UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ENSAYOS Y ARTÍCULOS ACADÉMICOS O CIENTÍFICOS PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TEMA:

BRECHAS EN COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS EN MAESTRANTES: UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

Autor:

Mario Santiago Tisalema Tisalemal
Vanessa Maribel Caiza Eugeniog

Tutor:

Msc.DENNIS ALFREDO PERALTA GAMBOA

Milagro, 2026

RESUMEN

La formación de posgrado en educación superior exige el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas que permitan a los maestrantes responder a las demandas de la docencia y la investigación académica. El objetivo de este estudio fue identificar y caracterizar las brechas percibidas en competencias pedagógicas e investigativas en maestrantes de educación superior ecuatoriana. Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. Participaron 57 maestrantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La información se obtuvo mediante un cuestionario de autopercepción de nueve ítems con escala tipo Likert de cinco categorías, organizado en competencias pedagógicas e investigativas. La validación de contenido se realizó mediante juicio de tres expertos y la información fue procesada mediante estadística descriptiva en Microsoft Excel. Los resultados evidenciaron dificultades de nivel medio en la adaptación de conocimientos profesionales al proceso de enseñanza, aplicación de estrategias pedagógicas, transformación de contenidos en explicaciones comprensibles, formulación de problemas de investigación y aplicación de métodos de investigación. Asimismo, se identificó una percepción favorable respecto de la planificación de clases universitarias y la preparación previa para la docencia. Se concluye que las brechas percibidas se presentan de manera diferenciada y que existen áreas susceptibles de fortalecimiento durante la formación de posgrado.

Palabras clave

Competencias pedagógicas; competencias investigativas; maestrantes; educación superior; formación de posgrado.

ABSTRACT

Postgraduate training in higher education requires the development of pedagogical and research competencies that enable master's students to respond to the demands of teaching and academic research. The objective of this study was to identify and characterize perceived gaps in pedagogical and research competencies among master's students in Ecuadorian higher education. A quantitative study with a descriptive scope and a non-experimental cross-sectional design was conducted. Fiftyseven master's students selected through non-probability convenience sampling participated. Information was collected through a nine-item self-perception questionnaire using a five-category Likert scale, organized into pedagogical and research competencies. Content validity was assessed through the judgment of three experts, and the information was processed using descriptive statistics in Microsoft Excel. The results showed moderate difficulties in adapting professional knowledge to the teaching process, applying pedagogical strategies, transforming content into understandable explanations, formulating research problems, and applying research methods. A favorable perception was also identified regarding university class planning and prior preparation for teaching. It is concluded that the perceived gaps occur differentially and that there are areas that could be strengthened during postgraduate education.

Keywords: Pedagogical competencies; research competencies; master's students; higher education; postgraduate education.

1. Introducción

La educación superior demanda que los maestrantes desarrollen competencias que les permitan responder a las exigencias de la docencia y la investigación. Además del dominio de un área profesional, la formación de posgrado requiere fortalecer competencias pedagógicas e investigativas relacionadas con la planificación de la enseñanza, el uso de estrategias pedagógicas, la formulación de problemas de investigación y la comunicación académica. En este contexto, las competencias docentes en educación superior integran diferentes dimensiones que requieren un desarrollo progresivo durante la formación profesional y de posgrado (Moreira et al., 2023).

En Ecuador, esta situación adquiere importancia debido a la diversidad de perfiles profesionales y experiencias previas de los estudiantes que ingresan a programas de cuarto nivel. Los maestrantes no necesariamente cuentan con la misma experiencia en docencia o investigación, lo que puede generar diferentes necesidades de formación. En el presente estudio, el 59,6 % de los participantes manifestó no tener experiencia docente, mientras que el 50,9 % indicó no contar con experiencia previa en investigación.

El problema de estudio se relaciona con las dificultades percibidas por los maestrantes en el desarrollo de determinadas competencias pedagógicas e investigativas. Los resultados muestran dificultades moderadas para adaptar los conocimientos al proceso de enseñanza, aplicar estrategias pedagógicas, formular problemas de investigación y desarrollar la escritura académica. Estas situaciones evidencian la importancia de identificar las áreas que requieren mayor fortalecimiento durante la formación de posgrado.

El estudio se justifica por la necesidad de conocer las necesidades formativas de los maestrantes y generar información que contribuya al fortalecimiento de los procesos de acompañamiento, tutoría y formación académica.

Por ello, el objetivo fue identificar y caracterizar las brechas percibidas en las competencias pedagógicas e investigativas de maestrantes que cursan estudios de posgrado relacionados con la educación superior en Ecuador.

El aporte del estudio consiste en proporcionar evidencia basada en la percepción de los propios maestrantes sobre las competencias pedagógicas e investigativas que requieren mayor fortalecimiento. Esta información permite reconocer las necesidades formativas presentes en el grupo estudiado y aporta elementos que pueden orientar estrategias de acompañamiento y nivelación académica dentro de los programas de educación superior.

1.1 Marco Teórico

1.1.1 Competencias pedagógicas en la docencia universitaria

Las competencias pedagógicas comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al docente planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza, aprendizajes efectivos. Gutiérrez-Hinestroza et al. (2019) proponen una perspectiva integral que combina las dimensiones disciplinar, didáctica y ética de la profesión docente universitaria. Según estos autores, un docente universitario competente no solo domina su área de conocimiento, sino que puede adaptarla a las necesidades, estilos de aprendizaje y niveles de comprensión de sus estudiantes.

La formación pedagógica es especialmente crítica para profesionales maestrantes que se incorporan a la docencia universitaria sin haber cursado programas de pedagogía. Castillo-Mora et al. (2024) documentaron, en el contexto ecuatoriano, que los docentes de bachillerato técnico perciben importantes déficits en su formación pedagógica, lo que restringe su desempeño profesional. Extrapolar este hallazgo al nivel de posgrado es pertinente, pues los maestrantes en educación superior enfrentan desafíos similares: deben enseñar en un contexto universitario para el que no fueron específicamente formados.

El concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) de Shulman (1986, 1987) resulta central en este análisis. El PCK implica saber cómo hacer enseñable un contenido disciplinar a través de analogías, ejemplos, explicaciones y demostraciones ajustadas al estudiante.

Competencias investigativas en el posgrado

Las competencias investigativas en el nivel de posgrado incluyen la capacidad de formular preguntas o problemas de investigación, seleccionar y aplicar métodos científicos adecuados, analizar e interpretar datos y comunicar los resultados mediante la escritura académica (Arzuaga et al., 2023). Estas competencias son transversales a cualquier campo disciplinar y se constituyen como requisitos ineludibles para la obtención del grado de maestría.

Sin embargo, como señalan Gómez-Escorcha et al. (2020), los estudiantes de posgrado frecuentemente presentan escasos conocimientos previos en competencias investigativas básicas, metodológicas y de comunicación científica. Esta situación se acentúa cuando el maestrante proviene de un perfil técnico o aplicado, donde la cultura investigativa es menos frecuente en la formación de pregrado. Zarraga-Barreno y Cerpa-Reyes (2023) corroboraron que las mayores dificultades de los maestrantes se concentran en la planificación de la investigación y en la escritura académica, siendo el apoyo tutorial un factor mediador clave para la superación de estas brechas.

La escritura académica, en particular, ha sido señalada como uno de los obstáculos más significativos. Estudios como los de Rodríguez Hernández et al. (2016) y Andrade-González y Hernández-Barriga (2017) documentan que los maestrantes enfrentan dificultades para apropiarse del género discursivo académico-científico, lo cual impacta directamente en la calidad de sus trabajos de titulación. Esta brecha es más pronunciada en quienes no tuvieron acceso a experiencias de escritura científica durante su formación profesional de origen.

Brechas formativas: ante las exigencias pedagógicas del posgrado

La incorporación masiva de profesionales a los programas de Maestría en Educación Superior responde a una política de mejoramiento docente impulsada en Ecuador y otros países latinoamericanos.

No obstante, la heterogeneidad de perfiles formativos de los maestrantes genera brechas asimétricas: mientras que un licenciado en Ciencias de la Educación trae consigo una base pedagógica formal, un ingeniero o médico debe construir esa base durante el propio programa de posgrado (Espinoza, 2022).

Condor, Espinoza y Monteverde (2025), al caracterizar el perfil docente en la normativa ecuatoriana, constatan que la Reforma del Reglamento de Régimen Académico (2023) demanda competencias pedagógicas, investigativas y tecnológicas integradas. Esta normativa establece la interacción pedagógica como proceso reflexivo y ético, y la investigación como actividad creativa y sistemática. Ambas exigencias suponen una inversión formativa que los profesionales técnicos no siempre han tenido oportunidad de desarrollar antes de ingresar al posgrado.

2.Metodología

2.1. Diseño y Enfoque del estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, debido a que se orientó a identificar y caracterizar las brechas percibidas en las competencias pedagógicas e investigativas de los maestrantes mediante la obtención y análisis de datos cuantificables. Este enfoque permitió organizar las respuestas de los participantes mediante frecuencias, porcentajes, medias y modas, con el propósito de describir el comportamiento de las dimensiones analizadas.

El estudio presentó un diseño no experimental, debido a que no se manipularon deliberadamente las variables de estudio ni se aplicó una intervención o tratamiento sobre los participantes. En este tipo de diseño, el fenómeno se observa y analiza en las condiciones en las que se presenta, sin introducir modificaciones experimentales. Esta característica fue pertinente para la presente investigación, puesto que el propósito consistió en conocer las brechas percibidas por los maestrantes en sus competencias pedagógicas e investigativas, sin modificar sus condiciones académicas o formativas. La literatura metodológica reciente reconoce los diseños no experimentales como aquellos en los que no existe manipulación

deliberada de las variables y en los que la información se obtiene a partir de situaciones observadas en su contexto natural (Saldanha et al., 2022).

A su vez, el estudio fue de corte transversal, debido a que la información se recopiló en un periodo específico, correspondiente a los meses de abril y mayo de 2026, sin realizar un seguimiento de los participantes en diferentes momentos. El diseño transversal permite obtener una descripción de determinadas características de una población en un momento o periodo definido, por lo que resulta adecuado cuando el interés investigativo se centra en caracterizar el estado de un fenómeno y no en observar su evolución temporal. En este estudio, cada participante respondió el cuestionario durante el periodo establecido para la recolección de datos, sin que se efectuarán mediciones posteriores.

En consecuencia, la elección de un diseño cuantitativo, descriptivo, no experimental y transversal respondió a la naturaleza del objetivo planteado, ya que permitió caracterizar las brechas en competencias pedagógicas e investigativas de los maestrantes a partir de sus propias percepciones, sin manipular las condiciones del estudio y dentro de un periodo delimitado.

2.2 Participantes y muestreo

La muestra estuvo conformada por 57 participantes (n = 57), provenientes de distintas áreas de formación profesional: educación (19,3%), salud incluyendo laboratorio clínico, medicina y enfermería (12,3%), ingeniería y tecnología ingeniería, electrónica, telecomunicaciones e informática (21,1%), ciencias agrícolas (1,8%) y otras áreas (45,5%). Las edades oscilaron entre 18 y 56 años (M = 35,4). En cuanto al género, el 54,4% fueron hombres y el 45,6% mujeres. Respecto al nivel de formación, el 42,1% poseía licenciatura, el 17,5% formación técnica, el 10,5% ingeniería y el 29,9% bachillerato u otro nivel. Asimismo, el 59,6% no reportó experiencia previa en docencia y el 50,9% no contaba con experiencia en investigación científica o académica.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que participaron aquellos maestrantes que tuvieron acceso al instrumento y aceptaron voluntariamente responderlo durante el periodo establecido para la recolección de datos. Se consideró no probabilístico debido a que la selección de los participantes no se efectuó mediante un procedimiento aleatorio ni se determinó previamente una probabilidad conocida de inclusión para cada integrante de la población.

Por tanto, la incorporación de los participantes estuvo condicionada por su disponibilidad y accesibilidad para responder el instrumento.

La utilización de este tipo de muestreo fue pertinente para las condiciones de acceso a los participantes y para el propósito descriptivo del estudio. No obstante, al tratarse de una selección no probabilística, los resultados se circunscriben al grupo de participantes estudiado y no pretenden constituir estimaciones estadísticamente representativas de la totalidad de los maestrantes de educación superior del Ecuador.

La participación fue voluntaria y anónima, y el cuestionario fue distribuido mediante un enlace digital durante los meses de abril y mayo de 2026.

2.3 Instrumento y Validación

Para la recolección de información se utilizó un instrumento estructurado de autopercepción, cuyo objetivo fue identificar las brechas percibidas en competencias pedagógicas e investigativas en maestrantes que cursan estudios de educación superior. El instrumento fue elaborado en correspondencia con el objetivo de la investigación y se estructuró en dos secciones.

La primera sección estuvo destinada a la recopilación de información sociodemográfica y académica de los participantes e incluyó variables relacionadas con edad, género, nivel de formación, área de formación profesional, experiencia en docencia y experiencia en investigación científica o académica. Esta información permitió caracterizar a los participantes y contextualizar los resultados obtenidos en la escala de autopercepción.

La segunda sección correspondió a una escala de autopercepción conformada por nueve ítems, valorados mediante una escala tipo Likert de cinco categorías: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre. Los ítems P1–P5 correspondieron a la dimensión de competencias pedagógicas, mientras que P6–P8 correspondieron a la dimensión de competencias investigativas. El ítem P9 se incorporó como indicador complementario de percepción general sobre la brecha entre la formación profesional inicial y las exigencias de la formación de maestría.

La dimensión de competencias pedagógicas estuvo orientada a identificar dificultades y percepciones relacionadas con la adaptación de los conocimientos profesionales al proceso de enseñanza, la aplicación de estrategias pedagógicas, la planificación de clases universitarias, la transformación de contenidos técnicos o teóricos en explicaciones comprensibles y la percepción sobre la preparación previa para la docencia en educación superior. La dimensión de competencias investigativas estuvo orientada a identificar las dificultades percibidas para formular problemas de investigación, aplicar métodos de investigación y redactar trabajos académicos o investigaciones. De manera complementaria, el ítem P9 permitió valorar la percepción general de los participantes respecto de las brechas existentes entre su formación profesional inicial y las exigencias de la formación de maestría.

Los ítems P1, P2, P4, P6, P7 y P8 fueron formulados en sentido negativo, de manera que una mayor puntuación representa una mayor dificultad percibida. Los ítems P3 y P5 fueron formulados en sentido positivo. El ítem P9 recoge una percepción general sobre las brechas existentes entre la formación profesional inicial y las exigencias de la formación de maestría.

Tabla 1

Estructura del instrumento de autopercepción

Dimensión	Ítems	Aspecto evaluado	Orientación
Competencias pedagógicas	P1	Adaptación de conocimientos profesionales al proceso de enseñanza	Negativa
Competencias pedagógicas	P2	Aplicación de estrategias pedagógicas	Negativa
Competencias pedagógicas	P3	Planificación de clases universitarias	Positiva
Competencias pedagógicas	P4	Transformación de contenidos en explicaciones comprensibles	Negativa
Competencias pedagógicas	P5	Preparación previa para la docencia universitaria	Positiva
Competencias investigativas	P6	Formulación de problemas de investigación educativa	Negativa
Competencias investigativas	P7	Aplicación de métodos de investigación	Negativa
Competencias investigativas	P8	Redacción de trabajos académicos e investigaciones	Negativa
Percepción general de brecha	P9	Percepción de brechas entre la formación profesional inicial y las exigencias de la maestría	Negativa

Nota. P1–P8 corresponden a indicadores específicos de las competencias pedagógicas e investigativas. El ítem P9 se incorporó como indicador complementario de percepción general sobre la brecha formativa. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado

2.3.1 Validación de contenido mediante juicio de expertos

Antes de la aplicación del instrumento se realizó un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, con el propósito de valorar la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems respecto del objetivo de investigación y de las dimensiones propuestas. Para este proceso se seleccionaron tres profesionales con formación académica de cuarto nivel y experiencia relacionada con educación superior, investigación y/o diseño y validación de instrumentos.

A cada experto se le proporcionó una ficha de validación que incluyó la formulación del problema, el objetivo general de la investigación, el objetivo del instrumento, la estructura de las dimensiones y los nueve ítems de la escala. La valoración consideró los criterios de claridad, pertinencia y coherencia de cada ítem, así como la suficiencia de los indicadores para representar las dimensiones propuestas y la aplicabilidad general del instrumento.

Para la valoración de los ítems se utilizó una escala ordinal de cuatro categorías: 1 = No cumple, 2 = Cumple parcialmente, 3 = Cumple y 4 = Cumple totalmente. Los expertos también dispusieron de un espacio para registrar observaciones y sugerencias de modificación.

Las observaciones realizadas fueron revisadas por los investigadores y se efectuaron los ajustes pertinentes en la redacción y correspondencia conceptual de los ítems antes de la aplicación definitiva. Como evidencia del proceso de validación se conservaron las fichas individuales de valoración de los tres expertos, junto con la información correspondiente a su formación académica y experiencia profesional.

La valoración mediante juicio de expertos se consideró evidencia de validez de contenido del instrumento. Esta valoración se diferenció de la consistencia interna, la cual fue examinada mediante los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald a partir de la prueba piloto.

Tabla 2. Criterios considerados en la validación de contenido

Criterio	Descripción
Claridad	El ítem presenta una redacción comprensible y precisa para la población objetivo.
Pertinencia	El contenido del ítem guarda relación con el objetivo de la investigación y la dimensión evaluada.
Coherencia	El ítem mantiene correspondencia conceptual con la dimensión a la que pertenece.
Suficiencia	Los ítems de la dimensión permiten abordar adecuadamente el componente que se pretende valorar.
Aplicabilidad	El instrumento puede ser comprendido y respondido por la población objetivo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ficha de validación por juicio de expertos

2.3.2 Prueba piloto y consistencia interna

Posterior a la validación de contenido mediante juicio de expertos, se realizó una prueba piloto con participantes que presentaban características similares a las de la población objetivo. Esta fase tuvo como finalidad comprobar la comprensión de los ítems, identificar posibles dificultades de respuesta y obtener evidencia preliminar sobre la consistencia interna del instrumento.

Para evaluar la consistencia interna de la escala se consideraron el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente omega de McDonald. El análisis se realizó considerando la estructura dimensional del instrumento y la orientación de los ítems. Debido a que la escala contiene ítems formulados en sentido positivo y negativo, se realizó la correspondiente recodificación de los ítems cuya dirección era contraria al constructo analizado antes de calcular los índices de consistencia interna.

3. Procedimiento y análisis de datos

Los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a través de Google Forms fueron organizados y procesados en Microsoft Excel. Inicialmente, se realizó la revisión y depuración de la base de datos para verificar la integridad de las respuestas y su correspondencia con las variables e ítems del instrumento. Las respuestas de la escala Likert fueron codificadas numéricamente de la siguiente manera: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre.

Debido al carácter cuantitativo y descriptivo del estudio, se aplicó estadística descriptiva para el procesamiento de la información. Para las variables sociodemográficas se calcularon frecuencias absolutas y relativas (porcentajes), mientras que para los ítems de la escala se calcularon frecuencias, porcentajes, medias aritméticas y modas. Los resultados fueron organizados en tablas para facilitar su presentación e interpretación.

Para la interpretación de las puntuaciones medias se establecieron los siguientes rangos: 1,00–2,49 = nivel bajo; 2,50–3,49 = nivel medio; y 3,50–5,00 = nivel alto. En los ítems formulados en sentido negativo, una mayor puntuación representa una mayor dificultad percibida, mientras que en los ítems positivos (P3 y P5) la interpretación se realizó de manera inversa.

Los resultados obtenidos fueron utilizados para describir las percepciones de los participantes respecto de las competencias pedagógicas e investigativas, sin realizar inferencias causales ni generalizaciones más allá de las características de la muestra estudiada.

4. RESULTADOS

4.1 Perfil sociodemográfico de los participantes

La muestra estuvo conformada por 57 maestrantes (n = 57) que participaron voluntariamente en el estudio. La edad de los participantes osciló entre 18 y 56 años, con una media de 35,4 años. En cuanto al género, 31 participantes correspondieron al género masculino (54,4 %) y 26 al femenino (45,6 %).

Respecto a la experiencia docente, 23 participantes (40,4 %) manifestaron haber tenido experiencia previa en docencia, mientras que 34 (59,6 %) indicaron no contar con dicha experiencia. En relación con la experiencia en investigación científica o académica, 27 participantes (47,4 %) respondieron afirmativamente, 29 (50,9 %) señalaron no tener experiencia y se registró una respuesta sin información en esta variable.

Estos resultados permiten observar que una proporción importante de los participantes inició su formación de posgrado sin experiencia docente previa y, en una proporción similar, sin experiencia investigativa. Esta característica resulta relevante para interpretar las percepciones reportadas en las competencias pedagógicas e investigativas evaluadas. Los datos utilizados corresponden a las respuestas efectivamente registradas en la base de datos de 57 participantes.

Tabla 3. Características generales de los participantes (n = 57)

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	31	54,4 %
	Femenino	26	45,6 %
Experiencia docente	Sí	23	40,4 %
	No	34	59,6 %

Experiencia investigativa	Sí	27	47,4 %
	No	29	50,9 %
	Sin respuesta	1	1,8 %

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida mediante Google Forms y procesada en Microsoft Excel.

4.1.2 Competencias pedagógicas percibidas

La dimensión de competencias pedagógicas estuvo conformada por los ítems P1–P5. Los resultados muestran un comportamiento diferenciado entre los ítems formulados como dificultades y aquellos planteados en sentido positivo.

El ítem P1, relacionado con las dificultades para adaptar los conocimientos profesionales al proceso de enseñanza en educación superior, obtuvo una media de 2,74, correspondiente al nivel medio. Este resultado indica que la dificultad es percibida con una frecuencia intermedia por los participantes.

El ítem P2, referido a la dificultad para aplicar estrategias pedagógicas en el área de formación, presentó una media de 2,65, también ubicada en el nivel medio. Este resultado evidencia que una parte de los participantes reconoce dificultades para trasladar sus conocimientos disciplinares hacia estrategias pedagógicas aplicables al contexto universitario.

Por su parte, el ítem P3, referido a la capacidad para planificar clases universitarias de manera clara y estructurada, obtuvo una media de 3,72, correspondiente al nivel alto. Al tratarse de un ítem formulado positivamente, la puntuación elevada representa una percepción favorable respecto de esta competencia.

El ítem P4, relacionado con la dificultad para transformar contenidos técnicos o teóricos en explicaciones comprensibles para los estudiantes, alcanzó una media de 2,79, correspondiente al nivel medio. Este resultado muestra que la transformación del conocimiento disciplinar en explicaciones dirigidas a los estudiantes constituye un aspecto que algunos participantes reconocen como una dificultad.

Finalmente, el ítem P5, referido a la percepción de que la formación previa preparó adecuadamente a los participantes para la docencia en educación superior, presentó la media más elevada de la dimensión, con M = 4,00, correspondiente al nivel alto. En este caso, la puntuación elevada refleja una percepción positiva de preparación previa para la docencia.

En conjunto, los resultados de los cinco ítems muestran que los participantes presentan una percepción favorable respecto de su capacidad para planificar clases y de la preparación recibida, pero simultáneamente reportan dificultades de nivel medio relacionadas con la adaptación de conocimientos, la aplicación de estrategias pedagógicas y la transformación de contenidos en explicaciones comprensibles.

4.1.3 Competencias investigativas percibidas

La dimensión de competencias investigativas estuvo conformada por los ítems P6–P8. El ítem P9 se analizó de manera complementaria como indicador de percepción general de brecha entre la formación profesional inicial y las exigencias de la maestría.

El ítem P6, correspondiente a las dificultades para formular problemas de investigación en el ámbito educativo, obtuvo una media de 2,84, ubicada en el nivel medio. Este resultado indica que los participantes reconocen dificultades de frecuencia intermedia para formular problemas de investigación relacionados con el campo educativo.

El ítem P7, referido a la aplicación de métodos de investigación durante la maestría, presentó una media de 2,72, también correspondiente al nivel medio. Esto evidencia que la aplicación de procedimientos metodológicos constituye un aspecto que genera dificultades para una parte de los participantes.

El ítem P8, relacionado con las dificultades para redactar trabajos académicos o investigaciones, alcanzó una media de 2,63, ubicada en el nivel medio. Aunque constituye la media más baja entre los ítems investigativos, no debe interpretarse como la mayor dificultad del instrumento, debido a que este ítem está formulado en sentido negativo. Una puntuación menor significa una menor frecuencia de dificultad percibida.

Finalmente, el ítem P9, referido a la percepción de la existencia de brechas entre la formación profesional inicial y las exigencias de la maestría en educación superior, obtuvo una media de 3,21, correspondiente al nivel medio. Este resultado indica que los participantes reconocen, con una frecuencia intermedia, la existencia de diferencias entre su formación previa y las exigencias de la formación de posgrado.

Tabla 4. Resultados de los ítems de competencias pedagógicas e investigativas (n = 57)

Ítem	Descripción resumida	Media	Moda	Nivel
P1	Dificultad para adaptar conocimientos profesionales a la enseñanza	2,74	A veces	Medio
P2	Dificultad para aplicar estrategias pedagógicas	2,65	A veces	Medio
P3	Capacidad para planificar clases universitarias	3,72	Siempre	Alto
P4	Dificultad para transformar contenidos en explicaciones comprensibles	2,79	A veces	Medio
P5	Percepción de preparación previa para la docencia universitaria	4,00	Siempre	Alto
P6	Dificultad para formular problemas de investigación	2,84	A veces	Medio
P7	Dificultad para aplicar métodos de investigación	2,72	A veces	Medio
P8	Dificultad para redactar trabajos académicos	2,63	Casi nunca	Medio
P9	Percepción de brechas entre formación inicial y exigencias de la maestría	3,21	A veces	Medio

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos procesada en Microsoft Excel.
Escala: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre.

La interpretación de las medias se realizó mediante los siguientes rangos: 1,00–2,49 = nivel bajo; 2,50–3,49 = nivel medio; 3,50–5,00 = nivel alto. En los ítems formulados negativamente, las puntuaciones representan frecuencia de dificultad; en los ítems positivos, las puntuaciones altas representan una percepción favorable de la competencia.

4.1.4 Síntesis de los principales resultados

De manera general, los resultados muestran que las dificultades relacionadas con las competencias pedagógicas e investigativas se concentran en el nivel medio. En la dimensión pedagógica, las medias de P1, P2 y P4 fueron de 2,74, 2,65 y 2,79, respectivamente. Estas puntuaciones reflejan dificultades de frecuencia intermedia para adaptar conocimientos profesionales, aplicar estrategias pedagógicas y transformar contenidos en explicaciones comprensibles.

En contraste, P3 presentó una media de 3,72 y P5 de 4,00, lo que representa una percepción favorable respecto de la capacidad para planificar clases y de la preparación previa para la docencia universitaria.

En la dimensión investigativa, P6, P7 y P8 registraron medias de 2,84, 2,72 y 2,63, respectivamente, todas dentro del nivel medio. P9 obtuvo una media de 3,21, también correspondiente al nivel medio, evidenciando que los participantes reconocen la existencia de cierta distancia entre su formación inicial y las exigencias de la maestría.

En consecuencia, los resultados describen brechas percibidas de intensidad moderada, sin que ello permita establecer por sí solo deficiencias objetivas de desempeño, debido a que el instrumento utilizado corresponde a una medida de autopercepción.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten identificar la presencia de dificultades percibidas de nivel medio tanto en competencias pedagógicas como investigativas. Estos hallazgos son consistentes con la literatura revisada, que reconoce que la formación de posgrado exige el desarrollo simultáneo de conocimientos disciplinares, pedagógicos y metodológicos.

En la dimensión pedagógica, los resultados de P1 (M = 2,74), P2 (M = 2,65) y P4 (M = 2,79) muestran que los participantes perciben dificultades relacionadas con la adaptación del conocimiento profesional al proceso de enseñanza, la aplicación de estrategias pedagógicas y la transformación de contenidos en explicaciones comprensibles.

Estos aspectos pueden relacionarse con el concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) propuesto por Shulman (1986, 1987), según el cual el dominio disciplinar no equivale necesariamente a la capacidad de representar y enseñar ese conocimiento de manera comprensible para los estudiantes.

Los resultados también guardan relación con lo señalado por Gutiérrez-Hinestroza et al. (2019), quienes plantean una concepción integral de las competencias profesionales del docente universitario, en la que el conocimiento disciplinar debe articularse con componentes didácticos y éticos. Desde esta perspectiva, las dificultades identificadas en P1, P2 y P4 pueden interpretarse como áreas de desarrollo vinculadas con la transición desde el dominio de un campo profesional hacia su aplicación en situaciones de enseñanza.

En contraste, el resultado de P3 (M = 3,72) muestra una percepción favorable respecto de la capacidad para planificar clases universitarias. Este resultado indica que los participantes consideran que poseen una competencia relativamente consolidada en este aspecto. Sin embargo, al tratarse de una medida de autopercepción, el resultado debe interpretarse como la valoración que los participantes realizan sobre su propia capacidad y no como una evaluación objetiva de su desempeño docente.

De manera similar, P5 presentó una media de 4,00, lo que refleja una percepción favorable respecto de la preparación previa para la docencia en educación superior. Este resultado debe analizarse conjuntamente con los resultados de P1, P2 y P4, ya que una valoración positiva de la preparación general puede coexistir con dificultades específicas en determinadas prácticas pedagógicas. Por ello, no resulta metodológicamente adecuado concluir, únicamente a partir de estos datos, que existe una sobreestimación de las competencias o atribuir el resultado a un fenómeno psicológico específico.

En relación con las competencias investigativas, P6 (M = 2,84) evidenció dificultades de nivel medio para formular problemas de investigación. Este resultado coincide con la literatura que identifica la formulación del problema como uno de los componentes que pueden representar dificultades para estudiantes de posgrado. Gómez-Escorcha et al. (2020) señalan la importancia de las competencias investigativas básicas y metodológicas en la elaboración de trabajos de investigación en estudiantes de posgrado.

Asimismo, P7 obtuvo una media de 2,72, lo que evidencia una percepción de dificultad de nivel medio en la aplicación de métodos de investigación. Este resultado es relevante debido a que el desarrollo de competencias investigativas requiere no solo conocer conceptos metodológicos, sino también comprender su aplicación en procesos concretos de investigación.

Respecto a P8 (M = 2,63), relacionado con la redacción de trabajos académicos o investigaciones, el resultado se encuentra igualmente en el nivel medio. Sin embargo, al ser el valor más bajo de los ítems investigativos, no significa que sea el área de mayor dificultad. Por el contrario, debido a la formulación negativa del ítem, una puntuación menor representa una menor frecuencia de dificultad percibida. Esta precisión permite evitar una interpretación contradictoria de los resultados.

El resultado de P9 (M = 3,21) evidencia una percepción de nivel medio respecto de la existencia de brechas entre la formación profesional inicial y las exigencias de la maestría. Este hallazgo resulta relevante porque muestra que los participantes reconocen cierta distancia entre sus experiencias formativas previas y las demandas del nivel de posgrado.

Los resultados relacionados con la experiencia previa también permiten contextualizar los hallazgos. El 59,6 % de los participantes manifestó no tener experiencia docente y el 50,9 % indicó no contar con experiencia investigativa. Estas características pueden constituir elementos contextuales relevantes para comprender las percepciones registradas; sin embargo, con el análisis descriptivo realizado no es posible afirmar que la ausencia de experiencia sea la causa de las brechas identificadas, ni establecer diferencias estadísticamente significativas entre quienes tienen y quienes no tienen experiencia.

En términos generales, los resultados son compatibles con los planteamientos de Zarraga-Barreno y Cerpa-Reyes (2023), quienes destacan la importancia del acompañamiento y la formación investigativa durante el posgrado. De igual manera, la literatura revisada sobre competencias pedagógicas plantea la necesidad de articular el conocimiento disciplinar con estrategias didácticas que permitan responder a las características y necesidades de los estudiantes.

Por tanto, los resultados del presente estudio deben entenderse como una aproximación descriptiva a las percepciones de los participantes. La información obtenida permite identificar áreas que podrían requerir fortalecimiento formativo, pero no permite establecer niveles objetivos de desempeño ni relaciones causales entre las características de los participantes y las competencias evaluadas.

6. CONCLUSIONES

El estudio permitió identificar y describir las brechas percibidas en competencias pedagógicas e investigativas en una muestra de 57 maestrantes de educación superior. A partir del análisis descriptivo de los datos obtenidos mediante el cuestionario, se establecen las siguientes conclusiones.

Los resultados evidencian dificultades percibidas de nivel medio en diferentes componentes de las competencias pedagógicas. En particular, la adaptación de conocimientos profesionales al proceso de enseñanza (P1, M = 2,74), la aplicación de estrategias pedagógicas (P2, M = 2,65)

y la transformación de contenidos en explicaciones comprensibles (P4, M = 2,79) constituyen aspectos que requieren atención dentro de la formación de los maestrantes.

Los participantes presentan una percepción favorable respecto de su capacidad para planificar clases universitarias (P3, M = 3,72) y respecto de la preparación previa recibida para la docencia en educación superior (P5, M = 4,00). Estos resultados muestran que las percepciones de los participantes no son uniformes, pues coexisten valoraciones positivas de determinadas competencias con dificultades específicas en otras.

En el componente investigativo se identificaron niveles medios de dificultad para formular problemas de investigación (P6, M = 2,84) y aplicar métodos de investigación durante la maestría (P7, M = 2,72). La redacción de trabajos académicos (P8, M = 2,63) también se ubicó en el nivel medio, aunque su menor puntuación no debe interpretarse como una mayor dificultad debido a la formulación negativa del ítem.

La percepción de brechas entre la formación profesional inicial y las exigencias de la maestría (P9, M = 3,21) se ubicó en un nivel medio. Este resultado evidencia que los participantes reconocen, en cierta medida, diferencias entre su formación previa y las demandas asociadas al nivel de posgrado.

Una proporción importante de los participantes manifestó no contar con experiencia docente previa (59,6 %) ni experiencia investigativa previa (50,9 %). Estas características permiten contextualizar los resultados obtenidos, aunque el análisis descriptivo efectuado no permite establecer que la falta de experiencia sea la causa de las brechas percibidas.

En términos generales, los resultados respaldan la necesidad de considerar el fortalecimiento de competencias pedagógicas e investigativas dentro de los procesos de formación de los maestrantes. Las acciones formativas pueden orientarse particularmente hacia la aplicación de estrategias pedagógicas, la transformación didáctica del conocimiento, la formulación de problemas de investigación y la aplicación de métodos de investigación.

REFERENCIAS

Arzuaga, M., Ospina, D., y Rodríguez, M. (2023). Competencias investigativas en educación superior en Latinoamérica: análisis de publicaciones indexadas. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/379605433

Andrade-González, R., y Hernández-Barriga, C. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *Innovación Educativa, 17*(74), 224–245. https://www.redalyc.org/journal/2831/283149560011/html/

Castillo-Mora, S. L., Torres-Segura, J. M., Sierra, Y. B., y Guzmán-Hernández, R. (2024). Estrategia para la profesionalización pedagógica de docentes de bachillerato técnico en Ecuador. *MQRInvestigar, 8*(4), 6174–6200. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6174-6200

Condor, V., Espinoza, K., y Monteverde, P. (2025). Caracterización del perfil docente de educación superior según la normativa ecuatoriana y producción científico-académica: requerimiento y competencias. *ASCE, 4*(2). https://magazineasce.com/index.php/1/article/view/180

Espinoza, E. (2022). La formación de profesores de educación básica. *Revista Científica Sociedad y Tecnología, 5*(1), 153–163. https://doi.org/10.51247/st.v5i1.210

Gómez-Escorcha, J., Suárez, J., y Reyes, N. (2020). Implicaciones de las competencias investigativas en la elaboración de informes de investigación en estudiantes de posgrado. *Revista Scientific, 5*(17), 86–104. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.4.86-104

Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S., y Mederos-Machado, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Social, 3*(1), 1–14. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reforma del Reglamento de Régimen Académico*. Registro Oficial 2do. Suplemento No. 287. https://www.educacionsuperior.gob.ec

Rodríguez-Hernández, B. A., Palacio-López, L., y Galán-Mañas, A. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *Innovación Educativa, 16*(71), 151–174. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext_plus&pid=S1870-53082016000100151

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Vergara, C., y Cofré, H. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios Pedagógicos, 40*(Especial), 323–338. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200019

Zambrano-Sandoval, H., y Chacón Corzo, C. T. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado: análisis cualitativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 113–126. https://doi.org/10.6018/reifop.465551

Zarraga-Barreno, M., y Cerpa-Reyes, A. (2023). Formación en investigación y competencias investigativas desde la perspectiva de los estudiantes de posgrado. *Portalrevistas UNIPE*. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/download/409/45

ISSN: 3103-1315

SCIENTIA Research Club
ADVANCING RESEARCH, SHAPING MINDS.

LETTER OF ACCEPTANCE

CARTA DE ACEPTACIÓN DE ARTÍCULO CIENTÍFICO

Por la presente se certifica que el artículo titulado **"Brechas en competencias pedagógicas e investigativas en Maestrantes: Un estudio de caso en Educación Superior Ecuatoriana"**

Un trabajo de investigación de los autores: **Mario Santiago Tisalema Tisalema y Vanessa Maribel Caiza Eugenio**, siendo su artículo revisado por Doble Par Ciego y Sistema de Doble Revisión Editorial, antes de ser publicado.

El artículo será publicado en la Revista Científica **Research Club Scientia** ISSN: 3103-1315, en la edición julio – septiembre, 2026, Volumen 4, Número 3. Verificable en nuestra plataforma: https://researchclubscientia.com/in dex.php/files

Ing. Luci Salas Narvaez, MSc.
EDITORA REVISTA RESEARCH CLUB SCIENTIA

DOI: 10.65415/rcs

T: +593 XX XXX XXXX
W: www.researchclubscientia.com
M: researchclubscientia@gmail.com

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador