



Autopercepción de las habilidades de investigación científica entre estudiantes universitarios

Self-perception of scientific research skills among undergraduate students

Auto-percepção de competências de investigação científica entre estudantes universitários

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.964>

Sofía Almendra Alvarado Suyo¹ 
100108555@cientifica.edu.pe

Josefina Amanda Suyo Vega² 
jsuyov1@ucv.edu.pe

¹Universidad Científica del Sur. Lima, Perú

²Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido 20 de octubre 2024 | Aceptado 27 de noviembre 2024 | Publicado 24 de febrero 2025

RESUMEN

La formación en investigación es esencial para el progreso de cualquier individuo en su carrera profesional, más aún en futuros docentes; no obstante, se observa una baja dedicación en esta área. Resaltando la importancia de conocer la autopercepción de los estudiantes sobre sus habilidades investigativas. Se tuvo como objetivo analizar la autopercepción de las habilidades investigativas de los estudiantes de pregrado de últimos ciclos de educación inicial. Fue un enfoque mixto, de tipo descriptivo, no experimental. Se aplicó un cuestionario y una entrevista; a 50 estudiantes y 9 docentes. Los resultados indicaron que el 54% de los estudiantes poseen un nivel alto en sus habilidades investigativas. Sin embargo, sus docentes indicaron que aún carecen de confianza para realizar investigaciones de manera independiente, requiriendo de sus asesores; siendo la retroalimentación fundamental. Los hallazgos permiten comprender la autopercepción estudiantil, su necesidad de fortalecer la conexión docente-estudiante; implementando estrategias que fortifiquen la enseñanza.

Palabras clave: Autoevaluación; Educación infantil; Investigación pedagógica; Retroalimentación; Trabajo de investigación

ABSTRACT

Research training is essential for the professional advancement of any individual, especially future teachers. However, a lack of dedication in this area is evident, highlighting the importance of understanding students' self-perception of their research skills. The objective was to analyze the self-perception of research skills among undergraduate students in the final stages of their early childhood education program. A mixed-methods approach was used, with a descriptive, non-experimental design. A questionnaire and a semi-structured interview were administered to 50 students and 9 teachers. Results showed that 54% of students reported a high level of research skills. However, teachers noted that students still lack the confidence to conduct independent research, often relying on their advisors; thus, feedback plays a critical role. The findings provide insight into students' self-perception and underscore the need to strengthen the teacher-student connection by implementing strategies to enhance research education.

Key words: Self-assessment; Early childhood education; Pedagogical research; Feedback; Research work

RESUMO

A formação em pesquisa é essencial para o progresso profissional de qualquer indivíduo, especialmente para futuros professores. No entanto, observa-se uma baixa dedicação a essa área, destacando a importância de compreender a autopercepção dos estudantes em relação às suas habilidades de pesquisa. O objetivo foi analisar a autopercepção das habilidades de pesquisa entre estudantes de graduação nos últimos ciclos do curso de educação infantil. Foi utilizado um enfoque misto, com um design descritivo e não experimental. Um questionário e uma entrevista semiestruturada foram aplicados a 50 estudantes e 9 professores. Os resultados indicaram que 54% dos estudantes relataram um nível alto de habilidades de pesquisa. No entanto, os professores observaram que os estudantes ainda carecem de confiança para realizar pesquisas de forma independente, dependendo frequentemente de seus orientadores; sendo o feedback um fator crucial. Os achados proporcionam uma compreensão da autopercepção dos estudantes e destacam a necessidade de fortalecer a conexão professor-estudante por meio da implementação de estratégias que melhorem a educação em pesquisa.

Palavras-chave: Autoavaliação; Educação infantil; Pesquisa pedagógica; Feedback; Trabalho de pesquisa

INTRODUCCIÓN

En el dinámico contexto de la educación superior surge la responsabilidad de formar mentes capacitadas, no solo que adquieran conocimientos, sino que generen nuevas ideas y transformen el mundo con impacto duradero. La investigación es un proceso esencial en el progreso social (Navarro-Cabrera, 2022) y se erige como componente fundamental para el avance de cualquier nación (UNESCO, 2022). Sin embargo, en años recientes, la relevancia de esta misión parece debilitarse (Sánchez-Ambríz et al., 2023), a pesar de la insistencia de varios autores en su importancia (Brambilla-Pautasso y Méndez, 2023; Orellana-Navarrete, 2023). La inseguridad al redactar textos y la resistencia a nuevas metodologías afectan la calidad académica (Abad-Martillo et al., 2021; Álvarez-Alatorre, 2022), llevando a dedicar poco tiempo a los escritos y revelando deficiencias a largo plazo (Castro-Rodríguez et al., 2018; Vine-Jara, 2020).

Por lo tanto, la raíz del problema se encuentra en los primeros encuentros de los estudiantes con la investigación universitaria. Aunque se espera que, tras clases y talleres sobre metodología, los estudiantes puedan culminar sus tesis y seguir investigando, la realidad muestra que muchos no se sienten capacitados en metodología de investigación (Castro-Maldonado et al., 2015). Puesto, como lo menciona Erraéz-Alvarado et al. (2019), los estudiantes no poseen las habilidades necesarias para realizar trabajos de investigación.

En el contexto académico, las habilidades que demuestren los estudiantes se encuentran relacionados con el triunfo académico que ellos perciben (York et al., 2019). A pesar de que sus calificaciones no son una marca de entendimiento; y son otros elementos que logran intervenir en el rendimiento académico del estudiante (Chilca-Alva, 2017; Schmidt et al., 2008).

En este sentido, en América Latina, se ha implementado incentivos para fomentar la investigación en las universidades, pero los resultados son limitados. Aumentar las horas en las clases de metodología, difundir estímulos institucionales y aumentar comunidades de investigación dirigidas a estudiantes, son propuestas interesantes, pero se enfocan en cambios estructurales a largo plazo (Castro-Rodríguez, 2019; Magariño-Abreus et al., 2021).

Por otro lado, el cambio curricular en las universidades peruanas en 2014, a pesar de aumentar recursos, no abordó la complejidad de la investigación. La inversión pública insuficiente (Mesía-Montenegro, 2023) y la falta de programas de financiamiento para investigaciones (Del Savio, 2019) de pregrado en la mayoría de las universidades contribuyen al problema (Valladares-Garrido et al., 2022). La baja calidad de las universidades peruanas en investigaciones en comparación con otros resultados (Valladares-Garrido et al., 2022).

Puesto que, en el 2017, la inversión pública en investigación en Perú apenas representaba menos del 0.1%, en marcado contraste con países vecinos

como Colombia (0.25%), Chile (0.38%) y Brasil (1.24%) (Del Savio, 2019). Sin contar que ese mismo año países como Corea del Sur, Suiza o Alemania, su inversión fue del 4.3%, 3.2% y 2.9% respectivamente (Del Savio, 2019). Aunque hubo un ligero aumento en el 2020 al 0.17%, Perú sigue rezagado como uno de los países con menor inversión en I+D (Mesía-Montenegro, 2023). Además, menos del 30% de las universidades ofrecen programas que financien las investigaciones de sus estudiantes de pregrado (Valladares-Garrido, et al., 2022). Según el Repositorio Alicia hasta la fecha se tiene registrado más de 10 mil tesis de grado en cuanto a la carrera de educación. De igual manera, el Perú hasta el 2021 registro más 642 mil docentes a nivel nacional (INEI, 2022), pero solo 423 se encuentran registrados en CONCYTEC, siendo un posible indicador que menos del 0.07% de docentes no se encuentran interesados en realizar investigaciones luego de salir de la universidad.

En esta misma línea, La ley universitaria N°30220 trato de incentivar la investigación, pero en el 2023 se anuló de manera transitoria. Lo cual podría dar a entender que los líderes no se encuentran conscientes que realizar una investigación es más que posee recursos materiales, más aún en el área de sociales. Donde la autopercepción es solo un punto base para desarrollar las habilidades de un investigador, ya que existen otras variables intrínsecas como extrínsecas que lo pueden motivar o limitar (Loría-Díaz, 2019).

Por ello, es esencial promover la investigación científica entre los educadores en desarrollo enfocados en la etapa inicial, los cuales contribuirán en la formación de mentes en formación. Motivando a los estudiantes para que desarrollen habilidades de investigación desde temprano, enfrentando desafíos con el fin de crecer personalmente (Boza-Carreño y Toscano-Cruz, 2012). Además, se sugiere aumentar las sesiones de enseñanza de metodología (Magariño-Abreus et al., 2021), difundir estímulos institucionales (Castro Rodríguez et al., 2018; Corrales-Reyes et al., 2019), y garantizar una formación continua desde los primeros años profesionales (Flores-Osorio, 2018; Urrea-Zazueta y Grijalva-Verdugo, 2020). Sin descuidar la retroalimentación gradual, que promueve la autonomía del aprendizaje en el estudiante (Bailini, 2020).

Por consiguiente, la capacitación en investigación debe ser ininterrumpido desde los primeros años de la carrera, orientado hacia un enfoque de pensamiento complejo (Valenzuela, 2021). Debido a que, la falta de competencias investigativas y la percepción desfavorable de las propias capacidades afectan de forma directa la generación de conocimiento científico y la calidad de la investigación en educación.

En tal sentido, el pensamiento crítico se vuelve fundamental no solo para éxito personal, sino también en el desarrollo profesional (Paul y Elder, 2007). Puesto que, el pensamiento crítico

sucede cuando un estudiante analiza y cuestiona la información que recibe, con el fin de perfeccionarlo con sus ideas y su esencia personal (Cangalaya-Sevillano, 2020; Paul y Elder, 2005). A través de la investigación, se fomenta el pensamiento crítico, siempre y cuando el docente promueva un ambiente seguro (Betancourth-Zambrano, 2015).

Asimismo, se destaca la importancia del rol del docente, que trasciende la impartición de clases, al guiar y motivar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades investigativas (Bejarano-Confalonieri y Esteban-Rivera, 2022; Valenzuela, 2021). De tal manera, la experiencia del docente, respaldada de una formación adecuada es crucial en la instrucción (Shiyyab et al., 2024). Más aún en entorno cambiante, donde la enseñanza debe ser continua y adaptada, fomentando la investigación como una herramienta valiosa para el aprendizaje (Vallejo-López, 2020).

No obstante, el docente a menudo subestima su rol en el progreso académico de los estudiantes, cuando en realidad la interacción estudiante-docente es un elemento vital (Quintero-Gutiérrez, 2020). Más aún cuando se quiere lograr un aprendizaje efectivo (Bong y Skaalvik, 2003; Bueno y Castanedo, 1998).

Las bases teóricas de los antecedentes relacionados con la autopercepción y las habilidades investigativas encuentran su fundamento en las obras de Bem (1972) y Moreno-Bayardo (2005), respectivamente. Las cuales ofrecen

conceptos sólidos que ayudaron a comprender la problemática. Bem (1972) mencionó en su teoría de autopercepción que las personas interpretan sus comportamientos mediante la visualización de otras, lo cual le ayudan a desarrollar, valorizar y cambiar sus actitudes. Pensamiento que lo comparte con Griffin et al. (1981) y Quintero-Gutiérrez (2020) quienes mencionan que la autoimagen académica influye en la manera que un estudiante aprende; lo cual, se encuentra conectado con su rendimiento y autopercepción académica (Schmidt et al., 2008). Por otro lado, Moreno-Bayardo (2005) afirma que las habilidades investigativas son un conjunto de conocimientos adquiridos por el estudiante a lo largo de su proceso de formación, los cuales son potenciados. Siendo, la investigación más allá de transmitir información; la confianza estudiantil y la autoevaluación son estímulos esenciales para perfeccionar habilidades (Magariño-Abreus et al., 2021). Como mencionan Boza-Carreño y Toscano-Cruz (2012) donde las motivaciones e incentivos son cruciales para superar las limitaciones durante su formación investigativa, pero más en su crecimiento propio. Por lo cual, la capacidad de los docentes impacta en el desempeño del estudiante, siendo esencia su compromiso y su preparación para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes (Sánchez et al., 2020; Vallejo-López, 2020).

Por ello, esta investigación justifica su relevancia al explorar la autopercepción de las habilidades de los estudiantes de pregrado, las cuales influyen en

su disposición para llevar a cabo investigaciones. En lo social, al abordar las dificultades que generan percepciones negativas en los estudiantes, lo que permitirá a las universidades desarrollar estrategias que fomenten la investigación, identificando incentivos y motivaciones.

De igual manera, se buscó analizar los resultados con el fin de proponer estrategias que incrementen la investigación en estudiantes y mejoren las prácticas de los docentes. Profundizando en el problema y obteniendo resultados que contribuyan al debate académico y al conocimiento científico.

Asimismo, la relevancia de la investigación radicó en abordar un grupo específico de estudio, los educadores de nivel inicial, quienes juegan un rol clave en la formación del futuro de la sociedad. Evitando seguir un camino ya explorado, centrado en estudiantes de salud, lo cual permitió identificar aspectos no tratados y potenciales para mejorar la educación, generando contribuciones a la comunidad investigadora.

Además, se utilizó un estudio mixto para comprender a fondo la problemática y los participantes, con el fin de ofrecer nuevas perspectivas; además, se adaptaron los instrumentos al contexto de educación inicial y a la realidad peruana, más allá ámbito de la salud, fortaleciendo nuevas maneras de experimentar, recolectando datos no explorados.

El objetivo fue explorar la autopercepción de las habilidades investigativas de los estudiantes de

pregrado en educación inicial al realizar trabajos de investigación. Asimismo, sus objetivos específicos, fueron determinar la autopercepción del rendimiento académico, autoeficacia académica, nivel de habilidades, limitaciones y motivaciones de los estudiantes al realizar investigaciones. Además, examinar las experiencias de los estudiantes y docentes sobre la formación de habilidades en investigación.

MÉTODO

El estudio adoptó un paradigma interpretativo, de tipo descriptivo con un diseño no experimental. Además, se empleó un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativo. Este enfoque siguió la ruta de un diseño mixto de triangulación concurrente, también conocido como DITRIAC, con el objetivo de profundizar en la comprensión y validar los resultados.

En el ámbito descriptivo, se buscó entender las actitudes de los participantes. Se utilizaron dos técnicas: encuestas para el enfoque cuantitativo, y preguntas estructuradas y entrevistas para el enfoque cualitativo.

Los sujetos de estudio fueron de una universidad privada, enfocada en fortalecer las habilidades de investigación de sus estudiantes para aumentar la producción científica.

La investigación, al ser mixta, se dividió en dos fases: cuantitativa y cualitativa. En la fase cuantitativa aborda el rendimiento y autoeficacia

académica, habilidades para investigar, limitaciones y motivadores a través de una encuesta con 50 participantes, siguiendo un enfoque social. Las dimensiones de rendimiento y autoeficacia se basan en Schmidt et al., (2008), mientras que las habilidades para investigar y limitaciones/motivadores se adaptan de Magariño-Abreus et al., (2021). Ambas fueron realizadas mediante la escala de Likert, que es un método en el cual se mide de forma cuantitativa el nivel de una interrogante de manera positiva o negativa.

La población se determinó a través del Portal de Transparencia, destacando que la escuela de educación inicial posee 3100 estudiantes, y se identificaron 50 estudiantes en los últimos años de carrera. Por lo cual, se utilizó una población censal, utilizando a todos los sujetos de interés. Incluyendo a todos los casos de la población que cumplieran con los criterios.

Los sujetos de estudio fueron estudiantes universitarios de educación inicial en los ciclos 9° y 10°, tanto mujeres como hombres, excluyendo a ciclos menores. Con edad entre 22 y 26 años, reflejando la duración de la carrera universitaria. Tienen un nivel socioeconómico medio y pagan una pensión mensual de entre 200 a 1200 nuevos soles. Residen cerca a los distritos de Los Olivos, Comas, Ate, Bellavista y La Perla. De forma mayoritaria, se encuentran en sus primeras prácticas pre profesionales en colegios y cursan un máximo de dos cursos por semestre.

En la fase cualitativa, se examinó la relación estudiante-docente con el fin de identificar elementos que afectan su relación, interpretando las incertidumbres sociales. Por lo cual, se utilizaron preguntas estructuradas en la encuesta, donde se recopilaron y analizaron las dificultades, el rol del docente, la metodología, las fortalezas y las debilidades, adaptadas y validadas desde el guion adaptado de Sánchez et al. (2020). Asimismo, se realizó entrevistas individuales con docentes que imparten los últimos cursos de investigación, utilizando las mismas variables adaptadas por Sánchez et al. (2020) formulando ocho (8) preguntas. Estas entrevistas complementaron los hallazgos, reconociendo la importancia del rol de los docentes en la formación estudiantil.

Se excluyó a los que no participan en investigaciones. Además, se descartó a quienes no se especializan en educación o áreas relacionadas. Mientras que, los docentes seleccionados fueron hombres y mujeres, con edad mínima de 30, sin límite máximo, teniendo como referencia su educación y su experiencia profesional. Profesionales con una trayectoria superior a 5 años en la instrucción de cursos de investigación en educación superior, y cuenten con el grado de maestría y/o doctorado. Aunque se consideró una selección inicial de 25 docentes aptos, la muestra se limitó a 9 al alcanzar la saturación de respuestas.

Se resalta que el contacto con los participantes fue mediante la dirección general de investigación

con el fin de expresar el interés en realizar el estudio de manera anónima en la universidad, donde se solicitó los requerimientos y luego de adaptar los documentos según lo requerido se obtuvo la aprobación. Luego se procedió a contactar a los sujetos de estudio mediante correo electrónico para coordinar día y hora para las entrevistas y las encuestas, un proceso que duró alrededor de 1 mes. Los participantes de la investigación firmaron el formato de autorización informada, donde además de resguardar su identidad mediante nomenclaturas de letra y de número: e_01 (estudiantes) y d_01 (docentes). También, se les explico el riesgo de que sus respuestas fueran juzgadas por terceros. Resaltando que en ambos se les volvió a preguntar si estaban seguros en formar parte de la investigación, si había firmado el consentimiento y se le aseguro que su anonimato se encontraba asegurado. Tanto las entrevistas como el cuestionario tuvieron un tiempo aproximado de 45 minutos.

Además, cabe resaltar que los instrumentos fueron adaptados y validados, previo permiso de los autores originales. Donde luego de realizar una prueba piloto con 20 estudiantes y ser validado por 5 expertos se encontró una validez y confiabilidad alta. En la fase cuantitativa, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,85 para la primera parte y de 0,96 para la segunda parte. En la fase cualitativa se registró una V de Aken de 0,99.

Se realizaron dos tipos de análisis. En el cuantitativo-descriptivo se utilizó el programa SPSS

siguiendo las tres etapas propuestas por Mayorga-Ponce et al. (2020). Donde el recojo de información al ser realizado por una encuesta virtual, comenzó con el diseño del formato, se comunicó con las autoridades correspondientes, luego se repartió el consentimiento informado, para luego difundir la encuesta. Posterior a la recolección de datos se realizó un vaciado para su análisis. Mientras que, para el cualitativo-temático se usó el ATLAS.ti siguiendo los seis pasos de Braun y Clarke (2006). De igual manera, se realizó de manera virtual, pero por medio de video llamadas individuales. Las cuales fueron previamente coordinadas y adaptadas al tiempo de los participantes. Cada entrevista fue transcrita, con el propósito de identificar los elementos claves.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la presente sección se indican los hallazgos de la investigación, los cuales se encuentran divididos en las dimensiones estudiadas, con el fin de mejorar el entendimiento de cada sección. De igual manera, se resalta, que los sujetos de estudio realizaron una encuesta que incluyó apartados cuantitativos y cualitativos. Aclarando que en algunas preguntas seleccionaron varias opciones. En la fase cuantitativa, se observó las secciones de autoconcepto académico, tipos de investigación, autopercepción de conocimientos sobre investigación, y motivadores y limitantes.

Autoconcepto académico

En esta sección, se encuentra la tabla 1, donde se detalla el autoconcepto académico y sus dimensiones, reflejando la percepción general de los estudiantes sobre sus habilidades de aprendizaje, influyentes para la investigación. Destaca que el 36% de los encuestados tiene un alto autoconcepto académico, mientras que el 34% y el 30% tienen un nivel medio y bajo, respectivamente. Estos porcentajes sugieren la necesidad de apoyo para mejorar el autoconcepto de algunos estudiantes.

En autoeficacia académica, el 54% de los encuestados exhibe alta autoeficacia, mientras que el 30% tiene una media y el 16%, una baja autoeficacia. Esta diferencia notable entre niveles podría atribuirse a la falta de confianza en las habilidades. En cuanto al rendimiento académico, el 54% de los estudiantes tiene un rendimiento alto, en comparación con el 14% y el 32% que obtuvo rendimientos bajo y medio, respectivamente. Esto indica que hay estudiantes insatisfechos con los resultados de su proceso de aprendizaje académico.

Tabla 1. Cuadro de frecuencias y porcentajes del autoconcepto académico de los estudiantes y sus dimensiones.

Dimensión	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
V. Autoconcepto Académico	Bajo	15	30%
	Medio	17	34%
	Alto	18	36%
	Total	50	100%
D1. Autoeficacia Académica	Bajo	8	16%
	Medio	15	30%
	Alto	27	54%
	Total	50	100%
D1. Rendimiento Académico	Bajo	7	14%
	Medio	16	32%
	Alto	27	54%
	Total	50	100%

Tipos de investigación realizada por el estudiante

Con relación, a la segunda sección, se destacó el tipo en que se dedicaba el estudiante a la investigación y el tipo de investigación que realiza, con el fin de tener un panorama general

del contexto. En la Figura 1, se observa que el 40% de los estudiantes asigna 1-2 horas semanales para actividades de investigación, mientras que el 34% dedica 3-4 horas. Además, el 24% destina más de 4 horas, y solo el 2% afirma no dedicar tiempo a la investigación. Aunque la mayoría de los estudiantes

invierte tiempo semanal en investigación, 1-2 horas resultan insuficientes para indagaciones a profundidad, señalando la necesidad de fomentar la investigación.



Figura 1. Intervalos de tiempos dedicados semanalmente para la investigación.

En la Tabla 2, el 92% de los estudiantes realiza investigaciones dentro de la universidad. En la Tabla 3, el 68% son colaborativas y el 32%, individuales. Las investigaciones externas constituyen la mitad de las internas, con solo 22 estudiantes participando. Este contraste refleja un patrón: muchos estudiantes muestran falta de interés en investigar fuera de la universidad, especialmente de manera individual.

Tabla 2. Porcentajes sobre la realización de investigaciones por parte de los estudiantes.

	Fuera de la universidad	Porcentaje	Dentro de la universidad	Porcentaje
Sí	22	44%	46	92%
No	28	56%	4	8%
Total	50	100%	50	100%

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes sobre los estudiantes que elaboran investigación.

	Frecuencias	Porcentaje
Propio	16	32
Colaborativo	34	68
Total	50	100

En la Figura 2, más del 30% de los estudiantes no han realizado investigaciones fuera de la universidad. El 70% restante se distribuye en distintos tipos de investigaciones: monografías (14,6%), cartas al editor (7,87%), ensayos (15,73%),

revisiones de la literatura (6,74%), revisión sistemática (12,36%) y artículos originales (12,36%). Esto sugiere que quienes realizan investigaciones externas han diversificado sus actividades, explorando distintos formatos y estructuras.

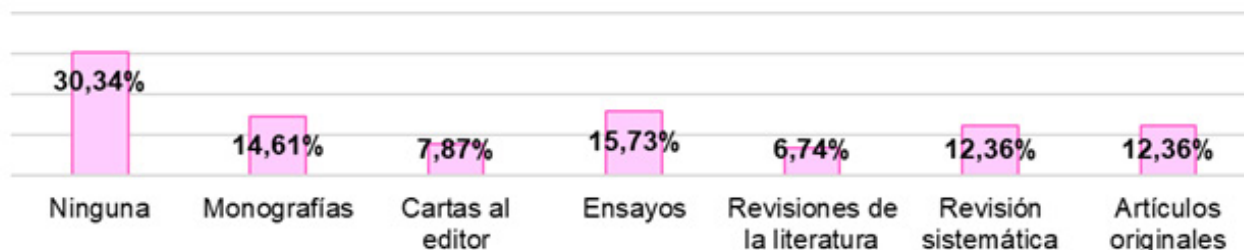


Figura 2. Tipos de investigación que realizan los estudiantes fuera de la universidad.

En la Figura 3, se destaca que las monografías (19,82%) y los ensayos (19,82%) son las investigaciones más comunes, seguidas de revisiones sistemáticas (18,02%), artículos originales (17,12%), revisiones de literatura (13,51%), y cartas al editor (5,41%). Un 3,6% mencionó la tesis como opción adicional, mientras que un 2,7% indicó no

haber realizado ningún tipo de investigación en la universidad. Aunque la mayoría se enfoca en monografías y ensayos, también hay diversidad en otros tipos de investigaciones. No obstante, es destacable que muchos no realizan tesis o proyectos, lo que puede dificultar la elaboración de futuros proyectos de investigación después de graduarse.

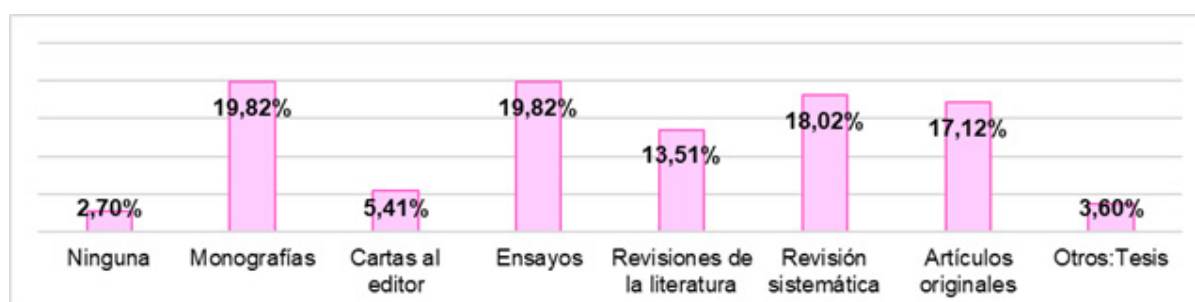


Figura 3. Tipos de investigación que realizan los estudiantes dentro de la universidad.

Autopercepción de conocimientos sobre investigación

Con relación a la tercera sección, se buscó conocer el nivel de conocimiento que el estudiante auto percibe, y encontrar una relación con los productos científicos que realizan, En la Tabla 4, se señala que el 54% de los estudiantes se percibe con un alto nivel, mientras que el 56% considera tener un conocimiento sólido sobre los

elementos básicos para investigar. Aunque esto sugiere habilidades para realizar investigaciones independientes, se observa que la mayoría de los trabajos son colaborativos, centrados en ensayos y monografías, que, aunque requieren conocimientos para investigar, no son tan rigurosos ni pasan por revisión externa. Esto no desmerita los trabajos, pero es un punto por considerar.

Tabla 4. Porcentajes y frecuencias sobre la autopercepción de conocimientos en investigación.

Estudiantes		Niveles	Frecuencia	Porcentaje
V. Autopercepción de conocimientos sobre investigación	D1. C. sobre la estructura de una investigación	Bajo	7	14%
		Medio	16	32%
		Alto	27	54%
		Total	50	100%
	D2. C. básicos de una investigación	Bajo	3	6%
		Medio	19	38%
		Alto	28	56%
		Total	50	100%

Motivadores y limitadores

De igual manera, se buscó conocer las posibles razones internas y externas de que el estudiante realizara o no una investigación. En la Figura 4, se destacan los motivadores de cada estudiante para realizar investigación. "Integrar mi profesión con nuevos conocimientos" encabeza la lista con un 16.2%, seguido por "aumentar mi conocimiento sobre investigación científica" con un 15.1%. "Mejorar mi currículum" y "prepararme para el mundo profesional" tienen un 13.5% y 13%, respectivamente,

mientras que otras opciones tienen menos del 11%. Estos motivadores principales reflejan la conciencia de los estudiantes acerca del valor de la investigación para su crecimiento personal y desarrollo profesional. Sin embargo, motivadores que benefician a otros son menos prioritarios, lo cual podría ser atribuible a su edad o a sus primeros pasos en la educación. Dada su futura labor como docentes en educación básica, donde transmitir conocimientos a mentes en formación es crucial, este aspecto merece consideración.

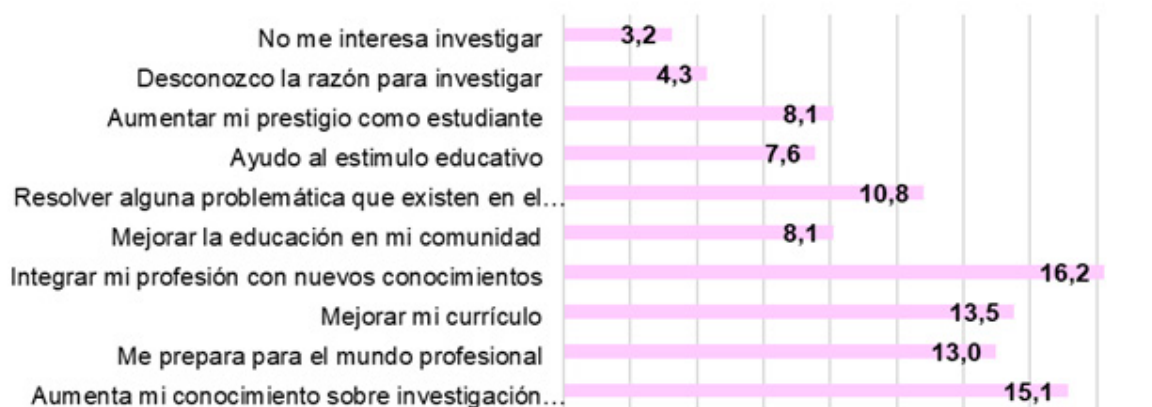


Figura 4. Motivadores de los estudiantes para realizar una investigación.

En la Figura 5 se muestra el porcentaje de incentivos seleccionados por los estudiantes, destacando "aumentar los recursos universitarios" (11.8%), "incrementar asesorías personalizadas" (11.3%) y "ampliar cursos de investigación" (10.2%). Esto sugiere que los estudiantes perciben falta de apoyo institucional y docente en sus roles

de guía. Otros aspectos valorados incluyen "facilitar recursos como libros e internet" (9.7%), "promover actividades investigativas" (9.7%) e "implementar apoyo psicológico" (9.1%), reflejando la necesidad de recursos y la preocupación por la salud mental ante cargas académicas y externas.

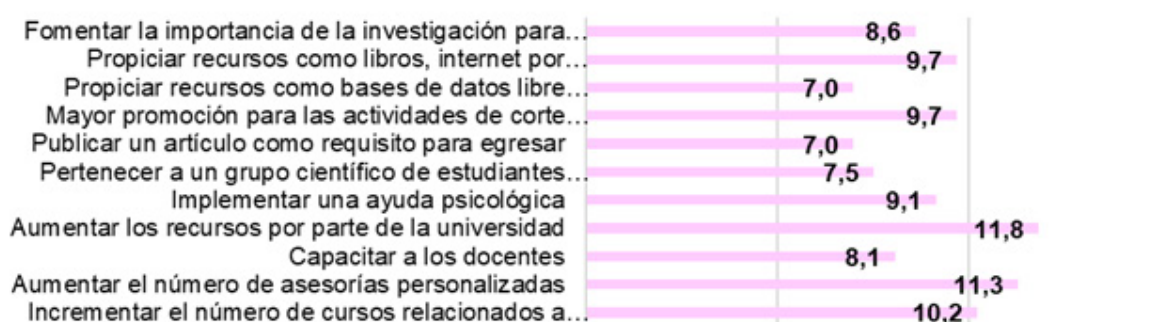


Figura 5. Incentivos para realizar una investigación.

En la Figura 6, la limitación que destaca es "no tengo muchas asesorías o necesito más" con un 15.38%, seguida de "me falta conocimiento sobre la realización de investigación" con un 13.46%. Estas

limitaciones contradicen las respuestas iniciales de los estudiantes, donde afirmaban tener habilidades y conocimientos sólidos en investigación. También se destacan obstáculos como "confusión sobre la

realización de una investigación" y "mis horarios de trabajo me impiden realizar investigaciones" con un 17%. Aunque no llegan al 20%, estos desafíos

externos durante el proceso formativo son puntos relevantes para considerar.

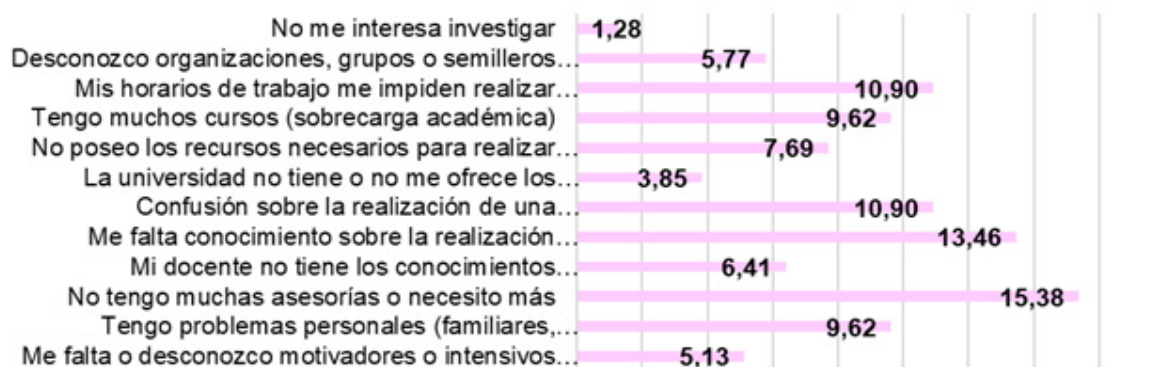


Figura 6. Limitaciones de los estudiantes al realizar investigación.

Experiencia durante el proceso formativo

En la fase cualitativa, en sección del cuestionario para estudiantes, se incluyeron preguntas sobre dificultades, el rol del docente, metodología, y fortalezas/debilidades. Esto permitió explorar las actitudes de los estudiantes en investigación, más allá de respuestas estructuradas y cuantificables.

En la Tabla 5 se identificaron desafíos en la planificación de tiempo, recursos limitados, obstáculos personales y factores externos que afectan el proceso de aprendizaje. Estas

complicaciones surgen de la falta de estrategias efectivas y recursos en la investigación, así como de dificultades personales como la falta de tiempo o responsabilidades familiares. La interacción y comunicación estudiante-docente son cruciales, especialmente para el desarrollo de habilidades y conocimientos. Se destaca la importancia de innovar y motivar para estimular el interés en la investigación. Además, proporcionar apoyo académico, recursos educativos y fomentar la experiencia es esencial para el aprendizaje.

Tabla 5. Experiencias narradas durante proceso formativo de los estudiantes

Enunciados	Resultados emergentes (palabras claves)
Dificultades	Problemas en la planificación Obstáculos en la investigación Factores externos limitadores Limitaciones de recursos Obstáculos personales Desafíos académicos y profesionales Necesidades y requerimientos adicionales
Rol del docente	Proceso y desarrollo académico Interacción y comunicación Facilitación y recursos educativos Retroalimentación
Metodología	Metodología y herramientas de investigación Contexto y entorno educativo Comunicación y comprensión Enfoque en la dinámica y la enseñanza interactiva Fomentar el interés y la motivación
Fortalezas y debilidades	Desarrollo del conocimiento y habilidades Importancia de la innovación Herramientas para el aprendizaje Apoyo académico Experiencia y aprendizaje

Se entrevistó a docentes mediante Zoom, analizando las respuestas con ATLAS.ti 23. Se exploró la categoría "interacción estudiante-docente" y sus subcategorías: dificultades, rol del docente, metodología, fortalezas y debilidades. Este análisis buscaba contrastar los datos con las respuestas de los estudiantes. La síntesis de los resultados con sus correspondientes códigos: "dificultades" con códigos como "Entender la metodología de la investigación", "rol del docente" con códigos como "Asesorías personalizadas",

"metodología" con códigos como "Explicación precisa y clara", y "fortalezas y debilidades" con códigos como "Escucha activa". Donde los docentes enfatizan la importancia de la retroalimentación constante, el apoyo personalizado y la participación de los estudiantes en su proceso educativo. Asimismo, como resultado de la cantidad de códigos generados, se procedió a destacar a los códigos con mayor frecuencia de citas, solo con el fin de mejorar la lectura de las figuras. No obstante, se debe enfatizar que todos los códigos, incluso y

no incluidos en las figuras, fueron considerados y mencionados en los resultados del estudio.

En la Figura 8, los docentes señalan dificultades en la interacción estudiante-docente, como "falta de comprensión lectora", "falta de interés en la lectura", "dificultad para diseñar un proyecto" y "falta de trabajo en equipo". Lo cual, puede ser observado en sus respuestas, citando: "...falta de interés en el tema de investigación..." (Docente_01), "...escribes

una cosa, leen otra cosa, pero el texto dice otra cosa." (Docente_03) y "...se le complica mucho, el poder entender..." (Docente_04). Para abordar estos desafíos, los docentes buscan constantemente formas efectivas de enseñar e incentivar la investigación. Utilizan ejercicios prácticos, brindan asesorías y retroalimentación constante, y fomentan una mayor participación e involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

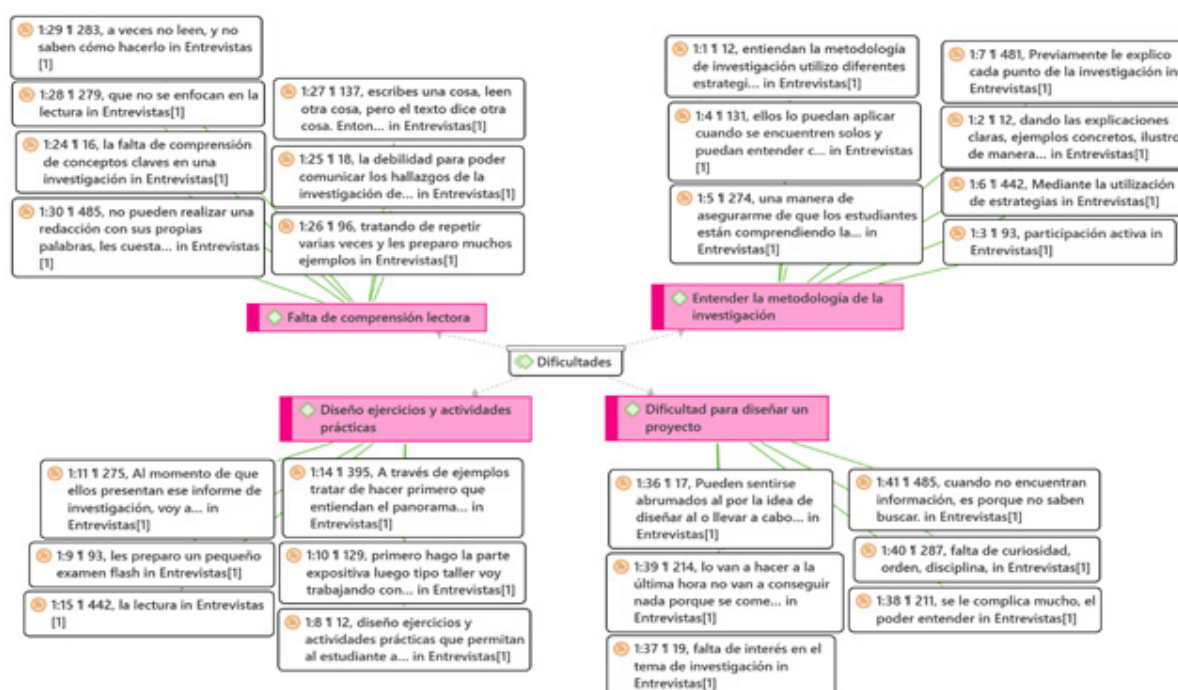


Figura 8. Subcategoría dificultades.

En la Figura 9, los docentes detallan sus acciones para la formación investigativa de los estudiantes, como "asesorías personalizadas", "ayuda en la selección de la información", "seguimiento y revisión constante de avances", "incentivar la participación en congresos" y "demostrar empatía". Asimismo, destacan su impacto en "la formación

de habilidades a través de conocimientos transmitidos", "ser una influencia positiva", "relacionarse con los demás" y "resolver problemas". Lo cual, se puede observar en las siguientes citas: "...se promueve el pensamiento crítico, a alentar los estudiantes, a cuestionar, analizar, a evaluar la información de una manera rigurosa..."

(Docente_01), "...he tratado de acompañarlos en el proceso he aprendido también con ellos el

proceso..." (Docente_03) y "...uno tiene que ser empático al momento de enseñar..." (Docente_08).



Figura 9. Subcategoría rol del docente.

En la Figura 10, los docentes describen acciones para garantizar la comprensión de los conceptos fundamentales de la investigación, utilizando "explicaciones precisas y claras", proporcionando "ejemplos y práctica", formulando "preguntas y evaluaciones" y ofreciendo "información adicional". Además, emplean estrategias motivacionales, como identificar los temas de interés, promover el trabajo

en equipo, resaltar la relevancia de la investigación y generar confianza. Como se demuestra en las siguientes citas: "...con ejemplos cotidianos para hacer que los conceptos sean más entendibles..." (Docente_01), "...les hago casos prácticos en el momento..." (Docente_04) y "...siempre busco que opinen..." (Docente_05).

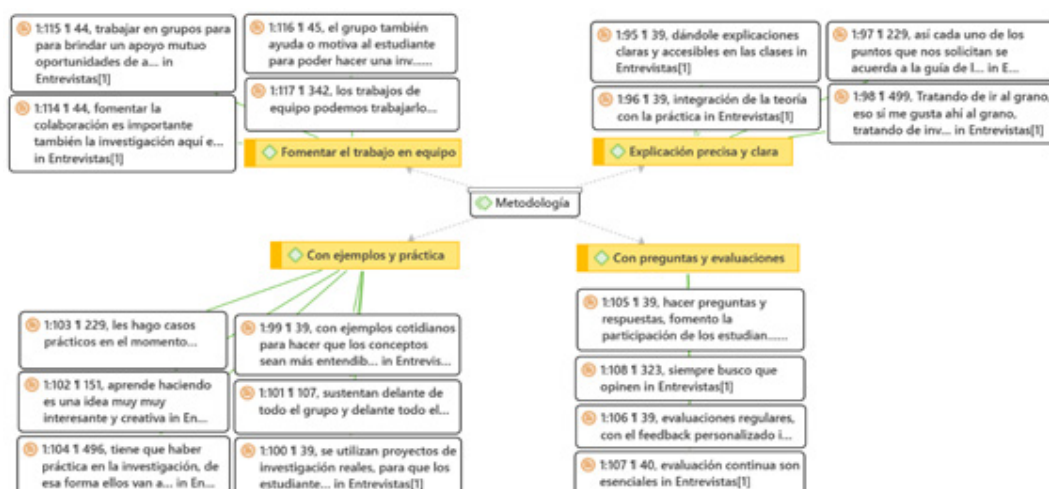


Figura 10. Subcategoría metodología.

En la Figura 11, los entrevistados compartieron sus esfuerzos para asegurar la satisfacción y el aprendizaje efectivo de sus estudiantes. Utilizan estrategias como "escucha activa", "resolución de inquietudes o dudas" y "fomento de un ambiente inclusivo". Asimismo, evalúan su enfoque docente para mejorar constantemente, mediante "reflexión sobre la enseñanza brindada", "análisis de los resultados académicos", "participación en

talleres, seminarios y congresos" y "evaluaciones realizadas a los docentes". Lo cual, se verifica en las siguientes citas: "Reflexiono sobre mi práctica, mi propia enseñanza y mis prácticas pedagógicas..." (Docente_01), "...les voy a dar su acceso y asesoría gratuita..." (Docente_02) y "...ir mejorando siempre y actualizándonos en las estrategias de enseñanza, aprendizaje." (Docente_07).

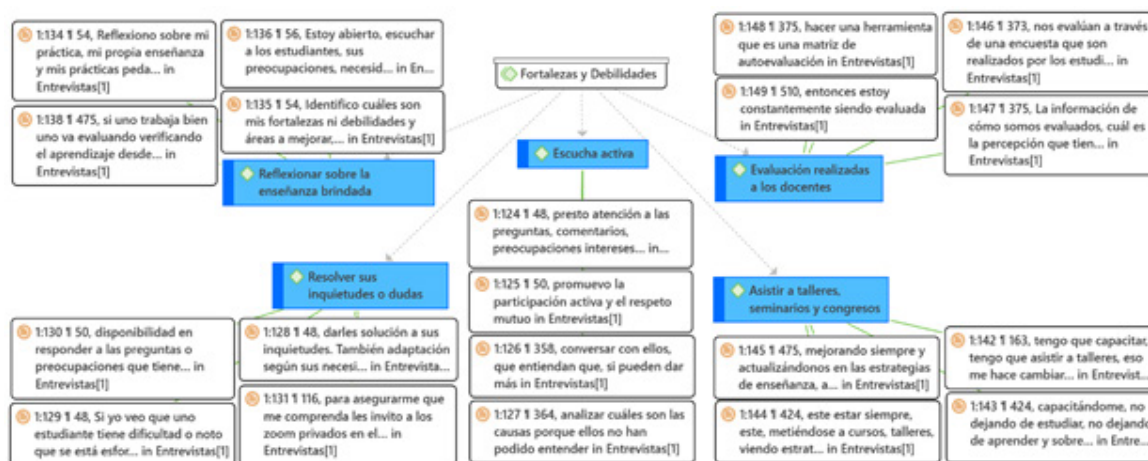


Figura 11. Subcategoría fortalezas y debilidades.

Discusión

Al triangular los resultados cuantitativos con los cualitativos, uno de los principales hallazgos es que el 36% de los estudiantes posee un nivel alto en cuanto su autoconcepto académico. Sin embargo, aunque el 34% tiene percepción media y 30% baja. Si se observa a detalle en sus dimensiones, autoeficacia y rendimiento académico, los estudiantes también tienen autoconcepto alto, 54% en cada uno, en cuanto a sus habilidades académicas; pero el porcentaje que tiene un nivel

medio es preocupante al ser 30% en cuanto a su autoeficacia y 32% en cuanto su rendimiento. Lo datos indican en primera instancia que si bien hay estudiantes con diferentes niveles de conocimiento y habilidades; también, deja a relucir que hay un grupo que no se encuentran conformes con sus habilidades y sus resultados académicos; aunque sea un pequeño porcentaje estudiantes. Siendo una llamada de atención para la institución y docentes; ya que, si bien no todos los estudiantes tendrán las mismas habilidades académicas, sí deberían

sentirse contento con sus propios esfuerzos en cuanto a lo aprendido. Por lo cual, monitorear su progreso y buscar que elementos externos pueden estar afectando su autoeficacia y rendimiento académico es lo ideal. Además, encontrar posibles herramientas que lo ayuden a seguir progresando. Todo esto concuerda con York et al. (2019), quienes mencionan las altas habilidades académicas que los estudiantes expresan depende del éxito académico que ellos perciben, pero, como mencionan Chilca-Alva (2017) y Schmidt et al. (2008) las calificaciones obtenidas no deberían definir la calidad de los estudiantes, y que los docentes deberían enfocarse en otros elementos terciarios que puedan estar complicando el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

De igual manera, otro de los hallazgos dentro de la investigación fue el nivel de autopercepción que tienen los estudiantes sobre sus conocimientos en investigación. Se evidenció que la gran mayoría tiene una autopercepción alta en cuanto sus conocimientos de estructura y principios básicos, 54% y 56% de forma respectiva, para realizar una investigación. A pesar de que hay el 40% de ellos solo le dedica de 1 a 2 horas como máximo en la semana; además, que las investigaciones que mayormente realizan son dentro de la universidad (92%) y son de manera colaborativa (68%). Estas investigaciones en su mayoría son ensayos o monografías que poseen menos rigor científico en su elaboración que implica una contradicción

con lo obtenido sobre los conocimientos que los estudiantes manifiestan y las acciones que realizan al trabajar en investigaciones; debido a que pueden existir otros factores personales o externos que le impiden trasladar sus conocimientos teóricos a la práctica. Esto no concuerda con lo reportado por Abad-Martillo et al. (2021) y Álvarez-Alatorre (2022) Abad et al. (2021), quienes indican que la autopercepción de las capacidades de los estudiantes coincide con los tipos de proyectos de investigación que ellos realizan. No obstante, coincide con las investigaciones de Castro-Rodríguez et al. (2018) y Vine-Jara (2020), donde señalan que las deficiencias e inseguridades del estudiante al momento de realizar investigación provienen del escaso tiempo de práctica en sus trabajos.

Así mismo, en los hallazgos se identificaron que las mayores motivaciones de los estudiantes para realizar investigación tienen como eje central el conocimiento propio, teniendo menos interés en compartir sus conocimientos con otros. Los estudiantes, en su etapa de formación como futuros docentes, asumen un rol crucial como guías y transmisores de saberes; y esto es especialmente significativo en el ámbito de la educación inicial, donde se interactúa con mentes dispuestas a interiorizar lo que los docentes le presenten y contribuya al desarrollo de sus primeros conocimientos sobre el mundo. Al respecto, Boza-Carreño y Toscano-Cruz, (2012), mencionan que los motivos de índole personal son influyentes al

momento de que un estudiante opta por adquirir conocimiento.

Además, se halló que sus principales incentivos fueron más apoyo por parte de la institución con recursos (11.8%) y soporte por parte de sus docentes (10.2%). Por lo que se puede inferir que los estudiantes no se encuentran satisfechos o no perciben ayuda por parte de su institución para realizar investigaciones. Sin contar que desean un mayor respaldo por sus docentes, quienes deberían brindarles una educación continua, elementos que coinciden con lo mencionado por Castro-Rodríguez (2019); Corrales-Reyes et al. (2019) y Magariño-Abreus et al. (2021) quienes advierten que para motivar los estudiantes a realizar investigación es necesario promocionar los beneficios y herramientas que tiene la institución universitaria y no solo brindarlos en los últimos años de su formación, como fue expuesto por Flores-Orsorio (2018) y Urrea-Zazueta y Grijalva-Verdugo (2020).

Se identificó que la falta de asesorías (15.38%) y la carencia de conocimientos para la investigación (13.46%) son los principales obstáculos para que los estudiantes realicen investigaciones, revelando cierto temor o incomodidad. Aunque los estudiantes se perciben con un alto nivel de conocimientos según la encuesta, la necesidad de ayuda de los docentes indica que el problema no está en sus conocimientos, sino en factores externos. Este hallazgo coincide con la investigación de Quintero-Gutiérrez (2020), que destaca la influencia crucial

de la relación estudiante-docente en la percepción del progreso académico.

Respecto a las "dificultades", hay una discrepancia entre las percepciones de estudiantes y docentes. Mientras los estudiantes mencionan desafíos académicos y factores externos, los docentes atribuyen las dificultades a la comprensión de la metodología y la falta de interés en la lectura. Esta brecha puede obstaculizar el logro de los objetivos de aprendizaje en investigación por parte de los estudiantes y disminuir su motivación, al no percibir empatía por parte de los docentes respecto a sus problemas de aprendizaje.

En el "rol del docente", los estudiantes valoran la efectividad docente mediante la retroalimentación constante, buscando optimizar la experiencia de aprendizaje en investigación. Los docentes, más allá de la mera transmisión de conocimientos, innovan con métodos que mejoran el aprendizaje y proporcionan retroalimentación continua para superar dificultades. Este reconocimiento mutuo establece las bases para un diálogo colaborativo y constructivo, resaltando los aspectos esenciales en los que los docentes deben centrarse para ofrecer una enseñanza de calidad.

Con relación a la "metodología" los hallazgos por parte del estudiante indican que un docente con una buena metodología y experiencia es aquel que utiliza herramientas y estrategias que fomenten su interés y motivación a aprender investigación, creando un espacio educativo cómodo y de

comunicación constante. De igual manera, los docentes mencionan que se aseguran de que sus estudiantes entiendan y aprendan investigación mediante preguntas constantes, ejemplos y evaluaciones en equipo. Además de identificar sus motivadores e intereses con el fin de crear un espacio de confianza. Por lo tanto, los estudiantes valoran el trabajo que realizan los docentes que impulsa su interés en la investigación; destacando la relevancia de actualizarse en enfoques pedagógicos.

Con relación a las 'fortalezas y debilidades', los estudiantes valoran el apoyo académico y las herramientas innovadoras, mientras que los docentes enfatizan una enseñanza activa. Sin embargo, reconocen la limitación de evaluar su enseñanza solo con resultados académicos y muestran poca apertura a evaluaciones externas. Esta dualidad permite a ambos grupos abordar áreas de mejora para un aprendizaje óptimo en investigación. La posición descrita no concuerda con la opinión de Quintero-Gutiérrez (2020) quien menciona que el docente no reconoce su importancia durante el proceso de aprendizaje del estudiante, puesto que, solo se atiende como crucial para que un estudiante pueda desarrollar de manera efectiva sus habilidades (Bong y Skaalvik, 2003; Bueno y Castanedo, 1998).

Los datos recopilados tanto cuantitativos como cualitativos sugieren que, aunque los estudiantes muestran una percepción positiva de sus habilidades académicas e investigativas, también se evidencian limitaciones que requieren una atención continua

por parte de los docentes para llevar a cabo investigaciones exitosas. La importancia de evaluar regularmente el progreso de los estudiantes se destaca como un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje.

Por lo cual, con el fin de mejorar la capacitación en metodología de investigación y aumentar la autoeficacia y rendimiento académico de los estudiantes, se espera tener un sistema de mentoría estructurado, talleres y seminarios donde su eje sea la retroalimentación, teniendo en mente incrementar la confianza. De igual manera, el currículo debe ser actualizado a las necesidades del estudiante, uno donde se establezcan proyectos investigativos colaborativos; donde los recursos se encuentren a disposición.

CONCLUSIONES

Se concluye que los estudiantes a pesar de que poseen una autopercepción académica y de habilidades elevadas les cuesta identificar sus limitantes, y requieren de apoyo por parte de sus docentes. Por lo cual, identificar factores externos e internos que afecten a su autoeficacia y rendimiento es crucial, subrayando la necesidad de un enfoque holístico para abordar las necesidades del estudiante tanto sus fortalezas como los obstáculos que puedan enfrentar.

Asimismo, se determina que hay una discrepancia entre la alta autopercepción que poseen los estudiantes en cuanto a sus conocimientos en investigación y la falta de rigor científico

en sus trabajos. Lo cual indica inseguridades y deficiencias, debido a la escasa práctica que posee en investigación, y otros factores como la poca empatía que pueden tener los docentes sobre lo que consideran las limitaciones de sus estudiantes en el momento de aprender sobre investigación. Por lo cual, se deduce que las motivaciones se encuentran centradas en conocimiento propio y existe una falta de interés en compartir conocimiento, siendo esta es una señal de alarma de qué enfoque aplican los futuros docentes de formación básica. Además, las limitantes sugieren un temor al realizar investigación debido a obstáculos externos y de falta de apoyo de docentes. Se destaca la necesidad de repensar la manera de enseñar la metodología de investigación en la formación de docentes, poniendo énfasis en la empatía y el entendimiento de las necesidades estudiantiles. Con el fin de mejorar la capacitación en metodología de investigación en programas de educación infantil, buscar implementar talleres prácticos continuos, fortalecer la formación docente, crear espacios de retroalimentación efectiva y promover la colaboración entre estudiantes sería ideal.

Finalmente, tanto estudiantes como docentes destacan la importancia de la retroalimentación y las estrategias que realizan los docentes para aprender investigación; y a pesar de las diferencias en enfoques metodológicos, se evidencia un entendimiento entre ambos para lograr un aprendizaje efectivo y significativo en investigación.

Por otro lado, se sugiere que futuras investigaciones se enfoquen en desarrollar e implementar estrategias de respaldo por parte de los pedagogos para abordar las limitantes identificadas en la autopercepción y habilidades de investigación de los estudiantes. Las cuales, podrían incluir programas de mentoría, talleres prácticos y recursos educativos diseñados para potenciar las habilidades de investigación y la autoeficacia de los estudiantes.

Además, se podría explorar más a fondo la naturaleza de las motivaciones de los estudiantes para realizar investigaciones, centrándose en cómo estas motivaciones pueden influir en la rigurosidad científica de sus trabajos. Esto podría incluir la investigación de estrategias para fomentar un mayor interés en compartir conocimientos y superar los temores relacionados con obstáculos externos y ausencia del respaldo por parte de sus docentes.

De igual manera, sería relevante llevar a cabo investigaciones que analicen la eficacia de las estrategias de retroalimentación implementadas por los docentes, teniendo en cuenta las diferencias en enfoques metodológicos. Esto podría proporcionar información valiosa sobre las mejores prácticas en la enseñanza de la investigación, contribuyendo así a un aprendizaje más efectivo y a la mejora continua en este ámbito.

Puesto que, si bien la autopercepción y el nivel de habilidades investigativas son importantes para que un estudiante pueda realizar investigación, no son los únicos ni los más fundamentales; más bien,

son un punto de partida. Es necesario establecer estas bases para que los docentes y las entidades puedan comprender otras variables en la ecuación que puedan afectar el proceso de desarrollo del aprendizaje y la realización de investigación en los estudiantes.

Donde la universidad fusiona la aspiración por el conocimiento, la comprensión de la identidad y el impulso por alcanzar una mejor posición socioeconómica.

En cuanto a las limitaciones intrínsecas, fue el tipo de participantes; ya que, lo ideal hubiera sido un estudio que abarque universidades públicas y privadas, pero dada al contraste de oportunidades y recursos que poseen los estudiantes, la selección de sujetos de estudio se vio restringida. Por lo que, se sugiere que se amplíe para futuras investigaciones. Mientras que las limitaciones extrínsecas, se basan en los escasos antecedentes en el área de educación, por lo que un estudio mixto justifica una comprensión a profundidad. Puesto que, en la mayoría de la investigación se optó por una mirada cuantitativa, dejando un vacío al no preguntar y profundizar de manera directa a la población seleccionada. Lo cual, enriquece los resultados de la investigación, dejando nuevas propuestas.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Abad-Martillo, J., Molina-Abad, N y Portero, S. (2021). Actitud y percepción sobre formación en investigación de los estudiantes de enfermería. *NURE Investigación*, 18(112), 1–10. <https://onx.la/171a0>
- Álvarez-Alatorre, Y. (2022). Retos en las Publicaciones Científicas en Estudiantes de Psicología. *Revista Caribeña de Psicología*, 6(1), e6193. <https://onx.la/77c5d>
- Bailini, S. (2020). Feedback as a didactic tool to foster autonomy in second language acquisition. *Philologia Hispalensis*, 1(34), 25–39. <https://onx.la/b66e4>
- Bejarano-Confalonieri, C y Esteban-Rivera, E. (2022). Hacia un perfil de la figura del asesor de investigación en el posgrado. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 12(1), 1–15. <https://onx.la/a76f4>
- Bem, D. (1972). *Self-perception Theory* (6). Academic Press. <https://onx.la/37f0d>
- Betancourth-Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(44), 238–252. <https://lc.cx/7tgbqQ>
- Bong, M y Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: ¿How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://lc.cx/fFaaRh>
- Boza-Carreño, Á y Toscano-Cruz, M (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 16(1), 125–142. <https://lc.cx/0USK5x>
- Brambilla-Pautasso, C., y Méndez, B. (2023). La autonomía y el compromiso social de la universidad: un recorrido histórico. *Revista Masquedós*, 8(9), 1–13. <https://lc.cx/Sz8sP9>

- Braun, V y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://lc.cx/sa5gaU>
- Bueno, J y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada* (Vol. 1). Editorial CCS. <https://lc.cx/P75e61>
- Cangalaya-Sevillano, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde El Sur*, 12(1), 141–153. <https://lc.cx/9XI0X2>
- Castro-Rodríguez, Y., Sihuay-Torres, K y Perez-Jiménez, V. (2018). Scientific production and perception of research by students of dentistry. *Educación Médica*, 19(1), 19–22. <https://lc.cx/049oJ1>
- Castro-Maldonado, B., Callirgos-Lozada, C., Caicedo-Pífil, M., Plasencia-Dueñas, E y Díaz-Vélez, C. (2015). Características de las tesis de pre-grado de Medicina de una universidad pública del Perú. *Horizonte Médico*, 15(3), 34–39. <https://lc.cx/a6qAI3>
- Castro-Rodríguez, Y. (2019). Factors contributing to the student scientific production. The case of Dentistry in the National University of San Marcos, Peru. *Educación Médica*, 20(1), 49–58. <https://lc.cx/ncbblL>
- Chilca-Alva, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71–127. https://lc.cx/98_aVF
- Corrales-Reyes, I., Fornaris-Cedeño, Y Dorta-Contreras, A. (2019). Producción científica estudiantil en las revistas biomédicas indexadas en SciELO Cuba 2015 y 2016. *Investigación En Educación Médica*, 30(2), 30–40. <https://lc.cx/wG5wSV>
- Del Savio, A. (2019). Investigación y desarrollo (I+D) en el Perú: ¿invertimos lo suficiente? *RPP Noticias*, 1–3. <https://lc.cx/Aqtjsv>
- Erraéz-Alvarado, J., Lucas-Aguilar, G., Guamán-Gómez, V y Espinoza-Freire, E. (2019). La investigación en estudiantes y docentes de la carrera de educación básica de la universidad técnica de Machala. *Revista Conrado*, 16(72), 163–170. <https://lc.cx/Nb-5oq>
- Flores-Osorio, J. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educación Em Revista*, 34(71), 35–49. <https://lc.cx/vc0De5>
- Griffin, N., Chassin, L y Young, R. D. (1981). Measurement of global self-concept versus multiple role-specific self-concepts in adolescents. *American Psychological Association*, 16(61), 49–56. <https://lc.cx/U84G89>
- INEI. (2022). INEI-Educación. INEI. <https://lc.cx/370yeK>
- Loría-Díaz, E. (2019). ¿Sin tesis hay paraíso? Hacia un buen propósito. *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 26(3), 1–4. <https://lc.cx/qCMK13>
- Magariño-Abreus, L., Echevarría-Regajo, L., Rivero-Morey, R y Ramos-Rangel, Y. (2021). Perception about scientific research in dentistry students. *Revista Universidad Médica Pinareña*, 17(2), e737. <https://lc.cx/9vc8Qs>
- Mayorga-Ponce, R., Sillis, K., Martínez, A., Salazar, D y Mota, U. (2020). Cuadro comparativo “Estadística inferencial y descriptiva.” *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de La Salud Universidad Autónoma Del Estado de Hidalgo*, 8(16), 93–95. https://lc.cx/KmI_n6
- Mesía-Montenegro, C. (2023). La investigación y el desarrollo del país. *El peruano*, 1. <https://lc.cx/v7-x8i>
- Moreno-Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1), 1–21. <https://lc.cx/kRkyby>
- Navarro-Cabrera, J. (2022). Importancia de la investigación científica universitaria. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(1), e302. <https://lc.cx/3v2JLR>

- Orellana-Navarrete, V. (2023). A Gestão Social como Alternativa para a Produção de Conhecimento da Universidade através da Pesquisa Participativa. *Anais Do Simpósio Latino-Americano de Estudos de Desenvolvimento Regional*, 3(1), 1–11. <https://lc.cx/Wx5oUE>
- Paul, R y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://lc.cx/Z8n2hb>
- Paul, R., y Elder, L. (2007). Critical Thinking concepts and tools. 27th International Conference on Critical Thinking. <https://lc.cx/Gsjnna>
- Quintero-Gutiérrez, K. T. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Científica*, 5(16), 319–333. <https://lc.cx/-gbOB->
- Sánchez, L., Herrera, M y Sánchez, M. (2020). La Investigación Científica en la formación de estudiantes universitarios. *Revista Paradigma*, 41(1), 409–436. <https://lc.cx/WW1Hzr>
- Sánchez-Ambriz, G., Yáñez-Hernández, A y Sánchez-Ambriz, M. (2023). Investigación científica y transferencia de conocimiento: ¿Desafío en la formación universitaria? *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 14(26), 1–29. <https://lc.cx/ITstRw>
- Schmidt, V., Messoulam, N y Molina, F. (2008). Academic Autoconcept in middle-school adolescents: Presentation of an instrument for its assessment. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(25), 81–106. <https://lc.cx/Y-aIl4>
- Shiyyab, F., Allah-Alshurafat, H., Arabiat, O. y Yousef, S. (2024). The Impact of Educators' Characteristics and Class Size on Students' Academic Performance. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 13(1), 222. <https://lc.cx/NQWZ9S>
- UNESCO. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. In UNESCO (Ed.), UNESCO (1st ed., Vol. 1, pp. 1–20). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://lc.cx/EuJIe4>
- Urrea-Zazueta, M y Grijalva-Verdugo, A. (2020). Enseñar a investigar en la universidad. Desafíos desde la experiencia docente. In *Interdisciplinarietà en Educação. Perspectivas para su compreensão*, 1st ed (1). 9–24. <https://lc.cx/v84p2R>
- Valenzuela, L. (2021). Aproximación a las principales dificultades para la elaboración de tesis de grado y el perfil del Asesor. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8360–8374. <https://lc.cx/3Qc480>
- Valladares-Garrido, M., Mejia, C., Rojas-Alvarado, A., Araujo-Chumacero, M., Córdova-Agurto, J., Fiestas, J., Rojas-Vilar, F. y Culquichicón, C. (2022). Factors associated with producing a scientific publication during medical training: evidence from a cross-sectional study of 40 medical schools surveyed in Latin America. *F1000Research*, 9(1365), 1–22. <https://lc.cx/tfNiVc>
- Vallejo-López, A. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*, 34(2), e1579. <https://lc.cx/O-rXW9>
- Vine-Jara, A. E. (2020). Academic writing: Perceptions of students of human sciences and engineering sciences at a chilean university. *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475–491. <https://lc.cx/BWgx3i>
- York, T., Gibson, C y Rankin, S. (2019). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1–20. <https://lc.cx/cxkNsN>

ACERCA DE LOS AUTORES

Sofía Almendra Alvarado Suyo. Comunicadora Audiovisual. Licenciada UPC. Segunda carrera de Diseño Gráfico. Maestría en Investigación y Docencia universitaria. Participación en congresos nacionales evocados en educación en adultos, Perú.

Josefina Amanda Suyo Vega. Doctora en Educación. Magister en docencia universitaria, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Estudios de derecho e investigación científica. Expositora en eventos internacionales y nacionales. Líder del Grupo de Investigación Educación Virtual, que promueve la investigación de la educación en todos sus niveles y modalidades. La producción científica de artículos, libros, proyectos, mentorías, estrategias, innovación y uso de la tecnología. Docente en el programa de doctorado en Educación. Investigador CONCYTEC, Perú.