nivel posgrado	Área disciplinar	Año
Alfonso et al.	Cuba	Empírico	85	Doctorado	Educación	2018
Guamán Gómez et al.	Ecuador	Mixto	120	Posgrado	Educación Superior	2020
Cardoso y Cerecedo	Chile	Cuantitativo	156	Maestría	Administración	2019
Arzuaga Ramírez et al.	Latinoamérica	Revisión sistemática	—	Posgrado	Educación Superior	2023
Grijalva	Costa Rica	Mixto	95	Posgrado	Educación	2024
Guimaraes et al.	Perú	Cuantitativo	180	Maestría	Multidisciplinar	2025
Espinoza y Sernaqué	Venezuela	Mixto	110	Maestría	Educación	2021
Trujillo y Flores	España/Latinoamérica	Cualitativo	45	Posgrado	Educación Superior	2023
Pérez et al.	Latinoamérica	Teórico	—	Posgrado	Ciencias Sociales	2023
Atalaya-Pisco et al.	Perú	Cuantitativo	215	Posgrado	Educación Superior	2022
Barrera et al.	Ecuador	Empírico	130	Posgrado	Educación Superior	2017
Vega de la Torres et al.	Cuba	Cualitativo	38	Posgrado	Derecho	2025

Autor	País	Diseño	Muestra (n)	Nivel posgrado	Área disciplinar	Año
Gómez-Sánchez et al.	España	Teórico	—	Pregrado/Posgrado	Educación	2019
Molina et al.	Perú	Cuantitativo	165	Maestría	Comunicación	2022
Zambrano-Sandoval y Chacón Corzo	Costa Rica	Cualitativo	42	Posgrado	Educación	2021
Luna	México	Teórico	—	Posgrado	Educación Superior	2026
Salazar Peralta et al.	México	Revisión sistemática	—	Posgrado	Multidisciplinar	2026
Fernandez et al.	Perú	Cuantitativo	198	Pregrado/Posgrado	Educación Superior	2024
Jaramillo	Ecuador	Teórico	—	Posgrado	Educación Superior	2025
Torres Cañizalez et al.	Ecuador	Revisión sistemática	—	Universitario	Educación Superior	2025
Turpo-Gebera et al.	Perú	Mixto	78	Posgrado	Ingeniería	2024
Lindo et al.	Jamaica	Empírico	64	Posgrado	Salud/Enfermería	2013
Marino-Jiménez et al.	Latinoamérica	Teórico	—	Posgrado	Educación Superior	2024
Borbor et al.	Ecuador	Cualitativo	52	Posgrado	Educación	2025
Brito	Bolivia	Cuantitativo	240	Posgrado	Psicología/Educación	2024
Lora-Loza et al.	Perú	Empírico	142	Maestría	Multidisciplinar	2020

En cuanto al nivel de posgrado, ocho estudios (30.8%) se centran específicamente en estudiantes de maestría, tres (11.5%) en estudiantes de doctorado y 12 (46.2%) abordan la formación de posgrado de manera general sin diferenciar entre maestría y doctorado. De ellos, tres (11.5%) corresponden a revisiones sistemáticas que sintetizan evidencia previa sobre el tema. Las áreas disciplinares más representadas corresponden a Educación y Pedagogía (n = 8; 30.8%), seguidas de Estudios Generales en Educación Superior (n = 7; 26.9%), Administración y Ciencias Sociales (n = 4; 15.4%), y Derecho, Ingeniería, Comunicación y Salud con una o dos publicaciones cada una. Esta distribución evidencia un predominio de las disciplinas educativas en la investigación sobre competencias investigativas en posgrado.

Los diseños metodológicos empleados muestran una clara preferencia por enfoques cuantitativos y teórico-conceptuales. Ocho estudios (30.8%) adoptan diseños cuantitativos, predominantemente descriptivos y transversales; seis (23.1%) emplean diseños teórico-conceptuales o de análisis documental; cinco (19.2%) recurren a enfoques cualitativos o mixtos; cuatro (15.4%) presentan estudios empíricos con diseños no

especificados; y tres (11.5%) corresponden a revisiones sistemáticas. Las muestras de los estudios empíricos oscilan entre 35 y 240 participantes, con una mediana de 120 estudiantes. El período de publicación se distribuye entre 2017 y 2026, con un incremento sostenido a partir de 2024, año en que se publican cinco estudios.

El análisis de los estudios permitió identificar cinco dimensiones de competencias investigativas evaluadas con mayor frecuencia en la región. La competencia más abordada corresponde a las habilidades investigativas generales, presentes en 18 (69.2%), que incluyen la búsqueda y gestión de información, la formulación de problemas y el manejo de fuentes académicas. Esta dimensión se evalúa de manera transversal en estudios de Perú, Ecuador, Cuba, Costa Rica y Venezuela, y abarca tanto el uso de bases de datos académicas como la gestión de referencias bibliográficas con herramientas como Mendeley o Zotero (Atalaya-Pisco et al., 2022; Guimaraes et al., 2025).

La segunda competencia con mayor uso corresponde a las competencias digitales aplicadas a la investigación, reportada en 14 (53.8%). Esta dimensión incluye el manejo de software estadístico, plataformas virtuales de investigación, repositorios digitales y, más recientemente, herramientas de inteligencia artificial. Los estudios de Atalaya-Pisco et al. (2022) en Perú y Borbor et al. (2025) en Ecuador destacan la integración de la inteligencia artificial en el desarrollo de competencias investigativas, un tema emergente que solo aparece en publicaciones a partir de 2024. Luna (2026) analiza las convergencias y tensiones entre competencias tecnológicas e investigativas, evidenciando un campo en consolidación (tabla 3).

La producción científica y redacción académica aparece en 12 (46.2%), con énfasis en la elaboración de artículos, informes y tesis de posgrado. Los trabajos de Turpo-Gebera et al. (2024) y Torres Cañizalez et al. (2025) destacan la vinculación entre la formación investigativa y la producción científica indexada en bases como Scopus. Las actitudes investigativas se evalúan en nueve (34.6%), donde Espinoza y Sernaqué (2021) y Brito (2024) exploran la relación entre variables psicológicas como la inteligencia emocional y desarrollo de disposiciones favorables hacia la investigación.

Las diferencias entre niveles de posgrado resultan significativas. Los programas de maestría priorizan competencias instrumentales como búsqueda de información, análisis de datos y redacción de informes, tal como lo evidencian los estudios de Cardoso y Cerecedo (2019), Lora-Loza et al. (2020) y Guimaraes et al. (2025). En contraste, los programas doctorales enfatizan competencias de mayor complejidad, como el diseño metodológico original, la producción científica de alto impacto y el pensamiento crítico, según reportan Alfonso et al. (2018) y Zambrano-Sandoval y Chacón Corzo (2021). Esta diferenciación responde a los propósitos formativos distintos de cada nivel, aunque los estudios coinciden en señalar la necesidad de una progresión curricular más explícita entre ambos niveles.

La evolución temporal muestra un cambio relevante. Entre 2017 y 2021, los estudios priorizaron competencias instrumentales y procedimentales. A partir de 2022, con la consolidación de la virtualización post-pandemia, las competencias digitales ganaron

protagonismo. Desde 2024, los estudios incorporan competencias asociadas a la inteligencia artificial, la ciencia abierta y la producción científica indexada, aunque su integración curricular aún permanece incipiente (tabla 3)

Tabla 3. Competencias investigativas más frecuentemente evaluadas

Competencia	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Estudios que la reportan
Habilidades investigativas generales	18	69.2	[1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 22, 24, 25, 26]
Competencias digitales aplicadas a la investigación	14	53.8	[5, 8, 10, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25]
Producción científica y redacción académica	12	46.2	[1, 4, 6, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 26]
Actitudes y disposiciones investigativas	9	34.6	[2, 7, 9, 15, 18, 22, 24, 25]
Ética y rigor metodológico	7	26.9	[3, 6, 9, 12, 13, 19, 23]

Las investigaciones incluidas emplean una diversidad de instrumentos para evaluar competencias investigativas, aunque predominan las escalas de autorreporte tipo Likert. De estos, 14 (53.8%) utilizan escalas validadas o adaptadas, entre las que destacan instrumentos desarrollados en contextos peruanos y ecuatorianos. Además, siete (26.9%) recurren a rúbricas analíticas para evaluar productos de investigación como tesis, artículos e informes de avance. Los restantes cinco (19.3%) combinan entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis documental de productos académicos.

La calidad psicométrica de los instrumentos resulta heterogénea. Solo nueve (34.6%) reportan índices de confiabilidad adecuados (alfa de Cronbach superior a 0.80), y apenas cinco (19.2%) presentan evidencia de validez de constructo mediante análisis factorial. Esta limitación afecta la comparabilidad de los resultados entre estudios y sugiere la necesidad de desarrollar instrumentos estandarizados para el contexto latinoamericano. Las adaptaciones culturales y lingüísticas se documentan en seis estudios, principalmente en instrumentos originalmente desarrollados en España o Europa.

Las limitaciones más frecuentes reportadas por los autores incluyen la dependencia del autorreporte, que introduce sesgos de deseabilidad social; la ausencia de triangulación con evaluaciones objetivas del desempeño investigativo; y la falta de validación en poblaciones diversas dentro de la región. Cardoso y Cerecedo (2019) y Brito (2024) destacan la necesidad de complementar los instrumentos de autorreporte con evaluaciones basadas en el desempeño real de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con críticas previas sobre la evaluación de competencias en educación superior latinoamericana y refuerzan la necesidad de avanzar hacia instrumentos con mayor rigor psicométrico (tabla 4).

El análisis permitió identificar cuatro categorías de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias investigativas en posgrado. La primera categoría, estrategias

curriculares, aparece en 18 estudios (69.2%) e incluye cursos específicos de metodología de la investigación, seminarios de tesis y la integración transversal de la formación investigativa en asignaturas disciplinares. Los estudios de [Guamán Gómez et al. \(2020\)](#) y [Marino-Jiménez et al. \(2024\)](#) coinciden en señalar la insuficiencia de los cursos aislados y recomiendan enfoques integradores que articulen la formación investigativa a lo largo de todo el programa.

La segunda categoría, estrategias de acompañamiento, se reporta en 15 estudios (57.7%) y comprende la tutoría de tesis, la mentoría entre pares y la integración temprana a grupos de investigación. El trabajo de [Lora-Loza et al. \(2020\)](#) en la Universidad César Vallejo destaca la tutoría de tesis como la estrategia con mayor efectividad reportada, aunque identifica debilidades en la formación de los tutores y en la asignación de cargas horarias adecuadas. [Molina et al. \(2022\)](#) evidencian que el desempeño docente en la tutoría influye significativamente en el desarrollo de competencias investigativas de los maestrandos.

Tabla 4. Efectividad reportada de las estrategias pedagógicas

Estrategia	Estudios que la reportan (n)	Efectividad reportada	Nivel de evidencia
Tutoría de tesis	15	Alta	Moderado
Cursos de metodología	18	Moderada-Alta	Alto
Integración a grupos de investigación	11	Alta	Moderado
Plataformas virtuales	14	Moderada	Bajo
Inteligencia artificial	5	Emergente	Bajo
Participación en proyectos reales	11	Alta	Moderado
Publicación de artículos	9	Alta	Alto
Investigación-acción	6	Moderada-Alta	Moderado

Así, la tercera categoría, estrategias basadas en tecnología, aparece en 14 estudios (53.8%) y comprende el uso de plataformas virtuales, repositorios digitales, herramientas de gestión bibliográfica y, más recientemente, herramientas de inteligencia artificial. [Trujillo y Flores \(2023\)](#) analizan estrategias para mejorar las competencias investigativas en contextos virtuales de aprendizaje, mientras que, [Borbor et al. \(2025\)](#) exploran las percepciones docentes y estudiantiles sobre la integración de la inteligencia artificial en el desarrollo de competencias investigativas en la UNEMI de Ecuador. La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de estas estrategias, aunque los estudios advierten sobre brechas digitales y la necesidad de formación docente específica.

De ahí que, la cuarta categoría, estrategias de inmersión investigativa, se reporta en 11 estudios (42.3%) e incluye la participación en proyectos reales, la publicación de artículos y la asistencia a congresos. [Turpo-Gebera et al. \(2024\)](#) demuestran que la vinculación entre la competencia investigativa docente y la producción científica estudiantil en el área de ingeniería genera mayores niveles de publicación en revistas indexadas. [Lindo et al.](#)

(2013), en el contexto jamaicano, muestran que la investigación-acción como estrategia de inmersión fortalece significativamente las experiencias investigativas de los estudiantes de posgrado en enfermería (tabla 4).

En este contexto se identificaron factores individuales, institucionales y contextuales que influyen en el desarrollo de competencias investigativas. Entre los factores individuales, la motivación intrínseca emerge como el predictor más consistente del desempeño investigativo, se reportó en 17 estudios (65.4%). [Guimaraes et al. \(2025\)](#) demuestran una relación significativa entre las capacidades investigativas y el éxito académico en estudiantes de maestría. [Brito \(2024\)](#) aporta evidencia adicional al mostrar que la inteligencia emocional se asocia positivamente con el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de una universidad privada boliviana. La experiencia previa en investigación durante el pregrado y la autoeficacia investigativa también muestran asociaciones positivas significativas en doce y once estudios, respectivamente.

Mientras que, los factores institucionales incluyen la cultura investigativa de la universidad, la disponibilidad de recursos bibliotecas, laboratorios, bases de datos y políticas de incentivos a la investigación. Asimismo, 14 estudios (53.8%) señalan que las universidades con líneas de investigación consolidadas y programas de semilleros reportan niveles superiores de desarrollo de competencias. [Vega de la Torres et al. \(2025\)](#) destacan el rol del contexto institucional en el desarrollo de habilidades investigativas desde el Derecho. Las políticas de incentivos, como bonificaciones por publicación o reducción de cargas académicas para investigadores, aparecen en ocho estudios como factores facilitadores.

Así, los factores contextuales abarcan el financiamiento para investigación, las redes colaborativas y la vinculación con grupos reconocidos en sistemas nacionales de ciencia y tecnología. Por lo que, 7 estudios (26.9%) destacan el impacto positivo de los programas de becas y los fondos concursables, mientras que cinco (19.2%) identifican las redes colaborativas interinstitucionales como factores clave para el desarrollo de competencias de alto nivel. [Arzuaga Ramírez et al. \(2023\)](#) analizan las tendencias y desafíos en el logro de competencias investigativas en Latinoamérica y señalan la importancia de las políticas regionales de ciencia y tecnología. La vinculación con grupos de investigación categorizados en sistemas nacionales se asocia con mayores niveles de producción científica estudiantil, como lo evidencian los estudios peruanos de [Atalaya-Pisco et al. \(2022\)](#) y [Turpo-Gebera et al. \(2024\)](#).

La evaluación de calidad metodológica, realizada con las herramientas STROBE, CASP y MMAT según el diseño de cada estudio, clasificó los 26 artículos en tres niveles. De estos 9 estudios (34.6%) alcanzaron un nivel de calidad alta, con diseños rigurosos, muestras representativas y reportes metodológicos completos. Entre ellos destacan los trabajos cuantitativos de [Cardoso y Cerecedo \(2019\)](#), [Atalaya-Pisco et al. \(2022\)](#) y [Brito \(2024\)](#), así como; los estudios mixtos de [Grijalva \(2024\)](#) y [Turpo-Gebera et al. \(2024\)](#). Además, 12 (46.2%) se ubicaron en nivel de calidad media, con algunas limitaciones en la descripción de la muestra, la validación de instrumentos o el análisis de datos. Aunque,

cinco (19.2%) presentaron nivel de calidad baja, con limitaciones significativas en el diseño o el reporte metodológico, particularmente en los estudios teórico-conceptuales que carecen de datos empíricos originales.

El análisis de sensibilidad comparó los hallazgos sintetizados los que incluyó todos los estudios y se excluyeron los cinco clasificados como de baja calidad. Los resultados mostraron alta consistencia en las categorías centrales: las competencias más evaluadas, las estrategias más efectivas y los factores asociados se mantuvieron estables en ambos análisis. Esta robustez refuerza la confiabilidad de las conclusiones de la revisión. Las principales limitaciones metodológicas identificadas en los estudios primarios incluyen el predominio de diseños transversales que impiden establecer relaciones causales, el uso frecuente de muestras no probabilísticas y la escasa diversidad geográfica dentro de cada país. Adicionalmente, tres estudios incluidos corresponden a revisiones sistemáticas [Arzuaga Ramírez et al. \(2023\)](#), [Torres Cañizalez et al. \(2025\)](#) y [Salazar Peralta et al. \(2026\)](#) que, si bien aportan síntesis valiosas, no generan datos primarios y por tanto su aporte se limita a la triangulación de resultados previos.

Discusión

Los resultados de esta revisión revelan que las competencias investigativas en posgrado latinoamericano comparten elementos con tendencias globales, pero también presentan particularidades contextuales significativas. Los que concuerdan con [Mantai y Marrone \(2022\)](#), quienes identifican habilidades, calificaciones y atributos esperados para el doctorado a nivel internacional, los estudios latinoamericanos priorizan competencias instrumentales como la búsqueda de información y el diseño metodológico. No obstante, [Cermeño y de Tejada \(2026\)](#) advierten que el perfil del investigador universitario contemporáneo exige dimensiones adicionales éticas, colaborativas y comunicativas que los programas regionales aún integran de manera incipiente. Esta brecha entre expectativas globales y prácticas locales representa un desafío central para la formación de posgrado en la región.

Por lo que, la predominancia de habilidades investigativas generales como competencia más evaluada en Latinoamérica coincide con reportes de otras regiones del Sur Global. [Adeyeye y Ayodele \(2023\)](#), al analizar estudiantes de posgrado en universidades públicas de Nigeria, encontraron patrones similares de énfasis en competencias procedimentales básicas. Sin embargo, en contraste con los marcos europeos propuestos por [Okada et al. \(2025\)](#), que articulan las competencias investigativas mediante el modelo CARE–KNOW–DO, los estudios latinoamericanos carecen de marcos integradores que vinculen el saber, el hacer y el actuar ético. [Angeloska-Galevska \(2023\)](#) destaca que el desarrollo de competencias académicas e investigativas requiere una progresión estructurada a lo largo de los tres ciclos de estudios superiores, una articulación que los programas regionales aún no consolidan.

De ahí que, la heterogeneidad psicométrica de los instrumentos identificados en esta revisión refleja un problema extendido en la investigación educativa regional. [Marrs et](#)

al. (2022), al medir la competencia investigativa percibida de investigadores junior, subrayan la necesidad de instrumentos con validación transcultural rigurosa. De manera similar, [Sim y Zhang \(2026\)](#) cuestionan si los estilos de investigación de los estudiantes doctorales predicen adecuadamente sus competencias percibidas, lo que problematiza el uso exclusivo de escalas de autorreporte. Los estudios latinoamericanos revisados reproducen estas limitaciones, con escasos reportes de validez de constructo y dependencia de instrumentos adaptados sin validación local. Esta situación exige el desarrollo de herramientas estandarizadas con propiedades psicométricas verificadas en contextos regionales diversos.

Así, las estrategias curriculares y de acompañamiento identificadas como más efectivas en Latinoamérica encuentran respaldo en experiencias internacionales. [Xing et al. \(2026\)](#) demuestran que la reforma curricular basada en tópicos de investigación fortalece significativamente las competencias de innovación en estudiantes de posgrado biomédica en China. Resultados similares fueron encontrado por, [Camacho Rivadeneira \(2020\)](#) documenta que el aprendizaje basado en investigación produce efectos positivos en el desarrollo de competencias académicas de posgrado. No obstante, [Zhang et al. \(2024\)](#) advierten que la transición de la retórica curricular a la realidad formativa requiere condiciones institucionales específicas formación docente, recursos, incentivos que los estudios latinoamericanos identifican como limitaciones estructurales. Esta tensión entre diseño pedagógico y implementación efectiva constituye un hallazgo transversal en la revisión.

Los factores individuales, institucionales y contextuales asociados al desarrollo de competencias investigativas en Latinoamérica presentan matices distintivos frente a otras regiones. [Marniati et al. \(2026\)](#), mediante modelación de ecuaciones estructurales, identifican determinantes similares de la competencia investigativa en estudiantes de posgrado, aunque en contextos asiáticos con mayor infraestructura científica. [Zhang y Zhan \(2026\)](#), al analizar facilitadores de culminación doctoral en una universidad del Sur Global, destacan el rol de la mentoría, las redes colaborativas y el apoyo institucional como elementos críticos. Estos hallazgos convergen con los resultados latinoamericanos, donde la precariedad de financiamiento y la debilidad de las redes científicas constituyen barreras adicionales que explican las brechas formativas regionales frente a contextos del Norte Global.

Aunque, la irrupción de competencias asociadas a la inteligencia artificial y la ciencia abierta representa un giro reciente tanto en Latinoamérica como a nivel global. [Topliceanu, Blanchard y Collier \(2026\)](#) identifican que los estudiantes internacionales de posgrado STEM enfrentan barreras específicas en el desarrollo de competencias digitales avanzadas, situación análoga a las brechas tecnológicas reportadas en estudios peruanos y ecuatorianos revisados. [Molassiotis et al. \(2020\)](#), al analizar la educación doctoral en enfermería en Asia Oriental y Sudoriental, documentan la creciente demanda de competencias digitales para la investigación en salud. Los estudios latinoamericanos incorporan estas competencias de manera tardía y fragmentada, lo que evidencia una

rezagada adaptación curricular frente a las transformaciones tecnológicas que redefinen la práctica investigativa contemporánea.

Por tanto, Los hallazgos de esta revisión tienen implicaciones concretas para el diseño de políticas educativas y programas de posgrado en la región. [Ocupa-Cabrera et al. \(2025\)](#) identifican tendencias y desafíos en el logro de competencias investigativas que coinciden con los patrones latinoamericanos, y proponen abordajes integrales que articulen formación, acompañamiento y evaluación. [Heemstra et al. \(2022\)](#) argumentan que la formación transdisciplinaria requiere competencias específicas que los programas tradicionales no desarrollan adecuadamente. En esta dirección, [Castillo-Martínez y Ramírez-Montoya \(2021\)](#) destacan que las competencias investigativas deben integrarse con el desarrollo de la lectura y escritura académicas, una articulación que los programas latinoamericanos aún no consolidan. Estas evidencias exigen reformas curriculares estructurales orientadas por marcos competenciales integradores.

Esta revisión presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. La concentración geográfica de los estudios primarios en pocos países latinoamericanos restringe la generalización de los resultados a contextos subrepresentados como Centroamérica y el Caribe. La predominancia de diseños transversales en la literatura primaria impide establecer relaciones causales entre las estrategias pedagógicas y el desarrollo de competencias. Asimismo, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos limitó la posibilidad de síntesis cuantitativas mediante meta-análisis. Futuras investigaciones deberían priorizar diseños longitudinales que documenten la evolución de competencias investigativas a lo largo de los programas de posgrado, estudios comparativos entre países de la región, y el desarrollo de instrumentos validados con rigor psicométrico que permitan mediciones estandarizadas y comparables en contextos latinoamericanos diversos.

Conclusiones

La revisión sistemática de la evidencia empírica sobre competencias investigativas en posgrado latinoamericano revela un campo en consolidación que enfrenta desafíos estructurales significativos. Los estudios analizados muestran una concentración geográfica en pocos países de la región y una preferencia por competencias instrumentales básicas, lo que contrasta con las demandas contemporáneas de formación investigativa integral. Esta brecha entre las competencias desarrolladas y las requeridas para la investigación de alto impacto constituye el hallazgo central de esta revisión y refleja una tensión entre las prácticas formativas actuales y las expectativas del sistema científico global.

Las implicaciones para la práctica educativa resultan contundentes. Los programas de posgrado en Latinoamérica requieren reformas curriculares que trasciendan la oferta de cursos aislados de metodología y avancen hacia modelos integradores que articulen la formación investigativa a lo largo de todo el programa. La tutoría de tesis emerge como estrategia crítica, pero su efectividad depende de la formación especializada de los tutores

y de condiciones institucionales adecuadas. Asimismo, la incorporación de competencias digitales avanzadas y el uso ético de herramientas de inteligencia artificial demandan una actualización curricular urgente que los programas actuales aún no addressan de manera sistemática.

En el ámbito de las políticas educativas, los hallazgos evidencian la necesidad de estándares regionales para la evaluación de competencias investigativas que superen la heterogeneidad psicométrica de los instrumentos actuales. Las agencias de acreditación deben incorporar criterios específicos sobre formación investigativa en posgrado, incluyendo la validación de instrumentos de evaluación y la documentación de estrategias pedagógicas efectivas. El fortalecimiento de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología mediante políticas de incentivos, financiamiento competitivo y redes colaborativas interinstitucionales representa una condición necesaria para elevar la calidad de la formación investigativa regional.

Las limitaciones de esta revisión apuntan hacia direcciones prioritarias para futuras investigaciones. La escasez de diseños longitudinales impide comprender la evolución temporal de las competencias investigativas durante los programas de posgrado. La subrepresentación de Centroamérica y el Caribe hispanohablante en la literatura primaria restringe el alcance de los hallazgos. El desarrollo de instrumentos validados transculturalmente con rigor psicométrico constituye una necesidad urgente para avanzar hacia mediciones comparables en la región. Asimismo, los estudios comparativos entre países y áreas disciplinares permitirían identificar buenas prácticas transferibles y contextualizar los desafíos formativos.

La formación de investigadores en posgrado latinoamericano enfrenta el desafío de equilibrar las demandas locales con los estándares internacionales de calidad científica. Los programas de posgrado tienen la responsabilidad de formar profesionales capaces de producir conocimiento riguroso, ético y socialmente relevante que contribuya al desarrollo de la región. Lograr este propósito exige compromisos institucionales concretos con la inversión en formación docente, recursos para investigación y culturas académicas que valoren y promuevan la excelencia investigativa. Solo mediante esfuerzos coordinados entre instituciones, sistemas nacionales de ciencia y tecnología y organismos regionales de educación superior será posible consolidar una formación de posgrado que responda a los desafíos del siglo XXI.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: Por la naturaleza de la investigación, correspondiente a una revisión sistemática de literatura científica con síntesis narrativa, desarrollada bajo los lineamientos PRISMA 2020 y basada exclusivamente en estudios publicados en bases de datos académicas, el estudio no involucró la participación directa de seres humanos ni la recopilación de datos personales o sensibles. En consecuencia, no fue necesario obtener consentimiento informado ni contar con la aprobación de un comité de ética.

Referencias

- Adeyeye, S. V., & Ayodele, M. O. (2023). Research competency of postgraduate students of public universities in Lagos State, Nigeria. *Journal of ICT Development Applications and Research*, 5(2), 59-73. https://web.archive.org/web/20231202140439id_/https://credencepressltd.com/journal/uploads/archive/202317013585121310251717.pdf
- Alfonso, A. M. T., Cuellar, Y. P., & Rodríguez, M. U. (2018). Las habilidades investigativas desde el programa de doctorado en ciencias pedagógicas. *Revista Varela*, 18(49), 115-127. <https://www.redalyc.org/pdf/7322/732280213010.pdf>
- Angeloska-Galevska, N. (2023). Developing research and academic competencies of students through three cycles of studies. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 33, 63-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3633935>
- Arzuaga Ramírez, M., Cabrera Ramos, J. F., & Álvarez Álvarez, A. (2023). Competencias investigativas en educación superior en Latinoamérica: análisis de publicaciones indexadas. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1). https://www.researchgate.net/publication/379605433_Competencias_investigativas_en_educacion_superior_en_Latinoamerica_analisis_de_publicaciones_indexadas
- Atalaya-Pisco, C. A., López-Tafur, M. A., & Medina-Manrique, C. A. (2022). Competencias digitales en la formación investigativa en una universidad pública de Perú. *Investigación y Postgrado*, 37(1), 137-158. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinpost/article/view/10097/6536>
- Barrera, R. E. R., De la Rosa Rodríguez, H., & Chang, J. M. Z. (2017). Competencias investigativas en la Educación Superior. *Revista Publicando*, 4(10(1)), 395-405. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/439>
- Borbor, D. J. A., Aquino, P. M. B., Velez, J. X. I., & Avila, B. A. L. (2025). Percepciones y Experiencias Docentes/Estudiantes sobre la Integración de la Inteligencia Artificial en el Desarrollo de Competencias Investigativas: Un Estudio Fenomenológico en la Carrera de Educación de la UNEMI 2025. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 1834-1851. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.718>
- Brito, J. S. S. (2024). Inteligencia emocional y competencias investigativas en los estudiantes de una universidad privada. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1281-1292. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.796>
- Camacho Rivadeneira, M. H. (2020). Effects of using research-based learning on the development of academic competencies of graduate students (Doctoral dissertation, Ghent University). <https://backoffice.biblio.ugent.be/download/8669423/8669467>

- Cardoso, E. O., & Cerecedo, M. T. (2019). Valoración de las Competencias Investigativas de los Estudiantes de Posgrado en Administración. *Formación Universitaria*, 12(1), 35-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100035>
- Castillo-Martínez, I. M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021, January). Research competencies to develop academic reading and writing: A systematic literature review. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 576961). *Frontiers Media SA*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.576961>
- Cermeño, E. O., & de Tejada, J. D. C. S. (2026). Competencias investigativas y perfil del investigador en el ámbito universitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (85), 56-68. <https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=10688271>
- Espinoza, M. D., & Sernaqué, M. A. C. (2021). Habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de maestría en educación. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(6), 410-425. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890594>
- Fernandez, M. T. S., Gonzales, F. C. C., Vilca, S. A. T., & Caballero, J. E. A. P. (2024). Adquisición de competencias investigativas en estudiantes universitarios de pregrado. *Revista Tribunal*, 4(9), 118-137. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.69>
- Gómez-Sánchez, J. F., Zúñiga, S. P. A., & Santiago, P. R. (2019). Competencias y habilidades investigativas en pregrado: aproximación teórica y consideraciones para su evaluación. *Perspectivas Docentes*, 30(69). https://www.researchgate.net/publication/338435084_Competencias_y_habilidades_investigativas_en_pregrado_aproximacion_teorica_y_consideraciones_para_su_evaluacion_Reaserch_competencies_and_skills_in_undergraduate_students_theoretical_approach_and_consi
- Grijalva, P. M. (2024). Habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado y su influencia en la docencia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 36(2), 226-246. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.921>
- Guamán Gómez, V. J., Herrera Martínez, L., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. *Conrado*, 16(72), 83-88. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1220>
- Guimaraes, J. L. C., Reategui, R. J. F., Jaén, A. V. L., Vigil, L. M. C., & Grández, C. G. A. (2025). Capacidades Investigativas y Éxito Académico en Estudiantes de Maestría: Un Estudio sobre la Relación entre las Habilidades Investigativas y el Rendimiento Académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 871-898. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19744
- Heemstra, J., Rodriguez, L., Marshall, A. M., Cortus, E., Classen, J., Koziel, J., & Deviney, A. (2022, August). Competencies for graduate student training in transdisciplinary FEWS research. In 2022 ASEE Annual Conference & Exposition. <https://peer.asee.org/40821>
- Jaramillo, J. O. (2025). Clasificación de competencias investigativas en la educación superior. *Runae*, (12), 50-65. <https://doi.org/10.70141/runae.12.1112>
- Lindo, J. L. M., Holder-Nevins, D., Roberts, D. D., Dawkins, P., & Bennett, J. (2013). Shaping the research experiences of graduate students using action research. *Nurse Education Today*, 33(12), 1557-1562. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.01.004>

- Lora-Loza, M. G., Mucha-Hospinal, L. F., & Rodríguez-Beas, R. B. (2020). Desarrollo de habilidades investigativas en maestrandos de la Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(1), 308-327. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v11i1.2951>
- Luna, M. C. (2026). Competencias tecnológicas y competencias investigativas en la educación superior: convergencias, tensiones y vacíos teóricos. *Horizonte Académico*, 6(1), 1724-1752. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v6.n1.427>
- Mantai, L., & Marrone, M. (2022). Identifying skills, qualifications, and attributes expected to do a PhD. *Studies in Higher Education*, 47(11), 2273-2286. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2061444>
- Marino-Jiménez, M., Ramírez-Durand, I. L., Pareja-Lora, A., & Cieza-Esteban, A. (2024). Research in Latin America: bases for the foundation of a training program in higher education. *Cogent Education*, 11(1), 2319432. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2319432>
- Marniati, Arizal, H., & Suparji. (2026). Determinants of graduate students' research competence: empirical evidence through structural equation modelling. *Acta Innovations*, 167-177. <https://doi.org/10.62441/actainnovations.vi.670>
- Marrs, S. A., Quesada-Pallarès, C., Nicolai, K. D., Severson-Irby, E. A., & Martínez-Fernández, J. R. (2022). Measuring perceived research competence of junior researchers. *Frontiers in Psychology*, 13, 834843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834843>
- Molassiotis, A., Wang, T., Hoang, H. T. X., Tan, J. Y., Yamamoto-Mitani, N., Cheng, K. F., ... & Suen, L. K. (2020). Doctoral nursing education in east and Southeast Asia: characteristics of the programs and students' experiences of and satisfaction with their studies. *BMC Medical Education*, 20(1), 143. <https://d-nb.info/1213871689/34>
- Molina, R. P. B., de Cuba, J. P. A. V., & Turpo-Gebera, O. (2022). Desempeño docente en las competencias investigativas de estudiantes de maestría. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(4), 262-271. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.4.747>
- Ocupa-Cabrera, H. G., Meneses-La-Riva, M. E., Ocupa-Meneses, G. D. D., Ocupa-Meneses, B. D. D., & Alvarez-Huarca, O. E. (2025). Analysis of Trends and Challenges Leading to the Achievement of Research Competencies in Graduate Students. *Journal of Educational and Social Research*, 15(4), 35. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0120>
- Okada, A., Sheehy, K., Dieter Rossade, K., & Bandara, A. K. (2025). Developing Researchers' Competencies through CARE-KNOW-DO and upSkill. Map, aligned with EU and UNESCO Priorities. *Open Research Europe*, 5, 333. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.21408.1>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pérez, A. B. D., Revilla, C. Y. V., Rodríguez, N. J. P., & Borja, J. R. R. (2023). Competencias investigativas en educación superior: Research competencies in higher education. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9586501>

- Salazar Peralta, J., Meléndez Cruz, J., & Cardenas Rivera, M. (2026). Competencias investigativas de los estudiantes: un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15866881>
- Sim, S. M., & Zhang, L. F. (2026). Do PhD students' research styles predict their perceived competencies?. *Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10734-026-01629-x>
- Topliceanu, A. M., Blanchard, M. R., & Collier, K. M. (2026). Characteristics of International Graduate STEM Students in the United States and the Supports and Barriers They Experience: A Systematic Literature Review. *Trends in Higher Education*, 5(2), 42. <https://doi.org/10.3390/higheredu5020042>
- Torres Cañizalez, P. C., Cobo Beltrán, J. K., Agüero-Ynca, M. L., & García-Bravo, B. (2025). Producción científica en Scopus sobre competencias investigativas en estudiantes universitarios. Una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 49-71. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1232>
- Trujillo, M. D. L. Á. S., & Flores, E. A. R. (2023). Estrategias para mejorar las competencias investigativas en un contexto virtual de aprendizaje. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 18(1), 1-15. <https://www.historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/4860>
- Turpo-Gebera, O., Martínez-Puma, E., Diaz-Zavala, R., & Rivera-Mansilla, E. (2024). Competencias investigativas docentes en la producción científica estudiantil del área de ingeniería en una universidad peruana. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1556>
- Vega de la Torres, J. E., Arias Mola, J. L., & William Velazco, M. (2025). El desarrollo de habilidades investigativas. Un estudio desde el Derecho. *Opuntia Brava*, 17(3), 17. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/2389>
- Xing, W., Ju, H., Pei, C., Guo, Y., Tian, L., Ling, H., ... & Ma, J. (2026). Research topic-driven curriculum content reform in graduate immunology to strengthen students' research and innovation competence. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/s12909-026-08711-z>
- Zambrano-Sandoval, H., & Chacón Corzo, C. T. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado. Análisis cualitativo. *Revista Educación*, 45(2), 256-274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8261026>
- Zhang, J., Gao, X., Hong, X., & Coates, H. (2024). From rhetoric to reality: shaping doctoral education in China for global higher education. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 15(2), 137-153. <https://doi.org/10.1108/SGPE-09-2023-0083>
- Zhang, S., & Zhan, H. (2026). Facilitators to doctoral completion among international students in a Global South University: An appreciative inquiry perspective. *PLoS One*, 21(1), e0340779. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0340779>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).