

Editorial

Acompañamiento docente: Pilares para la formación de competencias investigativas en la educación universitaria

Teaching support: Pillars for the formation of research
competences in university education.

Angel Aurelio Morocho-Macas

Universidad Católica de Cuenca; Universidad Santander

amorocho@ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2946-1284>



Cómo citar: Morocho-Macas, A. (2025). Editorial: Acompañamiento docente: Pilares para la formación de competencias investigativas en la educación universitaria. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 3(1). <https://doi.org/10.58995/redlic.rmic.v3.n1.a99>

Resumen

El acompañamiento docente en la formación de competencias investigativas en estudiantes universitarios es esencial para fomentar no solo el aprendizaje

significativo sino también la capacidad de los alumnos para enfrentar los desafíos de un entorno académico y profesional en constante evolución, acentuando su influencia en la formación de investigadores capaces de contribuir al progreso social y científico. Se plantea que los profesores actúen como mentores, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y las experiencias de aprendizaje auténticas. Este acompañamiento trasciende la mera transmisión de información, se adapta a las necesidades individuales y promueve la autoevaluación y la motivación intrínseca de los educandos. Además, el aprendizaje colaborativo y la reflexión sobre la práctica educativa se destacan como componentes fundamentales. Finalmente, se concluye que este marco educativo es indispensable para formar investigadores competentes, equipados para generar conocimiento y hacer frente a los desafíos sociales y científicos.

Palabra claves: Acompañamiento docente, formación de competencias investigativas, estudiantes universitarios, educación universitaria.

Abstract

Teacher accompaniment in the formation of research competences in university students is essential to foster not only meaningful learning but also the ability of students to face the challenges of a constantly evolving academic and professional environment, accentuating their influence in the formation of researchers capable of contributing to social and scientific progress. It is proposed that teachers act as mentors, promoting autonomy, critical thinking and authentic learning experiences. This accompaniment goes beyond the mere transmission of information, is adapted to individual needs and promotes self-evaluation and intrinsic motivation of learners. In addition, collaborative learning and reflection on educational practice are highlighted as fundamental components. Finally, it is concluded that this educational framework is indispensable for training competent researchers, equipped to generate knowledge and to face social and scientific challenges.

Key words: teaching support, research skills training, university students, university education.

En el contexto de la educación universitaria actual, la formación de las competencias investigativas se erige como una prioridad estratégica para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Por lo tanto, en un mundo caracterizado por una transformación acelerada y la necesidad de soluciones basadas en el conocimiento, las instituciones de educación superior deben garantizar que sus estudiantes estén preparados para hacer frente a problemas complejos mediante la investigación científica. Este proceso educativo no solo abarca la adquisición de conocimientos y competencias técnicas, sino también el desarrollo de disposiciones críticas, reflexivas y autónomas que permitan a los estudiantes actuar como agentes proactivos en la generación de conocimiento innovador.

En este escenario, el acompañamiento docente se presenta como un componente indispensable para lograr estos objetivos. El cual debe ir más allá de la transmisión del contenido, los educadores asumen un papel transformador al convertirse en mentores que guían, dirigen y desafían a los estudiantes en su camino hacia la mejora de sus competencias en investigación. Esta metodología requiere una pedagogía activa y colaborativa, en la que el aprendizaje se enriquezca a través de experiencias auténticas, análisis críticos y un compromiso profundo con la construcción del saber.

En función de lo planteado se puede discernir que el proceso de formación de competencias investigativas en estudiantes universitarios implica un conjunto de actividades transdisciplinarias e interdisciplinarias integradas en el Plan de Estudios de las Instituciones de Educación Superior. Estas abarcan las metodologías y herramientas necesarias para producir conocimiento innovador y fiable a través de la investigación científica. Por ello, estas acciones se relacionan de forma directa con los programas académicos y consiste en un proceso sistemático, objetivo, crítico y experiencial que permite a los estudiantes desarrollar actitudes y aptitudes orientadas a la investigación, a fin de formar investigadores competentes capaces de hacer frente a los cambios que definen las circunstancias actuales de una sociedad variable.

En este sentido, el acompañamiento docente en el proceso de formación de competencias investigativas es imprescindible, porque proporciona una asistencia oportuna y personalizada a los estudiantes universitarios. A tal punto, que este enfoque reconoce que el proceso de aprendizaje, particularmente en el

contexto de la investigación, se beneficia en gran medida de un apoyo cercano que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Asimismo, en el ámbito de la formación de competencias investigativas y el aprendizaje activo, es necesario reconocer la importancia de las experiencias de aprendizaje auténticas y el compromiso con las diversas formas de conocer y ser, fomentando las relaciones mutuamente formativas, donde los profesores aprenden de sus alumnos y viceversa (Dall'Alba y Barnacle, 2007; Dall'Alba y Bengtsen, 2019; McLay et al., 2023). En este escenario, los docentes acompañan a los estudiantes, son guías y no meros dictadores de aprendizaje, se adaptan a las necesidades, intereses y patrones de cada alumno, con la finalidad de que el educando integre el saber, el actuar y el ser, fomentando su autonomía y capacidad para dirigir su propio aprendizaje mientras les brindan orientación, apoyo e incluso imponen desafíos académicos.

De manera complementaria, en el proceso de formación de competencias investigativas y bajo la premisa que el conocimiento surge a través de la investigación colaborativa dentro de una comunidad de apoyo (Boud y Molloy, 2013; Boud y Soler, 2016; Boud y Walker, 1998), es indudable la necesidad de aprender a través de la reflexión sobre la práctica, como un medio de adquisición de conocimientos y crecimiento profesional de los educadores (Schön, 1983). Por lo tanto, es evidente que los profesores necesitan programas de formación que fomenten las prácticas más críticas y emancipadoras en los procesos de formación de competencias investigativas, que aborden la comprensión de la práctica reflexiva, la pedagogía crítica y el aprendizaje activo en los contextos educativos, priorizando la reflexión, el pensamiento crítico y las experiencias de aprendizaje auténticas (Liston, 1988; Noffke y Zeichner, 1987; Zeichner, 1994).

Por otro lado, es relevante destacar la importancia de la autoevaluación y el papel de las emociones en el proceso reflexivo, apelando a la autodirección del estudiante y la motivación intrínseca para un aprendizaje profundo y significativo. En este marco, los docentes actúan como guías y facilitadores más que como transmisores de conocimientos, valiéndose de la evaluación como parte del aprendizaje y no solo como un medio para medir resultados. Por ende, se busca promover el aprendizaje a través de prácticas en el mundo real con el fin de desarrollar la reflexión y un juicio crítico de los estudiantes, siendo ellos los responsables de autocontrolarse, autoevaluarse y autogestionar su propio aprendizaje.

Dentro de este enfoque, el acompañamiento docente en el ámbito de la investigación abarca la orientación activa, la retroalimentación reflexiva y la adaptabilidad a las necesidades específicas de los estudiantes en su avance en la investigación. Por consiguiente, en lugar de asumir una función puramente instructiva, los profesores asumen la función de mentores y guías, lo que facilita no solo la comprensión de los conceptos de investigación, sino también la formación de habilidades prácticas y la reflexión sobre el proceso de investigación.

En tal sentido, el acompañamiento docente para la formación de competencias investigativas implica proporcionar comentarios constructivos y personalizados, identificar áreas de mejora y estimular la reflexión crítica sobre las decisiones y elecciones en materia de investigación. Este enfoque también reconoce la importancia de adaptar la instrucción a las necesidades únicas de cada estudiante, reconociendo que la formación en investigación puede ser un proceso personalizado. Por consiguiente, el acompañamiento docente en la formación de competencias investigativas en estudiantes universitarios es un pilar fundamental para garantizar el aprendizaje significativo, que beneficia tanto a estudiantes como a docentes al promover así una comunidad de aprendizaje mutuo que contribuye de manera relevante a la generación de conocimiento y la transformación social.

REFERENCIAS

- Boud, D., y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D., y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Boud, D., y Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>
- Dall’Alba, G., y Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679–691. <https://doi.org/10.1080/03075070701685130>
- Dall’Alba, G., y Bengtson, S. (2019). Re-imagining active learning: Delving into darkness. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1477–1489. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1561367>
- Liston, D. P. (1988). *Critical pedagogy and teacher education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295937.pdf>
- McLay, K. F., Thomasse, L., y Reyes, V. C. (2023). Embracing discomfort in active learning and technology-rich higher education settings: sensemaking through reflexive inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 71(3), 1161–1177. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10192-6>
- Noffke, S. E., y Zeichner, K. M. (1987). Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the Action Research on Action Research Project at the University of Wisconsin - Madison. *En Document resume*. <https://eric.ed.gov/?id=ED417056>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Zeichner, K. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. *Action and reflection in teacher education*, January 1994, 15–34.