

**Cultura investigativa de docentes formadores en educación superior:
una revisión narrativa (2019-2026)**

Research culture of teacher educators in higher education: a narrative review
(2019-2026)

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0543>

Magda Medina-Velasquez*¹

<https://orcid.org/0000-0001-9184-4839>
mmedina@ispa.edu.pe

Mary Socorro Rosado-Lazo¹

<https://orcid.org/0000-0002-0692-0508>
mrosado@ispa.edu.pe

Luz Marina Zubizarreta Agüero de Heras¹

<https://orcid.org/0000-0001-6783-9757>
lzubizarreta@ispa.edu.pe

Walter Willy Ramos-Pacco¹

<https://orcid.org/0009-0004-7582-1812>
wramosp@ispa.edu.pe

Recibido: 23/03/2026

Aceptado: 20/06/2026

RESUMEN

La evidencia sobre la cultura investigativa en docentes formadores de instituciones pedagógicas de nivel superior permanece dispersa y es metodológicamente heterogénea. La presente revisión narrativa examinó 44 artículos publicados entre enero de 2019 y abril de 2026, recuperados de Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex 2.0 mediante ecuaciones booleanas, análisis de cocitación con Connected Papers y búsquedas complementarias en Redalyc. Los estudios se organizaron en cuatro dimensiones analíticas: epistemológica, institucional, formativa y digital. La identidad del docente formador-investigador emerge como un fenómeno multidimensional en el que la disposición personal, las condiciones estructurales, los trayectos formativos y las mediaciones tecnológicas operan de forma interdependiente. Tres tendencias caracterizan el período analizado, partiendo de la brecha entre la retórica institucional y las condiciones materiales de trabajo, la consolidación de los entornos digitales como infraestructura de la producción científica, y la difusión de enfoques socioformativos en América Latina. Se detectaron cinco vacíos configurados en torno a la ausencia de modelos integradores de las cuatro dimensiones, una subrepresentación de las instituciones pedagógicas latinoamericanas como objeto de estudio diferenciado, la marcada escasez de investigaciones longitudinales, y la carencia de instrumentos validados para este perfil docente y una incipiente exploración del impacto de la inteligencia artificial. Se proponen líneas prioritarias de investigación para 2026-2030.

Palabras Clave: cultura investigativa, docentes formadores, educación superior pedagógica, competencias investigativas, dimensión digital.

1. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa, Perú

* Autor de correspondencia: mmedina@ispa.edu.pe

ABSTRACT

The evidence on the research culture among teacher educators at higher education institutions remains scattered and is methodologically heterogeneous. This narrative review examined 44 articles published between January 2019 and April 2026, retrieved from Scopus, Web of Science, SciELO, and Latindex 2.0 using Boolean operators, co-citation analysis with Connected Papers, and supplementary searches in Redalyc. The studies were organized into four analytical dimensions: epistemological, institutional, educational, and digital. The identity of the teacher-trainer-researcher emerges as a multidimensional phenomenon in which personal disposition, structural conditions, training trajectories, and technological mediations operate interdependently. Three trends characterize the period analyzed: the gap between institutional rhetoric and material working conditions; the consolidation of digital environments as the infrastructure for scientific production; and the spread of socio-formative approaches in Latin America. Five gaps were identified, centered on the absence of models that integrate the four dimensions; the underrepresentation of Latin American teacher-training institutions as a distinct subject of study; the marked scarcity of longitudinal research; the lack of validated instruments for this teacher profile; and the nascent exploration of the impact of artificial intelligence. Priority research areas are proposed for 2026–2030.

Keywords: research culture, teacher educators, higher education pedagogy, research competencies, digital dimension

INTRODUCCIÓN

La producción de conocimiento científico dejó de ser prerrogativa exclusiva de las universidades para extenderse al conjunto del sistema de educación superior incluidas allí las instituciones de formación docente. En ese marco, la cultura investigativa entendida como el conjunto de valores, competencias, actitudes y prácticas que orientan la relación de una comunidad académica con la generación del conocimiento, ocupa un lugar determinante en la formación inicial del profesorado (González-Roys et al., 2023).

Por otra parte, se aprecia que el interés académico por esta temática crece de manera sostenida pero los docentes que ejercen en las escuelas pedagógicas permanecen como una categoría insuficientemente estudiada. Smith & Flores (2019) precisaron que estos profesionales deben conciliar las exigencias de la docencia con las de la producción investigativa. Esta es una conciliación que las Escuelas de Educación Superior Pedagógica Pública (EESPP) de Perú raramente facilitan. En ámbito peruano, las reformas educativas en curso demandan una capacidad investigativa más sólida, algo que converge con condiciones estructurales que no avanzan al mismo ritmo que los mandatos normativos (Tolozano-Benítez et al., 2024).

La diatriba entre enseñar e investigar se inscribe en debates sobre la identidad profesional docente y la noción de disposición investigativa como categoría que va más allá de la competencia técnica (Tack et al., 2023). La evidencia disponible sugiere que esa disposición requiere más que el simple mandato y que se deben generar condiciones institucionales sostenidas, así como configurar trayectos formativos coherentes y entornos relacionales que legitiman el rol investigador (Liang et al., 2024).

La presente revisión narrativa buscó responder la siguiente pregunta: ¿qué evidencia empírica y teórica publicada entre 2019 y 2026 permite caracterizar la cultura investigativa de los docentes formadores en educación superior, identificar sus

determinantes y señalar los vacíos que orientan la agenda institucional para 2026-2030? El objetivo general fue sintetizar esa evidencia en cuatro dimensiones analíticas que incluyen lo epistemológico, institucional, y las dimensiones formativa y digital, con el propósito de ofrecer un marco interpretativo útil para las EESPP latinoamericanas.

METODOLOGÍA

Se siguió el protocolo de revisión narrativa con criterios de búsqueda sistemática. La estrategia combinó ecuaciones booleanas en español e inglés en Scopus (n= 74), Web of Science (n= 46), SciELO (n= 28) y Latindex 2.0 (n= 17), con búsquedas complementarias en Redalyc (n= 22) y análisis de cocitación en Connected Papers a partir de un artículo semilla (n= 15). El total de registros identificados fue de 202 (ver figura 1).

Tras la eliminación de 15 duplicados, fueron cribados 187 registros por título y resumen, lo que redujo el conjunto explorado a 66 informes para la evaluación de elegibilidad. Se excluyeron 22 por ausencia del foco en los docentes formadores (n= 10), otros por corresponder a contextos no pedagógicos sin considerarse la formación docente (n= 5), además de por incompatibilidad metodológica (n = 4) o por tangencialidad temática (n= 3). El corpus final incluyó 44 estudios. Los criterios de inclusión fueron la publicación arbitrada entre enero de 2019 y abril de 2026, el foco explícito en docentes formadores de instituciones de educación superior, tener el abordaje de al menos una dimensión de la cultura investigativa; y por último, la disponibilidad de acceso al texto completo. Se excluyeron estudios centrados exclusivamente en estudiantes, así como capítulos de libro, tesis y documentos de política (ver figura 1).

Del análisis temático inductivo-deductivo se desprenden cuatro categorías marco a apriorísticas y permitió la emergencia de subcategorías a posteriori. Dado que varios estudios contribuyeron a más de una dimensión, las categorías no se consideraron mutuamente excluyentes. El proceso de selección se ilustra en la Figura 1. Los 44 estudios provienen principalmente de América Latina (n= 22), Asia (n= 11) y Europa (n= 10), con un estudio en otro contexto geográfico. La figura 1 presenta la síntesis de todos los estudios incluidos.

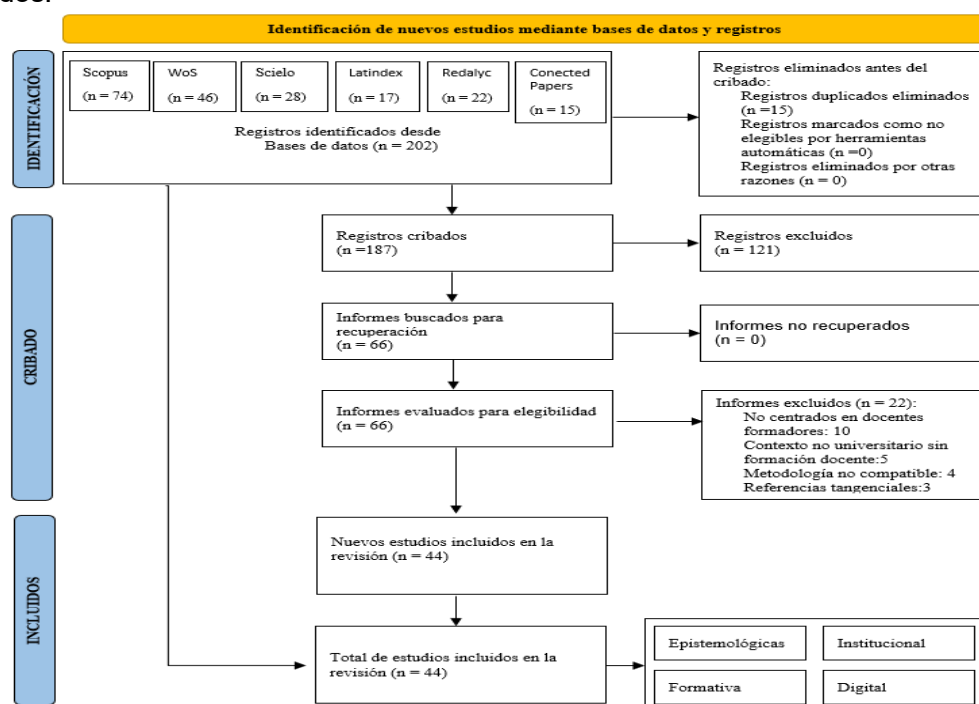


Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección del corpus

Nota. Algunos estudios contribuyeron a más de una dimensión analítica. Las categorías no representan grupos mutuamente excluyentes.

RESULTADOS

Tabla 1

Síntesis de los estudios incluidos en la revisión narrativa (2019-2026)

Cód	Autoría y año	País/ región	Diseño	Dim.	Temática principal y hallazgo clave
E01	Smith & Flores (2019)	Intern.	Ensayo teórico	E, I	Argumentan que los sistemas institucionales refuerzan la función docente y subordinan la investigadora, produciendo una tensión estructural que solo se resuelve con reconocimiento explícito de ambos roles.
E02	Faribi et al. (2019)	Irán	Cualit	E	Identifican que las creencias previas operan como filtros epistémicos que condicionan la disposición investigadora de forma independiente a los recursos institucionales disponibles.
E03	Alhassan & Ali (2020)	Ghana	Revisión	E, F	Concluyen que integrar la indagación sistemática en la práctica de aula transforma la identidad docente y mejora la calidad del proceso formativo.
E04	Criado Dávila (2020)	Perú	Revisión	I	Identifica cuatro condicionantes estructurales de la cultura investigativa universitaria: tiempo protegido, acceso a recursos actualizados, redes de colaboración y liderazgo académico que reconozca la producción científica.
E05	Olvido (2020)	Filipinas	Cualit	E	Describe la cultura investigativa como el resultado de tres procesos articulados: inversión institucional sostenida, formación continua del personal y consolidación de una norma colectiva que legitima la producción de conocimiento como parte del rol docente.
E06	Smirnova (2021)	Ucrania	Mixto	D	Advierte que las métricas estándar basadas en plataformas digitales pueden operar como incentivos o como obstáculos según la infraestructura disponible, favoreciendo tipos de producción inaccesibles para instituciones con recursos limitados.
E07	Batool et al. (2021)	Pakistán	Cuant	I	Demuestran que los factores institucionales predicen la productividad investigativa con mayor fuerza que las disposiciones individuales, cuestionando la narrativa del déficit personal como explicación del bajo rendimiento científico.
E08	Cuellar et al. (2021)	Perú	Cuant	F	Verifican que los estudiantes de docentes con mayor cultura investigativa producen trabajos de mayor calidad, confirmando el efecto en cascada del perfil del formador.
E09	Kyaw (2021)	Myanma	Cualit	I	Destaca el papel del liderazgo institucional y las condiciones de trabajo como determinantes primarios.
E10	Cruz Tarrillo et al. (2021)	Perú	Cuant	E	Proponen un modelo tridimensional de la actitud hacia la investigación y demuestran que las tres dimensiones deben activarse simultáneamente para que emerja una cultura investigativa auténtica.
E11	Xu et al. (2021a)	China	Longitudinal	I	Documentan cómo los incentivos institucionales vinculados al Journal Citation Reports reorientan las agendas investigativas de las humanidades hacia temas publicables internamente, a costa de la pertinencia local y la autonomía académica.
E12	Xu et al. (2021)	China	Longitudinal	I	Evidencian que las políticas de internacionalización reconfiguran las identidades investigadoras y generan dinámicas de exclusión temática.
E13	Carlín Chávez (2022)	Ecuador	Mixto	F	Demuestran que los entornos de comunidades de práctica generan culturas investigativas más sólidas y sostenibles que los modelos individualistas centrados en la productividad personal.

E14	Kyaw (2022)	Myanma r	Cualit	I	Concluye que las políticas más eficaces combinan incentivos extrínsecos con la construcción de una identidad colectiva; las prescriptivas sin condiciones solo incrementan la ansiedad docente.
E15	Li & Zhang (2022)	China	Cuant	F, D	La mentoría activa y el reconocimiento de los pares emergen como predictores más potentes que los incentivos económicos formales.
E16	Perines & Hidalgo (2022)	Chile	Cualit	E	Detectan resistencias asociadas a la desconexión entre los contenidos metodológicos y la práctica real de aula.
E17	Tovar et al. (2022)	Perú	Cuant	F	Verifican una correlación alta entre cultura investigativa y producción científica en docentes de artes escénicas de una universidad limeña, con predominio del nivel deficiente.
E18	Zheng & Wu (2021)	China	Mixto	I	Analizan la brecha entre el discurso institucional sobre internacionalización y la práctica investigadora docente en universidades chinas. La variación entre unidades según el liderazgo y la cultura disciplinaria evidencia que las políticas nacionales se implementan de forma heterogénea.
E19	Barrios (2023)	Guatem ala	Cuant	F, D	Proponen que la evaluación integrada de ambas dimensiones refleja mejor la competencia investigadora contemporánea.
E20	González-Roys et al. (2023)	Colombi a	Revisión	I, F	Argumentan que la investigación debe articularse con la docencia y la extensión mediante estructuras de gestión que redistribuyan el poder académico y legitimen las agendas locales.
E21	Matos et al. (2023)	Portugal	Cualit	F	Demuestran que la coherencia entre el enfoque pedagógico del docente y su propia práctica investigadora predice la cultura investigativa con mayor fuerza que cualquier otra variable.
E22	Meregildo-Gómez et al. (2023)	Perú	Cuant	F	Construyen y analizan estructuralmente una escala para medir la cultura investigativa, con tres componentes: formación, competencia y actividad investigativa. Aportan evidencia de validez de constructo adecuada para el contexto latinoamericano.
E23	Ataş et al. (2020)	Finlandia / Turquía	Compar ativo	F	Establecen que la formación inicial y la experiencia investigativa previa son los mejores predictores del compromiso investigativo posterior, con diferencias notables entre ambos sistemas.
E24	Floris et al. (2024)	Indonesi a	Cualit	I	Exploran las experiencias de docentes de inglés con la investigación en Indonesia. Encuentran que la implicación investigadora está más determinada por el reconocimiento de los pares y el ambiente departamental que por la política formal de la institución.
E25	Freitas et al. (2024)	Portugal	Cualit	F	Identifican tensiones entre la formación teórico-metodológica y las demandas prácticas de los estudiantes, con implicaciones para el diseño curricular de los programas.
E26	Grijalva (2024)	Ecuador	Cuant	F	Los docentes con formación de posgrado sólida exhiben mayor confianza metodológica, mayor productividad y mejor integración de la indagación en su docencia.
E27	Jenset & Hatlevik (2024)	Noruega	Estudio de caso	F	Identifican la escritura académica como la brecha formativa más frecuente e importante que separa la competencia investigadora del docente de la publicación efectiva.
E28	Li y Xu (2024)	China	Cuant	D	Encuentran que el soporte digital institucional modera el efecto de la baja autoeficacia, abriendo una vía de intervención concreta en contextos con escasa tradición investigativa.
E29	Li et al. (2024)	China	Cuant	F, D	La mentoría activa y los entornos colaborativos digitalmente mediados predicen la sostenibilidad del compromiso investigador a largo plazo.
E30	Liang et al. (2024)	Intern.	Rev. Sist.	E, I	Revisan sistemáticamente la literatura sobre la identidad profesional de los docentes formadores universitarios. Concluyen que los sistemas de apoyo institucional son el factor más consistente vinculado al mantenimiento de la doble identidad docente-investigador en contextos de alta presión por productividad.

E31	Mamytbayeva et al. (2024)	Kazajistán	Cuant	E, F	Destacan la importancia de la formación metodológica temprana y la exposición a proyectos de investigación auténticos durante el pregrado.
E32	Risan (2024)	Noruega	Cualit	E	Detecta múltiples concepciones en tensión que dificultan la construcción de una cultura investigativa coherente en las instituciones pedagógicas.
E33	Sato & Cárcamo (2024)	Intern.	Ensayo teórico	E	Argumentan que construir identidad investigadora en estos contextos implica resistir activamente las agendas científicas concebidas para el Norte y reivindicar la pertinencia local como criterio de calidad.
E34	Serrano de Moreno et al. (2024)	Venezuela	Cuant	I, F	Identifican desafíos en la construcción de una cultura investigativa institucional y proponen estrategias de formación continua articuladas con las líneas de investigación de cada unidad académica.
E35	Tack et al. (2023)	Intern.	Rev. Sist.	E	Proponen el concepto de disposición investigativa como categoría más precisa que actitud o competencia para describir la orientación reflexiva del docente formador hacia la producción de conocimiento. Analizan cómo se manifiesta esta disposición en contextos internacionales variados.
E36	Tolozano-Benítez et al. (2024)	Ecuador	Cuant	I	Confirman que el nivel de cultura investigativa del docente impacta directamente en la calidad de los procesos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad.
E37	Turpo-Gebera et al. (2024)	Perú	Cuant	I, F	Documentan un efecto en cascada que convierte el fortalecimiento del docente en una cuestión de justicia formativa.
E38	Alvarado-Peña et al. (2025)	América Latina	Revisión	F, D	Concluyen que la IA potencia las habilidades cuando existe acompañamiento institucional sostenido, pero profundiza las desigualdades en su ausencia.
E39	Cotrina et al. (2025)	Perú	Cuant	F	Confirman diferencias notables según categoría docente, grado académico y experiencia acumulada, con implicaciones para el diseño de programas de formación diferenciados.
E40	Farwa et al. (2025)	China	Cuant	E	Demuestran que el reconocimiento institucional y el apoyo de los pares son determinantes de la construcción de la identidad investigadora del docente.
E41	Huarca Flores (2025)	España	Cuant	E, F	Destacan la alfabetización informacional como componente formativo indispensable para el desarrollo de la cultura investigativa en la educación superior.
E42	Nguyen et al. (2025)	Vietnam	Cualit	F	Encuentran que los docentes solo construyen identidad de investigadores cuando el contexto institucional legitima ese rol; en caso contrario, la función investigadora queda subordinada a la pedagógica.
E43	Carranco Madrid et al. (2026)	Ecuador	Rev. Sist.	F, D	Concluyen que lo determinante no es el uso de herramientas tecnológicas per se, sino su integración en procesos formativos con objetivos pedagógicos definidos y sostenidos en el tiempo.
E44	Leal-Pabón et al. (2026)	Colombia	Cuasi experimental	F	Demuestran que los programas de acompañamiento socioformativo con mentoría activa producen mejoras medibles en actitudes y competencias investigativas.

Nota. E= Epistemológica; I= Institucional; F= Formativa; D= Digital. Los estudios que aparecen en más de una dimensión se codificaron con múltiples letras. Elaboración propia.

Dimensión Epistemológica

Emerge del corpus explorado que la cultura investigativa se concibe como un fenómeno que trasciende la acumulación de habilidades técnicas para instalarse en el plano de la identidad y los valores académicos (González-Roys et al., 2023). En este sentido, Olvido (2020) la describió como resultado de tres procesos articulados que parten de la inversión institucional sostenida, y se proyecta en la formación continua y la consolidación de una norma colectiva que reconoce la producción de conocimiento como parte

constitutiva del rol docente. Faribi et al. (2019) demostraron por su parte que las concepciones previas sobre la investigación operan como filtros epistémicos que condicionan la disposición investigadora de forma independiente a los recursos disponibles.

La diatriba entre enseñar e investigar es el eje problemático más consistente del campo. Smith & Flores (2019) establecieron que en la mayoría de contextos institucionales la función docente se refuerza con regularidad mientras la investigadora queda subordinada. Propuestas de Tack et al. (2023) conciben el concepto de disposición investigativa con una orientación reflexiva hacia la propia práctica que actúa como precondition de la producción científica auténtica posicionándose como categoría más precisa que la de actitud o competencia. Liang et al. (2024) confirmaron que los sistemas de apoyo institucional constituyen el factor más consistente asociado al mantenimiento de esa doble identidad. Y Cruz Tarrillo et al. (2021) propusieron un modelo tridimensional que versa sobre lo afectivo, cognitivo y conductual, y que requiere activación simultánea para que emerja la cultura investigativa. De forma crítica, Sato & Cárcamo (2024) agregaron que construir identidad investigadora en el Sur Global implica también resistir agendas científicas concebidas para contextos del Norte (ver tablas 1 y 2).

Dimensión Institucional

Criado Dávila (2020) identificó cuatro condicionantes estructurales sin las cuales la cultura investigativa no prospera. Para él, la convergencia entre el tiempo protegido para investigar, el acceso actualizado a recursos, una limitada participación en redes de colaboración y la ausencia de liderazgos que reconozcan efectivamente la producción científica, son un mix que frena este tipo de cultura. Batool et al. (2021) aportaron confirmación cuantitativa desde Pakistán, señalando que los factores institucionales predicen la productividad investigativa con mayor fuerza que las disposiciones individuales (ver tablas 1 y 2).

El tema de las políticas más eficaces fue trabajado por Kyaw (2022) quien encontró que estas combinan incentivos extrínsecos con la construcción de una identidad colectiva como investigadores; y que las políticas prescriptivas que exigen producción sin generar condiciones solo incrementan la ansiedad docente. Otros trabajos de Xu et al. (2021a) y Xu et al. (2021b) documentaron en China cómo los incentivos vinculados al Journal Citation Reports reorientaron las agendas de humanidades hacia temas publicables internacionalmente a costa de la pertinencia local un riesgo directamente transferible a las EESPP latinoamericanas. Al mostrar la brecha entre el discurso institucional sobre internacionalización y la práctica docente, Zheng & Wu (2021) ampliaron ese análisis y señalaron que esta varía según el liderazgo y la cultura disciplinaria de cada unidad. Floris et al. (2024) ofrecieron un matiz relevante destacando que la implicación investigadora de los educadores está más determinada por el reconocimiento de los pares que por la política formal. Más allá de esos aspectos, Turpo-Gebera et al. (2024) precisaron que la capacidad investigativa del docente formador incide directamente en la producción científica de sus estudiantes con un efecto en cascada que convierte el fortalecimiento docente en una cuestión de justicia formativa (ver tablas 1 y 2).

Dimensión Formativa

En un estudio comparativo entre Finlandia y Turquía (Ataş et al., 2021) se estableció que la formación inicial y la experiencia investigativa previa son los mejores predictores del compromiso investigativo posterior. En Perú, Cotrina et al. (2025) confirmaron que las actitudes hacia la investigación difieren notablemente según la categoría docente, el grado académico y resaltan la experiencia acumulada. Nguyen et al. (2025) aportaron, desde

Vietnam, que los docentes solo se posicionan como investigadores cuando el contexto institucional legitima ese rol pues de lo contrario, la identidad investigadora queda subordinada a la función pedagógica (ver tablas 1 y 2).

Usando métodos cuantitativos, Camayo Tovar et al. (2022) identificaron en docentes de Lima una correlación alta entre la cultura investigativa y producción científica ($r = 0.839$; $p < 0.05$), pero con un predominio del nivel deficiente en el conjunto de la muestra. Para ellos el problema parte de las condiciones y no radicaba solamente en la actitud. En un análisis de colectivos, Carlín Chávez et al. (2022) demostraron que la cultura investigativa construida en comunidades de práctica superaba al modelo individualista en términos de resultados, y Matos et al. (2023) precisaron que la coherencia entre el enfoque pedagógico del docente de metodología y su propia práctica investigadora predice la cultura genuina con mayor fuerza que cualquier otra variable. Grijalva (2024) reportó la transferencia de las competencias desarrolladas en posgrados de calidad a la práctica docente; y Jensen & Hatlevik (2024) consideraron competencias técnicas identificando la escritura científica como la brecha formativa más frecuente en el trayecto hacia la publicación efectiva. Meregildo-Gómez et al. (2023) validaron una escala con tres componentes, a saber la formación, la competencia y actividades investigativas, que Barrios (2023) complementó proponiendo la evaluación conjunta con las habilidades digitales (ver tablas 1 y 2).

Dimensión Digital

Barrios (2023) señaló que las competencias digitales y las habilidades investigativas son indisolubles en la práctica contemporánea y deben evaluarse de forma integrada. Los sistemas de evaluación investigativa mediados digitalmente según Smirnova (2021) pueden operar como incentivos o como obstáculos, según la infraestructura disponible en cada institución, pero que las métricas estándar favorecen tipos de producción que no siempre están al alcance de las EESPP con recursos limitados (ver tablas 1 y 2).

Lo tecnológico fue abordado por Li & Xu (2024) y encontraron que el soporte digital institucional modera el efecto de la baja autoeficacia investigativa, lo que abre una vía de intervención concreta en instituciones con escasa tradición de investigación. Alvarado-Peña et al. (2025) concluyeron que la inteligencia artificial generativa (IAG) potencia las habilidades investigativas solo cuando existe acompañamiento institucional sostenido. En tal línea, Carranco Madrid et al. (2026) precisaron que lo determinante no es el uso de herramientas tecnológicas per se, y que lo realmente importante es la manera en que se integran en procesos formativos con objetivos pedagógicos definidos y sostenidos en el tiempo (ver tablas 1 y 2).

Tabla 2

Análisis comparativo multidimensional de la cultura investigativa en docentes formadores

Dimensión	Constructo central	Factores determinantes clave	Vacío específico
Epistemológica (E01–E05, E10, E16, E30, E32–E33, E35, E40–E41)	Disposición investigativa; doble identidad docente-investigador	Concepciones previas sobre la investigación; legitimidad institucional del rol investigador; resistencia a agendas del Norte Global	Escasez de modelos que expliquen cómo la disposición evoluciona a lo largo de la trayectoria docente
Institucional (E04, E07, E09, E11–E12, E14, E18, E20, E24, E30, E34, E36–E37)	Condiciones estructurales; políticas de incentivos; liderazgo académico	Tiempo protegido; redes de colaboración; reconocimiento por pares; coherencia entre el discurso institucional y la práctica	Falta de estudios longitudinales sobre el efecto de las políticas de incentivos en EESPP latinoamericanas

Formativa (E03, E08, E13, E15–E17, E19–E29, E31, E37–E44)	Formación inicial y continua; comunidades de práctica; escritura científica	Experiencia previa; coherencia pedagógica del formador de investigación; calidad del posgrado; mentoría activa	Carencia de instrumentos validados específicamente para el perfil del docente formador pedagógico
Digital (E06, E15, E19, E28–E29, E38, E43)	Infraestructura digital; autoeficacia tecnológica; integración de IA	Soporte institucional para plataformas; competencias digitales integradas con las investigativas; acompañamiento formativo explícito	Impacto de la IA en la cultura investigativa del docente formador prácticamente inexplorado

Nota. E = Epistemológica; I = Institucional; F = Formativa; D = Digital. Los códigos entre paréntesis remiten a los estudios de la Tabla 1. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los estudios convergen en que la cultura investigativa además de ser un repertorio de habilidades individuales emerge de la interacción entre la disposición personal, las condiciones estructurales, la existencia de trayectos formativos y las mediaciones tecnológicas (Olvido, 2020; Tack et al., 2023). El carácter multidimensional que se evidencia es precisamente el vacío teórico que la revisión realizada señala analíticamente, resaltando también que no existen hasta la fecha modelos validados que integren las cuatro dimensiones de manera articulada.

La dicotomía docencia-investigación, descrita por Smith & Flores (2019) como el eje problemático central del campo, atraviesa todos los contextos explorados. Ratificaron Liang et al. (2024) que los sistemas de apoyo institucional eran el factor más consistente vinculado a la productividad investigativa, mientras que en su estudio Sato & Cárcamo (2024) critican que en el Sur Global esa tensión se agrava por la presión de agendas científicas concebidas para otros contextos. La brecha entre la retórica institucional y las condiciones reales de trabajo reportada en simultaneo en Myanmar, China, Perú y Pakistán configura un patrón transnacional que no puede atribuirse a simples déficits de voluntad individual (Kyaw, 2022; Batool et al., 2021; Xu et al., 2021; Zheng & Wu, 2021).

Entre 2022 y 2026 se distinguen cuatro tendencias que reconfiguran el campo de estudio. El enfoque socioformativo y la gestión estratégica del conocimiento ganan terreno en América Latina (González-Roys et al., 2023; Leal-Pabón et al., 2026), proponiendo que las preguntas de investigación deben nacer de la práctica pedagógica situada y no de las métricas de impacto externas. Por primera vez y con amplitud la escritura científica se reconoce como una competencia enseñable y no como un subproducto espontáneo de la actividad investigativa (Jenset & Hatlevik, 2024; Grijalva, 2024). La digitalización dejó de ser un recurso optativo para constituirse en una condición de lo que se considera investigación (Smirnova, 2021; Carranco Madrid et al., 2026). Finalmente, la IAG irrumpió como objeto de estudio incipiente en el marco de las EESPP (Alvarado-Peña et al., 2025), pero sin embargo su impacto en la cultura investigativa del docente formador permanece prácticamente inexplorado.

Los cinco vacíos detectados definen la agenda de trabajo para el 2026-2030. Se inicia con la ausencia de modelos teóricos que integren las cuatro dimensiones de forma simultánea. Lo secunda la subrepresentación de las EESPP latinoamericanas como objeto de indagación diferenciado con respecto a las universidades convencionales. Se complementa con la carencia de estudios longitudinales que permitan seguir la evolución de la disposición investigativa a lo largo de la trayectoria docente. El cuarto aspecto es la falta de instrumentos validados específicamente para este perfil; y se cierra con el

desconocido efecto de la IAG en la configuración de la cultura investigativa del formador. Reducir la cultura investigativa a un asunto de habilidades individuales resulta epistemológicamente insuficiente porque la evidencia señala que esta se construye desde la identidad y las condiciones sistémicas (Smith & Flores, 2019; Farwa et al., 2025). El modelo de gestión estratégica (González-Roys et al., 2023), articulado con el enfoque socioformativo (Leal-Pabón et al., 2026) y con los hallazgos sobre formación en posgrado (Grijalva, 2024; Turpo-Gebera et al., 2024), ofrece el referente más documentado para las EESPP de la región. La advertencia es que el éxito pasa no solo por adoptar plataformas digitales a la moda pero sin transformar las condiciones estructurales. Lo anterior puede mejorar la visibilidad pero no así el cambio cultural.

CONCLUSIONES

La síntesis reveló que las dimensiones epistemológica, institucional, formativa y digital de la cultura investigativa actúan de forma sistemática e interdependiente. Intervenir en un solo componente produce efectos limitados y frecuentemente transitorios. La diatriba entre enseñar e investigar no se resuelve asignando más horas formales a la investigación. Las experiencias exitosas gozan del reconocimiento institucional explícito de la doble identidad del docente formador, de condiciones estructurales que la hagan viable y de políticas que combinen incentivos con la construcción de una identidad colectiva (Smith & Flores, 2019; Kyaw, 2022; Liang et al., 2024). Para las EESPP de América Latina, los marcos socioformativos y de gestión estratégica del conocimiento, aplicados con coherencia pedagógica y con el debido respaldo institucional sostenido, constituyen la vía más documentada hacia la configuración de una cultura investigativa genuina, con un efecto multiplicador sobre la formación de los estudiantes (Turpo-Gebera et al., 2024; González-Roys et al., 2023).

Los cinco vacíos detectados que contemplan los modelos integradores de las cuatro dimensiones configuran una agenda de investigación prioritaria para el período 2026-2030. Atenderla en las EESPP exige superar la fragmentación disciplinaria del campo y asumir que el fortalecimiento de la cultura investigativa del docente formador es una decisión de política educativa con consecuencias directas sobre la calidad de la formación docente inicial en la región.

REFERENCIAS

- Alhassan, A., & Ali, H. I. H. (2020). EFL teacher research engagement: Towards a research-pedagogy nexus. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), Artículo 1840732. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1840732>
- Alvarado-Peña, L. J., de Castro, R. F., Álvarez Diez, R. C., Bueno Fernández, M. M., dos Santos, G. M. T., & Vega Osuna, L. A. (2025). Desenvolvimento de capacidades investigativas em docentes do ensino superior na América Latina: uma mirada da inteligência artificial. *SAPIENTIAE*, 11(1), 97-115. <https://doi.org/10.37293/sapientiae111.07>
- Ataş, U., Daloglu, A., & Hildén, R. (2021). Teacher educators in Finland and Turkey: Their roles, knowledge base, and professional development profiles. *European Journal of Teacher Education*, 46, 727-745. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1987412>
- Barrios, N. G. A. (2023). Validación de instrumento que evalúa habilidades investigativas y herramientas tecnológicas para investigación. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 6(2), 131-142. <https://doi.org/10.36958/sep.v6i2.188>

- Batool, A., Ahmad, S., & Naz, S. (2021). Correlation of personal and institutional factors with research productivity among university teachers. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 9(2), 240-246. <https://doi.org/10.18510/hssr.2021.9225>
- Camayo Tovar, J., Córdova Vite, D., Fernández Pérez, Y. D., Vivar-Bravo, J., Lupaca Córdova, M. I., Hernández Saldaña de Mejía, E. R., & Matta Huerta, C. R. (2022). Cultura investigativa y producción científica en docentes de artes escénicas de una universidad de Lima. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 552-563. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.357>
- Carlín Chávez, E. L., González González, R., Herrera Rivas, K. K., Álvarez Beltrán, R. J., & Carballosa González, A. (2022). La cultura investigativa colaborativa desde la perspectiva de la formación superior tecnológica en el Ecuador. *Publicaciones*, 52(3), 379-414. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22278>
- Carranco Madrid, S. D. P., Haro Yaranga, M. A., Racines Cabrera, M. G., & López Macías, K. L. (2026). Formación en investigación científica y su impacto en la calidad académica. *Revisión sistemática. RECIAMUC*, 10(1), 84-101. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/10.\(1\).oct.2026.84-101](https://doi.org/10.26820/reciamuc/10.(1).oct.2026.84-101)
- Cotrina, L. K. C., Ramos Farroñán, E. V., Arbulú Ballesteros, M. A., Guzmán Valle, M. Á., Arbulú Castillo, J. C., Farfán Chilicaus, G. C., Licapa-Redolfo, G. S., Corrales Otazú, C. D., & Apaza Miranda, S. J. (2025). The dimensions of research attitudes among university faculty: A sociodemographic analysis in La Libertad, Peru. *Behavioral Sciences*, 15(4), Artículo 515. <https://doi.org/10.3390/bs15040515>
- Criado Dávila, Y. V. (2020). Factores que favorecen el desarrollo de la cultura investigativa del docente universitario. *Educación*, 26(1), 37-43. <https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n1.2182>
- Cruz Tarrillo, J. J., Pinedo Zumaeta, G. M., & Lescano Chaves, Y. (2021). Actitud hacia la investigación: Un análisis afectivo, cognoscitivo y conductual en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 29, e2. <https://doi.org/10.24215/18509959.29.E2>
- Cuellar, H. F., Cuenca, P. E. V., & Flores, J. M. V. (2021). Cultura investigativa y elaboración de trabajos de grado de los estudiantes de una universidad pública. *Alpha Centauri*, 2(4), 02-14. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i4.57>
- Faribi, M., Derakhshan, A., & Robati, M. (2019). Iranian English Language Teachers' Conceptions Towards Research. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 2(2), 1-11. <https://doi.org/10.29252/ijes.2.2.1>
- Farwa, U. E., Li, Q., Ye, J., Khan, M. K., & Zulfiqar, S. (2025). Organizational and psychological factors in teacher educators' professional identity development: An empirical analysis. *British Educational Research Journal*, 51(2), 869-896. <https://doi.org/10.1002/berj.4106>
- Floris, F. D., Widiati, U., Renandya, W. A., & Basthomi, Y. (2024). Engagement with research: A qualitative study of English department teachers' experiences and insights. *Social Sciences & Humanities Open*, 9(1), Artículo 100846. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100846>
- Freitas, A., Matos, J. F., Piedade, J., Teodoro, V. D., & Serradas Duarte, R. (2024). Teaching research methodologies in education: Teachers' pedagogical practices in Portugal. *Open Education Studies*, 6(1), Artículo 20240002. <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0002>
- González-Roys, G. A., Martínez Arredondo, L. E., & Verdecia Miranda, L. J. (2023). Gerencia de la investigación y el conocimiento en la educación universitaria. *Revista*

- Venezolana de Gerencia, 28(103), 1312-1326.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.103.24>
- 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>
- Huarca Flores, P. (2025). Competencias informacionales y actitud hacia la investigación científica en estudiantes universitarios [Information skills and attitude toward scientific research in university students]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2402>
- Jenset, I. S., & Hatlevik, I. K. R. (2024). From development work to research publication: A case of Norwegian teacher educators developing research literacy. *Teaching Education*, 35(4), 387-401. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2298197>
- Kyaw, M. T. (2021). Factors influencing teacher educators' research engagement in the reform process of teacher education institutions in Myanmar. *SAGE Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211061349>
- Kyaw, M. T. (2022). Policy for promoting teacher educators' research engagement in Myanmar. *Teaching and Teacher Education*, 113, Artículo 103680. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103680>
- Leal-Pabón, J. L., Ramírez-Lindarte, M. D., & Díaz-García, K. M. (2026). Fortalecimiento de la cultura investigativa como base para la formación docente en Norte de Santander. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 14(1), 1-7. <https://doi.org/10.15649/2346030X.4471>
- Li, Y., & Xu, L. (2024). Exploring the influence of teachers' motivation, self-efficacy, and institutional support on their research engagement: A study of Chinese university EFL teachers. *System*, 121, Artículo 103272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103272>
- Li, Y., & Zhang, L. (2022). Influence of mentorship and the working environment on EFL teachers' research productivity. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 906932. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906932>
- Li, Y., Zhang, L., & Mohamed, N. (2024). The influence of mentorship and working environments on foreign language teachers' research motivation in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03448-w>
- Liang, J., Meissel, K., & Ell, F. (2024). Understanding the professional identity of university-based teacher educators: A systematic review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 127, Artículo 102406. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102406>
- Mamytbayeva, Z. A., Orynbetova, E. A., Kyyakbayeva, U. K., Yeralin, K. Ye., & Yeralina, A. K. (2024). Foundations for shaping the research culture of future teachers-educators in higher education institutions. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(1), 99-117. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.97666>
- Matos, J. F., Freitas, A., Estrela, E., Galego, C., & Piedade, J. (2023). Teaching research methods courses in education: Towards a research-based culture. *Social Sciences*, 12(6), Artículo 338. <https://doi.org/10.3390/socsci12060338>
- Meregildo-Gómez, R., Mas-Sandoval, R. K., Cruz-Aguilar, R., & Alva, A. Y. (2023). Construcción y análisis estructural de una escala para medir la cultura investigativa en universitarios peruanos. *HUMAN REVIEW*. 21(2). 477-492 <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5083>

- Nguyen, V. S., Nguyen, H.-A. T., & Lam, H. T. L. (2025). Research engagement among university EFL lecturers in Vietnam: A positioning theory perspective. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(2), 49-64. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n2.116028>
- Olvido, M. M. (2020). Configuration of research culture: Investment, process, and norm. *Recoletos Multidisciplinary Research Journal*, 8(2), 1-13. <https://doi.org/10.32871/rmrj2008.02.01>
- Perines, H., & Hidalgo, N. (2022). What do student-teachers think about the integration of research into teacher education programs? *Educational Practice and Theory*, 44(1), 95-109. <https://doi.org/10.7459/ept/44.1.07>
- Risan, M. (2024). Schoolteachers and teacher educators: Making sense of 'research' in the context of research-based teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 31(4), 691-706. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2383358>
- Sato, M., & Cárcamo, B. (2024). Be(com)ing an educational researcher in the Global South (and beyond): A focus on the research-practice relationship. *Educational Researcher*, 53(6), 359-369. <https://doi.org/10.3102/0013189X241231548>
- Serrano de Moreno, M. S., Castellanos Herrera, S. J., & Andrade, D. J. (2024). Research competences of university teaching staff: Challenges in the construction of the research culture. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(1), 381-397. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41662>
- Smirnova, V. (2021). Evaluation of research activities of higher education institutions academic staff as part of the system of education quality assurance. *Open Educational E-Environment of Modern University*, 11, 146-157. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.11113>
- Smith, K., & Flores, M. A. (2019). Teacher educators as teachers and as researchers. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 429-432. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1648972>
- Tack, H., Guberman, A., MacPhail, A., & Vanderlinde, R. (2023). Higher education-based teacher educators' researcherly disposition: An international perspective. *European Journal of Teacher Education*, 48(3), 454-466. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2195974>
- Tolozano-Benítez, R., Caicedo-Quiroz, R., & Carlin-Chávez, E. (2024). Investigative culture and its relationship with integrated university substantive processes. *European Public and Social Innovation Review*, 9. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1805>
- Turpo-Gebera, O., Martínez-Puma, E., Díaz-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>
- Xu, X., Oancea, A., & Rose, H. (2021). The impacts of incentives for international publications on research cultures in Chinese humanities and social sciences. *Minerva*, 59, 469-492. <https://doi.org/10.1007/s11024-021-09441-w>
- Xu, X., Rose, H., & Oancea, A. (2021). Incentivising international publications: Institutional policymaking in Chinese higher education. *Studies in Higher Education*, 46(5), 1132-1145. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672646>
- Zheng, J., & Wu, H. (2021). Translating rhetoric into reality: Using the internationalization of humanities and social sciences in Chinese universities as the case. *Higher Education*, 84, 611-628. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00791-8>