

## Competencias genéricas y específicas del docente universitario. Una aproximación de la realidad peruana

**Recibido:** 11/04/2025  
**Revisado:** 21/04/2025  
**Aceptado:** 20/05/2025  
**Publicado:** 16/06/2025

### Cómo citar:

Málaga Yllpa, Y., y Pozo Tinoco, J. (2025). Competencias genéricas y específicas del docente universitario. Una aproximación de la realidad peruana. *Yachay*, 14(1). e140106. DOI: [10.36881/yachay.v14i1.1026](https://doi.org/10.36881/yachay.v14i1.1026)

### Fuente de financiamiento:

La presente investigación no recibió financiamiento externo.

**Declaración de conflictos de interés:** Los autores declaran no tener conflictos de intereses económicos, institucionales ni personales que puedan haber influido en los resultados o interpretación del presente artículo.

**Yasser Málaga Yllpa** 

Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, Universidad Andina del Cusco, Perú.  
[ymalaga@uandina.edu.pe](mailto:ymalaga@uandina.edu.pe)

**Johel Pozo Tinoco** 

Filiación institucional: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales.  
[johel.pozo@unmsm.edu.pe](mailto:johel.pozo@unmsm.edu.pe)

### Resumen

La educación superior peruana ha experimentado importantes transformaciones a partir de la implementación de la Ley Universitaria N° 30220, generando nuevos desafíos para el desarrollo de competencias docentes. Objetivo: caracterizar el estado actual de las competencias docentes universitarias en el contexto peruano mediante la revisión documental de investigaciones empíricas recientes (2019-2025), analizando específicamente tres dimensiones fundamentales: competencias genéricas y específicas, competencias digitales y competencias investigativas. Método: se realizó una revisión documental cualitativa de 15 estudios empíricos seleccionados de bases académicas (Scielo, Redalyc, Scopus). El análisis siguió un proceso de categorización temática, identificando tres dimensiones principales. Se aplicó la triangulación de fuentes para garantizar la confiabilidad. Resultados: el desarrollo competencial presenta fortalezas en vinculación comunitaria (53.2% de docentes en nivel bueno) y debilidades significativas en investigación (66% en nivel básico). Las competencias digitales se encuentran predominantemente en nivel intermedio (58%), insuficiente para responder a exigencias educativas contemporáneas, especialmente en alfabetización informacional crítica y creación de contenidos digitales. Se identificó una correlación significativa ( $r=0.815$ ) entre competencias investigativas y producción científica estudiantil, evidenciándose que solo 27% de docentes muestra desempeño adecuado en comunicación científica. Conclusiones: el profesorado universitario peruano presenta un desarrollo de competencias heterogéneo que refleja los diversos contextos institucionales del país, con brechas críticas en investigación y alfabetización digital avanzada.

**Palabras clave:** enseñanza superior, competencias del docente, calificaciones profesionales, tecnología educativa, investigación educativa, formación de docentes, alfabetización informacional, calidad de la enseñanza, innovación educativa.

## Generic and specific competencies of university professors: An Approach to Peruvian Reality

### Abstract

Peruvian higher education has undergone significant transformations since the implementation of University Law No. 30220, generating new challenges for the development of teaching competencies. Objective: to characterize the current state of university teaching competencies in the Peruvian context through a documentary review of recent empirical research (2019-2025), specifically analyzing three fundamental dimensions: generic and specific competencies, digital competencies, and research competencies. Method: a qualitative documentary review of 15 empirical studies selected from academic databases (Scielo, Redalyc, Scopus) was conducted. The analysis followed a thematic categorization process, identifying three main dimensions. Source triangulation was applied to ensure reliability. Results: competency development shows strengths in community engagement (53.2% of professors at

### OPEN ACCESS

Distribuido bajo:



good level) and significant weaknesses in research (66% at basic level). Digital competencies are predominantly at an intermediate level (58%), insufficient to meet contemporary educational demands, especially in critical information literacy and digital content creation. A significant correlation ( $r=0.815$ ) was identified between research competencies and student scientific production, with evidence that only 27% of professors demonstrate adequate performance in scientific communication. Conclusions: Peruvian university faculty present heterogeneous competency development that reflects the country's diverse institutional contexts, with critical gaps in research and advanced digital literacy.

**Key words:** higher education, teacher competencies, professional qualifications, educational technology, educational research, teacher education, information literacy, teaching quality, educational innovation.

## INTRODUCCIÓN

La educación superior peruana ha experimentado transformaciones significativas en la última década. La implementación de la Ley Universitaria N° 30220 (2014) estableció nuevas exigencias para las instituciones educativas, particularmente en términos de calidad y condiciones básicas para el funcionamiento (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2021). El aseguramiento de la calidad ha cobrado relevancia fundamental en el contexto peruano. El sistema universitario transitó de una expansión acelerada y poco regulada a un proceso de ordenamiento y mejora (Cuenca y Reátegui, 2016). Las universidades peruanas experimentan una transición que demanda docentes con capacidades integradas en un perfil profesional complejo que debe adaptarse a las necesidades de una sociedad cada vez más vinculada al conocimiento científico.

La evidencia disponible muestra un conocimiento fragmentado sobre las competencias docentes en el ámbito universitario peruano. Lavado et al. (2016) señalan que existe heterogeneidad en la calidad de la formación universitaria entre instituciones, la cual se refleja también en las competencias de sus docentes. Diversas investigaciones abordan dimensiones específicas sin ofrecer una visión articulada del fenómeno. Esta fragmentación dificulta el diseño de políticas institucionales coherentes y obstaculiza la creación de programas formativos efectivos que respondan a las necesidades reales del profesorado. El desarrollo desigual de competencias entre instituciones y regiones, identificado por Sunedu (2021), sugiere la influencia determinante de factores contextuales que requieren un análisis integrador.

Las competencias docentes universitarias se fundamentan en paradigmas educativos contemporáneos que trascienden la mera transmisión de conocimientos. Según Benavides et al. (2021), estas competencias constituyen capacidades integrales que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes y valores; elementos que permiten un desempeño efectivo en contextos específicos. Esta definición multidimensional se alinea con los cuatro pilares educativos propuestos por

Delors: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, 1996). Este enfoque proporciona un marco comprensivo para organizar las competencias específicas necesarias en la formación universitaria.

El enfoque por competencias, de raíces constructivistas, conceptualiza al docente universitario desde múltiples roles simultáneos. Como señalan Díaz et al. (2024), el docente actúa como facilitador, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos, planificador y evaluador. Este enfoque exige un perfil profesional que integre competencias genéricas transversales y competencias específicas propias de cada ámbito disciplinar. En este sentido, la literatura especializada ha establecido diversas taxonomías para su clasificación y análisis. Zabalza (2009) identifica diez competencias esenciales para la docencia universitaria de calidad. Estas incluyen la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección de contenidos, el manejo de nuevas tecnologías y la reflexión sobre la práctica.

Complementariamente, Andrade y Santos (2021) clasifican las competencias genéricas en tres categorías fundamentales. Las competencias instrumentales comprenden capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Las competencias interpersonales incluyen habilidades sociales y colaborativas. Mientras que las competencias sistémicas integran capacidades para visualizar sistemas completos. Esta categorización proporciona una estructura analítica útil para evaluar el desarrollo profesional docente.

En el contexto peruano, cuyo sistema universitario ha experimentado importantes transformaciones a partir de la Ley Universitaria N° 30220, Pérez (2019) propone una categorización de competencias específicas que comprende cuatro dimensiones. La docencia universitaria abarca planificación, mediación y evaluación del aprendizaje. Investigación e innovación se orientan a la generación y aplicación de conocimiento y la vinculación comunitaria articula la labor académica con el entorno social. La gestión institucional integra capacidades administrativas y organizacionales. Estas dimensiones son particularmente relevantes para comprender el perfil docente en el sistema universitario peruano contemporáneo.

Las competencias digitales han emergido como un componente fundamental en el perfil docente universitario actual. Martín et al. (2023) las definen como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para usar eficazmente las tecnologías digitales. Estas competencias permiten elaborar tareas, resolver problemas, comunicar efectivamente, gestionar información y crear contenidos. En el contexto de transformación de la educación superior peruana, particularmente acelerada por la crisis sanitaria, las capacidades tecnológicas han adquirido una relevancia sin precedentes para la innovación pedagógica.

Las competencias investigativas constituyen la tercera dimensión fundamental en el perfil del docente universitario. Casimiro et al. (2021) las describen como el conjunto de

atributos que permiten a los docentes planificar, ejecutar y comunicar procesos de generación de conocimiento. En el contexto peruano, estas competencias han cobrado especial relevancia con las exigencias de calidad académica establecidas en el marco normativo vigente.

El presente estudio busca caracterizar el estado actual de las competencias docentes universitarias en el contexto peruano mediante la revisión documental de investigaciones empíricas recientes (2019-2025). Este análisis se enfoca en tres dimensiones fundamentales: competencias genéricas y específicas, competencias digitales y competencias investigativas. Los resultados obtenidos pueden servir como insumo para la formulación de propuestas formativas diferenciadas y pertinentes. También podrían orientar políticas institucionales que potencien el desarrollo profesional del profesorado universitario en sus diversos contextos. La caracterización de estas competencias resulta particularmente relevante en un momento en que el sistema universitario peruano enfrenta exigencias crecientes de calidad, internacionalización y adaptación a entornos educativos cambiantes.

## MATERIAL Y MÉTODO

El presente estudio adopta la revisión documental como enfoque metodológico principal. Este abordaje permite examinar sistemáticamente la producción científica sobre competencias docentes universitarias en el contexto peruano. Se implementó un diseño cualitativo descriptivo-interpretativo para caracterizar el estado actual de la investigación sobre el tema. Este diseño resulta apropiado para sintetizar hallazgos de investigaciones previas y ofrecer una visión integrada del fenómeno estudiado.

Para la recopilación de información, se seleccionaron 15 estudios empíricos publicados entre 2019 y 2025. Estos documentos provienen de bases de datos académicas reconocidas: Scielo, Redalyc y Scopus. La selección incluyó investigaciones representativas de diversas regiones geográficas peruanas e instituciones, tanto públicas como privadas. Los criterios específicos de inclusión contemplaron cuatro parámetros. Primero: publicaciones en revistas indizadas o tesis de posgrado defendidas en universidades peruanas. Segundo: estudios con abordaje empírico de competencias docentes universitarias en el contexto peruano. Tercero: disponibilidad de datos sobre las dimensiones competenciales analizadas. Cuarto: diversidad institucional y geográfica para asegurar representatividad contextual.

El análisis de información siguió un proceso sistemático de categorización temática. Se utilizó como instrumento principal una matriz de análisis documental estructurada en torno a tres dimensiones fundamentales: competencias genéricas y específicas, competencias digitales y competencias investigativas. Para cada dimensión se elaboraron matrices comparativas específicas. Estas matrices permitieron identificar patrones recurrentes, divergencias significativas y vacíos en la literatura analizada.

El proceso analítico se desarrolló en tres fases secuenciales claramente definidas. La fase exploratoria comprendió la identificación inicial y clasificación de documentos según los criterios predefinidos. Esta clasificación preliminar estableció la base para la organización sistemática de la información. La fase descriptiva consistió en la extracción metódica de datos relevantes mediante categorías temáticas específicas. Se registraron definiciones conceptuales, dimensiones competenciales, hallazgos empíricos y métricas reportadas. La fase interpretativa permitió establecer relaciones significativas entre las categorías identificadas. Esta etapa culminó con la síntesis integrada de los hallazgos principales.

Por otra parte, para fortalecer la confiabilidad de los resultados, se aplicó la triangulación de fuentes documentales. Este procedimiento implicó contrastar sistemáticamente los hallazgos reportados en diferentes investigaciones sobre poblaciones similares. Esta triangulación permitió identificar convergencias consistentes y discrepancias significativas entre estudios. Este enfoque metodológico facilitó una comprensión más robusta y matizada de las competencias docentes universitarias en el contexto peruano.

Los resultados del análisis se presentan en tres tablas principales que sintetizan la información esencial. La Tabla 1 presenta la categorización de competencias docentes universitarias en el contexto peruano y especifica dimensiones, hallazgos principales, así como las fuentes bibliográficas correspondientes. La Tabla 2 resume los niveles de competencias digitales en docentes universitarios peruanos. Incluye dimensiones competenciales específicas y hallazgos cuantitativos precisos. La Tabla 3 presenta datos sistematizados sobre competencias investigativas docentes y su relación con la producción científica.

Este estudio presenta limitaciones metodológicas inherentes que requieren consideración. La principal restricción concierne al número reducido de investigaciones disponibles sobre el tema, lo que refleja el carácter emergente del campo de estudio de competencias docentes universitarias en Perú. La heterogeneidad metodológica de los estudios analizados también representa un desafío para la comparabilidad directa. Para mitigar estas limitaciones, se priorizaron estudios con rigor metodológico verificable y se aplicaron criterios consistentes en la extracción e interpretación de datos. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de un corpus más amplio de estudios empíricos y la aplicación de metodologías mixtas que complementen la revisión documental con datos primarios.

## RESULTADO

Categorización de las competencias docentes universitarias en el contexto peruano

La investigación contemporánea sobre educación superior en Perú revela una estructura definida en la categorización de competencias del profesorado universitario. Esta taxonomía emerge específicamente de 15 estudios empíricos publicados entre 2019 y 2025, realizados en 12 universidades peruanas

tanto públicas (7) como privadas (5), con muestras que oscilan entre 47 y 267 docentes y metodologías predominantemente cuantitativas (86.7% de los estudios analizados). Los estudios de Andrade y Santos (2021) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Pérez (2019) en la Universidad Nacional José María Arguedas, constituyen las fuentes principales que fundamentan esta categorización, aportando evidencia empírica sobre la estructura competencial en el contexto universitario peruano.

La investigación de Andrade y Santos (2021), realizada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con una muestra de 119 estudiantes, identifica una estructura tripartita de competencias genéricas. Estas comprenden: competencias instrumentales definidas operacionalmente como capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas medidas a través de 10 indicadores específicos; competencias interpersonales, entendidas como habilidades sociales y de colaboración evaluadas mediante 8 indicadores; y competencias sistémicas, conceptualizadas como destrezas para comprender sistemas complejos, valoradas a través de 11 indicadores específicos. Estas clasificaciones son consistentes con los hallazgos de Cañadas et al. (2021), quienes al evaluar la percepción del impacto de la evaluación formativa identificaron que, de 45 competencias estudiadas, aquellas relacionadas con el razonamiento crítico, desarrollo de creatividad y elaboración de propuestas de cambio educativo mostraron mayor desarrollo, evidenciando la interrelación entre prácticas evaluativas y fortalecimiento de competencias específicas.

Un hallazgo cuantitativo de Andrade y Santos (2021) es la correlación inversa y de baja intensidad ( $Rho = -0.274$ ,  $p = 0.003$ ) entre la implementación de “nuevas metodologías” docentes y el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes. Este dato, obtenido mediante pruebas estadísticas no paramétricas con un nivel de significancia  $p < 0.05$ , sugiere que determinadas aproximaciones pedagógicas consideradas innovadoras no están respondiendo efectivamente a las necesidades formativas del estudiantado peruano.

Respecto a las competencias específicas, la investigación de Pérez (2019), basada en una muestra de 47 docentes de la Universidad Nacional José María Arguedas, establece una clasificación cuatripartita con indicadores medibles. Esta clasificación incluye: docencia universitaria (14 indicadores de planificación, mediación y evaluación); investigación e innovación (12 indicadores sobre generación y aplicación de conocimiento); vinculación comunitaria (10 indicadores acerca de la articulación con el entorno social); y gestión institucional (10 indicadores de capacidades administrativas y organizacionales).

Los resultados cuantitativos de este estudio revelan que un 65.96% de docentes (31 participantes) se ubica en nivel intermedio de competencias generales (puntuaciones entre 2.6 y 3.5 en escala de 1 a 5). La dimensión de investigación constituye el punto más vulnerable, con un 66% de docentes

(31 participantes) en nivel básico (puntuaciones entre 1.6 y 2.5). En contraste, la dimensión de vinculación comunitaria muestra que un 53.2% (25 participantes) alcanza nivel bueno (puntuaciones entre 3.6 y 4.5). Esta asimetría, medida a través de un cuestionario con 114 indicadores y alfa de Cronbach de 0.923, refleja tendencias históricas en la educación superior peruana.

Por otra parte, el estudio de Casimiro et al. (2021), realizado con 236 estudiantes de últimos ciclos de universidades limeñas mediante un cuestionario de 30 ítems ( $\alpha = 0.976$ ), profundiza específicamente en las competencias investigativas. Los autores las organizan en tres dimensiones operacionalizadas: competencias organizativas (10 indicadores sobre planificación y administración investigativa); competencias comunicacionales (10 indicadores sobre elaboración y difusión de hallazgos); y competencias colaborativas (10 indicadores sobre validación e integración con pares académicos).

El mencionado estudio detecta una percepción predominantemente positiva de los estudiantes respecto a las competencias investigativas docentes. Específicamente, un 67.8% (160 estudiantes) valora como “buenas” las competencias organizativas, un 63.5% (150 estudiantes) califica así las competencias comunicacionales, y un 61.9% (146 estudiantes) evalúa positivamente las competencias colaborativas. Estos valores contrastan significativamente con la autoevaluación docente reportada por Pérez (2019), donde solo el 21.3% (10 docentes) consideró “bueno” su nivel en investigación.

Esta discrepancia numérica (diferencia de 46.5 puntos porcentuales) subraya la complejidad inherente a la evaluación de competencias profesionales. Tal divergencia se explica por tres factores identificados: diferencias en instrumentos evaluativos (autoevaluación vs. evaluación externa), variaciones en poblaciones estudiadas (docentes de una universidad andina vs. docentes de universidades limeñas), y distintos enfoques metodológicos (escala de 5 niveles vs. categorización en 3 niveles).

La **Tabla 1** sintetiza cuantitativamente los hallazgos sobre categorización competencial, presentando dimensiones específicas, porcentajes precisos y fuentes claramente identificadas. Esta información proporciona un marco referencial para comprender la distribución de competencias docentes en el contexto universitario peruano actual.

### **Competencias digitales como eje transversal en la docencia universitaria peruana**

Las competencias digitales constituyen un componente fundamental en el perfil docente universitario peruano actual. La evidencia empírica proporcionada por investigaciones recientes revela un panorama específico caracterizado por desarrollos heterogéneos en estas competencias. Los estudios de López (2025), Huerta et al. (2022) y Martín et al. (2023) ofrecen datos cuantitativos precisos sobre esta realidad.

La investigación de López (2025), realizada con 267 docentes

Tabla 1

Categorización de las competencias docentes universitarias en el contexto peruano

Tipo de competencia	Dimensiones	Hallazgos principales	Fuentes
<b>Competencias genéricas</b>	Instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas Interpersonales: habilidades para interacción social y trabajo en equipo Sistémicas: destrezas para sistemas complejos	65.96% de docentes muestran nivel intermedio en estas competencias. Relación inversa ( $r=-0.274$ ) entre “nuevas metodologías” docentes y desarrollo de competencias genéricas en estudiantes. Las competencias instrumentales constituyen formas de capital cultural valoradas en el campo académico.	Andrade y Santos (2021)
<b>Competencias específicas</b>	Docencia universitaria: planificación, mediación y evaluación Investigación e innovación Vinculación con la comunidad Gestión institucional	Investigación: punto más débil (66% de docentes en nivel básico). Vinculación comunitaria: mayor fortaleza (53.2% en nivel bueno). Gestión institucional: 42.6% en nivel intermedio. Las asimetrías competenciales reflejan distribución desigual de capital simbólico en el campo universitario.	Pérez (2019)
<b>Competencias investigativas</b>	Competencias organizativas: planificación y administración Competencias comunicacionales: difusión científica Competencias colaborativas: trabajo en redes académicas	Solo 27% de docentes muestra desempeño adecuado en comunicación científica. 53% presenta nivel bajo en dominio de procesos metodológicos. Correlación positiva (0.815) entre competencias investigativas docentes y producción científica estudiantil. El capital científico constituye elemento diferenciador emergente en el campo académico.	Casimiro et al. (2021) Turpo et al. (2024) Reyes y Oyola (2024)
<b>Competencias digitales</b>	Información y alfabetización electrónica Comunicación y trabajo colaborativo Creación de contenidos digitales Seguridad Resolución de problemas técnicos	58% de docentes en nivel intermedio de competencias digitales. Seguridad: dimensión mejor valorada. Resolución de problemas técnicos: área más débil. Docentes 25-39 años muestran mayor dominio. El capital tecnológico reconfigura relaciones de poder en el campo universitario.	López (2025) Huerta et al. (2022) Martín et al. (2023)

Nota: tomado de Andrade y Santos (2021), Pérez (2019), Casimiro et al. (2021), Turpo et al. (2024), Reyes y Oyola (2024), López (2025), Huerta et al. (2022) y Martín et al. (2023).

de una universidad pública peruana mediante un cuestionario de 42 preguntas con escala Likert ( $\alpha=0.975$ ), identifica un nivel predominantemente intermedio de competencias digitales. Específicamente, el 58% de docentes se ubica en nivel intermedio, 25% en nivel básico y 17% en nivel avanzado. Este diagnóstico coincide con los hallazgos de Martín et al. (2023), quienes evaluaron a 1,658 docentes de la Universidad Continental utilizando el cuestionario DigCompEdu Check-in ( $\omega=0.967$ ), lo que confirma la distribución mayoritaria en niveles intermedios (B1 y B2).

Huerta et al. (2022), mediante un estudio con 187 docentes universitarios utilizando un instrumento de 22 ítems ( $\alpha=0.928$ ), aportan un hallazgo particularmente relevante: si bien los docentes alcanzaron un nivel “suficiente” durante la pandemia, no lograron desarrollar competencias “para innovar”. Esta distinción resulta crucial para comprender

que la adopción instrumental de recursos digitales no garantiza transformaciones pedagógicas sustantivas. El estudio especifica que la dimensión de seguridad fue la mejor valorada ( $\alpha=0.775$ ), mientras que la resolución de problemas técnicos constituyó el área de mayor vulnerabilidad.

El análisis dimensional basado en el Marco Europeo de Competencia Digital (DigComp) revela asimetrías cuantificables en el desarrollo competencial. Según Huerta et al. (2022), las cinco dimensiones evaluadas presentan los siguientes valores medios en escala de 1 a 5: información y alfabetización (3.42), comunicación y colaboración (3.38), creación de contenidos (3.36), seguridad (3.59) y resolución de problemas (3.31). Estos valores confirman el nivel intermedio predominante, con fortalezas relativas en seguridad y debilidades en resolución de problemas técnicos.

La distribución de competencias digitales no es homogénea

entre el profesorado universitario. Martín et al. (2023) determinaron mediante análisis ANOVA que la edad constituye un factor diferenciador estadísticamente significativo ( $F=3.47$ ,  $p<0.05$ ). Los docentes con edades entre 25-39 años obtuvieron puntuaciones medias superiores ( $\bar{x}=46.59$ ) comparados con el grupo de 50-59 años ( $\bar{x}=41.78$ ). Variables como la situación laboral, el ámbito formativo y los años de trayectoria mostraron relaciones significativas con valores  $p<0.05$ , mientras que el género no presentó diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.218$ ).

El estudio de Fernández y Chinchay (2023), basado en una revisión documental de investigaciones en universidades peruanas, identificó que aproximadamente el 50% de docentes universitarios no está en condiciones de orientar adecuadamente a sus estudiantes en competencias digitales de información. Adicionalmente, reportaron que el 63% de docentes en una universidad privada limeña tenía competencias digitales en nivel “en proceso”, según evaluación institucional con rúbricas estandarizadas.

Huachos et al. (2021), mediante un estudio correlacional con 58 docentes de la Universidad Nacional del Centro del Perú, establecieron una correlación directa y alta entre competencias digitales y desempeño docente ( $\text{Tau-b}=0.8164$ ,  $p=0.0092<0.05$ ). Esta correlación fue particularmente significativa en las dimensiones de planificación del trabajo docente ( $\text{Tau-b}=0.8121$ ) y empleo de recursos educativos virtuales ( $\text{Tau-b}=0.7943$ ).

La investigación por áreas disciplinarias también evidencia diferencias sustanciales. Martín et al. (2023) identificaron mediante análisis estadístico multivariado que “Artes y humanidades” fue la rama del conocimiento con mayor promedio en competencias digitales ( $\bar{x}=48.12$ ), seguida por “Ciencias sociales y jurídicas” ( $\bar{x}=45.77$ ), “Ingeniería y

arquitectura” ( $\bar{x}=44.35$ ), “Ciencias” ( $\bar{x}=43.89$ ) y “Ciencias de la salud” ( $\bar{x}=42.93$ ). Esta distribución contradice las percepciones comunes sobre competencias digitales en diferentes disciplinas académicas.

Los estudios analizados convergen en señalar que el desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios peruanos sigue siendo insuficiente para responder plenamente a las exigencias educativas contemporáneas. Montalvo et al. (2022), mediante una revisión documental de 26 artículos seleccionados de 90 publicaciones iniciales, concluyeron que las principales limitaciones se concentran en la alfabetización informacional crítica (evaluada en nivel básico en 58% de docentes según compilación de estudios) y creación de contenidos digitales innovadores (con solo 37% de docentes en nivel avanzado).

Este panorama evidencia la necesidad de programas de formación específicamente diseñados para diferentes perfiles docentes. Gallegos et al. (2025), mediante un estudio fenomenológico con docentes universitarios del Callao, corroboran esta conclusión al identificar cómo la acelerada transformación hacia la educación virtual modificó sustancialmente el rol docente, requiriendo no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino una reconceptualización de las competencias pedagógicas en entornos digitales. Atendiendo tanto a las particularidades disciplinarias como a las diversas trayectorias profesionales, se reconoce que el desarrollo de competencias digitales constituye un proceso diferenciado que requiere aproximaciones estratégicas contextualizadas.

La Tabla 2 sintetiza los hallazgos cuantitativos sobre niveles de competencias digitales en docentes universitarios peruanos, triangulando datos de López (2025), Huerta et al. (2022), Fernández y Chinchay (2023), Martín et al. (2023) y Gómez et al. (2021).

**Tabla 2**

*Competencias digitales en docentes universitarios peruanos: niveles, dimensiones y hallazgos*

Dimensión competencial	Hallazgos cuantitativos	Fuentes
<b>Nivel general de competencias digitales</b>	58% de docentes en nivel intermedio. 25% en nivel básico. 17% en nivel avanzado. Predominio de niveles B1 y B2 según Marco DígCompEdu. 47,2% de docentes con nivel regular de uso de TIC.	López (2025) Martín et al. (2023) Gómez et al. (2021)
<b>Información y alfabetización electrónica</b>	Valor medio: 3.42 en escala 1-5 50% de docentes sin capacidad para orientar a estudiantes en alfabetización informacional. 58% de docentes en nivel básico de alfabetización informacional crítica.	Huerta et al. (2022) Fernández y Chinchay (2023) Montalvo et al. (2022)

Dimensión competencial	Hallazgos cuantitativos	Fuentes
<b>Comunicación y trabajo colaborativo</b>	Valor medio: 3.38 en escala 1-5 Correlación alta con desempeño docente (Tau-b=0.7943). Segunda dimensión mejor valorada.	Huerta et al. (2022) Huachos et al. (2021)
<b>Creación de contenidos digitales</b>	Valor medio: 3.36 en escala 1-5. Solo 37% de docentes en nivel avanzado. Tercera dimensión por puntuación media	Huerta et al. (2022) Montalvo et al. (2022)
<b>Seguridad</b>	Valor medio: 3.59 en escala 1-5 Fiabilidad específica $\alpha=0.775$ Dimensión mejor valorada entre las cinco competencias digitales.	Huerta et al. (2022)
<b>Resolución de problemas técnicos</b>	Valor medio: 3.31 en escala 1-5. Área de mayor vulnerabilidad. Puntuación más baja entre todas las dimensiones.	Huerta et al. (2022)
<b>Factores determinantes</b>	Edad: diferencias significativas ( $F=3.47$ , $p<0.05$ ). Docentes 25-39 años: mayor dominio ( $\bar{x}=46.59$ ). Docentes 50-59 años: menor dominio ( $\bar{x}=41.78$ ). Género: sin diferencias significativas ( $p=0.218$ ). Correlación con desempeño docente: Tau-b=0.8164 ( $p<0.01$ ).	Martín et al. (2023) Huachos et al. (2021)
<b>Diferencias por áreas disciplinarias</b>	Artes y humanidades: puntuación más alta ( $\bar{x}=48.12$ ). Ciencias sociales y jurídicas: ( $\bar{x}=45.77$ ). Ingeniería y arquitectura: ( $\bar{x}=44.35$ ). Ciencias: ( $\bar{x}=43.89$ ). Ciencias de la salud: puntuación más baja ( $\bar{x}=42.93$ ).	Martín et al. (2023)

Nota: tomado de López (2025), Huerta et al. (2022), Fernández y Chinchay (2023), Martín et al. (2023) y Gómez et al. (2021).

Este panorama evidencia la necesidad de programas de formación específicamente diseñados para diferentes perfiles docentes, atendiendo tanto a las particularidades disciplinarias como a las diversas trayectorias profesionales, reconociendo que el desarrollo de competencias digitales constituye un proceso diferenciado que requiere aproximaciones estratégicas contextualizadas.

### Competencias investigativas y su impacto en la producción científica

Las competencias investigativas en el contexto universitario peruano presentan un desarrollo complejo con potencialidades y desafíos estructurales documentados empíricamente. El análisis sistemático de estudios recientes permite caracterizar este panorama mediante evidencia cuantitativa y cualitativa específica.

La investigación de Turpo et al. (2024), realizada con 215 estudiantes y 25 docentes de ingeniería mediante cuestionarios tipo Likert complementados con entrevistas a 8 docentes y 16 estudiantes, identificó una correlación significativamente alta ( $r=0.815$ ,  $p<0.01$ ) entre las competencias investigativas docentes y la producción científica estudiantil. Este hallazgo confirma cuantitativamente la influencia determinante de las

capacidades investigativas del profesorado en el desarrollo científico estudiantil.

El estudio de Reyes y Oyola (2024), centrado en 169 docentes de ciencias de la salud de cuatro universidades públicas peruanas mediante una escala de competencias investigativas ( $\alpha=0.942$ ), determinó que el 70% posee buenas competencias investigativas. Sin embargo, esta evaluación general oculta diferencias significativas entre dimensiones específicas. La prueba Chi cuadrado reveló una asociación estadísticamente significativa ( $p<0.05$ ) entre el nivel de competencias investigativas y la universidad de procedencia.

En el análisis dimensional, Reyes y Oyola (2024) identificaron que solo el 27% de docentes universitarios demuestra un desempeño adecuado en divulgación científica, constituyendo el punto más vulnerable de la competencia investigativa. Los datos desagregados por dimensiones muestran que un 73% presenta nivel bueno en identificación de información, 67% en generación de conocimiento, pero apenas 27% en divulgación, lo que evidencia una brecha crítica en comunicación científica.

Turpo et al. (2024) complementaron estos hallazgos al detectar que un 53% de docentes presenta nivel bajo en dominio de procesos metodológicos según evaluación realizada con cuestionario estructurado ( $\alpha=0.834$ ). Este déficit fundamental compromete la calidad investigativa institucional. El análisis multivariado mostró una correlación inversa ( $r=-0.412$ ,  $p<0.05$ ) entre años de experiencia docente y actualización metodológica, sugiriendo resistencias a la incorporación de nuevos paradigmas investigativos.

La arquitectura competencial investigativa identificada por Casimiro et al. (2021) mediante una encuesta a 236 estudiantes universitarios con cuestionario de 30 ítems ( $\alpha=0.976$ ) comprende tres dimensiones operacionalizadas: competencias organizativas, comunicacionales y colaborativas. Esta estructura se articula directamente con la producción científica estudiantil, que según Turpo et al. (2024) integra cuatro pilares identificados mediante análisis

cualitativo: investigación académica formal, innovación y desarrollo tecnológico, formación investigativa e impacto social/ambiental.

Casimiro et al. (2021) reportaron una percepción predominantemente positiva de estudiantes sobre las competencias investigativas docentes: 67.8% (160 estudiantes) valoró como “buenas” las competencias organizativas, 63.5% (150 estudiantes) calificó de igual modo las comunicacionales, y 61.9% (146 estudiantes) evaluó positivamente las colaborativas. Estos porcentajes contrastan significativamente con la autoevaluación docente reportada por Pérez (2019), donde solo 21.3% (10 docentes) consideró “bueno” su nivel en investigación.

Madueño et al. (2021), mediante un estudio correlacional con 124 docentes universitarios utilizando regresión logística, identificaron una influencia estadísticamente significativa de la gestión directiva sobre la investigación docente, con coeficiente Pseudo R cuadrado de Nagelkerke de 0.708, equivalente a 70.8% de influencia. Este estudio demuestra cuantitativamente cómo los factores institucionales determinan el desarrollo investigativo docente.

Nuevamente, el análisis cualitativo de Turpo et al. (2024) identificó tres dimensiones adicionales de las competencias investigativas docentes: calidad en enseñanza de métodos (valorada mediante 5 indicadores específicos), eficacia en procesos de mentoría (evaluada con 4 indicadores) y habilidades para comunicar/gestionar proyectos (medida con 6 indicadores). Las entrevistas revelaron que 62.5% de docentes (5 de 8) reconoce limitaciones significativas en metodologías de investigación actualizadas.

Los datos compilados en múltiples estudios confirman un desarrollo heterogéneo de competencias investigativas en el sistema universitario peruano, el cual refleja la complejidad del campo académico y las desigualdades estructurales entre instituciones. La carencia de habilidades metodológicas sólidas (53% en nivel bajo) y capacidades de divulgación científica (solo 27% con desempeño adecuado) constituyen las brechas más críticas detectadas empíricamente.

La Tabla 3 sintetiza los hallazgos cuantitativos específicos sobre competencias investigativas docentes y su impacto en la producción científica según los principales estudios analizados.

**Tabla 3**

*Competencias investigativas docentes y producción científica*

Dimensión	Hallazgos cuantitativos	Fuentes
<b>Relación entre competencias investigativas y producción científica</b>	Correlación alta: $r=0.815$ , $p<0.01$	Turpo et al. (2024)
	Influencia de gestión directiva: Pseudo $R^2$ Nagelkerke = 0.708 (70.8%).	Madueño et al. (2021)
	Nivel de significancia: $p=0.000$	

Dimensión	Hallazgos cuantitativos	Fuentes
<b>Nivel general de competencias investigativas</b>	<p>70% de docentes de ciencias de la salud con buenas competencias.</p> <p>21.3% de docentes con autoevaluación "buena" en investigación.</p> <p>Diferencias significativas según universidad (<math>p &lt; 0.05</math>).</p>	<p>Reyes y Oyola (2024)</p> <p>Pérez (2019)</p>
<b>Dimensiones de competencias investigativas</b>	<p>Identificación de información: 73% nivel bueno.</p> <p>Generación de conocimiento: 67% nivel bueno.</p> <p>Divulgación científica: solo 27% nivel adecuado.</p> <p>Dominio de procesos metodológicos: 53% nivel bajo.</p> <p>Competencias organizativas: percepción positiva 67.8%.</p> <p>Competencias comunicacionales: percepción positiva 63.5%.</p> <p>Competencias colaborativas: percepción positiva 61.9%.</p>	<p>Reyes y Oyola (2024)</p> <p>Turpo et al. (2024)</p> <p>Casimiro et al. (2021)</p>
<b>Discrepancias en evaluación de competencias</b>	<p>Diferencia de 46.5 puntos porcentuales entre percepción estudiantil y autoevaluación docente.</p> <p>62.5% de docentes reconoce limitaciones metodológicas.</p> <p>Correlación inversa entre años de experiencia y actualización metodológica: <math>r = -0.412</math>, <math>p &lt; 0.05</math>.</p>	<p>Casimiro et al. (2021)</p> <p>Pérez (2019)</p> <p>Turpo et al. (2024)</p>
<b>Factores institucionales</b>	<p>Influencia de gestión directiva en investigación: 70.8%.</p> <p>Formación académica en investigación: determinante para 58% de docentes.</p> <p>Motivación intrínseca y extrínseca: factor significativo para 65% de docentes.</p> <p>Apoyo institucional para publicación: crítico para 73% de docentes.</p>	<p>Madueño et al. (2021)</p>
<b>Producción científica estudiantil</b>	<p>Cuatro pilares identificados: investigación académica, innovación tecnológica, formación investigativa e impacto social.</p> <p>Instituciones con mayor producción: universidades con docentes con nivel "bueno" en investigación.</p> <p>Correlación entre competencias investigativas docentes y publicaciones estudiantiles: <math>r = 0.724</math>, <math>p &lt; 0.01</math></p>	<p>Turpo et al. (2024)</p> <p>Reyes y Oyola (2024)</p>
<b>Barreras para el desarrollo investigativo</b>	<p>Limitaciones en divulgación científica: 73% sin nivel adecuado.</p> <p>Déficit en procesos metodológicos: 53% nivel bajo.</p> <p>Brechas entre percepción y autoevaluación: 46.5 puntos porcentuales.</p> <p>Resistencia a nuevos paradigmas investigativos: correlación inversa <math>r = -0.412</math></p>	<p>Reyes y Oyola (2024)</p> <p>Turpo et al. (2024)</p> <p>Casimiro et al. (2021)</p>

Nota: tomado de Reyes y Oyola (2024), Turpo et al. (2024), Madueño et al. (2021), Casimiro et al. (2021).

## DISCUSIÓN

Los hallazgos revelan un desarrollo heterogéneo de las competencias docentes universitarias en el contexto peruano. Coexisten fortalezas en vinculación comunitaria (53.2% en nivel bueno) y debilidades significativas en investigación e innovación (66% en nivel básico). Esta disparidad confirma la necesidad de formación equilibrada en todas las dimensiones competenciales. Se coincide con Díaz et al. (2024) en la importancia de un perfil docente integral que trascienda la visión tradicional del docente como mero transmisor de conocimientos.

Las competencias digitales muestran un desarrollo predominantemente intermedio (58%) que resulta insuficiente para responder adecuadamente a las exigencias contemporáneas. López (2025) y Huerta et al. (2022) identificaron esta brecha digital, evidenciando un distanciamiento entre la acelerada transformación tecnológica y la adaptación docente. Resultan especialmente deficitarias dimensiones como la alfabetización informacional crítica y creación de contenidos digitales, elementos que deberían conformar ejes prioritarios en cualquier programa formativo integral.

La marcada influencia de factores contextuales como edad, situación laboral y acceso a recursos tecnológicos en el desarrollo de competencias digitales (López, 2025), sugiere la necesidad de políticas institucionales diferenciadas. Esta realidad se alinea con lo planteado por Valencia y Vargas (2022) sobre los elementos dinamizadores esenciales para el desarrollo sostenible de competencias: políticas públicas promotoras de calidad e innovación, formación continua en entornos diversos y acoplamiento del proceso enseñanza-aprendizaje con las realidades sociales. Resulta particularmente significativa la correlación entre competencias investigativas docentes y producción científica estudiantil ( $r=0.815$ ,  $p<0.01$ ) encontrada por Turpo et al. (2024), confirmando que las limitaciones en capacidades metodológicas y comunicación científica constituyen barreras para el desarrollo investigativo institucional.

La revisión documental realizada, aunque valiosa, presenta limitaciones metodológicas que un estudio de mayor alcance debería superar. La heterogeneidad de instrumentos utilizados en las investigaciones analizadas dificulta la comparación directa y la generalización de resultados. Asimismo, la distribución geográfica desigual de los estudios (con predominio de Lima) y la variabilidad en tamaños muestrales (desde 47 hasta 1,658 docentes) evidencian la necesidad de un abordaje metodológico más sistemático y representativo del contexto nacional.

Se propone desarrollar un instrumento integrador de evaluación competencial docente (IECD) que unifique las dimensiones identificadas en este estudio: competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas),

competencias específicas (docencia, investigación, vinculación y gestión), competencias digitales (información, comunicación, creación, seguridad y resolución) y competencias investigativas (organizativas, metodológicas, comunicacionales y colaborativas). Este instrumento debería operacionalizar cada dimensión mediante indicadores observables y medibles derivados de la triangulación de fuentes realizada, incorporando una escala valorativa estandarizada (preferentemente 1-5) con descriptores precisos para cada nivel.

Para implementar un estudio de mayor alcance, se sugiere una metodología mixta secuencial que combine una fase cuantitativa extensiva con la aplicación del IECD a una muestra representativa estratificada de docentes universitarios peruanos, seguida de una fase cualitativa intensiva mediante entrevistas en profundidad y grupos focales. Este enfoque permitiría superar la fragmentación actual del conocimiento sobre competencias docentes universitarias en Perú, ofreciendo una visión integrada que considere tanto patrones generales como especificidades contextuales.

Un programa formativo basado en los hallazgos identificados podría estructurarse en módulos específicos para cada dimensión competencial, con énfasis particular en las áreas deficitarias: investigación (66% en nivel básico) y comunicación científica (solo 27% con desempeño adecuado). Para la dimensión investigativa, el programa debería incluir formación específica en metodologías contemporáneas, diseños de investigación, gestión de proyectos y estrategias de publicación científica. Para las competencias digitales (58% en nivel intermedio), se requieren módulos diferenciados por niveles de dominio previo, con atención especial a la alfabetización informacional crítica y creación de contenidos digitales innovadores.

La evaluación sistemática de la efectividad de estos programas formativos, utilizando el IECD como instrumento de seguimiento, permitiría ajustar intervenciones y optimizar resultados, contribuyendo significativamente a la transformación de la educación superior peruana hacia un modelo más equilibrado y pertinente al contexto nacional y global.

## CONCLUSIÓN

Las competencias docentes universitarias en el contexto peruano presentan un desarrollo heterogéneo con fortalezas en vinculación comunitaria (53.2% en nivel bueno) y debilidades significativas en investigación e innovación (66% en nivel básico). Esta asimetría refleja no solo necesidades formativas diferenciadas, sino también particularidades del sistema universitario peruano, donde históricamente ha predominado un enfoque centrado en la docencia y proyección social sobre la producción científica. La caracterización realizada evidencia patrones de desarrollo competencial influenciados por factores institucionales, disciplinares y contextuales que requieren atención específica en políticas educativas.

Las competencias digitales constituyen un eje transversal fundamental que requiere atención prioritaria, especialmente

tras la aceleración digital provocada por la pandemia COVID-19. El nivel predominantemente intermedio (58%) identificado por López (2025) resulta insuficiente para responder a las exigencias educativas contemporáneas, particularmente en alfabetización informacional crítica y creación de contenidos digitales. La brecha generacional en estas competencias, con mejor desempeño en docentes jóvenes (25-39 años), plantea desafíos específicos para programas de actualización profesional los cuales deben considerar los perfiles docentes diversos.

La correlación positiva ( $r=0.815$ ) entre competencias investigativas docentes y producción científica estudiantil confirmada por Turpo et al. (2024) subraya la importancia estratégica de fortalecer las capacidades metodológicas y de comunicación científica del profesorado. El limitado desarrollo de la dimensión divulgación científica, donde solo el 27% de docentes muestra un desempeño adecuado según Reyes y Oyola (2024), constituye una barrera crítica para el posicionamiento de las universidades peruanas en el ámbito académico internacional y para la formación de nuevos investigadores.

La propuesta de un instrumento integrador de evaluación competencial docente (IECD) representaría una contribución metodológica significativa que permitiría diagnósticos más precisos y comparables. Este instrumento, implementado mediante un diseño mixto secuencial, facilitaría la identificación de necesidades formativas específicas por perfiles docentes, instituciones y disciplinas, superando

aproximaciones fragmentadas que han caracterizado la investigación en este campo hasta el presente.

Las universidades peruanas enfrentan el reto de implementar modelos formativos equilibrados que desarrollen armoniosamente competencias genéricas, específicas, digitales e investigativas. Estos programas deben reconocer la diversidad de perfiles docentes y contextos institucionales, implementando estrategias formativas diferenciadas según las necesidades específicas detectadas. Los mecanismos de evaluación y acompañamiento requieren trascender la visión tradicional del docente como transmisor de conocimientos para posicionarlo como facilitador, investigador y agente de innovación educativa.

Las investigaciones futuras deberían profundizar en la efectividad de los programas de formación docente mediante estudios longitudinales que evalúen el impacto de intervenciones específicas. Resulta fundamental desarrollar metodologías innovadoras para la evaluación integral de competencias que aborden la complejidad del desempeño docente en contextos educativos diversos. Solo mediante una aproximación sistemática, basada en evidencia empírica y contextualizada a las realidades institucionales, será posible fortalecer el perfil competencial del docente universitario peruano y, consecuentemente, mejorar la calidad educativa superior en el país.

#### **Contribución de los autores:**

**Yasser Málaga Yllpa:** Conceptualización, análisis, escritura inicial, escritura final.

**Johel Pozo Tinoco:** Conceptualización, análisis, metodología, escritura inicial, escritura final.

## Referencias

- Andrade, M. & Santos, O. (2021). Actitudes del profesorado hacia la innovación y competencias genéricas en estudiantes de la facultad de educación-UNMSM. *IGOVERNANZA*, 4(16), 264-306. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.158>
- Benavides, O., Rojas, A. & Hernández, I. (2021). Competencias docentes de los profesores responsables de la formación de psicólogos. *Revista Investigum IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 12(2), 111-127. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGUMIRE.221202.08>
- Cañadas, L., Santos, M. & Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Casimiro, W., Ramos, F., Casimiro, C., Barbachán, E. & Casimiro, J. (2021). Competencias investigativas de los docentes de las universidades de Lima, Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 302-308. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400302&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400302&script=sci_arttext)
- Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO
- Cuenca, R., & Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. Documento de trabajo N° 230. Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz, C., Gómez, F., Culcay, J. & García, A. (2024). Propuesta de un perfil de competencias profesionales para el docente universitario en el campo de las Ciencias de la Salud. *Revista Española de Educación Médica*, 5(2). <https://doi.org/10.6018/edumed.600831>
- Fernández, T. & Chinchay, A. (2023). Competencia digital de información e inteligencia artificial en docentes universitarios en el Perú: retos de la pospandemia. *En Blanco Y Negro*, 14(1), 1-10. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/28188>
- Gallegos, H., Campos, J., Gonzales, T., Ames, M., Sandoval, G. & Prieto, M. (2025). Plataformas digitales de aprendizaje en las competencias profesionales de docentes de una universidad de la provincia del Callao, Perú, 2022. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, 10(1). <https://doi.org/10.26668/businessreview/2025.v10i1.5253>
- Gómez, W., Salgado, E., Hinostroza, G. & León, A. (2021). Uso de las TIC en docentes universitarios de la región central del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4985-5006. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.671](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.671)
- Huachos, A., Velí, R., Peña, S. & Huachos, K. (2021). Competencias digitales y desempeño docente en la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Investigación y educación*, 2(1), 55-65. <http://dx.doi.org/10.26490/unp.investigacionyeducacion.2021.2.1.1364>
- Huerta, R., Guzman, M., Flores, J. & Tomas, S. (2022). Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por covid-19 en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 49-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.500481>
- Lavado, P., Martínez, J., & Yamada, G. (2016). *Calidad de la educación superior y desigualdad en los retornos en el Perú, 2012*. En INEI, Investigaciones para el desarrollo (pp. 221-269). Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Ley N° 30220. (2014, 9 de julio). Ley Universitaria. Congreso de la República del Perú. Diario Oficial El Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- López, E. (2025). Aspectos personales que afectan la competencia digital de los docentes universitarios en Perú. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 13(1), 60-66. <https://doi.org/10.15649/2346030X.4487>
- Madueño, P., Remuzgo, L., Gutiérrez, N. Soto, R. & Núñez, L. (2021). La gestión directiva en la investigación del docente universitario en Lima. *Artseduca*, (28), 82-97. <https://artseduca.com/wp-content/uploads/2023/06/4316.pdf>
- Martín, L., Llorente, C., & Barroso, J. (2023). Variables de estudio e influencia de las TIC en el profesorado universitario: la competencia digital docente en una universidad peruana. *Campus virtuales*, 12(2), 9-18. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.2.1236>
- Montalvo, V., Villena, M. & Franco, G. (2022). Competencias digitales en docentes del Perú. *Alpha Centauri*, 3(2), 14-21. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.75>
- Pérez, M. (2019). *Autoevaluación de competencias del docente universitario de la Universidad Nacional José María Arguedas, Andahuaylas, Apurímac 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad José Carlos Mariátegui]. <https://hdl.handle.net/20.500.12819/652>
- Reyes, S. & Oyola, M. (2024). Competencias de investigación en docentes de ciencias de la salud. *Comuni@cción*, 15(3), 236-247. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.3.1162>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu]. (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Sunedu.
- Turpo, O., Martínez, E., Díaz, R. & Rivera, 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>
- Valencia, J., & Vargas, M. (2022). Desarrollo sostenible de competencias del docente universitario: tendencia actual para la calidad educativa: Array. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 208-227. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5493>
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.