



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”



**ACTITUD INVESTIGATIVA, AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y
COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES
DE PSICOLOGÍA DE LA UCLA**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al grado de Magister en
Educación, mención Investigación Educacional

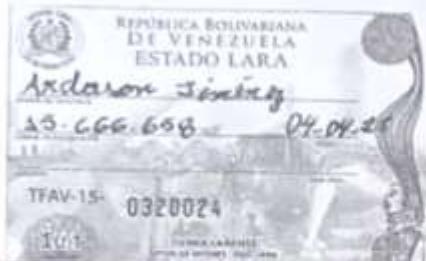
Autor: Anderson Jiménez

Tutora: Adilia Flores

Barquisimeto, abril de 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
BARQUISIMETO



MIE-2025-I-003

ACTA

Nosotros, los abajo firmantes reunidos el **04 de Abril de 2025**, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, con el propósito de evaluar el Trabajo de Grado de Maestría titulado: **ACTITUD INVESTIGATIVA, AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UCLA**, presentado por el (la) ciudadano (a) **ANDERSON JOSÉ JIMÉNEZ SAAVEDRA**, titular de la Cédula de Identidad Número: 15.666.658, como requisito para optar al Título de Magíster en Educación, Mención **INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL**, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO**.

Dr. Yimber Galindez (J)
C.I: 13.643.800

Msc. Magiell Añdradé (J)
C.I: 19.165.946

Adilia Flores
Dra. Adilia Flores (T)
C.I: 4.726.615

RB/2025



DEDICATORIA

A Dios, mi madre por ser una mujer resiliente y a mi padre que me cuida desde otro plano. Los amo.

También, a mis maestras de primaria Dairis y Lourdes, quiénes siempre han sido inspiración para todos los logros académicos que he alcanzado hasta el momento.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a cada amistad que valoro con el alma, por siempre tenerme presente en cada paso y logro académico, ellos son mis hermanos de vida.

A mi tutora, Dra. Adilia Flores y los grandes aportes de la Dra. Elena Bravo, y todos los docentes de postgrado de la Maestría. Definitivamente, tuve la bendición de tenerlos y nutrirme de todos sus conocimientos, en especial mi tutora. Gracias por la paciencia y comprensión.

A los psicólogos Rafael Ángulo, José Miguel Meléndez y el Dr. Yimber Galíndez, por su aporte en la validación de los instrumentos de manera incondicional. De igual manera a la Lcda. Magjell Andrade, por formar parte del jurado y servir de apoyo en todo momento.

A mis compañeros de Maestría, en especial Doselymar Terán y Lisandro Graterol, por mantenernos con fortaleza a pesar de las adversidades.

A mi querida y admirada Dra. Elsa Guédez, quien merece mis respetos y gracias por esa motivación a diario y el cariño que me da. Para mí, es una fuente de inspiración.

Y como no agradecer, a mis estudiantes tanto de la UCLA como de la UNY, chicos cada día son mi fuente de inspiración, el motor académico para saber que cada día se puede aportar desde la vocación a este País maravilloso.

TABLA DE CONTENIDO

	pp.
LISTA DE TABLAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA	
Planteamiento del Problema.....	3
Objetivos de la Investigación.....	9
Justificación e Importancia.....	10
CAPÍTULO IIII	
MARCO REFERENCIAL	
Antecedentes.....	12
Referentes Teóricos.....	16
Actitud investigativa.....	17
Autorregulación del aprendizaje.....	22
Competencias investigativas.....	25
Estudiantes del programa de Psicología de la UCLA.....	28
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
Naturaleza de la Investigación.....	31
Tipo de Investigación.....	32
Diseño de Investigación.....	33
Sistema de operacionalización de las variables.....	34
Hipótesis de las Investigación.....	38
Sujetos de Estudio.....	39
Técnica e Instrumentos para la Recolección de Datos.....	39
Validez y Confiabilidad.....	41

Procesamiento de los Datos.....	44
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS.....	46
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones.....	89
Recomendaciones.....	92
REFERENCIAS	95
ANEXOS	
A-1 Escalamiento de Actitud Investigativa.....	103
A-2 Instrumento de Autorregulación del Aprendizaje.....	106
A-3 Instrumento de Competencias Investigativas.....	109
A-4 Expertos para la validación de los instrumentos	113
A-5 Índice de Validez de los Instrumentos.....	115
A-6 Índice de confiabilidad de los Instrumentos.....	117
SINTESIS CURRICULAR.....	119

LISTA DE TABLA

Tabla	Descripción	p.
1	Operacionalización del Constructo Actitud Investigativa	35
2	Operacionalización del Constructo Autorregulación del Aprendizaje	36
3	Operacionalización del Constructo Competencias Investigativas	37
4	Interpretación del coeficiente de confiabilidad según el Alpha de Cronbach	44
5	Distribución de frecuencia de la dimensión cognitiva y sub dimensión: Procesos de Pensamiento	47
6	Distribución de frecuencia de la dimensión cognitiva y sub dimensión: Estructuras cognoscitivas.	49
7	Distribución de frecuencia de la dimensión Afectiva y sub dimensión: Interés por aprender investigando.	51
8	Distribución de frecuencia de la dimensión Afectiva y sub dimensión: Autonomía.	53
9	Distribución de frecuencia de la dimensión Conductual y sub dimensión: Función social de la investigación.	55
10	Distribución de frecuencia de la dimensión conductual y sub dimensión: Reacciones ante la práctica investigativa.	57
11	Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la planificación y sub dimensión: Objetivos en función al tiempo.	59
12	Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la motivación y sub dimensión: Esfuerzo Académico.	61
13	Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión para la comprensión de textos y sub dimensión: Reacción hacia la tarea	64

14	Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la evaluación del contexto y sub dimensión: Reflexión como proceso	66
15	Distribución de frecuencia de la dimensión Búsqueda de Información y sub dimensión: Fuentes a Consultar.	69
16	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio tecnológico y sub dimensión: Uso de herramientas tecnológicas.	71
17	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Plantear el Problema	74
18	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Sistematizar el estado del arte	76
19	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Descripción de la metodología.	78
20	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio para la comunicación escrita y sub dimensión: Propiedades del texto Investigativo.	81
21	Prueba de Normalidad de las variables: actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias Investigativas	84
22	Rangos de correlación por el coeficiente Rho Spearman.	85
23	Correlación de las variables Actitud Investigativa, Autorregulación del Aprendizaje y Competencias Investigativas.	86

LISTA DE FIGURAS

Figura	Descripción	p.
1	Distribución de frecuencia de la dimensión cognitiva y sub dimensión: Procesos de Pensamiento.	47
2	Distribución de frecuencia de la dimensión cognitiva y sub dimensión: Estructuras cognoscitivas.	50
3	Distribución de frecuencia de la dimensión Afectiva y sub dimensión: Interés por aprender investigando.	52
4	Distribución de frecuencia de la dimensión Afectiva y sub dimensión: Autonomía.	54
5	Distribución de frecuencia la dimensión Conductual y sub dimensión: Función social de la investigación.	55
6	Distribución de frecuencia de la dimensión conductual y sub dimensión: Reacciones ante la práctica investigativa.	57
7	Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la planificación y sub dimensión: Objetivos en función al tiempo.	59
8	Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la motivación y sub dimensión: Esfuerzo Académico.	62
9	Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión para la comprensión de textos y sub dimensión: Reacción hacia la tarea	64
10	Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la evaluación del contexto y sub dimensión: Reflexión como proceso	67
11	Distribución de frecuencia de la dimensión Búsqueda de Información y sub dimensión: Fuentes a Consultar.	69
12	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio tecnológico y sub dimensión: Uso de herramientas tecnológicas.	71

13	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Plantear el Problema	74
14	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Sistematizar el estado del arte	76
15	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Descripción de la metodología.	79
16	Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio para la comunicación escrita y sub dimensión: Propiedades del texto Investigativo.	82
17	Dispersión de la correlación de las variables actitud investigativas y autorregulación del aprendizaje.	86
18	Dispersión de la correlación de las variables actitud investigativas y competencias investigativas.	87
19	Dispersión de la correlación de las variables autorregulación del aprendizaje y competencias Investigativas.	87

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIEMTO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Línea de Investigación: Saber y hacer de la investigación desde la formación docente.

**ACTITUD INVESTIGATIVA, AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y
COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE
LA UCLA**

**Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Educación, mención:
Investigación Educacional**

**Autor: Anderson Jiménez
Tutor: Adilia Flores
Fecha: abril 2025**

RESUMEN

El presente estudio, tuvo como objetivo analizar la relación entre la actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. Está enmarcado en un enfoque cuantitativo, bajo un paradigma positivista, con un tipo de investigación de campo-descriptivo y un diseño no experimental, transversal de nivel correlacional. Los sujetos de estudio, fueron cincuenta y cuatro (54) estudiantes, a quienes se les aplicó tres (3) instrumentos, uno (1) tipo Likert y dos (2) con múltiples alternativas de respuestas que fueron validados por tres (3) profesionales, con método de contenido a través la técnica de juicio de expertos. Además, se calculó su validez, cuyo índice para la actitud investigativa fue de 0,92, para la autorregulación del aprendizaje de 0,88 y para las competencias investigativas de 0,95, lo que garantiza su pertinencia. Así mismo, la confiabilidad se realizó mediante la aplicación de una prueba piloto con el estadístico Alpha de Cronbach, cuyos resultados indican que los instrumentos son confiables, obteniendo para las variables 0,84, 0,81 y 0,82 respectivamente. Los datos fueron procesados mediante el estadístico SPSS.26 presentándose en tablas y figuras. En relación con los resultados, los sujetos de estudio indicaron en sus procesos cognitivos, emocionales y conductuales que, en ocasiones tienen actitud para investigar. Mientras, para la autorregulación del aprendizaje algunas veces se sienten motivados para producir una investigación. Para las competencias investigativas se determinó que, regularmente dominan la metodología para producir su Trabajo Especial de Grado. Finalmente, hubo correlación entre las variables del estudio de manera positiva y significativa, lo que permitió concluir que, en la medida que los estudiantes se aperturen a investigar y gestionen la autorregulación para aprender, podrán adquirir competencias efectivas en materia de investigación.

Descriptores: actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje, competencias investigativas.

INTRODUCIÓN

La educación contemporánea, enfrenta el desafío de formar individuos y no solo se basa en conocimientos con orientaciones teóricas, sino en actividades prácticas que les permitan desenvolverse en un fenómeno social con constantes cambios, por el cual requieren de factores tanto intrínsecos como extrínsecos para lograr competencias tanto actitudinales, de aprendizaje, emocionales y aquellas que devienen de la investigación. De este modo, la actitud investigativa, la autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas emergen como variables clave que actúan en el proceso del sistema educativo.

Ante la premisa anterior, la actitud en el área investigativa, se refiere a la apertura y motivación de los estudiantes para indagar, cuestionar y explorar, lo que genera un aprendizaje significativo y a profundidad. Por otro lado, la autorregulación en el aprendizaje se vincula con la habilidad que posee el estudiante para controlar su proceso educativo, lo que incluye fijar objetivos, supervisar su avance y modificar sus enfoques cuando sea necesario.

Finalmente, las competencias investigativas abarcan un conjunto de destrezas que permiten a los estudiantes desarrollar investigaciones efectivas, que dependiendo del enfoque sea cuantitativo o cualitativo, incluye la formulación de preguntas ante un problema o realidad de estudio, la sistematización del estado del arte y referentes teóricos. Además, la vía o marco metodológico, que parte de la naturaleza del estudio, la operacionalización de la variable, la formulación de hipótesis, así como la recolección y análisis correspondiente a los datos o información, y la divulgación de resultados.

De allí, que en este estudio se analizó la correlación entre las variables señaladas en los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y Trabajo de Especial de Grado II del noveno y décimo semestre de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA). Así mismo, se comprobó mediante un diseño no experimental, el cómo la actitud investigativa correlacionó con la autorregulación del aprendizaje y a su vez estas se vinculan con las competencias

investigativas. De este modo, se espera contribuir a la mejora del proceso educacional y a la formación de ciudadanos críticos y proactivos en la sociedad del conocimiento.

En función a la estructura de producto investigativo a presentar, se contemplan cinco (5) capítulos, iniciando con el Capítulo I: Planteamiento del problema, donde se plantea de manera clara y concisa el problema de investigación. Describe las preguntas de investigación y los objetivos del estudio, así como la justificación desde los ámbitos social, investigativo, metodológico y línea de investigación. Prosigue el Capítulo II, Marco teórico, donde se incluyen las principales fuentes y estudios previos que se han realizado en relación con las variables de estudio. También, se introduce brevemente los conceptos clave y teorías relevantes que sustentan la investigación.

Seguidamente, el Capítulo III denominado Metodología, donde se describen la naturaleza del estudio, tipo y diseño de investigación, sujetos de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos y los métodos se emplearon para obtener resultados. Avanza el Capítulo IV, con el Análisis de los resultados, que se presentan en tablas y gráficos según el orden de las variables y con base a los objetivos específicos planteados. Por último, el Capítulo V, con las conclusiones que se derivaron del estudio y las recomendaciones. Finaliza, con las referencias y los anexos respectivamente.

CAPÍTULO I

El Problema

Planteamiento del Problema

En el transcurrir del tiempo, se han suscitado acontecimientos sociales en el mundo, donde el individuo se ha permitido indagar y comprender las problemáticas de su entorno para poder atender las demandas de estos fenómenos, por lo que, el estudio de las ciencias sociales cada día avanza o se desarrolla en diferentes campos desde lo educativo, psicológico, salud, entre otros.

Al generarse el interés por encontrar respuestas oportunas ante los problemas que se derivan en la sociedad, el hombre sigue fundando planteamientos y cambios significativos que conllevan a estudiar nuevos paradigmas y replantear saberes, métodos y tecnologías, así como el asumir una actitud acorde con la gestión de sus emociones que le conlleve a la resolución de la problemática que se le presente, desde una perspectiva científica investigativa, en concordancia con el alcancé académico universitario (Rizo, 2017).

Desde ese alcance académico, Hernández (2009) hace énfasis en las universidades, puesto que impera la preocupación por el docente en cuanto a su participación de los estudiantes con la producción académica, además; en la forma de difundir el conocimiento. Adicional, señala la relevancia que tiene la manera de interactuar entre profesores y estudiantes investigadores, por ello debe estar orientada desde un alto desempeño, que conduzca a una formación tanto pedagógica como investigativa, permitiendo obtener resultados de calidad, es decir, que exista la coherencia de lo que puede ofrecer el sistema educativo para la solución de las problemáticas que se suscitan en la sociedad, que den cumplimiento a las expectativas generadas por la estructura social.

Desde la postura anterior, la autora hace referencia a las metodologías basadas en la investigación, donde el profesor investigador como parte del proceso de enseñanza, tendrá como objetivo generar competencias en sus estudiantes, en otras palabras, lo enseña a saber y cómo hacer el quehacer investigativo (Hernández, 2009). Por ende, la investigación como tarea esencial de la universidad, debe visionarse a la búsqueda motivada, planificada y dirigida al conocimiento, que va desde lo desconocido a lo conocido, teniendo como elementos principales: la observación, experimentación, la indagación y el cuestionamiento a través de la razón (Hernández, 2009).

Ahora bien, es importante hacer énfasis en la efectividad de las producciones científicas realizadas por los estudiantes, para que el producto final, que es el trabajo de grado, sea de calidad y de relevancia científica, además de ser el resultado de la aplicación de competencias específicas para las problemáticas en estudio, por lo que Hernández (2009), alude a la función de quienes enseñan a investigar, que no es solo formar expertos en cualquiera de las áreas del saber, sino que se debe orientar, motivar al estudiante para que tengan una actitud positiva en su práctica con miras a lograr sus competencias, según los requerimientos que se le presenten.

En concordancia con lo descrito, una de las principales variables que se vincula con la actividad científica, es la actitud investigativa, que tiene su origen dentro del área de la psicología en lo social y considerada como un constructo con un recorrido fundamental en el proceso de investigativo del estudiante. (Hernández y Vásquez, 2020). Adicionalmente, Aldana y Joya (2011) consideran al constructo de la actitud investigativa, como una estructura estable y continua de creencias que abarca aspectos emocionales, cognitivos y conductuales, la cual incide en la forma en que se tiende a responder de manera específica. Además, sostienen que dan lugar a sentimientos ante la investigación científica que pueden resultar en algunos casos agradable o desagradable, así como puede generar conductas de rechazo o aprobación por parte del investigador.

Así mismo, D' Ángelo (2000 como se citó en Núñez y Rolón, 2014) expone que, la actitud investigativa se basa en una formación gradual, así como se desarrollan las competencias investigativas, donde ambas forman parte de un proceso, por lo que se debe considerar un conjunto de pasos de acuerdo con las demandas que implique la investigación por parte del estudiante. En este sentido, ratifican la necesidad que los

mismos reciban simultáneamente, desde una formación ética hacia el objeto a investigar, así como también, el compromiso y responsabilidad social en materia de investigación.

En el mismo orden, Hernández y Vásquez (2020) exponen que se han realizado estudios previos con estudiantes universitarios sobre la actitud investigativa, donde existe una disposición de regular desde lo afectivo y conductual, y una disposición positiva en relación al cognitivo. En este sentido, el comportamiento que tengan hacia el acto de investigar, tiene relación con factores causales como las creencias que sostengan sobre las metodologías de investigación, las condiciones materiales, económicas, de infraestructura, así como sus rasgos de personalidad, la forma de autorregular su aprendizaje, su prestigio y la dedicación de sus formadores en esta área, para llevar a cabo una producción científica.

En vinculación con estos factores causales, de conocimiento, sentimiento y actuación que debe asumir el investigador como procesos inherentes a la actitud investigativa, se puede señalar la autorregulación del aprendizaje, que tiene un papel fundamental tanto en la actitud como en las competencias de investigación en los estudiantes, y en palabras de Villada, et. al. (2018) hace alusión a características de las personas que se autorregulan, puesto que, llevan a cabo sus propios mecanismos de control, eligen sus decisiones, aceptan las consecuencias de sus actos, definen sus propios estándares y, sobre todo, actúan de manera independiente. Los autores precitados, enfatizan que, en este constructo en asociación con las competencias en área investigativa, los estudiantes lo relacionen con el proceso de autorreflexión y acción de investigar, para descubrir y fortalecer su autonomía, así como de asumir una actitud de manera positiva.

Por ende, la autorregulación es definida por los autores predecesores, como la habilidad para tomar decisiones, evaluar, realimentar su rendimiento y todo lo relacionado con las elecciones que les afecten a ellos y a los demás. Esta capacidad, se dirige en el sentido de establecer un equilibrio y un logro importante, que puede ser temporal o permanente sobre la intervención en los procesos demandantes, y que permitan al individuo recurrir a recursos cognitivos, afectivos y conductuales como áreas reguladoras.

Por tal motivo, en el ámbito de la investigación, la autorregulación va relacionada a un eje articulador en la toma de decisiones, donde el estudiantado adquiera autonomía y conciencia en los procesos de desarrollo investigativos y científicos, además que permita fortalecer las habilidades y destrezas generando competencias investigativas. Por ello, Torrano y González (2004) en recopilación de varias fuentes, exponen sobre las condiciones que diferencian a los alumnos que autorregulan su proceso de aprendizaje. Entre ellas, la capacidad para buscar y acceder a información, gestionar la planificación, y la habilidad mental para enfocar sus pensamientos en alcanzar sus propias metas, así como en guiar procesos de investigación. También incluye la capacidad de mantener sus motivaciones activas y perseguir las metas que consideren necesarias, entre otras.

Según lo planteado en párrafos anteriores, es importante considerar que, tanto la actitud investigativa y la autorregulación del aprendizaje se relacionan y a su vez, permiten el desarrollo de las competencias en investigación de los estudiantes en ámbitos universitarios. Para este último constructo, la visión de Ronquillo (2014) indica que, las competencias investigativas tienen un carácter intrínseco y también global que va orientado al quehacer del proceso investigativo. En ella, se sumerge la epistemología para el trabajo y se puede abordar con enfoques como el cualitativo, cuantitativo o mixto. Alude el autor, que a través del análisis social y con criterios profundos y medibles entre los constructos que se vayan a relacionar, se puede fortalecer dichas competencias.

De este modo, para alcanzar que el estudiante con competencias investigativas definidas y bien aprendidas sea efectivo en el área o carrera en que se forme, debe alcanzar ciertas habilidades, tal como lo expone Berkeley (2004, como se citó en Rivas, 2011) quien refiere, la comprensión de técnicas para recopilar datos cuantitativos; destrezas en la redacción; competencias informáticas; capacidades para planificar y administrar el tiempo, así como inteligencia emocional, entre otras.

Por consiguiente, los constructos de actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas, ofrecen herramientas de análisis tanto al estudiante investigador como a sus formadores, que se vinculan intrínsecamente con los procesos administrativos, técnicos y científicos de una universidad y la eficacia que, va a depender de la disposición o pre disposición que tenga el estudiante para llevar a cabo su acción investigativa (Paredes y Moreta, 2020).

Desde lo expuesto, es relevante señalar que, las competencias investigativas aplicadas por los estudiantes universitarios durante su praxis, como es el caso particular de los que cursan la carrera de Psicología correspondiente a las asignaturas de Trabajo Especial de Grado I y II (TEG I y II) del noveno y décimo semestre, podrían estar orientadas por su actitud investigativa, así como por la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, desde los dominios nombrados en las citas precedentes, son necesarios para que la producción científica tenga la rigurosidad adecuada, las habilidades y destrezas que el investigador adquiera, serán de utilidad durante su proceso de investigación, que le aseguren un conocimiento profundo, engranando tanto en la teoría como la práctica, para que pueda desarrollar el área cognitiva, área socio-afectiva, gestión de las emociones, capacidad para resolver dificultades, planificación, entre otros.

Cabe destacar que, el campo de la psicología se encuentra inmerso dentro las ciencias sociales, por tanto; los estudiantes deben fortalecerse en materia de investigación, lo cual les permita abordar los problemas sumergidos en la sociedad. Es por ello que, Parra, Colunga y Carvajal (2016) denotan la importancia de preparar al psicólogo como científico y profesional debido a la complejidad de los desafíos actuales, lo que requiere una educación integral que combine conocimientos para abordar y resolver problemas en su campo.

Sin embargo, aun cuando las autoras denotan la relevancia de las investigaciones en la carrera de psicología, también aluden que aún se reconocen deficiencias significativas en el desempeño a nivel de investigación, devenidas entre otros aspectos, por el poco conocimiento de competencias en esta área que, se anteponen a la gestión de la autorregulación del aprendizaje, así como a la actitud para investigar.

En complemento, Vargas y Martínez (2016) indican que, si no existe una hoja de ruta o mapa de líneas de investigación a seguir, tanto los docentes, tutores y estudiantes estarían desorientados e investigar sin propósitos y acotan sobre las fuerzas restrictivas en la investigación como, la falta de iniciativa para investigar puede deberse a una planificación deficiente de las actividades, una actitud de espera pasiva por el tiempo que transcurre para realizar su trabajo de grado, la creencia en la existencia de un control

externo, una inadecuada estructuración del tiempo y las tareas, así como a una escasa perseverancia y debilidad en la autorregulación personal.

En relación con la problemática descrita, se vivencia en la carrera de Psicología, que pertenece al Decanato Experimental de Humanidades y Artes (DEHA) de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA) ubicada en Barquisimeto, estado Lara que, en interacciones dialógicas informales llevadas a cabo con algunos estudiantes cursantes de las asignaturas Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre, se corroboró la presencia de algunas situaciones que pueden estar afectando el desarrollo efectivo en el área investigativa.

En este sentido, los estudiantes versionan que requieren de mucho tiempo de espera, 2 años aproximadamente para cursar las asignaturas Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre, alegando que según lo diseñado en el programa de investigación, desde el sexto semestre dejan de cursar asignaturas vinculadas directamente con investigación, por lo tanto; de ello deviene una esperanza pasiva por la falta de continuidad para proceder a realizar su trabajo de grado con autonomía y desde la toma de decisiones de manera consciente y efectiva, situación que les dificulta adquirir habilidades y destrezas en competencias investigativas, que les permita gestionar, planificar y producir sus trabajos investigativos con niveles de calidad.

Entre los factores restrictivos que podrían estar originando la problemática descrita, se pueden considerar el poco interés y motivación del investigador, falta de sistematización en la búsqueda de la información, escasa cultura investigativa, falta de líneas o áreas de investigación que promuevan tanto al educador como a los estudiantes investigadores plantear temas relevantes o novedosos, así como la limitante al acceso de tecnología de información para buscar antecedentes.

Adicional, algunos sienten temor al cursar la asignatura de Trabajo de Grado I y al encontrarse en el desarrollo de la asignatura sienten agobio o sensación de estrés, por no tener el tiempo necesario para planificar sus actividades inherentes a la construcción de su proyecto investigativo. También acotan que, para la asignatura Trabajo de Grado II, manifiestan tener dificultad para procesar y analizar datos mediante programas estadísticos, ya que no tienen una asignatura específica en materia de

investigación para la realización de su cuarto capítulo. Finalmente, consideran no tener un ambiente tranquilo que les permita concentrarse para producir su trabajo de grado.

Por lo antes descrito, es necesario realizar esta investigación que permita medir la relación de las variables actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en los estudiantes de Psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre de la UCLA, contribuyendo al análisis de resultados en pro de conocer la situación actual de una parte de la población en dicha casa de estudio e incentivar a los investigadores subsiguientes a darle continuidad a este tipo de producción investigativa.

Al respecto, se generan las siguientes interrogantes de investigación: ¿Qué actitud investigativa poseen los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA ?, ¿Qué autorregulación del aprendizaje poseen los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA?; ¿Cómo es el nivel de las competencias investigativas poseen los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA? y ¿En qué medida se relacionan la actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA?. Para dar respuestas a estas interrogantes, se plantean los siguientes objetivos.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar la relación entre la actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Objetivos Específicos

Identificar la actitud investigativa que poseen los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Determinar la autorregulación del aprendizaje que poseen los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Describir el nivel de competencias investigativas que poseen los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Comprobar la relación entre la actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas que poseen los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Justificación de la investigación

La actitud investigativa, la autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas son elementos fundamentales en la formación de estudiantes de Psicología, ya que promueven un pensamiento crítico y analítico que les permita planificar, gestionar sus emociones y evaluar sus propios procesos académicos y a su vez, generar dominios en materia investigativa con habilidades en pro del avance científico de su disciplina. Esta investigación tuvo como objetivo principal, analizar la relación de los constructos mencionados en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Desde lo descrito, se puede destacar la importancia de esta producción investigativa, principalmente porque va orientado a los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, debido a las ocupaciones y situaciones de retos por la que se someten al elaborar sus trabajos de grado en dos semestres. También beneficiaría indirectamente a los docentes que cumplen la función tanto de tutores como a los que imparten las asignaturas en investigación, como un aporte a su rol dentro de este proceso. Esto sería de gran valor para ese encuentro de saberes entre ambos.

En cuanto a la trascendencia de carácter social, el egresado en la carrera de psicología en la UCLA, debe tener un sentido de pertenencia con su conocimiento y proseguir en investigar sobre las problemáticas que se susciten en la sociedad para brindar soluciones. Para ello, debe vincular sus habilidades actitudinales, autorregular su aprendizaje e integrar sus competencias investigativas, desde el ser, hacer y saber hacer

sobre el conocimiento teórico y en lo práctico con aplicación de técnicas e instrumentos, además de procedimientos psicológicos basados en la metodología investigativa al campo social como comunidades, organizaciones, centros de salud, instituciones educativas, entre otros.

Desde el valor educativo, en la producción del conocimiento hasta ahora, no se han encontrado evidencias sobre trabajos de grado de nivel correlacional con estos tres constructos estudiados para la UCLA, por lo que motivó al investigador a brindar un aporte significativo en pro de mejorar los procesos en investigación de los estudiantes de psicología.

Cabe destacar, que esta producción investigativa se enmarcó dentro la línea de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPB núcleo Barquisimeto, en el área del *Saber y hacer de la investigación desde la formación docente*, que sugiere el estudio en ámbitos académicos desde el hacer en materia de investigación en instituciones dadas para la educación del nivel. Esto último, ante los paradigmas que se encuentran inmersos la sociedad global, que reorientan el actuar de las instituciones para estudiar sus problemáticas. Por ello, los estudios del desarrollo de la actividad científica, permiten establecer la pertinencia frente a la dinámica dada por el desarrollo científico, tecnológico y de innovación a nivel social.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Cualquier investigación necesita revisar fuentes confiables que ayuden a profundizar en el problema y a conectar la teoría con el estudio. En este sentido, Arias (2006) menciona que el marco teórico o referencial, se construye a partir del análisis de documentos y literatura disponible. Este proceso implica reunir diversas ideas, opiniones de autores, así como conceptos y definiciones que fundamentan la investigación que se realice. De ese modo, se presentan los antecedentes que guardan relación con el tema de investigación, así como también las referencias teóricas que permiten ampliar y describir el objeto de investigación.

Antecedentes

Arias (2012) afirma que, los antecedentes muestran los progresos y la situación actual del conocimiento en un campo específico, y actúan como referencia o guía para investigaciones futuras. De esta manera, se exhiben los estudios citados por ámbito geográfico desde lo internacional hasta local, sobre autores que han realizado estudios de investigación y tiene vinculación con el tema que se estudia sobre la relación entre la actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

De este modo, una investigación a nivel internacional, realizada en Chile por Hernández y Vásquez (2020) consistió en describir los principales debates presentes en las investigaciones sobre la actitud o predisposición de los estudiantes del nivel universitario de habla hispana hacia la investigación científica realizadas en el periodo 2010-2020. En cuanto al carácter metodológico se basaron en el método documental donde realizó un análisis de la literatura de manera crítica y profunda.

Dentro de los resultados encontraron que, el componente cognitivo presenta un (51,8%) en un nivel con carácter positivo, mientras que el componente afectivo con un (35%), así como el conductual en un nivel negativo con el (13,2%) sobre la actitud en función a la investigación. El aporte de este antecedente, con el estudio actual, se denota por la importancia que le asigna a la actitud investigativa dada por los estudiantes, desde sus tres elementos como, el cognitivo, adicional con el afectivo y el conductual, tal como se menciona en el problema de estudio, además permite al investigador considerarlo para la interpretación de los resultados.

Por otra parte, Basantes y Ruiz (2021), basaron el objetivo de su investigación en determinar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador. En relación con la metodología, se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un nivel de tipo descriptivo, empleando un muestreo probabilístico aleatorio simple a una muestra de 1576 participantes.

Con respecto a los resultados, el grupo etario en su mayoría presentó niveles bajos, además de niveles medios con tendencia a bajos de autorregulación, según los factores: planificación, también con gestión de la cognición, prosigue la gestión de la motivación, a su vez la evaluación de la comprensión y por último la gestión del contexto. Es propio hacer mención que la gestiones que el estudiante debe emplear para autorregular su aprendizaje le permite adaptarse a nuevos desafíos y adquirir conocimientos de manera autónoma en materia de investigación, por el cual, tiene pertinencia con el objeto de estudio y tiene características similares al ser estudiantes universitarios.

Seguidamente, Figueroa, Velásquez, Granados y Ríos (2020) en México, ante la Universidad Veracruzana, realizaron una investigación cuyo objetivo fue identificar y describir las competencias en investigación de estudiantes en la carrera de Psicología. Desde el aspecto metodológico, se orientó en lo cuantitativo, con un tipo de campo y nivel descriptivo, y el diseño fue no experimental de tipo transversal, incluyendo a trescientos diecinueve (319) participantes de la Facultad de Psicología de una institución universitaria mexicana, a través de un muestreo intencional.

Posteriormente, concluyeron que; ambos sexos alcanzaron el rango alto en porcentaje antes las habilidades de, búsqueda de información, también en el dominio de tecnología, dominio de la metodología, dominio de la comunicación de manera oral y habilidad para hacer investigación en equipo. En el puntaje global del estudio, expresaron que el nivel de competencias concerniente a investigación fue mayor en las mujeres que en los hombres.

Este estudio, se vincula con la investigación actual y representa un aporte para la misma por su similitud al enfoque, así como el tipo y en similitud al diseño de investigación, además está orientado a estudiantes de psicología y se abordaron algunas dimensiones expuestas en las bases teóricas de esta investigación, además del instrumento diseñado para obtener los resultados en esta producción.

En referencia a otro antecedente, se tiene a Paredes y Moreta (2020) cuyo objetivo de su estudio fue determinar las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios en Ecuador. La metodología se basó en una investigación empírica y cuantitativo, con un alcance de nivel comparativo, así como correlacional y predictivo para una población de doscientos veintidós (222) participantes de tres universidades públicas de Ecuador, de ambos sexos y diferentes carreras universitarias con una técnica por conveniencia de muestreo no probabilístico.

Los autores, confirman la vinculación de las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje, determinándose que, la dimensión en la parte cognoscitiva de las actitudes, sostuvo mayor vinculación con la variable de autorregulación para el aprendizaje, en lo concerniente a la planificación de la autorregulación se vinculó con las actitudes para investigar. Sin embargo, la dimensión conductual no se relacionó con la autorregulación. La vinculación del presente estudio con este antecedente, se vincula en dos de los constructos a correlacionar y que tienen importancia dentro del área de investigación en estudiantes universitarios, además de estar en el mismo enfoque y nivel de estudio.

En Venezuela, específicamente en el estado Carabobo, Sánchez, Herrera, y Sánchez (2020) refieren una producción sobre la investigación científica en la formación de estudiantes universitarios. La misma tuvo como intencionalidad, comprender la resistencia que tienen los estudiantes universitarios de involucrarse en la actividad

investigativa durante su proceso de formación universitaria. De esta manera, se sostuvo una metodología cualitativa y tipo de campo, con aporte de diseño fenomenológico con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la Universidad de Carabobo (Venezuela), recurriendo a los grupos de discusión y la técnica de observación participativa.

En los hallazgos que emergieron, captaron la resistencia de los alumnos a la actividad orientado a la investigación en el proceso de su formación en la universidad, vinculado a una brecha que se ha producido entre la acción investigativa desarrollado por los docentes y la práctica del estudiantado en sus Trabajo de Grado. Finalmente, exponen el deficiente conocimiento que tienen los estudiantes respecto a la actividad en el área científica y, la poca motivación hacia la investigación, además de la dinámica utilizada por los docentes en cuanto a su didáctica.

Este antecedente, aun cuando no se encuentra enmarcado dentro del mismo enfoque con la investigación actual, contribuye con el presente estudio desde lo teórico y se vincula con el objeto de estudio planteado desde la problemática dada con los estudiantes de psicología que se han venido mencionando. A su vez, guarda relación con el constructo de actitud en materia investigativa desde la dimensión afectiva, así como con la dimensión de gestión de la motivación del constructo autorregulación del aprendizaje que, ha permitido al investigador asumir por la relevancia que tiene en los tiempos actuales.

Por último, se presenta a Chacón (2018) con su trabajo de grado de Maestría en la Universidad Católica “Andrés Bello” ubicada en Caracas-Venezuela, quien realizó su investigación en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Estrategias Metacognitivas en el desarrollo de las Competencias Investigativas en estudiantes de Educación Superior. Tuvo como objetivo general, el determinar la asociación entre estos dos constructos en estudiantes del colegio Universitario de Administración y Mercadeo (CUAM) en el estado Yaracuy.

Desde la perspectiva metodológica, la autora adoptó una metodología cuantitativa, bajo un diseño de carácter experimental de tipo preexperimental de un solo grupo y nivel de estudio correlacional. Por otra parte, los sujetos de estudio estuvieron conformado por treinta y dos (32) estudiantes. De acuerdo a los resultados, la autora

evidenció un saber procedimental, de tal manera, que mejoraron el control ejecutivo como: planificación, monitoreo y evaluación. A su vez, la autora determinó que, existe una correlación no significativa entre las estrategias de aprendizaje con las competencias en investigación.

El antecedente descrito, denota su aporte e importancia con respecto al presente estudio, específicamente en la autorregulación descrita en las bases teóricas, además de lo metodológico con el enfoque cuantitativo y el nivel de diseño correlacional en función a las competencias investigativas y habilidades metacognitivas, donde esta última se orienta con algunas de las dimensiones propuesta en esta investigación desde la planificación, supervisión y evaluación.

Los antecedentes presentados, se encuentran vinculados con el objeto de estudio de los constructos actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas, denotando la importancia que tienen, como una actualización del conocimiento en materia investigativa, para el estudio de habilidades tanto cognitivas, afectivas y conductuales, así como las gestiones para el aprendizaje y competencias en investigación que deben tener los estudiantes de la carrera de psicología en este caso los sujetos de estudio cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Bases Teóricas

Las bases teóricas son importantes en una investigación, ya que proporcionan el marco conceptual necesario para entender el objeto de estudio. Arias (2012) afirma que, implican una descripción detallada de las ideas y afirmaciones que constituyen la perspectiva elegida, con el fin de respaldar o clarificar el problema que se está abordando. En otras palabras, se ha desarrollado teóricamente y de manera sistematizada, el contenido sobre el objeto de estudio relacionado con la actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en los estudiantes de cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Conceptualización de la actitud

El término actitud en los estudiantes, tiene un carácter emocional en la forma de percibir y reaccionar ante diversas situaciones que se le presenten en su quehacer académico. Para Barragán y Cortez (2009) considera que, son predisposiciones a reaccionar de manera más o menos emocional ante ciertos objetos o conceptos son adquiridas, suelen mantenerse constantes a lo largo del tiempo y están enfocadas en un objeto o idea específica. Los autores, enfatizan sobre dos esferas de la actitud, la primera es unidimensional que, sostiene un elemento evaluativo, orientado al sentimiento positivo o negativo de la persona hacia los demás o hacia un objeto, separando el elemento cognitivo y conductual. Por su parte, la segunda refiere al modelo multidimensional que será adoptada en esta producción e incluye lo (cognitivo, afectivo y conductual) empleado por el individuo ante un estímulo como una predisposición de respuesta.

Con relación a lo descrito, Myers (1995 como se citó en Aldana y Joya, 2011) afirma que, son estados psicológicos que el individuo manifiesta internamente por medio de estímulos observables a través de pensamiento y creencias (cognoscitivo), a su vez por sentimientos favorables o no favorables (afectivo) y en acciones manifiestas (conductual). En este sentido, las actitudes desencadenan ideas, sentimientos y acciones que el individuo puede experimentar de manera agradable o desgradable sobre una situación dada, y en el caso de la investigación, puede ser negada o aceptada por las personas. (Aldana y Joya, 2011).

De esta manera, en el caso de los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo de Grado I y II, ante el desarrollo de su producción investigativas, pueden desencadenar actitudes favorables o desfavorables dependiendo de la forma como perciban los estímulos que pueden ser permanente y vinculante ante la apertura e interés por investigar.

Actitud Investigativa

La actitud investigativa, es considerada una organización persistente de creencias sobre la investigación. De esta manera, los individuos generan un colectivo en la que

predominan las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales (Aldana y Joya, 2011). En estas, los individuos se estructuran y organizan por medio de la gestión del tiempo (planificación), por el cual actúan según su manera de pensar, generar emociones y actuar a favor o en contra de su desarrollo investigacional.

De esta manera, se puede considerar como un rasgo humanizador y que, el individuo realiza en los procesos investigativos que lo constituye dentro de un conjunto de expresiones relacionadas por acciones y discursos que se presentan de manera subyacentes ante una situación de incertidumbre y que se manifiesta en la forma de actuación del investigador, además depende de la percepción, grado de motivación y personalidad de este. (Muñoz, Aular, Reyes y Leal, 2010, p.255).

En el mismo orden de ideas, Pozo y Gómez (2006) exponen que, los estudiantes según las situaciones que se encuentren en su entorno, presentan sensibilidad social en los espacios donde desarrollen investigación, por lo que este proceso investigativo no se inscribe en una realidad particular, ni está aislado a los conocimientos formales del mundo real. Es por ello, que, las actitudes investigativas, humanizan dichos procesos y contextualizan los contenidos mediante roles y normas relacionados con el accionar del estudiante investigador.

Finalmente, la actitud investigativa es concebida por Henao (2003) como una disposición que el estudiante investigador adopta de manera individual, y mediante el juicio crítico, este lo desarrolla ante las circunstancias de incertidumbre que son propia de la racionalidad y complejidad del proceso científico. También afirma que, dichas actitudes se desarrollan con base a la experiencia que vaya teniendo el investigador, con las interrelaciones socializadoras y el servicio ofrecido en los espacios donde se da la formación investigativa.

Ante los párrafos predecesores, se denota la importancia evaluar la actitud investigativa en los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo de Grado I y II, desde las áreas cognitivas como sus pensamientos y creencias hacia la investigación, además de lo afectivo en su vinculación con las emociones que les genere la construcción de su trabajo de grado y la parte conductual con relación a las reacciones que devengan sea favorable o no, en cuanto al quehacer en la investigación.

Dimensiones de la actitud investigativa

La actitud investigativa, requiere de competencias de construcción, disposición y socialización en los procesos investigativos y permiten desarrollar un mejor aprendizaje. Pozo y Gómez (2006) y Tobón (2010) concuerdan que, las actitudes en materia de investigación para operacionalizarse teóricamente en el contexto estudiantil, se deben dimensionar de la siguiente manera: Cognitivo, Afectivo y Conductual.

En esta construcción, Padrón (2005) dentro de su propuesta epistémica, confiere a contextualizar los procesos como configuraciones constantes que permiten acceder, procesar y responder ante las circunstancias dadas en materia de investigación. Así pues, dichas configuraciones, están estrechamente relacionada con los paradigmas de investigación que la ciencia sostiene como métodos.

En el mismo orden de ideas, Muñoz, Aular, Reyes y Leal, (2010), exponen las siguientes dimensiones:

1. *Dimensión Cognitiva*: se orienta con la construcción del conocimiento, que tienen lugar con los procesos que son considerados básicos e integrados de la ciencia como tal y se puede presentar según los subdimensiones de: (a) *Procesos de Pensamientos*, vinculada al comportamiento humano en cuanto a su variabilidad y se relacionan en indicadores de *creatividad de tipo científico*, que se asocia a la identificación del problema. De igual manera, se vincula al pensamiento creativo, como imaginar varias formas de investigar una pregunta (Bickmore, 2010). Asimismo, la *toma de decisiones* que se caracteriza en el análisis o examen riguroso del problema y finalmente *la resolución del problema*, que se refiere a las habilidades para buscar soluciones ante una situación que se esté investigando.

Otro subdimensión se basa en las (b) *Estructuras Cognoscitivas*, donde el estudiante pueda desarrollar su nivel de precisión y transferencia del nuevo conocimiento y se logra con indicadores que incrementen su capacidad en *consultar la información*, es decir, ser capaz de ubicar la información relevante y de interés según el tema deseado. También, *interpretar la información*, de tal manera que, pueda entender el significado de la misma y por último *sintetizar la información*, donde extraiga a manera de resumen el contenido relevante o más importante de un texto. (Flórez, 2005).

2. *Dimensión Afectiva*: se vincula con la confianza, apertura y afecto que tiene el investigador. Bajo esta premisa, Fairstein y Gyssels (2003) expone que, va relacionado dentro de las sub dimensiones (a) *el Apertura para aprender investigando*, considerándose como un estado emocional donde el sujeto se sostiene frente a una situación de aprendizaje. El interés dentro del proceso de investigación puede considerarlo dentro de un indicador favorable, cuando tiene Interés por aprender investigando una situación o problema y el indicador no favorable, cuando el ejercicio de investigar lo percibe como *agobiante*.

En función a otra subdimensión, se tiene la (b) *Autonomía* que, en palabras de Muñoz, et. al., (2010) se genera cuando el estudiante siente que tiene la capacidad para llevar a cabo la construcción de todos los elementos que conforman un trabajo investigativo. Se mide con el indicador de *autoconfianza*, donde este percibe que tiene seguridad para llevar a cabo el proceso de investigar.

3. *Dimensión Conductual*: constituye la forma en que se dirige el proceso investigativo en secuencias operativas y se manifiesta con el subdimensión (a) *Función Social de la Investigación*, donde el estudiante establece el hecho de tomar conciencia de la importancia que tiene para cumplir con el desarrollo de su trabajo dentro del tiempo estipulado, por lo que tiene como indicador valorar el compromiso con la construcción de su investigación.

Seguidamente, subdimensión *reacciones que posee el estudiante ante la práctica investigativa*, se refiere a la capacidad que tiene para atender a las situaciones en su actividad investigativa. (Muñoz, et. al., 2010), se describe con los indicadores: (a) *Experiencia como investigador*, definido como la autopercepción del estudiante frente a la investigación, es decir, la manera de verse como investigador, el cual se beneficia a través de las prácticas significativas en áreas de problemáticas que integran la teoría, así como práctica en el quehacer científico.

En el mismo orden, los autores refieren al otro indicador (b) como *deseos de buscar temas novedosos* que, conlleva al estudiante investigador a percibir atributos característicos de las situaciones problemáticas del aprendizaje. Además, los autores hacen referencia a (Ríos, 2004) en este indicador que, requiere de una mente abierta y

autónoma, para las diferentes fases que conlleva el proceso investigativo, de tal manera que, devele el compromiso del estudiante para investigar.

Conceptualización de la Autorregulación

Para Brown (1998 como se citó en Paredes y Moreta, 2020), la autorregulación comprende la facultad que tiene un individuo de planificar, supervisar y dirigir su comportamiento ante una situación cambiante. Por otra parte, la regulación es de carácter transversal, es decir, está compuesta por la parte cognitiva, emocional y conductual cuyas dimensiones se orientan a la planificación, el monitorear el desempeño y la autoevaluación de los resultados (Delors, 1996 como se citó en Paredes y Moreta, 2020).

En el mismo orden de ideas, se puede dilucidar que este constructo, tiene que ver con la capacidad que tiene una persona de decidir, valorar, realimentar su desempeño y todo lo concerniente en la toma de decisiones, ya sea que le afecte o comprometa a los demás. Además, supone el alcance de un logro en el individuo, ya sea permanente o transitoria que permite posicionarlo en un equilibrio en diferentes procesos que vinculen o demanden un despliegue regulador. (Villada, et. al., 2018).

Al mismo tiempo, Panadero y Alonso (2014) hacen mención a la autorregulación como, el manejo que una persona realiza sobre su forma de pensar, accionar, además el manejo de sus emociones y motivaciones a través de métodos propios para lograr una meta de aprendizaje específica. De ello, se colige que, un individuo que ejecute un proceso cognitivo, emocional y conductual de manera consecuente y tenga sus objetivos claros sobre su aprendizaje, tiene la capacidad de autorregularse de la manera más eficaz, por lo que le permite guiar su comportamiento hacia sus metas considerando el tiempo y los diversos contextos donde se desarrolle su capacidad.

En vinculación con el objeto de estudio, la importancia de la autorregulación de los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo de Grado I y II, permite una gestión adecuada de sus áreas cognitivas, emocionales y conductuales para poder desarrollar con éxito su producto final investigativo, además de facilitar el desarrollo de sus competencias investigativas.

El aprendizaje como proceso

Según Serrano (1990 como se citó Sarmiento, 2007) es un proceso activo que cumple una función esencial de procesos básicos como, la atención, así como la memoria, finalmente la creatividad y el pensamiento crítico que, el estudiante utiliza y son fundamentales para desarrollar y comprender los conocimientos que está adquiriendo, los cuales deben organizarse en su mente de manera clara y coherente. Cuando se habla de aprendizaje desde la actividad, la persona aprende a desarrollar sus capacidades espontáneamente y su pensamiento lo constituye un conjunto de operaciones interconectadas a los contenidos de imágenes, objetos, ideas, entre otros. Dicho proceso activo, implican la vinculación con el ambiente y las personas que rodean al individuo, es necesario, además, la colaboración o cooperación de manera individual o en grupos. (Sarmiento, 2007).

Enfatiza Negrette y Mita (2021) que el aprendizaje no proviene únicamente de rasgos emocionales individuales ni de experiencias ambientales, sino que se da por los resultados de la unión de estos dos elementos. Desde este referencial, el estudiante no solo ejerce su capacidad cognitiva para generar conocimiento, sino que es capaz de construir su forma de aprender, considerando otros elementos importante para su proceso, es decir, se nutre de esos elementos externos desde la naturaleza conceptual y metodológica, contenidos, experiencias, percepciones, interacción y cooperación con su pares y docentes, además del contexto que lo rodea para poder establecer su esquemas y estructura cognitiva de acuerdo a lo que le parezca significativo.

De esto, deviene la necesidad de que los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo de Grado I y II, logren desarrollar estrategias de aprendizaje ante los factores restrictivos que emergen en del desarrollo de sus competencias para investigar, atendiendo a sus rasgos emocionales y experiencia que tengan de carácter ambiental para mejorar su concentración y la colaboración de sus pares y docentes.

Autorregulación del Aprendizaje

Está referido al proceso que realiza una persona de activar y gestionar de manera individual sus creencias, atribuciones, afectos y sentimientos. De esta manera, el individuo involucra el pensamiento propio y despliegue de potencialidades dentro de su proceso, por el cual debe asumir la dirección de su aprendizaje de acuerdo a las condiciones que sean favorables en su formación (Villada et. al., 2018). Por otra parte, se puede definir como un compendio de estrategias que le permite al individuo gestionar su planificación, monitoreo y evaluación de su proceso de aprendizaje. Esto permite, anticipar al éxito académico de los estudiantes (Burbano, Basantes y Ruiz, 2021).

El párrafo anterior, es ratificado por Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (2001) quienes hacen alusión que, más allá de las estrategias orientadas al aprendizaje que el alumnado pueda aplicar, el logro de una óptima autorregulación tiene que ver con la iniciativa que tome de manera personal y la perspectiva que tenga sobre la actividad a realizar e independientemente del contexto en que se encuentre su proceso de aprender, también es importante las competencias que considere que posea para hacer sus tareas académicas.

Por consiguiente, Zimmerman y Schunk (como se citó en Burbano, Basantes y Ruiz, 2021) mencionan que, al lograrse un aprendizaje efectivo por medio de la autorregulación, los estudiantes implementan estrategias que le permitan tener opciones de cómo llevar su proceso para adquirir conocimientos y por ende las actividades en investigación o cualquier otra tarea, requiere que sus componentes sean regulados tanto interna como externamente para alcance las metas que se proponga.

En la misma secuencia de ideas, los autores Torrano y González (2004) establecieron mediante un proceso de recopilación una serie de características, el cual hace la distinción a un estudiante con autorregulación en el aprendizaje. Entre ellas, (a) para el buen manejo de la información, estos tienen conocimiento y aplican estrategias que les sean efectivas, es decir, logran competencias tanto en la búsqueda como manejo de la información. Como segunda característica (b) se basan en la planificación de las tareas que, van a realizar y de acuerdo a los objetivos planteados dirigen sus procesos cognitivos, en este caso, logran competencias cognitivas.

Consecutivamente los autores hacen mención que, (c) poseen un estado anímico regulado para realizar sus actividades y también su sistema de creencias, están basados en la motivación, por ende; poseen competencias motivacionales. A su vez, mencionan en los estudiantes que, (d) crean ambientes favorables de aprendizaje, así como también (e) tienen la facultad de persistir en cuanto al logro de las actividades académicas, por tal razón, tienen competencias de motivación al logro y finalmente (f) evitan la distracción externa e interna y aumentan su motivación, así como también el esfuerzo.

Ante lo descrito en los párrafos anteriores, se vincula con el objeto de estudio de la investigación actual, con relación a la importancia que tiene la acción de investigar en los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo de Grado I y II, ideando estrategias efectivas de planificación del tiempo para investigar, adquirir competencias en la búsqueda de la información y el monitoreo de lo producido que le permita comprender y reflexionar para mejoras a futuro.

Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje

Basado en diferentes modelos teóricos en especial a los postulados por Pintrich y Zimmerman, se presentan las siguientes dimensiones orientadas a la autorregulación del aprendizaje por Núñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro (2015) quienes establecieron su medición en la comprensión de textos, ya que es más frecuente en estudiantes universitarios. De este modo, se exponen cuatro (4) dimensiones de gestión como: Planificación, Motivación, Evaluación de la Comprensión y finalmente Evaluación del contexto.

1. *Dimensión gestión de la planificación*: es considerado el factor de primer orden, cuya sub dimensión indica que, el estudiante establece los objetivos en función al tiempo por el cual desea aprender, es decir, mantiene la activación de sus percepciones y el conocimiento que tenga de la tarea, además del control del contexto del mismo en relación con la actividad a realizar, (Pintrich, 2000). De esta manera, sostiene indicadores para que, el estudiante estime el tiempo de uso para hacer sus actividades académicas, así como también, decide qué estrategias de estudio va a aplicar, se toma el tiempo para comprender lo que haya producido y reflexiona sobre el tiempo planificado que le permita hacer cambios para futuras actividades.

2. *Dimensión Gestión de la Motivación*: corresponde a las acciones que el estudiante busca para sentirse motivadas y de esta manera dar lo mejor de sí en sus actividades académicas. Para el autor Pintrich (2000) va referido desde la subdimensión esfuerzo académico que, le permita al estudiante regular diferentes situaciones del yo, la tarea o el contexto. En este sentido, dentro de sus indicadores se encuentran, la automotivación, que genera la capacidad para realizar sus actividades sin estímulo externo. Otro indicador, se basa en generar el ánimo para esforzarse en la tarea de tal manera que el resultado sea exitoso. Por último, ante la dificultad de una tarea intenta hacer algo para sentirte bien.

3. *Dimensión Gestión para la comprensión de textos*: implica hacer uso de estrategias donde el estudiante construye un significado a los textos que produce. El autor Pintrich (2000) propone la subdimensión de reacción como proceso ante la tarea que se proponga, donde el estudiante analiza los resultados obtenidos para luego buscar mejoras de aprendizaje en función a los objetivos planteados en caso de no haberlos alcanzado en su totalidad. Para el logro de esta gestión, sostiene indicadores donde el estudiante hace uso de la comprobación de la tarea para cerciorarse de su calidad, así mismo, cuando no comprende el texto busca las causas, al igual que busca estrategias de mejoras a futuro cuando no comprende una tarea.

4. *Dimensión Gestión del contexto*: el autor Pintrich (2000), menciona que esta dimensión se basa en la subdimensión de reflexión como proceso, donde el estudiante indaga sobre indicadores como, el apoyo de sus pares al reflexionar si debe acudir a otras personas para realizar su tarea, así como también, la disponibilidad de recursos que posea, es decir, asegurarse si tiene todos los materiales para llevar a cabo su actividad académica, y finalmente evaluar el ambiente de trabajo, buscando un lugar tranquilo para hacer sus tareas investigativas. como tal.

Conceptualización de competencias

Es importante considerar antes de conceptualizar el constructo en la presente investigación, darle apertura al término “competencias” que para Lévy (1996) son tareas de trabajo, adicional de una serie de comportamientos organizados en una estructura

mentalmente, relativamente estable y activo si es necesario; indica que va relacionado con una actividad, por eso el individuo que tiene competencia moviliza saberes, en el momento adecuado sin tener que consultar las reglas, ni cuestionar los signos de tal comportamiento.

Visto de esta manera, en la academia es fundamental desarrollar investigación en sus niveles, facilitando recursos que son necesarios para que los alumnos y profesores de alguna manera puedan explorar con un tema de su elección, para generar nuevos conocimientos o reforzar los adquiridos. De esta forma, se conduce al establecimiento de un abanico de habilidades que todo investigador debe desempeñar en toda su carrera universitaria, (Marrero y Pérez, 2014).

Por lo planteado en los autores precedentes, las competencias en los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo de Grado I y II, son de gran relevancia y denotan la necesidad que existe en las instituciones universitarias que faciliten el desarrollo de habilidades en materia de investigación, que no solo esté orientado en recursos, sino en la generación y actividades de difusión del conocimiento.

Competencias investigativas

Según lo descrito por Ronquillo (2014) indica que, las competencias investigativas son integrales e intrínsecas al quehacer en investigación, contiene una epistemología del trabajo con enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos, se sustenta en un análisis social en los criterios de intuición y juicios. Por otra parte, la integralidad para Vargas, (2009 como se citó en Marrero y Pérez (2014), la define como, todas las habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos relacionados con la producción de investigación en la institución.

En el mismo orden de ideas, para alcanzar el dominio dentro de las competencias investigativas, debe estar relacionado con diferentes prácticas, en donde la intervención del profesor con sus estudiantes ante una tarea, incluya la promoción y facilitación sistemática del acceso a los conocimientos, al desarrollo de aquellas habilidades, hábitos y finalmente actitudes, interiorizar valores, que requiere práctica en esta área investigativa (Marrero y Pérez, 2014).

En correspondencia a Medina y Barquero (2012), exponen que con el modelo de educación cuando se refiere a la investigación, las competencias en investigación se manifiestan en varias etapas: (a) en la exploración, donde se señala que, investigar es una actividad en los seres humanos de manera natural y es lo que impulsa a las personas a alcanzar progresos en el ámbito científico; (b) en el diagnóstico, donde se recogen y examinan las prácticas diarias para identificar sus causas y aquellos efectos de los problemas que surgen; (c) en la autoevaluación y acción, que implica una profundización en el conocimiento descriptivo, un análisis del problema basado en el diagnóstico, y el diseño, desarrollo y gestión de las acciones necesarias; (d) en la evaluación y sistematización, donde se revisa el trabajo que ya se ha implementado y los resultados obtenidos, lo que permite organizar y aprender de las experiencias.

De acuerdo a la cita anterior, estimular al individuo a lograr que se desarrolle dentro de la rigurosidad científica, requiere de la praxis y orientación de profesionales que se encuentren inmersos en la investigación, aun cuando investigar puede ser una actividad originaria del ser humano en el día a día, al hacerlo en una investigación académica basado en el plan o currículo de estudio, se profundizan conocimientos, se analizan problemas, se sistematizan y se generan resultados confiables, entonces; el proceso metodológico implica conocerse como base, sin dejar atrás los planos epistémicos y ontológicos que el estudiante debe consolidar.

Es importante considerar que, el hecho de investigar conlleva a adquirir competencias, pero es considerado un arte, por tanto; no está basado únicamente en dar respuestas ante la necesidad del individuo con la idea de conocer los problemas sociales, en este caso, el investigador debe tener actitud o disposición para investigar, las habilidades para obtener resultados óptimos respetando las normas y preceptos establecidos, (Bautista, 2012).

En lo concerniente a este apartado, las competencias investigativas de los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo de Grado I y II, no solo requiere de la adquisición de actividades inherentes a investigación que den respuestas a las diferentes problemáticas sociales, sino que se deben vincular aquellas actividades que fomenten la actitud para tener apertura e interés para indagar, explorar

y plantear un tema, además de gestionar sus emociones en materia de autorregulación que permita un aprendizaje significativo.

Dimensiones de las competencias investigativas

Estas competencias en investigación, se van desarrollando en la medida que los estudiantes o quien se forme, lo desarrolle dentro de la praxis durante la etapa en que se forme el profesional. Por otro lado, Figueroa, Velásquez, Granados y Ríos (2020) recopilan cuatro (4) dimensiones como: búsqueda de información, dominio tecnológico, dominio metodológico y comunicación de resultados escritos, que se explican a continuación:

1. Dimensión *búsqueda de información*: se dirige hacia la revisión bibliográfica entre una variedad de fuentes de información, para abordar cualquier situación o realidad de estudio de investigación o aquella información en que se pueda incurrir, (Universidad de Alicante, s/f). El propósito de la búsqueda y el tema sobre el que el estudiante necesita encontrar tanto en libros, trabajos de investigación, revistas científicas, documentales, entre otras. A su vez, compuesta por la subdimensión que permite determinar el tipo de fuente a consultar, con indicadores de manera física expuestos en biblioteca de las instituciones que estén al alcance geográfico del estudiante y por otro lado de las fuentes electrónicas expuestas en la Web.

2. Dimensión *dominio tecnológico*: se refiere a conocimiento de áreas específicas donde se lleva a cabo la investigación con ayuda de la tecnología. Se subdimensiona con el uso de diversas herramientas tecnológicas directamente relacionadas con los conocimientos y la actitud de los individuos sobre el manejo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en campo de aplicación con indicadores a medir con indicadores como (Microsoft Word, Microsoft Excel y Paquetes Estadísticos Computarizados), además del Computador. (Pendes y Gutiérrez, 2013 citado en Sandi y Sanz, 2018.).

3. Dimensión *Dominio Metodológico*: el conocimiento de los métodos de investigación se refiere al desarrollo de habilidades de indagación, como lo enfatizan Álvarez, Orozco y Gutiérrez (2011 citado en Jaik y Ortega, 2017), es necesario que en el

proceso investigativo, el estudiante por medio de esta metodología, adquiera conocimientos y habilidades, para que apoyen el desarrollo de indagación, incorpore conocimientos socialmente comprometidos, produzcan pensamiento y práctica sobre el trabajo que realiza.

Para efectos de esta investigación, se adopta como dimensión el modelo de Lart (2011 como se citó en Pérez, Topete y Rodríguez, 2014.) sobre este dominio, el cual comprende la subdimensión saber *plantear un problema de investigación*, donde se pueda medir en el estudiante el conocimiento sobre indicadores sobre Qué, Cómo y Cuándo se va a plantear el problema que amerita investigarse. Seguidamente, propone la subdimensión saber *sistematizar el estado del Arte*, por el cual, el investigador debe informarse sobre todo lo que concierne al problema, de esta manera sostiene indicadores sobre la descripción de los estudios previos que le genere habilidad de sintetizar los hallazgos que otros autores han descubierto antes que él y saber conceptualizar las bases teóricas.

En el mismo orden, se expone la subdimensión; *Descripción de la metodología*, que orienta la vía o pasos que diseñan y se recolectan a la hora de la planificar y gestionar el producto de investigación. Para su medición de sus indicadores, el estudiante debe conocer la naturaleza en que se orienta su investigación, así como operacionalizar las variables de estudio, además debe saber plantear las hipótesis como proposiciones a comprobar en los resultados. Así mismo, conocer los instrumentos que sean pertinentes a su investigación para aplicarlos y finalmente dominar las técnicas de análisis desde la estadística, ya sea descriptiva como inferencial.

4. *Dominio para la comunicación escrita*: conocidas también como habilidades de comunicación escrita, se pueden considerar como la habilidad de participación del individuo de manera activa y eficaz en los espacios sociales, (Hymes, 1974 citado en Flores 2014). En concordancia con esta dimensión se tiene como subdimensión a las *propiedades del texto investigativo*, como acto comunicativo que el estudiante debe expone en su investigación y se mide a través de tres (3) indicadores necesarios que según Marín (2004) como: (a) *Coherencia*, constituida por el encadenamiento y entrelazado de los distintos enunciados que componen un texto, es decir, implica que el texto se encuentre estructurado de una forma lógica a fin de que pueda ser interpretado.

Con respecto a la (b) *Cohesión*, que ofrece garantías para una mejor interpretación del texto, por ende; el estudiante debe establecer la relación que conforman los párrafos en su producción investigativas. Finalmente, se presenta la (c) *Adecuación*, considerado como una propiedad textual del contexto discursivo, en el cual el texto se amolda a los interlocutores, esto implica, que el estudiante debe emplear un vocabulario en su producción investigativa técnico o semi-técnico al contexto social que desea comunicar.

Programa de Psicología de la U.C.LA

El Decanato Experimental de Humanidades y Artes de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” U.C.L.A., ubicada en Barquisimeto, estado Lara, cuya figura institucional de educación es de carácter público, aprobado en sesión de Consejo Nacional de Universidades (CNU) el 30 de julio del 2004, imparte las carreras de Psicología y otras del mismo ramo, cuya misión va orientado a preparar a profesionales en las Ciencias Humanas que posean una sensibilidad social, así como un pensamiento reflexivo, creativo y crítico, y que estén comprometidos con los procesos de construcción sociocultural y el desarrollo humano, (Parra, Pastrán y Rodríguez, 2021).

En lo que respecta a la carrera de Psicología, Parra, Colunga y Carvajal (2016), indican que, el conocimiento amplio de los elementos relacionados con la investigación en psicología, es fundamental para la práctica profesional de un psicólogo. Cualquier plan de estudios en esta área, incluye entre sus metas el aprendizaje de distintos métodos y técnicas de investigación científica, así como la formación teórica y práctica necesaria para adquirir las habilidades que permitan medir, evaluar, diagnosticar y crear programas de evaluación, intervención y prevención en las distintas áreas aplicadas de la Psicología.

De este modo, se puede denotar la carrera de psicología como ciencia y como profesión, donde la investigación sostiene un papel importante, destacándose como una de las actividades que el estudiante debe poseer para su integración posterior en su práctica profesional, en cada uno de los campos o área de actuación que brinda esta carrera. Por eso es necesario formar a los futuros profesionales, como un conjunto

integrado de conocimientos y habilidades cognitivas, afectivas y emocionales durante el proceso de grado, para promover el desarrollo de actitudes, manejo de sus emociones y dominio investigativo como aporte de egresados mejor preparados para la sociedad (Almeyda y García, 2022, p.22).

Por otra parte, dentro del perfil profesional del psicólogo de la UCLA, tiene el propósito de realizar acciones en el área tanto individual como grupal, para el estudio y evaluación científica de comportamiento de las personas y el propio, considerando los factores psicosociales que son determinantes de la conducta humana. Así el profesional puede gestionar investigaciones e intervenciones dentro de un marco interdisciplinario guiados por los principios de solidaridad, honestidad, respeto, prudencia y autonomía, para promover el bienestar psicológico y calidad de vida de la población en general.

Dentro de los niveles que debe tener el profesional en psicología, se enuncian aquellos individuales con competencias para valorar procesos psicológicos y diagnósticos con la aplicación de entrevistas y elaboración, además de la aplicación de instrumentos psicométricos, así como recolectar datos e información de la estructura dinámica grupal e intergrupal. En cuanto al pensum de la licenciatura en psicología de la UCLA, tiene un compendio de asignaturas sistemáticamente como metodología de la investigación I y II que se cursan en el segundo y tercer semestre, Proyecto I y II que se basan en el método cualitativo y cuantitativo y se cursan en el quinto y sexto semestre, necesarias para cursar Trabajo Especial de Grado I en el octavo semestre que realizan su proyecto y finalmente Trabajo Especial de grado II del noveno semestre, donde aplican los instrumentos y culminan su producción para la disertación final.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

La descripción metodológica, implica una ruta donde el investigador empleará una serie de métodos y técnicas de manera sistematizada en su investigación, cuyo alcance tiene un soporte conceptual que rige la forma de aplicación de los procedimientos inmersos en su estudio investigativo, además de tener una rigurosidad científica. Balestrini (2006) define el marco metodológico se trata de los diferentes procedimientos, normativas, registros y enfoques que una teoría, junto con su método, utiliza para medir las dimensiones de la realidad.

En este sentido, para esta sección la naturaleza de la investigación se orientó en el enfoque cuantitativo bajo el paradigma positivista, también se señala el tipo y diseño de investigación, también los sujetos de estudio, el sistema de operacionalización de la variable e hipótesis. Prosiguen, las técnicas de recolección de datos, las fases de la investigación y el procedimiento para análisis de los datos, que sirvieron de sustento procedimental al estudio de correlación entre los constructos actitud Investigativa, autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Naturaleza de la Investigación

Un estudio de investigación científica, explica los aspectos metodológicos que guían el proceso de investigación del estudio realizado, los cuales, mediante ciertos procedimientos, orientan cualquier proyecto que se deseé llevar a cabo. Por lo tanto, es fundamental considerar que la naturaleza del estudio establece un paradigma y enfoque. En este orden de ideas, dicho estudio estuvo orientado desde el paradigma positivista que crea el conocimiento como algo externo y ajeno al sujeto, por tanto; se debe tener

presente la manera de ver y entender el problema en los estudiantes de psicología mencionados, sobre la base de las actitudes investigativas, así como también la autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas que posean.

Así mismo, el enfoque cuantitativo en explicación de Hernández, Fernández y Baptista (2014) refieren que, conocimiento debe ser objetivo y surge de un proceso de deducción en el que, a través de la cuantificación y el análisis estadístico, se evalúan las hipótesis formuladas previamente. De este modo, el presente trabajo de investigación tuvo una naturaleza cuantitativa, cuyo objetivo se basó en analizar la relación entre los constructos actitud Investigativa, autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. Según lo planteado, para la naturaleza de esta producción, el investigador a través de técnicas estadísticas, se basó de procedimientos para obtener los datos, que posteriormente fueron reportados en los resultados con base a los objetivos y emitir las conclusiones respectivas.

Tipo de Investigación

Se puede definir según Arias (2012) como el grado en que un investigador suele profundizar un fenómeno o tema de investigación que, puede ser de tres tipos: exploratorio, descriptivo o explicativo. Por tanto; la base de este proceso investigativo, se enfocó para efectos de la producción actual en un estudio de campo con un nivel descriptivo que, permitió especificar las características psicométricas basado en el enfoque cuantitativo, sobre las respuestas que se obtengan de los sujetos de estudio.

De esta manera, un estudio de campo según Arias (2012), va referido a la forma como se recolectan los datos en los sujetos que se estudian que se hace directamente donde ocurre el fenómeno. En función a lo citado, el proceso de recolección de datos se aplicó en el lugar donde los estudiantes de psicología de las asignaturas de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. hacen vida académica, conforme a su realidad de estudio.

Por otro lado, el nivel pertinente dentro del estudio de campo tuvo un alcance descriptivo y basado en Hernández, Fernández y Baptista (2010) exponen que, el

objetivo es detallar características y el perfil de personas, así como grupos, objetos o cualquier otro fenómeno que se esté analizando. Por tal razón, se buscó analizar todas las propiedades que comprenden los constructos expuestos en esta investigación.

Diseño de la Investigación

Todo investigador requiere de un diseño o estrategia metodológica, el cual es importante que adopte para responder al problema o realidad planteada. Dicha estrategia, está enmarcada en función al origen de los datos y sí estos son objeto de manipulación o no. De igual manera, debe estar vinculado a un nivel o tipo de investigación que, para este estudio el investigador adoptó el no experimental, de tipo transversal y nivel correlacional.

En correspondencia con el diseño no experimental, Arias (2012) indica que, los datos que se obtienen de los sujetos de estudio se obtienen directamente y en donde ocurre el fenómeno, sin alterar los resultados obtenidos de la variable, sin modificar las condiciones existentes. Por ende, las variables estudiadas no fueron objeto de control o manipulación por parte del investigador, ya que se obtuvo directamente de los sujetos de estudio y de las respuestas para ser cuantificados y procesados, que permitieron analizar e interpretar la realidad estudiada.

Con relación al tipo del diseño, fue transversal donde realizó la recolección de datos en un mismo momento, en otras palabras, se recopilaron de los sujetos de estudio delimitando un periodo de tiempo sobre una muestra obtenida por el investigador, cuya recolección se hizo en un solo momento (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Así mismo, los autores coligen que, dentro de la transversalidad se encuentra el nivel correlacional, cuyo objetivo es buscar la asociación entre las variables para medir el grado de fuerza significativa que estás posean para ser analizadas, teniendo como base la comprobación de las hipótesis planteadas.

Sistema de operacionalización de las variables

La variable forma parte de un componente que se va a medir en concordancia al problema investigado, a su vez, requiere la posibilidad de cuantificar de manera real y de forma verídica. Por ende, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) refieren a unas características que se van a estudiar, que se definen operacionalmente en relación a las unidades o indicadores a medir.

Por otra parte, Avalos (2014 como se citó en Espinoza, 2019), expone que, en la operacionalización se descomponen en dimensiones e indicadores de las variables que el investigador realiza que le permita medir y observar. En relación con lo citado, se presenta la definición conceptual y operacional de los constructos, representada por dimensiones, subdimensiones, indicadores sobre la actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Tabla 1*Operacionalización del Constructo Actitud Investigativa*

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems
				Creatividad	
Actitud Investigativa en los estudiantes de psicología de la U.C.L. A	Está referida a la forma en que el estudiante desde sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales responde a los procesos que se dan en el ámbito investigativo, para la elaboración de su trabajo de grado, que va desde la búsqueda y estructura de la información, la autonomía e interés por aprender, la función social que tiene como objetivo de su producción científica y las reacciones ante la práctica investigativa.	Cognitiva	Procesos de pensamientos	Toma de Decisiones	2
				Resolución de problemas	3
				Ubicar Información relevante	4
			Estructuras cognoscitivas	Interpretar la Información	5
				Sintetizar la Información	6
				Interés por aprender	7
		Afectiva	Apertura para aprender investigando	Percepción de agobio	8
				Autonomía	9
			Función social de la investigación	Compromiso con la investigación	10
		Conductual	Reacciones ante la práctica investigativa	Experiencia como investigador	11
				Deseo de buscar temas novedosos	12

Nota. Información vinculada con los referentes teóricos Muñoz, Aula, Reyes y Leal, (2010).

Tabla 2*Operacionalización del Constructo Autorregulación del Aprendizaje*

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítem
Autorregulación del Aprendizaje en los estudiantes de Psicología de la U.C.L. A.	Sostiene un carácter desde lo cognitivo, emocional y conductual que permite al estudiante gestionar sus procesos de aprendizaje en el área investigativa, por el cual, requiere de estrategias que permitan planificarse, organizarse y evaluar los resultados de manera continua, además que resulten favorables para cumplir los objetivos que se plantee en relación a su trabajo de investigación.	Gestión de la planificación Gestión de la motivación Gestión para la comprensión de textos Gestión de la evaluación del contexto	Objetivos en función al tiempo Esfuerzo Académico Reacción hacia la tarea Reflexión como proceso	Estimar el tiempo Decisión sobre estrategias a aplicar Tiempo para comprender Reflexión sobre el tiempo planificado Automotivación Ánimos para esforzarse en la tarea Intentar hacer algo para sentirse bien Comprobar si una tarea está bien Buscar causas si no se ha comprendido el texto Pensar en mejoras futuras Apoyo de sus pares Disponibilidad de recursos Ambiente de trabajo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Nota. Información vinculada con los referentes teóricos de Núñez, et. al., (2015)

Cuadro 3**Operacionalización del Constructo Competencias Investigativas**

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	ítem
Competencias investigativas en los estudiantes de Psicología de la U.C.L.A.	Está relacionado con las habilidades que posea el estudiante ante el manejo teórico y metodológico de una producción investigativa para alcanzar sus objetivos. Esto implica, tener la capacidad de dominar habilidades prácticas y tecnológicas para la búsqueda de la información, conocimiento de referentes teóricos, descripción de la metodología a utilizar, así como habilidades de producción escrita que, en medida conlleva a desarrollar potencialidades desde su acción investigativa.	Dominio tecnológico	Búsqueda de la información	Fuentes a consultar	Fuentes físicas Fuentes electrónicas
			Uso de herramientas tecnológicas	Microsoft Word Microsoft Excel Paquetes estadísticos computarizados Computador	1 2 3 4 5 6
					7
					8
					9
			Plantear el Problema	Qué se va a plantear Cómo se va a plantear Cuándo se va a plantear Sintetizar los estudios previos	10
					11
					12
					13
					14
		Dominio metodológico	Sistematizar el estado del arte	Conceptualizar las bases teóricas Conocer la naturaleza de la investigación	15
					16
					17
					18
			Descripción de la metodología	Aplicar instrumentos de recolección de datos Dominar técnicas de análisis de datos Coherencia del texto Cohesión de del texto Adecuación del texto	19
					38

Nota. Información vinculada con los referentes teóricos de Figueroa, Velásquez, Granados y Ríos (2020).

Hipótesis de la Investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) consideran que las hipótesis en una investigación están orientadas al estudio, donde el investigador hace proposiciones de acuerdo a los objetivos planteados, por el cual se describen como tentativas del fenómeno investigado. También, pueden considerarse como preguntas provisionales de investigación. A continuación, se hace la propuesta de las hipótesis que, bajo la estadística inferencial, el investigador pretendió comprobar las diferentes relaciones entre los constructos de las variables actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. De esta manera, se proponen las siguientes hipótesis.

Hipótesis Nula de la Investigación

Ho ₍₁₎ La actitud investigativa no correlaciona significativamente con la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Ho ₍₂₎ La actitud investigativa no correlaciona significativamente con las competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Ho ₍₃₎ La autorregulación del aprendizaje correlaciona significativamente con las competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Hipótesis de Investigación

Hi (1) La actitud investigativa correlaciona significativamente con la autorregulación del aprendizaje en los cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Hi (2) La actitud investigativa correlaciona significativamente con las competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Hi (3) La autorregulación del aprendizaje correlaciona significativamente con las competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Sujetos de Estudio

Palella y Martins (2012) refieren a los sujetos de estudio como “un conjunto de personas en donde el investigador pretende obtener datos con el fin de generar resultados y emitir conclusiones. En referencia a lo citado, fue de carácter finito, ya que se conoce el número de estudiantes inscritos en la asignatura de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, cuya información fue suministrada por el Departamento del Programa de Psicología de UCLA. De este modo los sujetos de estudio estuvieron compuestos por cincuenta y cuatro (54) estudiantes, que poseen características similares en cuanto a la edad, grado de estudio y que previamente hayan aprobado las asignaturas de metodologías para poder realizar su respectivo trabajo de grado.

En relación con la determinación del número de sujetos de estudio, se obtiene según la elección del investigador, citándose a Arias (2012) quién indica que, cuando se conoce la cantidad de sujetos que serán parte del estudio, no es necesario obtener una muestra, ni aplicar técnica de muestreo. Por ende, el investigador tomó el total de los estudiantes mencionados para ser estudiados, por tanto; no se aplicó técnica de muestreo, ni se establecieron criterios de selección.

Técnicas e Instrumento de Recolección de Datos

Arias (2012) indica que estas técnicas corresponden a las maneras o formas de donde el investigador obtendrá la información. Posteriormente, define a los instrumentos como, los recursos que se aplican para recolectar la información o datos. Por lo tanto; dentro del diseño adoptado, se empleó la técnica de la encuesta, que sustentado en Arias (2012) se obtiene información de una muestra de personas donde emiten la opinión sobre un tema específico.

A su vez, el instrumento de medición, fue de tipo cuestionario, donde Arias (2012) se refiere a la manera escrita que se recolecta la información que, puede ser a través de un instrumento contenido en una diversidad de preguntas. En referencia al instrumento Hernández, et. at., (2014) indican que, está referido a un conjunto de reactivos o preguntas de forma estructurada que permiten medir la variable o dimensiones. Desde esta cita, el investigador diseñará y validó tres (3) cuestionario sobre los constructos actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

para la actitud investigativa, constó de tres (3) dimensiones conformadas por: cognitivo, afectivo y conductual, integrados por (12) ítems en total. De acuerdo a la forma de responder, los sujetos de estudios deben contestar según las opciones que se presentan del 0 al 4: Nunca (0), La mayoría de veces no (1), Algunas veces si, algunas veces no (2), La mayoría de veces (3) y Siempre (4).

Para la Autorregulación del Aprendizaje, constó de (13) ítems compuestos por cuatro (4) dimensiones integradas por: gestión de la planificación, gestión de la motivación, gestión de la comprensión de textos y gestión de la evaluación del contexto, que se midieron según las opciones de respuestas que conteste el sujeto de estudio y van desde 0 al 4, basado en: Nunca (0), Casi nunca (1), Algunas veces (2), Casi siempre (3) y Siempre (4). Cabe destacar, que el investigador consideró algunas preguntas que fueron adaptadas para este estudio de la Escala de Evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R) basado en el estudio psicométrico de Núñez, et. al., (2015), cuya validez de constructo aceptable y un coeficiente de confiabilidad según alfa de Cronbach fue de 0.86 considerándose confiable.

Finalmente, con las competencias investigativas, constó de cuatro (4) dimensiones para analizar las competencias investigativas de los sujetos de estudio, integradas por: búsqueda de la información, dominio tecnológico, dominio metodológico y dominio de la comunicación escrita. Dicho instrumento estuvo compuesto por diecinueve (19) ítems, donde el estudiante debe contestar según la opción de respuesta que se le presente sobre el nivel de dominio en relación con sus habilidades en el quehacer investigativo. De este modo, tendrá cinco (5) opciones de respuesta: No tengo el nivel (0), Tengo el nivel mínimo necesario (1), Tengo un nivel medio (2), Tengo un nivel bueno (3) y, por último, Tengo un nivel Alto (4).

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para aplicar el instrumento diseñado, el investigador debe medir en primer lugar, tanto su validez como la confiabilidad, a través de procedimientos estadísticos que permitió saber si los reactivos presentados obtienen el grado de isomorfismo de la medición con la realidad. Palella y Martins (2012) indican que, en la validez no debe existir sesgos, pues, en ella se busca la relación de lo que se mide y lo que se pretende medir. La finalidad de la validez, se basa en la evidencia empírica y los fundamentos teóricos que respaldan al instrumento y cumplir con el objetivo por el cual fue construido.

En concordancia con lo descrito, la validez de los instrumentos fue considerada con el método de contenido a través de la técnica juicio de expertos. Para la revisión de los instrumentos, los jueces cumplieron con los criterios de tener cuarto o quinto nivel académico, conformado por (1) especialista en cuanto a investigación en psicología con trayectoria en el área, y dos (2) especialistas en el área de metodología con experiencia comprobada, con el propósito de validar la *claridad conceptual* de las preguntas de tal manera que no genere confusión o contradicción en los estudiantes, *consistencia* que, relaciona las preguntas con las bases teóricas y, *pertinencia* entre el enunciado del ítem y lo que se pretende medir.

En este sentido, este procedimiento según la metodología Q, introducida por (Thompson y Stephenson, 1935) cumple tres (3) etapas: la primera, consiste en reunir a tres (3) versados en la materia, donde se les solicitó la colaboración para formar

parte como evaluadores con relación al instrumento diseñado y a quiénes se les entregó evidencia bibliográfica como respaldo. En la segunda etapa, se recopiló la información obtenida del juicio de los expertos creando una matriz para poder determinar las similitudes o diferencias de opiniones y en la tercera etapa, se hizo el análisis de validez por medio de la prueba estadística sugerida por Hernández- Nieto (2002, como se citó en Pedroza, Suárez y García, 2013).

Una vez validados los instrumentos por los expertos, se calculó el coeficiente de validez de contenido (CVC) según Hernández-Nieto (2002., como se citó en Pedroza, 2013) el cual, sugiere mantener aquellos ítems únicamente cuando el coeficiente de validez sea mayor a 0,80. El autor, expone que permite valorar la opinión de los jueces y hace la recomendación en que participen, de tres (3) a cinco (5) evaluadores. Para ello, ante la aplicación de una escala tipo Likert se hace (a) el cálculo del promedio obtenido de cada uno de los ítems y luego se calcula el CVC.

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{\max}}$$

M_x: media del elemento en la puntuación dada por los expertos.

V_{max}: la puntuación máxima que el ítem podría alcanzar.

Por otro lado, para evitar un posible sesgo en algunos de los expertos, debe calcularse (b) el error asignado a cada reactiv (Pe_i), siendo j el número de jueces participantes. Por último, (c) el CVC se calcularía aplicando CVC = CVCi – Pei.

$$Pe_i = \left(\frac{1}{j} \right)^j$$

De esta manera, para el escalamiento de actitud investigativa, el coeficiente obtenido en promedio fue de 0,92. En el mismo orden, para el instrumento de autorregulación del aprendizaje se obtuvo un coeficiente final de 0,88 y finalmente para el instrumento de competencias investigativas fue de 0,95. Con los resultados obtenidos, se demuestra que la valoración de los expertos en cada uno de los diferentes ítems de instrumento es viable para ser aplicados a los sujetos de estudio. (Ver Anexo A-5).

Considerándose validados los instrumentos, se procedió a aplicarla prueba piloto que, consiste en administrar a una pequeña muestra de sujetos de estudio que fueran los estudiantes sujetos de estudio, por lo que el investigador consideró a una universidad con estudiantes con características similares, para probar su pertinencia y eficacia. En este caso, la medición de la prueba piloto conlleva a usar en términos de confiabilidad, el Alpha de Cronbach por tratarse pertinente para instrumentos de escalas con varias opciones de respuesta.

Según Oviedo y Campos (2005) es referido mediante un índice que va de cero (0) a uno (1) para medir la consistencia interna de un instrumento, es decir, para medir la magnitud en que los reactivos de este, estén vinculados o qué tanto están relacionados y que permitan ser confiables. Es importante mencionar, que en términos estadísticos se generan probabilidades, por lo que varios autores entre ellos Ruiz (2002) sugiere que cuanto más se aproxime la confiabilidad a 1 mejor es su consistencia y fiabilidad.

Seguidamente, atendiendo a Ruiz (2002) se aplicó la fórmula siguiente que permitió saber la consistencia de la relación de los ítems del instrumento aplicado a la prueba piloto, que posterior fueron analizados e interpretados. Ante ello, se presenta la fórmula propuesta por el autor en cuanto al coeficiente de confiabilidad. Cabe destacar que, a efectos de practicidad, se usó dicha fórmula a través del Sistema Estadístico S.P.S.S versión 28 para obtener la confiabilidad mencionada.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K: El número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los ítems

α : Coeficiente de Alpha de Cronbach

Tabla 4*Interpretación del coeficiente de confiabilidad según el Alpha de Cronbach*

Rango	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente: Ruiz (2002).

Al respecto, se aplicó la prueba piloto a doce (12) estudiantes con características similares a los sujetos de estudio propuesto para la aplicación de los instrumentos, cuidado las consideraciones éticas expuestas para ello, dando como resultado para el escalamiento de actitud investigativa un Alfa de Cronbach de 0,840 interpretándose como (Muy Alta). De igual manera el instrumento de autorregulación del aprendizaje obtuvo un coeficiente de 0,805 (Alta) y finalmente para competencias investigativas se obtuvo un coeficiente de 0,820 (Muy Alta). De esta manera, los coeficientes obtenidos demuestran que los instrumentos diseñados, pueden ser aplicados a los sujetos de estudios estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. (Ver anexo A-6).

Procesamiento de los datos

Según Hurtado de Barrera (2000), este proceso incluye la clasificación, la codificación, el procesar e interpretar la información que el investigador obtiene, en el momento que recolecta los datos con la finalidad de emitir conclusiones. Al respecto, aplicado los instrumentos sobre actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas estudiantes procedimientos y fases de la investigación, se procedió a tabular los datos por dimensiones, según los ítems correspondientes a la misma, con el fin de obtener agrupados los mismos a través de la estadística descriptiva y generar las tablas de frecuencias calculadas tanto absolutas como acumuladas en

porcentajes, de acuerdo a las respuestas dadas por los encuestados con su respectivas figuras de barras.

De este modo, el procesamiento se realizó con ayuda de Microsoft Excel 2010 que, una vez obtenido los resultados, se presentaron en tablas y figuras a través de distribución de frecuencia tanto simple (numérico) como relativo (porcentajes) para una mejor visibilidad y comprensión. Luego; fueron analizados e interpretados por ítems agrupados por dimensiones y explicados con el marco referencial en función a las variables, de tal manera que pueda existir isomorfismo de la información presentada y tenga mejor alcance de comprensión para lectores y futuros investigadores.

Finalmente, para la correlación de los constructos estudiados en este apartado, se procesó con el Sistema Estadístico S.P.S.S versión 26, con el cual, se obtuvo la prueba de normalidad cuyo análisis permitió al investigador asumir el coeficiente de correlación Rho Spearman, el cual, es ideal para pruebas no paramétricas. Además, se consideró el nivel de significancia menor a 0,05 para determinar la relación entre las variables, para ser analizados mediante la estadística inferencial y proceder a rechazar las hipótesis planteadas, además de la interpretación y argumentación con el referencial teórico.

CAPÍTULO IV

Resultados de la investigación

En el contexto educativo actual, la formación de profesionales competentes en el ámbito de la psicología requiere no solo de un sólido conocimiento teórico, sino también del desarrollo de habilidades actitudinales y prácticas que fomenten la investigación y la autorregulación del aprendizaje. En referencia a este capítulo, Arias (2006) expone que, se analiza mediante técnicas que se basan en la lógica o estadísticas que permitan generar resultados.

Este estudio, se centró en analizar la relación entre tres variables vinculadas en la formación de estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA: la actitud investigativa, la autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas que, derivadas de la aplicación de los instrumentos diseñados para medirlas, se procedió a la aplicación de técnicas de procesamiento como la tabulación de datos mediante Microsoft Excel y ayuda del SPSS. 26, para presentar en tablas y figuras los resultados a través la estadística descriptiva con distribución de frecuencia, y para la correlación de las variables mencionadas con la prueba de normalidad adoptándose el test de Kolmogorov–Smirnov que dio lugar al coeficiente de correlación Rho Spearman, mediante la estadística inferencial, considerando el parámetro de nivel de confianza menor a 0,05. Resultados que fueron analizados e interpretados con base a los referentes teóricos.

A continuación, se presentan los datos obtenidos de la variable actitud investigativa en la dimensión *cognitiva y sub dimensión: Procesos de Pensamiento* a través de los indicadores: Creatividad, Toma de decisiones y Resolución de problemas.

Tabla 5

Distribución de frecuencia de la dimensión cognitiva y sub dimensión: Procesos de Pensamiento. Indicadores: Creatividad, Toma de decisiones y Resolución de problemas.

Indicadores	Siempre	La mayoría de veces	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de veces no	La mayoría de veces no		Total
					Nunca	Nunca	
Creatividad	10	25	14	5	0	54	
	18,5%	46,3%	25,9%	9,3%	0,0%	100,0%	
Toma de Decisiones	2	12	21	19	0	54	
	3,7%	22,2%	38,9%	35,2%	0,0%	100,0%	
Resolución de problemas	1	4	21	28	0	54	
	1,9%	7,4%	38,9%	51,9%	0,0%	100,0%	

Nota: Datos tomados del escalamiento de actitud investigativa y procesado en SPSS.26.

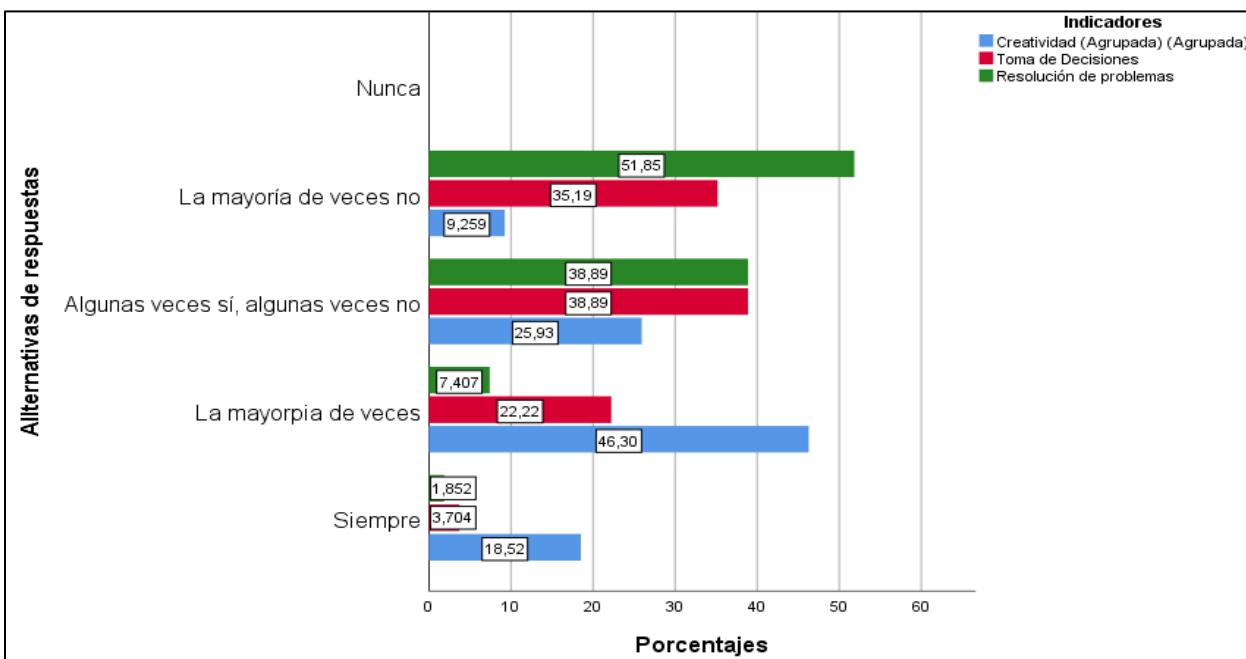


Figura 1. Distribución de frecuencia de la dimensión cognitiva y sub dimensión: Procesos de Pensamiento. Indicadores: Creatividad, Toma de decisiones y Resolución de problemas.

En función a la tabla 5 y figura 1, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de escalamiento de actitud investigativa, de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. De esta manera, para la dimensión *cognitiva* y sub dimensión: *Procesos de pensamiento*, se observa en términos porcentuales y numéricos que, para el indicador creatividad, los sujetos de estudios en un 18,5% (10 sujetos), *siempre* hacen uso de la creatividad para investigar. Seguidamente, un 46,3% (25 sujetos), la *mayoría de veces* lo hacen, mientras que el 25,9% (14 sujetos), indican hacer uso *algunas veces*. Finalmente, el 9,3% (5 sujetos), la *mayoría de veces* no emplean la creatividad para realizar sus producciones investigativas.

En referencia al indicador *Toma de decisiones*, solo el 3,7% (2 sujetos), consideran *siempre* emplear dicha acción al momento de investigar, mientras el 22,2% (12 sujetos), indican hacer uso de ella la *mayoría de veces*. Por su parte, el 38,9% (21 sujetos), manifiesta *algunas veces* tomar decisiones, sin embargo, el 35,2% (19 sujetos) se corrobora que, la *mayoría de veces* no consideran elegir esta opción, para resolver un problema o situación cuando están investigando.

Se culmina este análisis, con el indicador *Resolución de problemas*, cuyas respuestas se observan con el 1,9% (1 sujeto), quienes *siempre* emplea dicha habilidad. A su vez, el 7,4% (4 sujetos), considera la *mayoría de veces*, hacer uso de la misma, mientras que el 38,9% (21 sujetos), percibe tenerla *algunas veces*, por último, el 51,9% (28 sujetos), manifiesta en la *mayoría de veces*, no tener la habilidad para enfrentar o resolver situaciones que se vinculen con la actitud investigativa.

En términos generales, los estudiantes mencionados, ante los procesos de pensamiento como la creatividad, la toma de decisiones y resolución de problemas que se vinculan a la actitud que deben poseer para investigar, la *mayoría de veces* generan pensamientos creativos como el imaginar varias formas de explorar una pregunta de investigación. Así mismo, oscilan entre *algunas veces* hacer uso de sus habilidades y en otros momentos no emplean la acción de examinar rigurosamente el problema de investigación para la toma de decisiones, al igual que, buscar solución ante una situación que se le presente en esta área investigativa.

En consecuencia, dado a la propuesta epistémica de Padrón (2005), el estudiante desde el punto de vista cognitivo necesita generar configuraciones que se sostengan en acceso, proceso y dar respuesta a las problemáticas o circunstancias que se le presenten en el desarrollo o puesta en marcha de su investigación. Se complementa con Paredes y Moreta (2020) quienes indicaron que la actitud para investigar, depende de la disposición o pre disposición que tengan dichos estudiantes para desarrollar su investigación.

Por último, es propio vincular los resultados obtenidos, con el estudio previo de Hernández y Vásquez (2020) quienes refirieron el 51% de sus encuestados desde los cognitivo sostuvieron una actitud positiva para investigar, dato que difiere con los actuales, ya que los estudiantes de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, se posicionaron en algunas veces o en la mayoría de veces, no sostienen una actitud para investigar desde esta dimensión. También, se puede citar el estudio previo de Sánchez, Herrera, y Sánchez (2020), cuyos resultados denotan la resistencia de los estudiantes hacia asumir la actividad investigativa

Tabla 6.

Distribución de frecuencia de la dimensión cognitiva y sub dimensión: Estructuras cognoscitivas. Indicadores: Ubicar la información relevante, interpretar la información y sintetizar la información.

Indicadores	La		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de veces no	Nunca	Total
	Siempre	mayoría de veces				
Ubicar	0	4	17	33	0	54
Información relevante	0,0%	7,4%	31,5%	61,1%	0,0%	100,0%
Interpretar la	0	2	24	28	0	54
Información	0,0%	3,7%	44,4%	51,9%	0,0%	100,0%
Sintetizar la	3	6	21	24	0	54
Información	5,6%	11,1%	38,9%	44,4%	0,0%	100,0%

Nota: Datos tomados del escalamiento de actitud investigativa y procesado en SPSS.26.

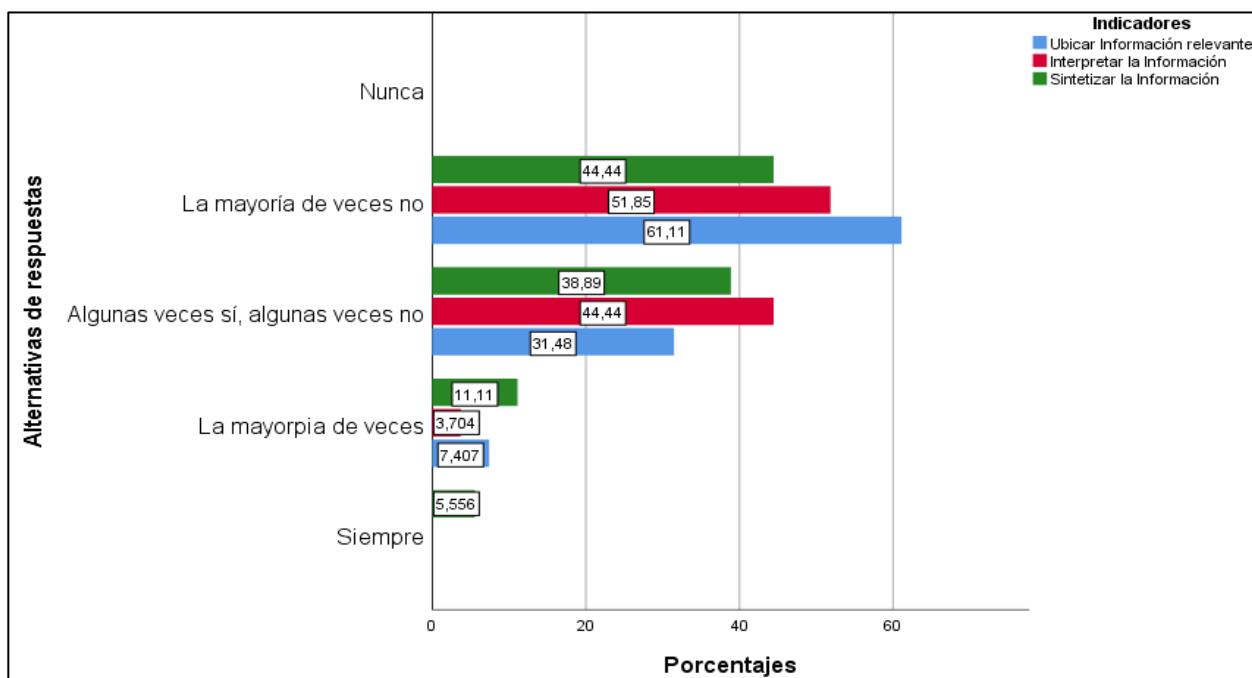


Figura 2. Distribución de frecuencia de la dimensión cognitiva y sub dimensión: Estructuras cognoscitivas. Indicadores: Ubicar la información relevante, interpretar la información y sintetizar la información.

En la tabla 6 y figura 2, se procede a analizar la dimensión cognitiva y sub dimensión: Estructuras cognoscitivas de la variable actitud investigativa de los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. Por consiguiente; en el indicador ubicar la información, un 7,4% (4 sujetos) manifiesta la *mayoría de veces* tener habilidades para ubicar información, mientras que un 31,5% (17 sujetos) lo hace *algunas veces* y un 61% (33 sujetos) refiere que en la *mayoría de veces*, no emplea la habilidad mencionada. Seguidamente, para el indicador que confiere interpretar la información requerida en la construcción de su producto investigativo, solo el 3,7% (2 sujetos) confiere *siempre* hacerlo, el 44,4% (24 sujetos) indicaron interpretar *algunas veces*, y el 51,9% (28 sujetos) confieren *no hacerlo* en la mayoría de veces.

En el mismo orden de análisis, el indicador para sintetizar la información, el 5,6% (3 sujetos) consideran tener esta habilidad y el 11,1% (6 sujetos) indican hacerlo la mayoría de veces. Por su parte, el 38,9% (21 sujetos) sostienen hacer síntesis algunas veces, mientras que el 44,4% (24 sujetos), manifiestan en su mayoría, no aplicar esta

habilidad que se relacione con esta actividad orientada a la estructura cognoscitiva.

Desde una postura analítica global, los estudiantes de la carrera de psicología mencionados, algunas veces y en su mayoría, no ubican la información relevante del tema que desean investigar, así como también, para entender el significado a través de la interpretación de la información que consultan para su producción investigativa. Por otra parte, se ubican en el mismo orden de respuestas con algunas veces y en la mayoría, no hacen uso de técnicas de resumen para hacer síntesis de la información consultada en su investigación.

De los resultados descritos, y atendiendo a lo expuesto por Flórez (2005), se destaca la importancia que tienen los procesos que se dan como estructura cognoscitiva para llevar a cabo una investigación, de tal manera, que el estudiante pueda incrementar su habilidad de ubicar el conocimiento, orientado en tres pasos fundamentales como tener la capacidad de incrementar la búsqueda de información en fuentes confiables y que sea de intereses del investigador. A su vez, que pueda entender el significado que refiere a la idea que desea plasmar en su producción investigativa y finalmente resumir a manera de síntesis, lo significativo de un texto que vaya en concordancia con su tema de investigación.

Tabla 7.

Distribución de frecuencia de la dimensión Afectiva y sub dimensión: Apertura para aprender investigando. Indicadores: Interés por Aprender y Percepción de agobio.

Indicadores	Siempre	La mayoría de veces	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de veces no	Nunca	Total
Interés por aprender	2 3,7%	10 18,5%	17 31,5%	25 46,3%	0 0,0%	54 100,0%
Percepción de agobio	3 5,6%	6 11,1%	27 50,0%	13 24,1%	5 9,3%	54 100,0%

Nota: Datos tomados del escalamiento de actitud investigativa y procesado en SPSS.26.

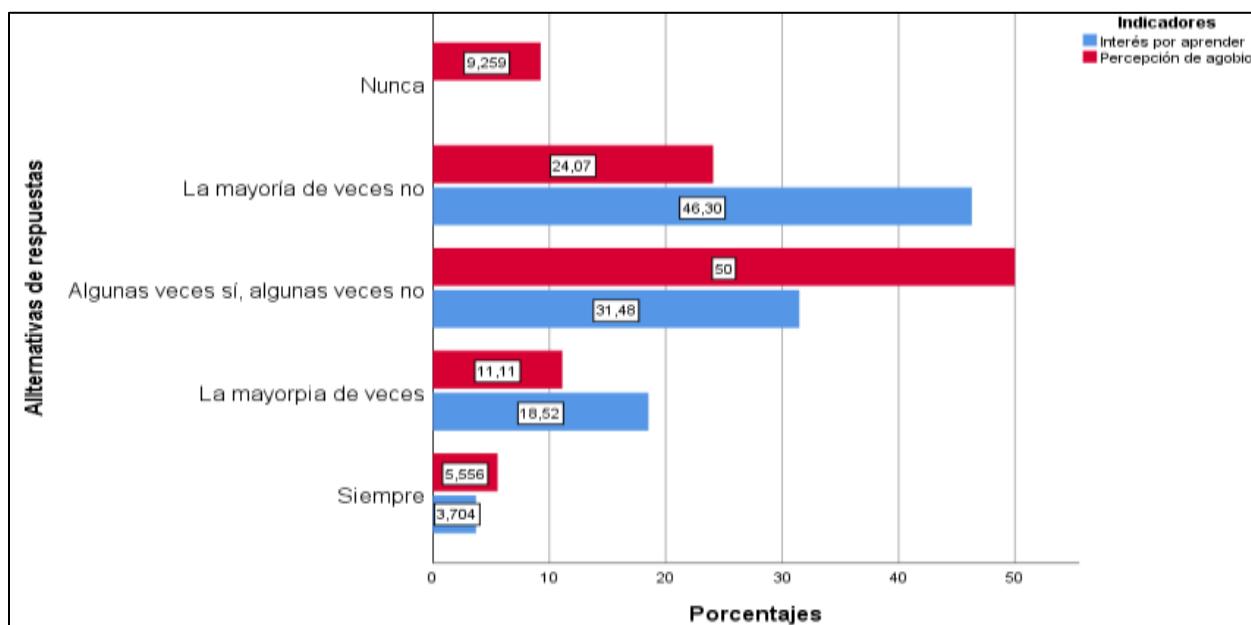


Figura 3. Distribución de frecuencia de la dimensión Afectiva y sub dimensión: Apertura para aprender investigando. Indicadores: Interés por Aprender y Percepción de agobio.

Se observa en la tabla 7 y figura 3, los datos obtenidos de los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, para medir la actitud investigativa con la dimensión Afectiva y sub dimensión: Apertura para aprender investigando. Según las respuestas dadas, el indicador Interés por aprender, se tiene un 3,7% (2 sujetos) en la opción *siempre* tienen la apertura, mientras que, un 18,5% (10 sujetos) manifiestan sentirse interesados la *mayoría de veces*. Seguidamente, un 31,5% (17 sujetos) se posiciona en el indicador analizado en *algunas veces* y por último, un 46,3% (25 sujetos) expone en la *mayoría de veces*, no tiene el interés por aprender en su proceso de investigación.

En el mismo orden de análisis, con el indicador de percepción de agobio, los estudiantes encuestados sostienen en un 5,6% (3 sujetos) que, *siempre* considera el ejercicio de investigar como un factor agobiante, así como el 11,1% (6 sujetos) manifiesta sentirlo *la mayoría de veces*. Seguidamente, el 50% (27 sujetos) manifiesta percibirlo algunas veces, mientras el 24,1% (13 sujetos) indica no sentir agobio en la *mayoría de veces* y finalmente el 9,3% (5 sujeto) nunca ha sentido agobio en lo que respecta a la construcción de su investigación.

De manera global, los sujetos de estudio para el momento de la aplicación del instrumento de actitud investigativa, en correspondencia a la dimensión afectiva y

subdimensión apertura para investigar, se posicionan en las opciones de respuestas de *algunas veces* o en la *mayoría de veces* no muestra interés por aprender más sobre su tema de investigación. Sin embargo, ante el ejercicio de investigar, consideran *algunas veces* sentirse agobiados, mientras que otros consideran que no es un factor que les genere sensación de angustia.

Esto podría alegar, que la actividad que se realice desde el punto de vista investigativo, no solo requiere del proceso cognitivo, sino que prima necesariamente la confianza que pueda percibir el investigador y la apertura de interés por lo que desea investigar, atendiendo a factores exógenos como la motivación docente, la estructura curricular de la universidad y factores endógenos que van relacionado con las características propias del sujeto que podrían desencadenar agobio. En concordancia con Fairstein y Gyssels (2003) indicaron que, dentro del proceso de investigación el interés puede considerarse favorable cuando el estudiante tiene iniciativa por aprender una situación y desfavorable con lo que genera agobio, lo que puede inferirse en los sujetos de estudio según los datos analizados que, el ejercicio de investigar en ocasiones pueden demostrar interés y en otras, sienten preocupación.

En vinculación con el antecedente realizado por Hernández y Vásquez (2020) en sus resultados sobre el componente afectivo obtuvieron un 35%, considerándose regular, que tiene similitud con la investigación actual en los estudiantes de la carrera de psicología mencionados en términos de algunas veces y en la mayoría de veces, no sostienen una apertura para investigar.

Tabla 8.
Distribución de frecuencia de la de la dimensión Afectiva y sub dimensión: Autonomía e indicador autoconfianza.

Indicador	Siempre	La mayoría de veces	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de veces no	Nunca	Total
Autoconfianza	8	16	21	9	0	54
	14,8%	29,6%	38,9%	16,7%	0,0%	100,0%

Nota: Datos tomados del escalamiento de actitud investigativa y procesado en SPSS.26.

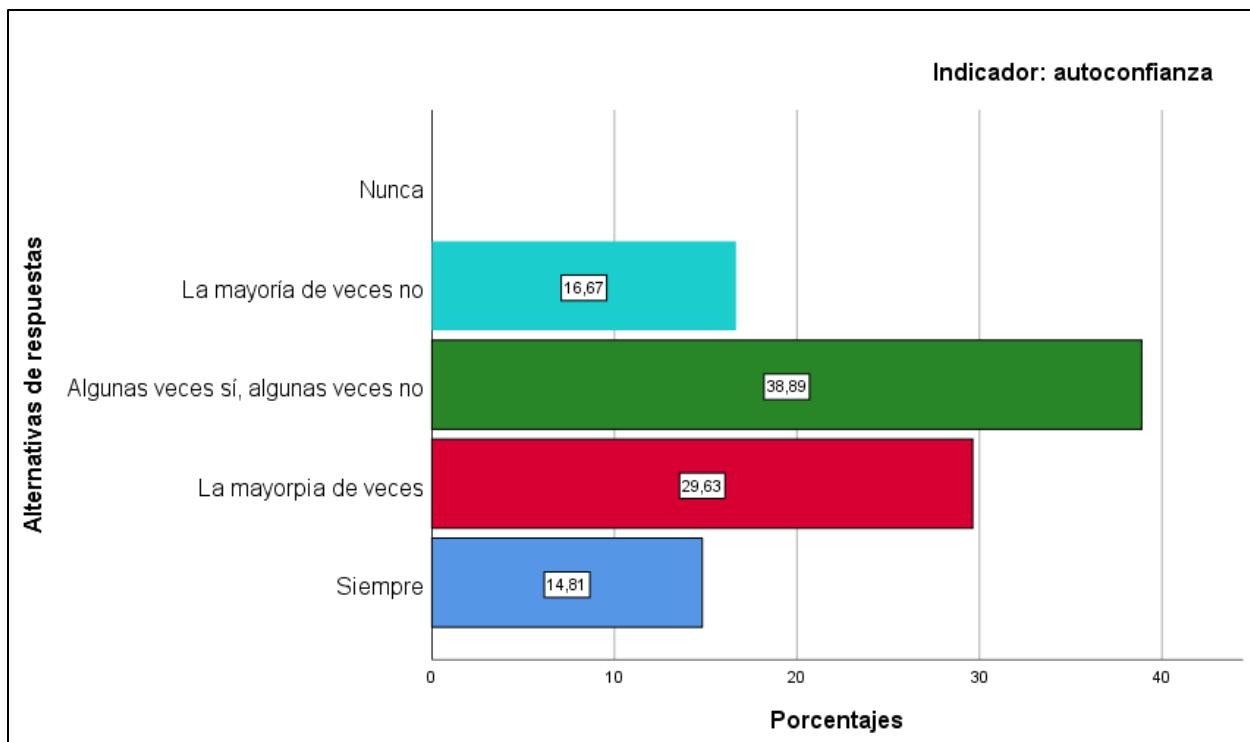


Figura 4. Distribución de frecuencia de la dimensión Afectiva y sub dimensión: Autonomía e indicador autoconfianza.

Se muestra la tabla 8 y figura 4, los resultados obtenidos del instrumento de actitud investigativa de los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, en referencia a la dimensión afectiva y sub dimensión *Autonomía*. En concordancia a los datos obtenidos en relación al indicador *autoconfianza*, el 14,8% (8 sujetos) manifiestan tener la confianza para llevar a cabo una investigación científica, al igual que, el 29,6% (16 sujetos) se orienta en la opción *la mayoría de veces*. Sin embargo, el 38,9% (21 sujetos) y el 16,7% (9 sujetos) perciben tener autoconfianza *algunas veces* y en *la mayoría de veces*, no tener seguridad de sí mismo para desarrollar una actividad investigativa.

Desde los datos analizados, se puede dilucidar la importancia de la autonomía en el ejercicio que requiere investigar para los estudiantes de psicología, y cuyo resultado se complementa con lo descrito por Vargas y Martínez (2016) que, se vincula con la confianza en sí mismo que puedan tener los estudiantes para investigar, la esperanza pasiva por la creencia de un control externo, para llevar a cabo el desarrollo de una investigación. En vinculación con el estudio realizado por Hernández y Vásquez (2020) con la dimensión afectiva en una 35% por el cual lo consideraron regular, similitud que

tiene la investigación actual con los estudiantes que manifiestan algunas veces sentir autoconfianza para investigar.

Tabla 9.

Distribución de frecuencia de la dimensión Conductual y sub dimensión: Función social de la investigación. Indicador: compromiso con la investigación.

Indicador	Siempre	La mayoría de veces	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de veces no	Nunca	Total
Compromiso con la investigación	0	5	23	26	0	54
	0,0%	9,3%	42,6%	48,1%	0,0%	100,0%

Nota: Datos tomados del escalamiento de actitud investigativa y procesado en SPSS.26.

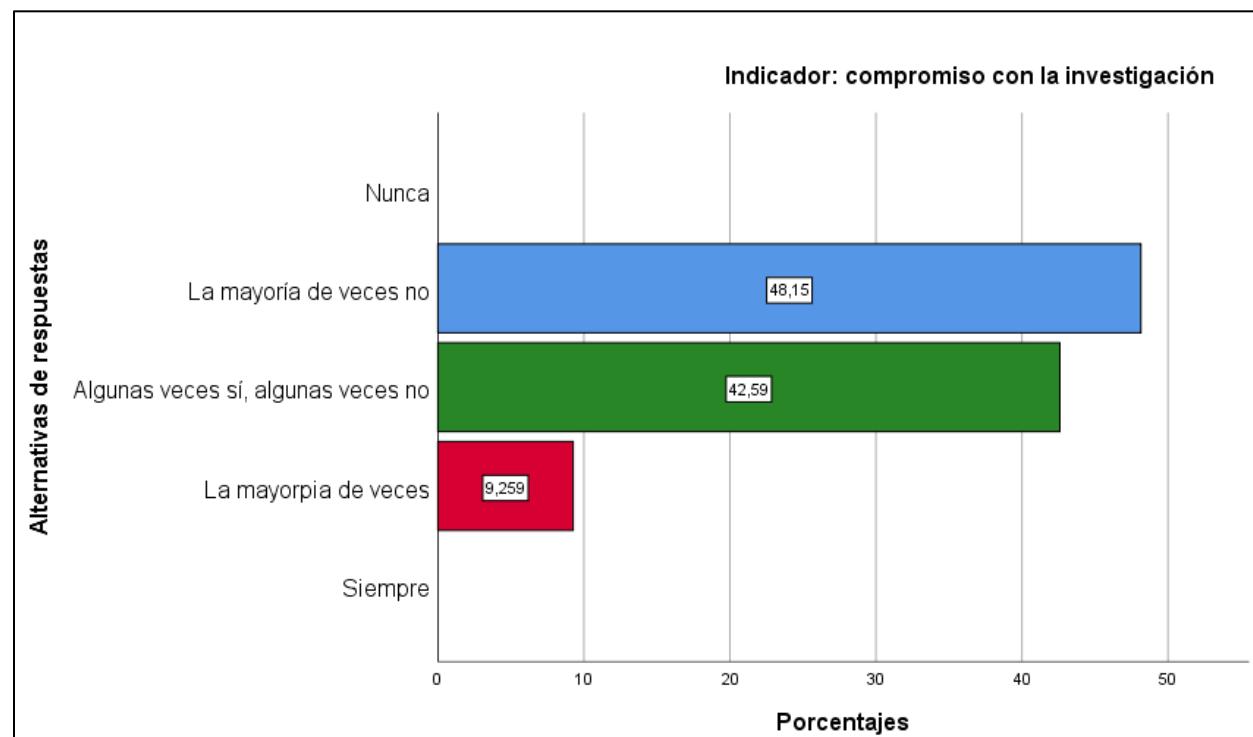


Figura 5. Distribución de frecuencia de la dimensión Conductual y sub dimensión: Función social de la investigación. Indicador: compromiso con la investigación.

En la tabla 9 y figura 5, se tiene la dimensión conductual y sub dimensión función social de la investigación perteneciente a la variable actitud investigativa que, según respuestas dadas por los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo

Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, se analiza el indicador compromiso con la investigación, cuyos resultados indican que, el 9,3% (5 sujetos) responden que lo asumen *la mayoría de veces*, mientras el 42,6% (23 sujetos) consideran hacerlo *algunas veces* y finalmente el 48,1% (6 sujetos) manifiestan no tener compromiso *la mayoría de veces*.

En correspondencia al análisis descrito, se colige que la mayoría de los estudiantes encuestados, ante el compromiso que se necesita con la investigación, lo realizan algunas veces y otros manifiestan que no valoran el compromiso que amerita la construcción de una investigación que dirija sus procesos investigativos ante la importancia que requiere cumplir con el tiempo planificado para el desarrollo de su trabajo científico. Esto infiere que, los sujetos de estudio desde lo conductual podrían no considerar del todo y de manera consciente tener actitud para valorar el compromiso que se necesita para la construcción de su investigación desde lo operativo, según lo que refiere, Muñoz, et. al., (2010).

En complemento al párrafo anterior, Hernández y Vásquez (2020) consideraron que, los estudiantes universitarios sostuvieron una disposición regular en cuanto a la actitud para investigar lo conductual. Ante ello, se puede interpretar que los estudiantes de la carrera de psicología de la UCLA, podrían no tener en su mayoría el compromiso requerido para llevar a cabo su investigación como: creencias fundadas en la metodología para los procesos investigativos, el prestigio y dedicación de sus formadores, y el tiempo que transcurrido desde que vieron las asignaturas hasta llegar a trabajo de grado.

Desde la exposición de los estudios previos, se tiene también a Hernández y Vásquez (2020), cuyos resultados para la dimensión conductual fue del 13,2% considerándola negativa, por lo que tiene similitud con el resultado actual, al considerarse que ante el compromiso que deben tener los estudiantes universitarios con su proceso de investigación, en la mayoría de veces, no manifiestan la valoración que amerita para obtener productos científicos de calidad.

Tabla 10.

Distribución de frecuencia de la dimensión conductual y sub dimensión: Reacciones ante la práctica investigativa. Indicadores: Experiencia como investigador y Deseo de buscar temas novedosos.

Indicadores	Siempre	La mayoría de veces	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de veces no	Nunca	Total
Experiencia como investigador	3 5,6%	9 16,7%	27 50,0%	15 27,8%	0 0,0%	54 100,0%
Deseo de buscar temas novedosos	5 9,3%	13 24,1%	18 33,3%	18 33,3%	0 0,0%	54 100,0%

Nota: Datos tomados del escalamiento de actitud investigativa y procesado en SPSS.26.

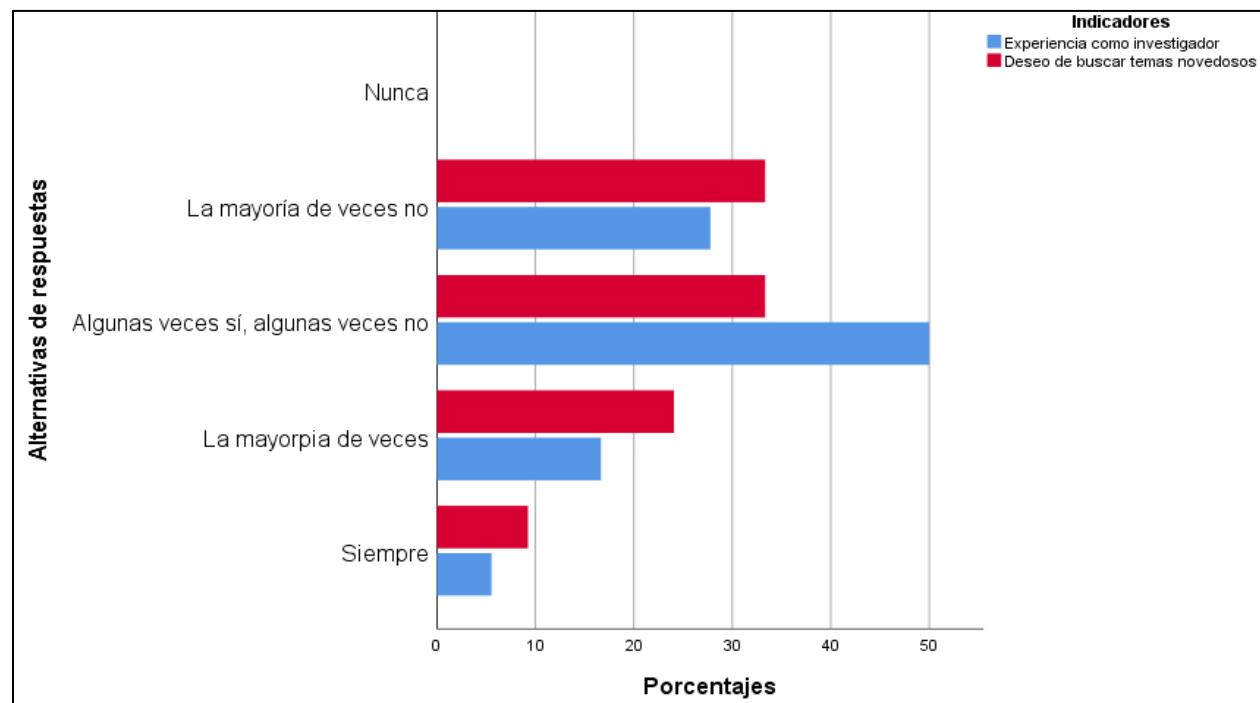


Figura 6. Distribución de frecuencia de la dimensión conductual y sub dimensión: Reacciones ante la práctica investigativa. Indicadores: Experiencia como investigador y Deseo de buscar temas novedosos.

Se observa en la tabla 10 y figura 6, las respuestas otorgadas de los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, en función a la variable actitud investigativa de la dimensión conductual y sub dimensión reacciones ante la práctica investigativa. De este modo, en relación al indicador experiencia como investigador, se obtuvo un 5,6% (3

sujetos) manifiestan *siempre* es significativo adquirir experiencia en la construcción de su investigación, un 16,7% (9 sujetos) se ubican en la *mayoría de veces*, mientras el 50% (27 sujetos) considera que *algunas veces* considera no tener experiencia, así como el 27,8% (15 sujetos) en la *mayoría de veces*, no tener experiencia en el quehacer científico.

De análisis predecesor, se puede derivar que los estudiantes de psicología en su mayoría no perciben tener experiencia en el área de investigación, es decir, no ha sido significativa en su formación como investigador y atendiendo a lo expuesto Muñoz, et. al., (2020) este indicador responde a la autopercepción como investigador, cuya interpretación radicaría en las restrictivas de las prácticas significativas en los espacios universitarios que conlleve al quehacer científico.

Seguidamente, en la misma tabla y figura se presenta el indicador deseo de buscar temas novedosos, donde el 9,3% (5 sujetos) indican siempre sentir el deseo indagar sobre temas nuevos, al igual que el 24,1% (13 sujetos) manifiestan tener la actitud *la mayoría de veces*. Por otro lado, el 33,3% (18 sujetos) reaccionan que, *algunas veces* sienten el deseo de innovar con su tema, al igual que el 33,3% (18 sujetos) opinan no tener intereses por explorar temas que tengan relevancia actual en materia de investigación. Esto, se puede interpretar en la mayoría de los estudiantes que sus deseos de innovar en un tema, en oportunidades lo consideran como un atributo para llevar a cabo su investigación.

En atención a lo expuesto por Ríos (2004) conviene interpretar que, para obtener una actitud investigativa en la búsqueda de temas nuevos y que den respuestas a las demandas sociales, donde los estudiantes deben tener una mente abierta, afianzando su autonomía y de manera gradual a los procesos que conlleva el quehacer investigativo, desde lo teórico y práctico, puesto que podría generar mayor compromiso con su práctica científica.

A continuación, se presenta la variable autorregulación del aprendizaje dando inicio con la dimensión: gestión de la planificación, y sub dimensión: objetivos en función al tiempo.

Tabla 11.

Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la planificación y sub dimensión: Objetivos en función al tiempo. Indicadores: estimar el tiempo, decisión sobre estrategias a aplicar, tiempo para comprender y reflexión sobre el tiempo planificado.

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca	Total
Estimar el tiempo	12	18	18	6	0	54
	22,2%	33,3%	33,3%	11,1%	0,0%	100,0%
Decisión sobre estrategias a aplicar	5	10	28	11	0	54
	9,3%	18,5%	51,9%	20,4%	0,0%	100,0%
Tiempo para comprender	0	3	21	30	0	54
	0,0%	5,6%	38,9%	55,6%	0,0%	100,0%
Reflexión sobre el tiempo planificado	10	15	18	11	0	54
	18,5%	27,8%	33,3%	20,4%	0,0%	100,0%

Nota: Datos tomados de la escala de Autorregulación del Aprendizaje y procesado en SPSS.26.

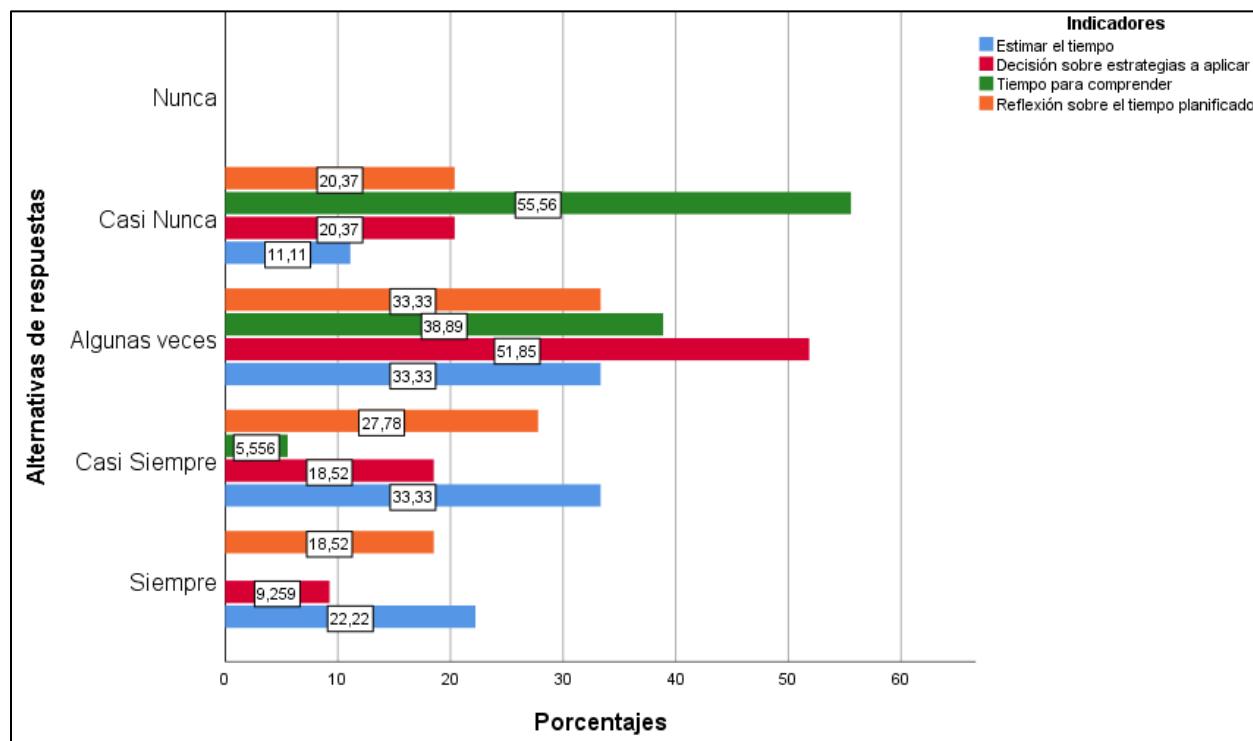


Figura 7. Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la planificación y sub dimensión: Objetivos en función al tiempo. Indicadores: estimar el tiempo, decisión sobre estrategias a aplicar, tiempo para comprender y reflexión sobre el tiempo planificado.

Se observa en la tabla 11 y figura 7 respectivamente, los resultados obtenidos de los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, con la variable Autorregulación del Aprendizaje cuya dimensión es, Gestión de la planificación y sub dimensión: objetivos en función al tiempo. En su primer indicador, estimar el tiempo, se obtuvo un 22,2% (12 sujetos) con la opción siempre, mientras el 33,3% (18 sujetos) indica que, casi siempre estiman el tiempo para investigar. Por otro lado, el 33,3% (18 sujetos) manifiestan hacerlo algunas veces y el 11,1 (6 sujetos) opinan que la mayoría de veces no planifican el tiempo para investigar.

En el mismo orden de análisis, el indicador decisión sobre las estrategias a aplicar en investigación, el 9,3% (5 sujetos) sostiene *siempre* considerar las estrategias para redactar su investigación, a su vez el 18,5% (10 sujetos) supone tomar decisiones casi siempre, mientras 51,9% (28 sujetos) manifiesta hacerlo algunas veces y por último, 20,4% (11 sujetos) opina que casi nunca lo hace.

Por otra parte, se señala el indicador de tiempo para comprender lo que ha producido, donde los resultados obtenidos se encuentran en 5,6% (3 sujetos) indican que *siempre* se toman el tiempo, sin embargo, el 38,9% (21 sujetos) percibe hacerlo algunas veces y 55,6% (30 sujetos) corroboran que, la mayoría de veces no se toma el tiempo para comprender lo que ha escrito en la narrativa de su producción ante el problema estudiado.

Como último indicador de la dimensión estudiada, se tiene la reflexión sobre el tiempo planificado, donde los estudiantes respondieron en un 18,5% (10 sujetos) que *siempre* buscan tomarse un momento para reflexionar y el 27,8% (15 sujetos) casi siempre lo hace. Por otro lado, el 33,3% (18 sujetos) algunas veces reflexiona y el 20,4% (11 sujetos) en su mayoría no lo hace.

En función al análisis de la dimensión gestión de la planificación y sub dimensión objetivos en función al tiempo, se evidencia que, el estudiante debe establecer objetivos claros y considerar el tiempo necesario para comprender y reflexionar sobre lo producido, ya que permitiría activar sus percepciones y el control de la actividad de investigación que decida construir; se colige que los sujetos de estudios de esta investigación *algunas veces*, suelen estimar el tiempo qué conllevaría la elaboración de los textos

comprendidos en cada capítulo de la investigación, así como tomar decisiones en la búsqueda de estrategias para redactar su producción investigativa, aunado que, en la *mayoría de veces* considera no tomarse el tiempo después de redactar un texto en algún apartado de la investigación, para comprender lo descrito y reflexionar para aprender de la experiencia.

Desde la sustentación con Villada, et. al., (2018) es importante considerar que los estudiantes se relacionen con el proceso de autorreflexión y las acciones que tomen para investigar, de tal manera que, puedan fortalecer su independencia y regulen el aprendizaje, ya que esto les permitiría ejercer el control de su acciones, tomar decisiones, asumir una postura ante las consecuencias que se generen por el hecho de no planificar sus actividades en esta área del conocimiento y establecer sus propios criterios para llevar a cabo un proceso de investigación.

En similitud con los estudios previos, la investigación de Basantes y Ruiz (2021), en sus resultados obtuvieron niveles bajos y medios en la dimensión planificación que se asemeja con la investigación actual en algunas veces y en la mayoría de veces no. Esto indicaría, que para que el estudiante sostenga autorregulación del aprendizaje las instituciones universitarias deben fomentar la autonomía, toma de decisiones y la planificación del tiempo con el desarrollo del pensamiento crítico para que se pueda llevar a cabo un proceso de investigación integral y obtener producciones científicas de calidad.

Tabla 12.

Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la motivación y sub dimensión: Esfuerzo Académico. Indicadores: Automotivación, Ánimos para esforzarse en la tarea y el Intentar hacer algo para sentirse bien.

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca	Total
Automotivación	8 14,8%	14 25,9%	17 31,5%	15 27,8%	0 0,0%	54 100,0%
Ánimos para esforzarse en la tarea	0 0,0%	8 14,8%	15 27,8%	31 57,4%	0 0,0%	54 100,0%
Intentar hacer algo para sentirse bien	2 3,7%	10 18,5%	23 42,6%	19 35,2%	0 0,0%	54 100,0%

Nota: Datos tomados de la escala de Autorregulación del Aprendizaje y procesado en SPSS.26.

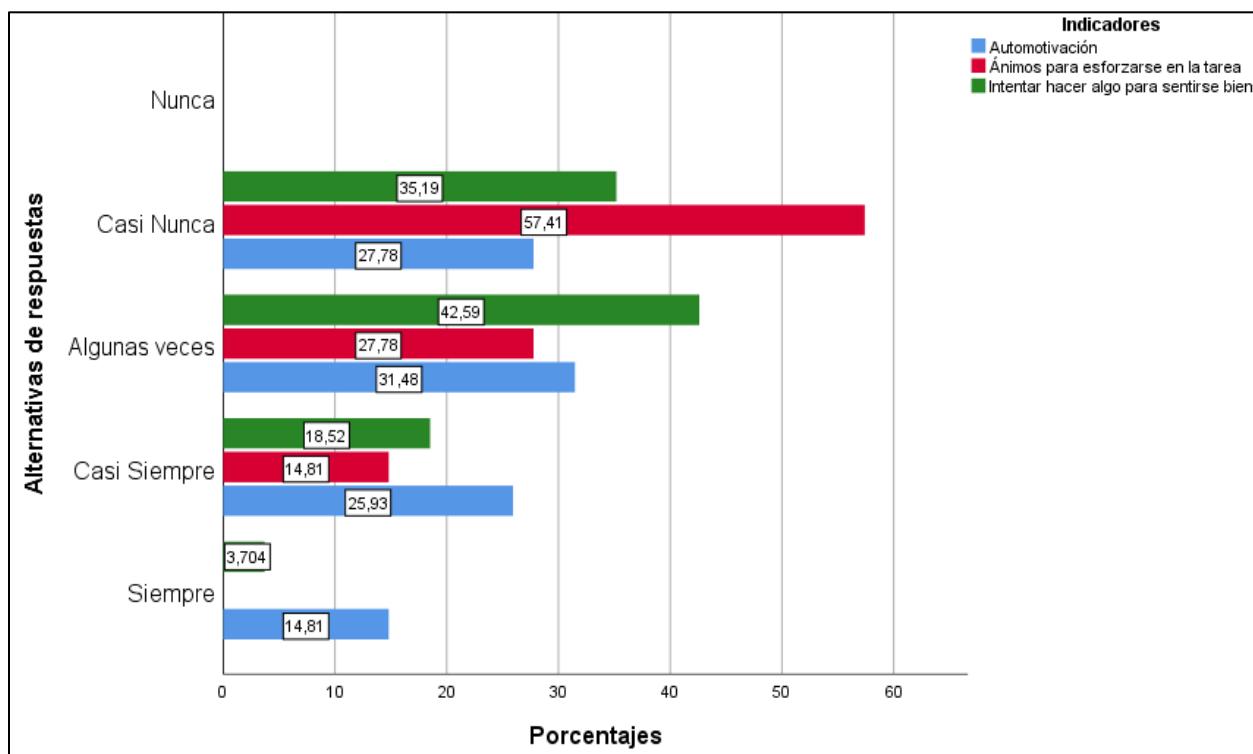


Figura 8. Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la motivación y sub dimensión: Esfuerzo Académico. Indicadores: Automotivación, Ánimos para esforzarse en la tarea y el Intentar hacer algo para sentirse bien.

En función a la tabla 12 y figura 8, se analiza la dimensión gestión de la motivación en los estudiantes cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, en orientación a la sub dimensión esfuerzo académico. De esta manera, el indicador de automotivación, sostiene un 14,8% (8 sujetos) en la opción *siempre*, mientras que, 25,9 (14 sujetos) manifiesta *casi siempre* sentirse motivado. En contraposición, un 31,5% (17 sujetos) y un 27,8% (15 sujetos) opina sentirse motivado intrínsecamente *algunas veces* y *casi nunca*, suelen percibir este impulso para desarrollar una investigación.

En el mismo orden, el indicador que sostiene el ánimo para esforzarse en la tarea antes de redactar los capítulos de su investigación, se tiene que, un 14,8% (sujetos) *casi siempre*, suelen animarse, mientras que 27,8% (15 sujetos) *alguna vez* suele intentar tener ánimos, y resulta relevante que, el 57,4% (31 sujetos) consideran que, casi nunca perciben tener energías para esforzarse en la producción que están desarrollando.

En relación al indicador, intentar hacer algo para sentirse bien, se tiene que un 3,7% (sujetos) y un 18,5% (10 sujetos) consideran *siempre y casi siempre* buscar la forma buscar opciones que les permita autorregularse emocionalmente, pero un 42,6% (23 sujetos) y un 35,2% (19 sujetos), opinan diferente, ya que *algunas veces y casi nunca* suelen orientar alguna acción o actividad que les permita contrarrestar el sentirse mal, ante un hecho o situación que les haya generado el quehacer investigativo.

Ante el análisis expuesto de los resultados obtenidos con referencia a la dimensión de la gestión de la motivación y sub dimensión esfuerzo académico, se colige que, de los estudiantes de la carrera de psicología mencionados en el indicador de automotivación, antes de comenzar a redactar los capítulos de la investigación, *algunas veces y en algunos casi nunca* se motivan intrínsecamente, sin acudir a algún estímulo externo. Por otra parte, con el indicador de ánimos para esforzarse en la tarea, lo encuestados también *algunas veces y en otros casi nunca*, suelen animarme mientras están realizando el trabajo de investigación pensando que al final logren el éxito por el esfuerzo realizado. Finalmente, en las mismas categorías de respuestas de los párrafos anteriores, *algunas veces y en otros casi nunca*, intentan hacer algo para sentirse mejor cuando sienten dificultad en el proceso de la elaboración de la investigación.

Desde esta perspectiva, Zimmerman y Schunk (como se citó en Burbano, Basantes y Ruiz, 2021) explican que, los estudiantes necesitan implementar estrategias que los oriente a mantenerse motivados antes, durante y después de su proceso investigativo, el cual, es imprescindible que se mantengan sus procesos emocionales y cognitivos regulados internamente, además del apoyo y motivación externa.

En similitud con la investigación de Basantes y Ruiz (2021), en sus resultados obtuvieron niveles bajos y medios con la gestión de la motivación de su población. A su vez, con el estudio de Sánchez, Herrera, y Sánchez (2020) obtuvieron como hallazgos, la resistencia de los estudiantes en tema de investigación por el poco conocimiento o habilidades en la actividad científica y la poca motivación tanto interna como externa.

Tabla 13.

Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión para la comprensión de textos y sub dimensión: Reacción hacia la tarea. Indicadores: comprobar si una tarea está bien, Buscar causas si no se ha comprendido el texto y Pensar en mejoras futuras.

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca	Total
Comprobar si una tarea está bien	1 1,9%	4 7,4%	10 18,5%	39 72,2%	0 0,0%	54 100,0%
Buscar causas si no se ha comprendido el texto	4 7,4%	14 25,9%	21 38,9%	15 27,8%	0 0,0%	54 100,0%
Pensar en mejoras futuras	3 5,6%	9 16,7%	21 38,9%	21 38,9%	0 0,0%	54 100,0%

Nota: Datos tomados de la escala de Autorregulación del Aprendizaje y procesado en SPSS.26.

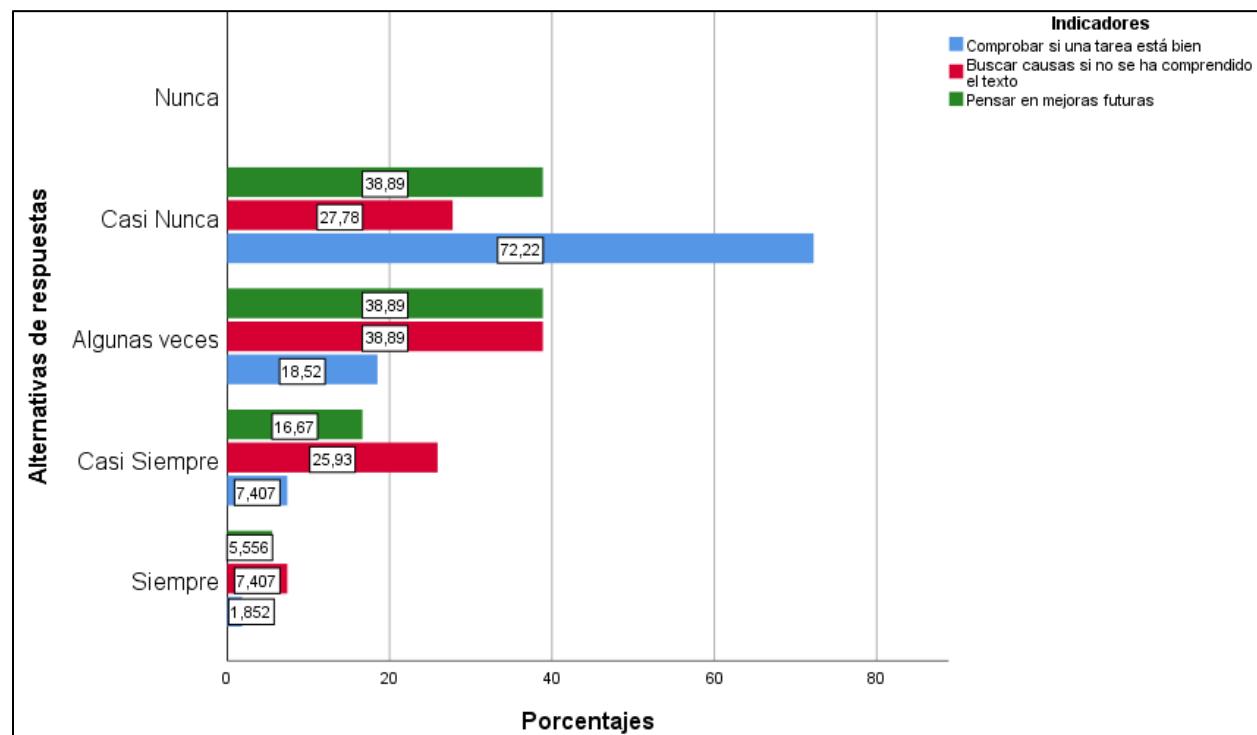


Figura 9. Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión para la comprensión de textos y sub dimensión: Reacción hacia la tarea. Indicadores: comprobar si una tarea está bien, Buscar causas si no se ha comprendido el texto y Pensar en mejoras futuras.

En la tabla 13 y figura 9, se observa la dimensión para la comprensión de textos y sub dimensión: Reacción hacia la tarea de la variable autorregulación del aprendizaje según las respuestas dadas por los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. Al respecto, se presenta el indicador que mide la acción de comprobar si una tarea investigativa está bien, por el cual, el 1,9% (1 sujeto) menciona que *siempre* lo hace, un 7,4% (4 sujetos) indica que ejecuta la comprobación *casi siempre*, mientras el 18,5% (10 sujetos) *algunas veces* lo hace y el 72% (39 sujetos), *casi nunca*, lo hace.

En la misma secuencia de análisis, ante el indicador que permite buscar causas si el estudiante no ha logrado comprender el texto en investigación, arrojó un 7,4% (4 sujetos) con la opción *siempre* lo hacen. A su vez, el 25,9% (14 sujetos) manifiestan que *casi siempre* buscan dichas causas. Si embargo, el 38,9% (21 sujetos) consideran hacerlo *algunas veces* y el 27,8% (15 sujetos) mantienen su postura que *casi nunca* realizan esta acción.

Seguidamente, el indicador correspondiente a pensar en mejoras a futuro ante una actividad o tarea investigativa, los estudiantes obtuvieron un 5,6% (3 sujetos) en la opción *siempre*, mientras que el 16,7% (9 sujetos) opinan hacerlo *casi siempre*. En contraposición ante las respuestas dadas, un 38,9% (21 sujetos) *algunas veces* lo hace y el 38,9% (21 sujetos) tiene la misma similitud en cuanto a que *casi nunca* piensan en mejoras a futuro.

En función a los resultados analizados, los sujetos de estudio en la presente investigación, sostienen una postura en cuanto a la reacción hacia las tareas o actividades investigativas dados por los indicadores precedentes, donde ejecutan la acción, *algunas veces* y en otros *casi nunca* evalúan la calidad de lo descrito, cuando terminan de redactar cada capítulo de la investigación. Así mismo, al percibir dificultad en la comprensión del texto de la investigación, *algunas veces* y en otros sujetos *casi nunca* identifican las posibles causas para mejorarlas. Finalmente, al culminar un texto en la investigación e identificar alguna dificultad para su comprensión, se encuentran en las mismas categorías de opciones que las anteriores, en relación a las técnicas para mejorarlo.

En apoyo a lo sustentado por Pintrich (2000) indican que, los estudiantes en ocasiones circunstanciales buscan analizar los resultados ante la comprensión de los textos descritos para su investigación, que les permita mejoras para afianzar su aprendizaje según las metas trazadas para lograr obtener una producción científica con calidad. Finalmente, el estudio realizado por Basantes y Ruiz (2021), en su estudio obtuvieron niveles bajos y medios en la que menciona la parte conductual con referencia a evaluación de la comprensión cuya similitud subyace con los resultados actuales que en su mayoría oscilan en algunas veces y casi nunca.

Tabla 14.

Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la evaluación del contexto y sub dimensión: Reflexión como proceso. Indicadores: Apoyo de sus pares, Disponibilidad de recursos y Ambiente de trabajo.

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca	Total
Apoyo de sus pares	27 50,0%	9 16,7%	13 24,1%	3 5,6%	2 3,7%	54 100,0%
Disponibilidad de recursos	2 3,7%	5 9,3%	28 51,9%	19 35,2%	0 0,0%	54 100,0%
Ambiente de trabajo	3 5,6%	3 5,6%	10 18,5%	38 70,4%	0 0,0%	54 100,0%

Nota: Datos tomados de la escala de Autorregulación del Aprendizaje y procesado en SPSS.26.

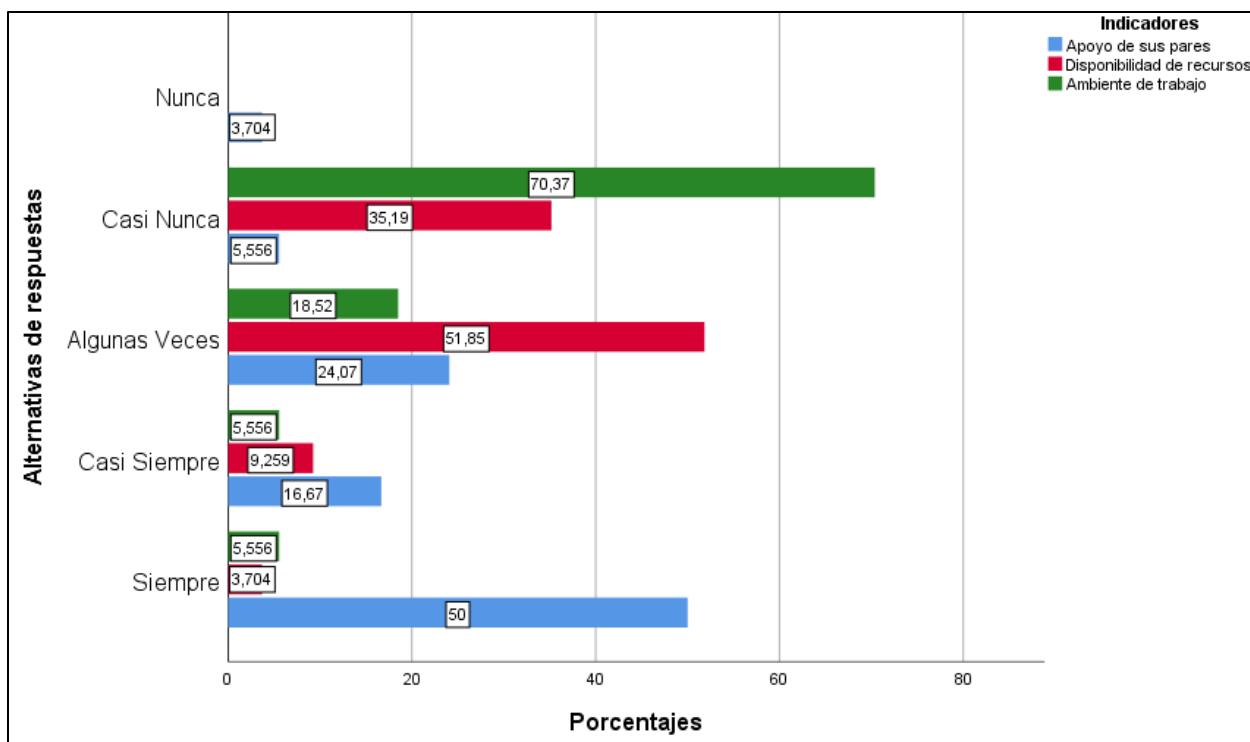


Figura 10. Distribución de frecuencia de la dimensión Gestión de la evaluación del contexto y sub dimensión: Reflexión como proceso. Indicadores: Apoyo de sus pares, Disponibilidad de recursos y Ambiente de trabajo.

En correspondencia a lo observado en la tabla 14 y figura 10, se analiza de la dimensión Gestión de la evaluación del contexto y sub dimensión: Reflexión como proceso según respuestas dadas por los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. Por tanto, se inicia con el indicador apoyo de sus pares se obtuvo un resultado de 50% (27 sujetos) que manifiestan *siempre* contar con sus compañeros para considerar realizar actividades investigativas. A su vez, un 16,7% (9 sujetos) indican que, *casi siempre* buscan apoyo de sus pares. Por otro lado, el 24,1% (13 sujetos) prefiere hacerlo *algunas veces*, un 5,6% (3 sujetos) *casi nunca* requiere se sus homólogos y *nunca* lo hacen un 3,7% (2 estudiantes).

En la misma tabla y figura, se observa el indicador que da lugar al indicador de disponibilidad de recursos para llevar a cabo una investigación, por el cual, los datos porcentuales indican que, un 3,7% (2 sujetos) manifiestan *siempre* contar con los mismos, al igual que un 9,3% (3 sujetos) considera *casi siempre* contar con los implementos necesarios para llevar a cabo su producción científica. Sin embargo, la

mayoría se alinea en un 18,5% (10 sujetos) en la opción de *algunas veces* y el 70,4% (38 sujetos) perciben *casi nunca* contar con los recursos que permita no generar dificultades al momento de realizar su trabajo de grado.

En la misma secuencia, el indicador ambiente de trabajo que permite evaluar un espacio tranquilo para realizar sus actividades investigativas, resultó para los encuestados en un 5,6% (3 sujetos) donde *siempre* busca un espacio sin interrupciones, así como el 5,6% (3 sujetos) *casi siempre* lo hacen. Por otro lado, el 18,5% (10 sujetos) *algunas veces* se encuentran dentro de un ambiente adecuado y finalmente un 70,4% (38 sujetos), *casi nunca* logran ubicar un lugar para llevar a cabo su proceso investigativo.

Desde la interpretación que confiere los datos analizados, los encuestados en *su mayoría* les gusta la idea de hacer el trabajo de investigación en pareja, porque pueden apoyarse para obtener resultados de calidad. Esto se complementa con lo expuesto por Pintrich (2000), por lo que indica que, resulta relevante la postura que tengan los estudiantes ante la idea de apoyarse a sus compañeros para realizar actividades investigativas como lo es la creación de su trabajo de grado.

En el mismo hilo interpretativo, según los resultados obtenidos, los estudiantes de psicología mencionados, antes de comenzar a producir la investigación, *algunas veces* y en otros *casi nunca*, se aseguran de contar con todos los recursos disponibles. Finalmente, a fin lograr mejor concentración al momento de producir la investigación, *casi nunca*, tienen la posibilidad de buscar un ambiente tranquilo. Todo ello, podría estar afectando su autorregulación ante el aprendizaje, puesto que Sarmiento (2007), apoya la idea de desarrollar las capacidades en investigación, es importante mantenerse dentro de un proceso activo donde se vinculen tanto al área de estudio y las personas que rodean a los estudiantes, fomentándose la contribución tanto autónoma como colectiva.

Estos resultados, tienen similitud con la investigación de Basantes y Ruiz (2021), quienes en su estudio obtuvieron resultados en su población con puntuaciones bajas y medias en la gestión del contexto para llevar a cabo una investigación permeando en un indicador desfavorable para la autorregulación del aprendizaje en esta área.

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos con la variable competencias investigativas, comenzando con la dimensión búsqueda de información y sub dimensión: fuentes a consultar y sus indicadores: fuentes físicas y fuentes electrónicas.

Tabla 15.

Distribución de frecuencia de la dimensión búsqueda de información y sub dimensión: fuentes a consultar. Indicadores: fuentes físicas y fuentes electrónicas.

Fuentes a consultar	No tengo el nivel	Tengo el nivel mínimo necesario	Tengo un nivel medio	Tengo un nivel bueno	Tengo un nivel Alto	Total
Fuentes físicas	3	7	22	16	6	54
	5,6%	13,0%	40,7%	29,6%	11,1%	100,0%
Fuentes electrónicas	3	6	22	23	0	54
	5,6%	11,1%	40,7%	42,6%	0,0%	100,0%

Nota: Datos tomados de la escala competencias investigativas y procesado en SPSS.26.

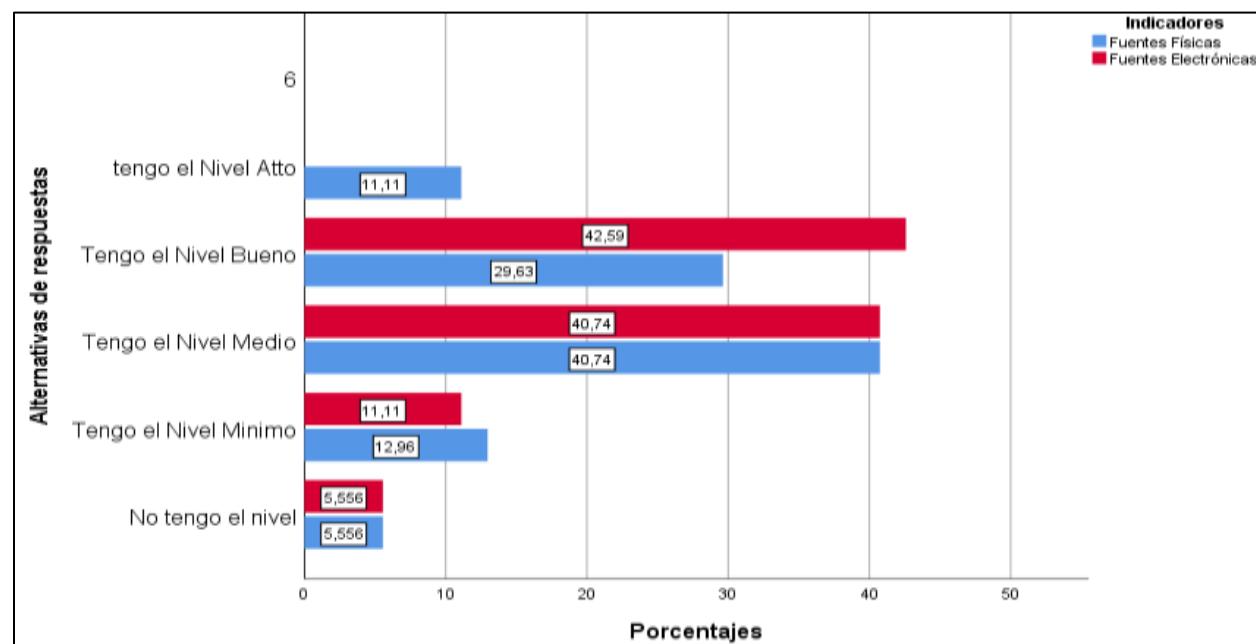


Figura 11. *Distribución de frecuencia de la dimensión búsqueda de información y sub dimensión: fuentes a consultar. Indicadores: fuentes físicas y fuentes electrónicas.*

A continuación, se presenta la tabla 15 y figura 11, correspondiente a la dimensión búsqueda de información y sub dimensión: fuentes a consultar, de la variable competencias investigativas de acuerdo a las respuestas otorgadas por los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. Los datos observados, indican que un 5,6% (3 sujetos) consideran *no tener el nivel* para revisar en el indicador de fuentes físicas que los apoye a la construcción de su producción investigativa, por su parte el 13,0% (7 sujetos) mencionan tener el *nivel mínimo necesario*. Mientras que, el 40,7% (22 sujetos) se encuentran en un nivel medio, el 29,6% (16 sujetos) manifiesta tener *un nivel bueno* y finalmente el 11,1% (6 sujetos) se posiciona en un nivel alto, ante la búsqueda de este tipo de fuentes.

Por otro lado, el indicador sobre la búsqueda en fuentes electrónicas, las opciones de respuestas dadas por los estudiantes se presentan en un 5,6% (3 sujetos) en no tener el nivel, el 11,6% (6 sujetos) tienen un nivel mínimo. En cuanto al nivel medio, el 40,7% (23 sujetos) opinan encontrarse en esta competencia, mientras el 42,6% (23 sujetos) manifiestan tener un nivel alto. De esta manera, en términos generales, ante la dimensión y subdimensión estudiada, los sujetos de estudios se posicionan entre un *nivel medio* y otros en un *nivel bueno*, para consultar información relevante a través de fuentes bibliográficas físicas y buscar información pertinente de fuentes bibliográficas electrónicas, como parte de apoyo de medios y recursos para realizar sus actividades científicas. Figueroa, Velásquez, Granados y Ríos (2020) indican que, entre las fuentes que pueden consultar, lo harían en libros, artículos científicos, revistas especializadas y trabajos de grado.

Finalmente, se tiene a Figueroa, et. al., (2020) cuyos resultados obtenidos se ubicaron en un nivel alto en Búsqueda de Información, teniendo cierta vinculación con los datos analizados en la investigación actual, aun cuando existen porcentajes en nivel medio. Por ende, en cualquier actividad científica que el estudiante desarrolle, la competencia de búsqueda de información en fuentes confiables, es necesario e importante para el quehacer investigativo.

Tabla 16.

Distribución de frecuencia de la dimensión: Dominio tecnológico y sub dimensión: Uso de herramientas tecnológicas. Indicadores: Microsoft Word, Microsoft Excel, Paquetes estadísticos computarizados y computador.

Uso de herramientas tecnológicas	No tengo el nivel	Tengo el nivel mínimo necesario	Tengo un nivel medio	Tengo un nivel bueno	Tengo un nivel Alto	Total
Microsoft Word	1 1,9%	4 7,4%	5 9,3%	19 35,2%	25 46,3%	54 100,0%
Microsoft Excel	3 5,6%	26 48,1%	13 24,1%	6 11,1%	6 11,1%	54 100,0%
Paquetes estadísticos computarizados	11 20,4%	24 44,4%	11 20,4%	6 11,1%	2 3,7%	54 100,0%
Computador	0 0,0%	8 14,8%	7 13,0%	21 38,9%	18 33,3%	54 100,0%

Nota: Datos tomados de la escala competencias investigativas y procesado en SPSS.26.

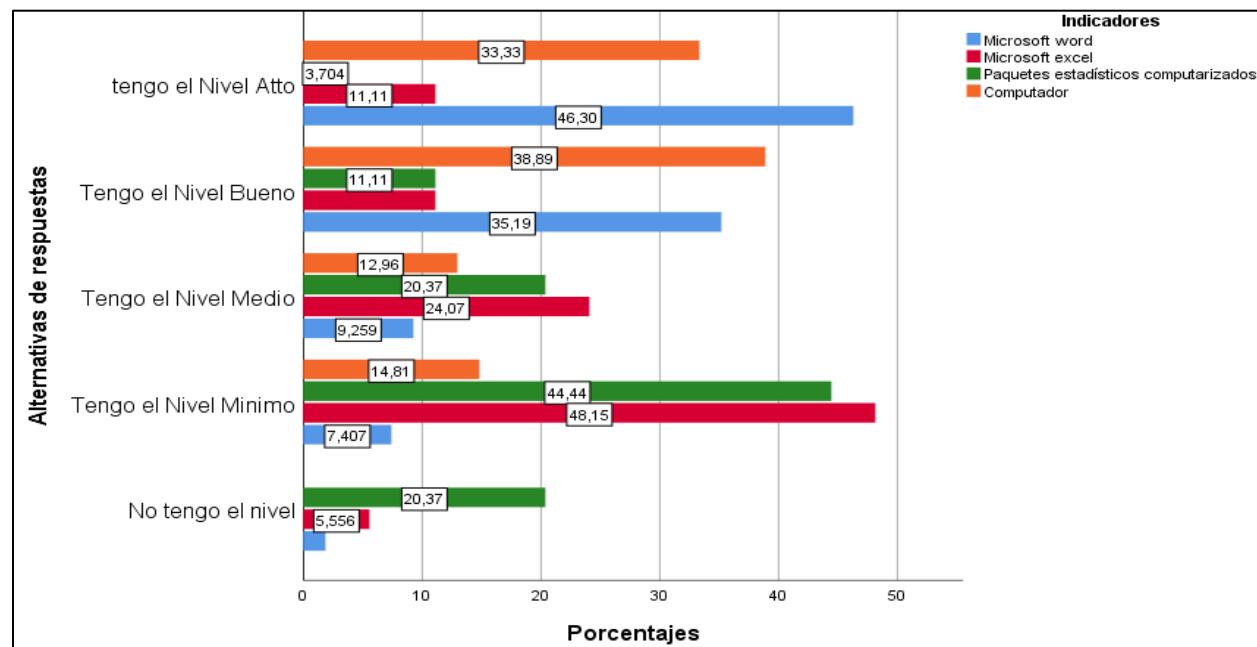


Figura 12. Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio tecnológico y sub dimensión: Uso de herramientas tecnológicas. Indicadores: Microsoft Word, Microsoft Excel, Paquetes estadísticos computarizados y computador.

Ante el uso de herramientas tecnológicas, se tiene la tabla 16 y figura 12, en el que se analizan los datos obtenidos por los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, dados a la dimensión dominio tecnológico y subdimensión uso de herramientas tecnológicas. De esta manera, dentro de los indicadores principales a estudiar, se encuentra Microsoft Word, se obtuvo que el 1,9% (1 sujetos) *no tiene el nivel*, y el 7,4% (4 sujetos) consideran tener el *nivel mínimo necesario*. Por su parte, el 9,3% (5 sujetos) se encuentran en un nivel medio, mientras el 35,2% (19 sujetos) y el 46,3% (25 sujetos) se posicionan en un nivel bueno y alto respectivamente. En términos globales, la mayoría manifiesta tiene habilidades tecnológicas ante el uso de esta aplicación para procesar y editar datos en el indicador presentado.

Prosigue, el indicador Microsoft Excel, los estudiantes se ubican en un 5,6% (3 sujetos) considerando que *no tienen el nivel*, a su vez, 48,1% (26 sujetos) manifiestan tener el *mínimo necesario* de dominio de este programa, mientras el 24,1% (13 sujetos) se encuentran en el *nivel medio*. Del resto, el 11,1% (6 sujetos) se ubica en la misma proporción en el *nivel bueno y alto* respectivamente. El análisis global para este indicador, los encuestados se ubican entre el nivel mínimo y medio para organizar datos en hojas de cálculo mediante Excel.

Para el indicador, paquetes estadísticos computarizados donde mayormente se hace uso del IBM SPSS Statistics (SPSS), se tiene 20,4% (11 sujetos) por el cual, *no tienen el nivel* para manejar programas de paquetes estadísticos. Por su parte, el 44,4% (24 sujetos) considera tener el *mínimo necesario*, mientras que, el 20,4 (11 sujetos) indica tener un *nivel medio*. Por último, el 11,1% (6 sujetos) manifiesta tener un *nivel bueno* y el 3,7% (2 sujetos) un *nivel alto*. El análisis global, orienta a los referidos sujetos de estudio que oscilan entre no tener el nivel hasta un nivel medio, para poder procesar datos y obtener resultados a través de tablas y figuras a través del paquete estadístico, que son necesarios para presentarlos en su trabajo de grado.

En la misma secuencia de análisis, se tiene el indicador del computador, pudiendo ser un laptop, table o equipo de mesa. Los resultados obtenidos por los estudiantes de psicología se ubican un 14,8% (8 sujetos) con el *mínimo necesario*, seguidamente un 13,0 (7 sujetos) consideran tener un *nivel medio*. Mientras, el 38,9% (21 sujetos) opinan

tener *buen nivel* ante el uso del Hardware y el 33,3% (18 sujetos) sostiene un *nivel alto*. Desde el análisis global, los sujetos estudiados, se encuentran entre el *nivel bueno* y en otros un *nivel alto*, considerándose un dominio para manejar este recurso que les permite procesar información y realizar tareas investigativas.

De acuerdo a los datos analizados, se tiene que los estudiantes mencionados, sostienen habilidades tecnológicas en el manejo de la herramienta Microsoft Word y el uso del computador para procesar información ante una producción investigativa. Sin embargo, con Microsoft Excel y el uso de Paquetes estadísticos computarizados presentan deficiencias.

Dado a la importancia que tiene el dominio tecnológico en la actualidad y necesario para el quehacer investigativo, la interpretación dada en apoyo a Ronquillo (2014), quién alude la relevancia de las competencias investigativas deben ser integrales y de manera intrínseca al quehacer investigativo, que ubica el uso de herramientas tecnológicas relacionadas directamente con el conocimiento de las Tecnologías de información y Comunicación (TIC). Así como, lo expone Berkeley (2004) quien deviene la necesidad del uso de recursos tecnológicos y computacionales para generar habilidad en el área de investigación que se forme.

Finalmente, en el estudio de Figueroa, et. al., (2020), obtuvieron resultados altos en la dimensión dominio tecnológico, cuya similitud se acerca a la investigación actual de cierta manera, a excepción de habilidades ante el uso de aplicaciones y programas dados para el procesamiento de datos numéricos enunciado en párrafos anteriores. Esto, permite hacer mención a la necesidad de las instituciones universitarias en fomentar actividades inherentes a investigación, a estimular el uso de paquetes estadísticos y manejo de herramientas informáticas para reforzar habilidades y destrezas en sus estudiantes.

Tabla 17.

Distribución de frecuencia de la dimensión: Dominio metodológico y sub dimensión: Plantear el Problema. Indicadores: Qué se va a plantear, Cómo se va a plantear y Cuándo se va a plantear.

Plantear el Problema	No tengo el nivel	Tengo el nivel mínimo necesario	Tengo un nivel medio	Tengo un nivel bueno	Tengo un nivel Alto	Total
Qué se va a plantear	0 0,0%	0 0,0%	7 13,0%	35 64,8%	12 22,2%	54 100,0 %
Cómo se va a plantear	0 0,0%	2 3,7%	16 29,6%	28 51,9%	8 14,8%	54 100,0 %
Cuándo se va a plantear	0 0,0%	4 7,4%	22 40,7%	19 35,2%	9 16,7%	54 100,0 %

Nota: Datos tomados de la escala competencias investigativas y procesado en SPSS.26.

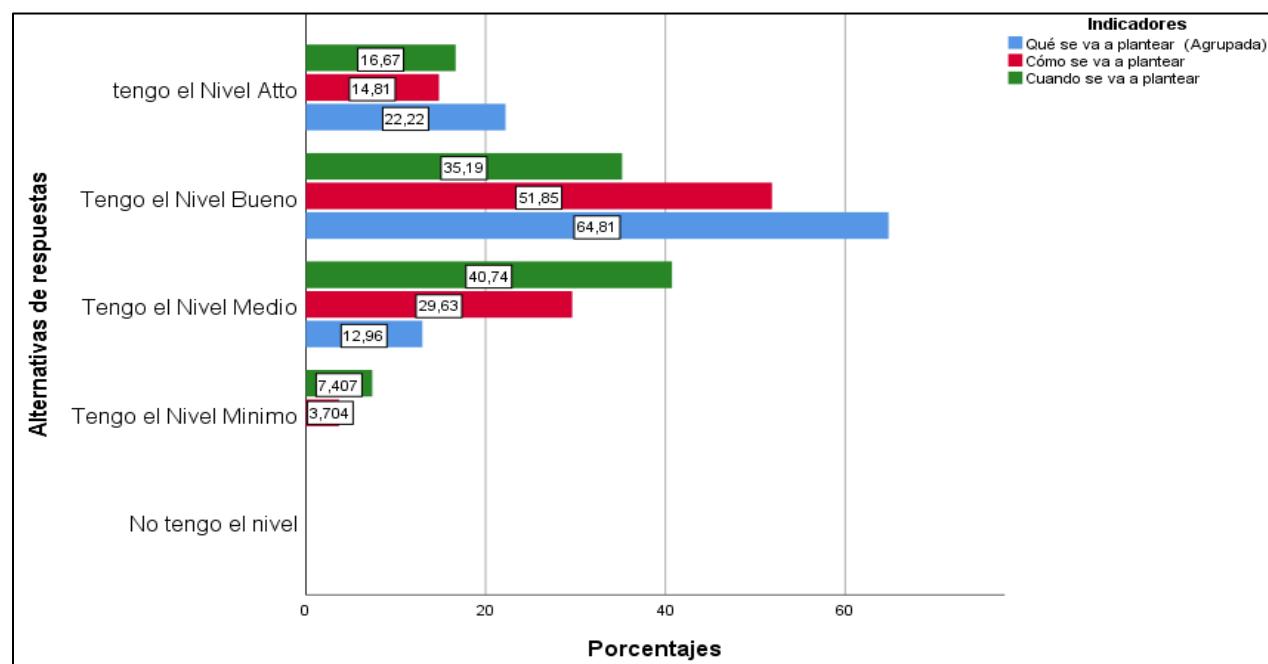


Figura 13. Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Plantear el Problema. Indicadores: Qué se va a plantear, Cómo se va a plantear y Cuándo se va a plantear.

En la tabla 17 y figura 13, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, en relación a las competencias investigativas de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Plantear el Problema. De esta manera, con el indicador Qué se va a plantear, se obtuvo un 13,0% (7 sujetos) con un *nivel medio*, el 64% (35 sujetos) confieren tener un *nivel bueno* y el 22,2% (12 sujetos) consideran tener un *nivel alto*, ante las habilidades de indagación para plantear un problema de investigación.

Con respecto, al indicador que orienta al estudiante a Cómo se va a plantear un problema de investigación, los resultados presentan un 3,7% (2 sujetos) en un *mínimo necesario*, mientras el 29,6% (16 sujetos) manifiestan tener el *nivel medio*. Por otra parte, 51,9% (28 sujetos) ratifican tener un *nivel medio* y 14,8% (8 sujetos) con un *nivel alto*. En términos globales, los estudiantes infieren tener un nivel bueno en habilidades metodológicas para identificar cómo plantear un problema de estudio, aunque algunos aún se mantienen en el nivel medio.

Seguidamente, el indicador de cuándo plantear el problema de investigación, los resultados obtenidos indican un 7,4% (4 sujetos) en un *mínimo necesario*, mientras que un 40,7% (22 sujetos) refieren tener un *nivel medio*. Sin embargo, el 35,2% (19 sujetos) y el 16,7% (9 sujetos) se ubican en un *nivel bueno* y *alto* respectivamente. En el análisis global, los estudiantes se encuentran entre el nivel medio y nivel bueno y algunos en el nivel alto para saber cuándo plantear una realidad de estudio.

En concordancia con los datos analizados se colige que, los estudiantes de psicología mencionados ante el subdimensión plantear el problema, en su mayoría se ubican entre el *nivel bueno* y otros en un *nivel alto*, lo que confiere interpretar que, tienen claridad sobre, qué se va a investigar según el tema objeto de estudio. Seguidamente, sostienen un nivel bueno para describir cómo plantear la situación del problema de estudio, de acuerdo con el tema de investigación. Por último, entre el *nivel medio* y *bueno* con algunos en el *nivel alto*, manifiestan saber cuándo plantear la situación del problema de estudio, según el tema que hayan elegido en su investigación.

Finalmente, para esta dimensión, se tiene al estudio realizado por Figueroa, et., al. (2020) que reportaron en sus resultados un nivel alto en el dominio metodológico, lo

que indica que tiene cierta similitud con lo obtenido por los estudiantes de psicología actuales. Esto se afianza en Medina y Barquero (2012) cuando hace alusión a que el estudiante debe documentar y analizar las causas y consecuencia que se susciten en un problema de investigación como un método diagnóstico.

Tabla 18.

Distribución de frecuencia de la dimensión: Dominio metodológico y sub dimensión: Sistematizar el estado del arte. Indicadores: Sintetizar los estudios previos y Conceptualizar las bases teóricas.

Sistematizar el estado del arte	No tengo el nivel	Tengo el nivel				Total
		mínimo necesario	nivel medio	nivel bueno	Tengo un nivel Alto	
Sintetizar los estudios previos	0	2	12	23	17	54
	0,0%	3,7%	22,2%	42,6%	31,5%	100,0%
Conceptualizar las bases teóricas	0	3	19	25	7	54
	0,0%	5,6%	35,2%	46,3%	13,0%	100,0%

Nota: Datos tomados de la escala competencias investigativas y procesado en SPSS.26.

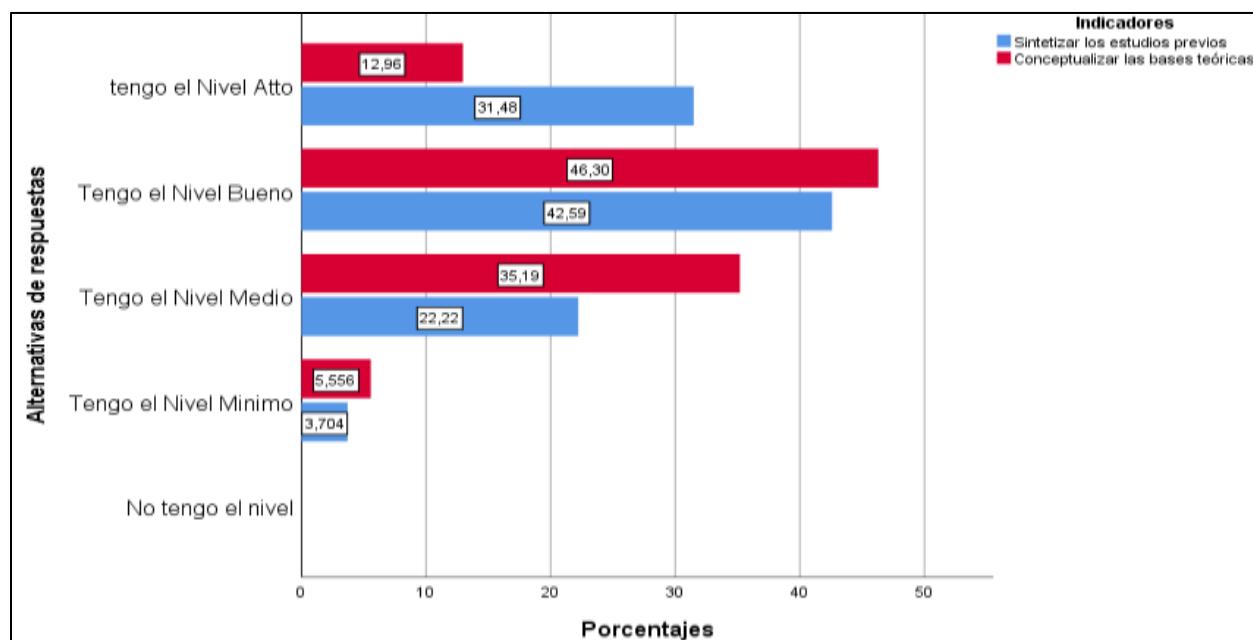


Figura 14. *Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Sistematizar el estado del arte. Indicadores: Sintetizar los estudios previos y Conceptualizar las bases teóricas.*

En función a los resultados presentados en la tabla 18 y figura 14, se observan los porcentajes de la dimensión dominio metodológico y sub dimensión: sintetizar el estado del arte, según las respuestas otorgadas por los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. De esta manera, se tiene el indicador que permite sintetizar los estudios previos, con un 3,7% (2 sujetos) que indican tener un *mínimo necesario*, mientras un 22,2% (19 sujetos) se posicionan en un *nivel medio*. Sin embargo, el 42,6% (25 sujetos) y el 31,5% (7 sujetos) se encuentran en un *nivel bueno y alto* respectivamente, para resumir los antecedentes o estudios previos vinculados al objeto de estudio en una investigación.

Secuencialmente, ante la tarea de conceptualizar las bases teóricas, los resultados obtenidos se orientan en un 5,6% (3 sujetos) en el *mínimo necesario*, a su vez, el un 35,2% (19 sujetos) que refieren un *nivel medio*. Por otra parte, el 46,3% (25 sujetos) y el 13,0% (7 sujetos) se ubican en un nivel *bueno y alto* respectivamente para describir mediante referentes teóricos y de manera sistematizada las bases necesarias que permitirían ampliar el problema de investigación.

Dado a la importancia que tiene el marco teórico para una investigación, los sujetos de estudios en la subdimensión, sintetizar el estado del arte, consideran tener competencias entre niveles *medio y alto* con respecto a resumir los estudios previos que sustentan su investigación. Así mismo, consideran tener un *nivel medio y bueno* para conceptualizar las teorías o referentes teóricos pertinentes de la investigación. Esto sugiere lo expuesto por Lart (2011., como se citó en Pérez, Topete y Rodríguez, 2014) en cuanto a las habilidades cognoscitivas que el estudiante debe poseer para describir el conjunto de conceptos y proposiciones fundamental para explicar el problema o fenómeno de estudio. Por último, en los antecedentes se tiene a Figueroa, et., al. (2020) quienes en sus resultados encontraron en su población de estudio, altos niveles en el área metodológica, teniendo similitud a los resultados de esta dimensión.

Tabla 19.

Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Descripción de la metodología. Indicadores: conocer la naturaleza de la investigación, operacionalizar la variable, plantear hipótesis de investigación, aplicar instrumentos de recolección de datos y dominar técnicas de análisis de datos.

Descripción Metodológica	No tengo el nivel	Tengo el nivel mínimo necesario	Tengo un nivel medio	Tengo un nivel bueno	Tengo un nivel Alto	Total
Conocer la naturaleza de la investigación	0 0,0%	7 13,0%	10 18,5%	28 51,9%	9 16,7%	54 100,0%
Operacionalizar la variable	0 0,0%	3 5,6%	27 50,0%	21 38,9%	3 5,6%	54 100,0%
Plantear hipótesis de investigación	0 0,0%	8 14,8%	19 35,2%	17 31,5%	10 18,5%	54 100,0%
Aplicar instrumentos de recolección de datos	0 0,0%	5 9,3%	15 27,8%	17 31,5%	17 31,5%	54 100,0%
Dominar técnicas de análisis de datos	4 7,4%	9 16,7%	20 37,0%	13 24,1%	8 14,8%	54 100,0%

Nota: Datos tomados de la escala competencias investigativas y procesado en SPSS.26.

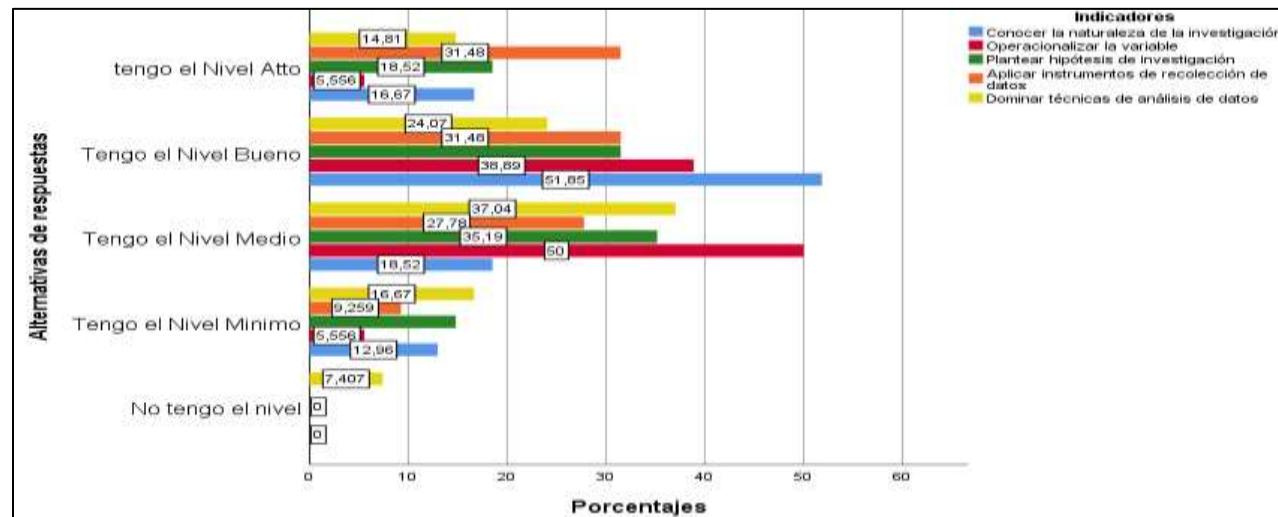


Figura 15. Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio metodológico y sub dimensión: Descripción de la metodología. Indicadores: conocer la naturaleza de la investigación, operacionalizar la variable, plantear hipótesis de investigación, aplicar instrumentos de recolección de datos y dominar técnicas de análisis de datos.

Se observa en la tabla 19 y figura 15, los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de competencias investigativas en estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. para el análisis de la dimensión dominio metodológico y sub dimensión: descripción de la metodología. De esta manera, el indicador que hace referencia a conocer la naturaleza de la investigación, se tiene un 13% (7 sujetos) con el *mínimo necesario*, a su vez, el 18,5% (10 sujetos) indican tener un *nivel medio*. Mientras, el 51,9% (28 sujetos) manifiestan tener un *nivel bueno* y el 16,7 (9 sujetos) confieren tener un *nivel alto*, de tener conocimiento sobre la naturaleza de un estudio.

Como segundo indicador, se tiene la habilidad para operacionalizar la variable, donde 5,6% (3 sujetos) se mantienen en un *nivel mínimo*, seguidamente el 50% (27 sujetos) refieren tener un *nivel medio*. Sin embargo, en los niveles *bueno* y *alto*, se ubican un 38,9% (21 sujetos) y 5,6% (3 sujetos) respectivamente.

En el mismo orden de análisis, se presenta el indicador plantear hipótesis de investigación, cuyos porcentajes se ubican en un 14,8% (8 sujetos) ante un *mínimo necesario*, un 35,2% (19 sujetos) refirieron medianamente tener un *nivel medio*. Por otra parte, el 31,5% (17 sujetos) sostiene un *nivel bueno* y finalmente, un 18,5% (10 sujetos) considera un *nivel alto*, para hacer proposiciones hipotéticas de sus variables.

Secuencialmente, el indicador que conlleva a la aplicación instrumentos de recolección de datos, ubica a los encuestados en un 9,3% (5 sujetos) en un *mínimo necesario* y en un *nivel medio* se ubica el 27,8% (15 sujetos). En cuanto a los niveles *bueno* y *alto*, el porcentaje se administra con el 31,5% (17 sujetos) en cada una de las opciones.

Por último, el indicador que orienta a los estudiantes una vez aplicados los instrumentos a dominar las técnicas y procesamiento de análisis de datos, se tiene 7,4% (4 sujetos) donde consideran *no tener el nivel*, mientras el 16,7% (9 sujetos) opina que tiene un *nivel mínimo*, así como el 37% (20 sujetos) confiere tener un *nivel medio*. Seguidamente, se observa un 24,1% (13 sujetos) con un *nivel bueno* y 14,8% (8 sujetos) ante un *nivel alto*, para manejar este tipo de técnicas.

En relación al análisis global, para la dimensión dominio metodológico y sub dimensión correspondiente a la descripción de la metodología, los estudiantes sujetos

de estudio sostienen un *nivel medio* y en algunos consideran tener un *nivel bueno*, sobre la capacidad para conocer la naturaleza de la investigación según la metodología que hayan adoptado. También en los mismos niveles del párrafo anterior, consideran tener competencias para operacionalizar las variables que estudian y hacer proposiciones de hipótesis que permitan ser contrastadas en los resultados de su investigación. Así mismo, los porcentajes se concentran los mismos niveles anteriores para verificar, organizar y aplicar los instrumentos relacionados con su tema de investigación. Finalmente, direccionan en su mayoría a *nivel medio* con excepciones de algunos en el *nivel bueno*, en relación al dominio para analizar los datos obtenidos de los instrumentos aplicados.

En relación con los resultados obtenidos, se ratifica la importancia que tiene el proceso metodológico para un estudiante ante el desarrollo de sus competencias investigativas, dado que no solo debe poseer habilidades cognitivas y emocionales, sino en su quehacer práctico y teórico. De esta manera, en palabras de Álvarez et. al., (2011, citado en Jaik y Ortega, 2017), refieren que, la descripción de la metodología se vincula con la planificación y gestión para diseñar y recolectar los datos en una investigación.

Desde el párrafo precedente, se enfatiza lo enunciado por Parra, Colunga y Carvajal, (ob. cit.) ante las deficiencias que aún se presentan con estudiantes de psicología en algunos aspectos metodológicos para la construcción de sus producciones científicas, donde menciona el poco conocimiento de competencias investigativas que se anteponen a la actitud para investigar y saber gestionar el aprendizaje.

Tabla 20.

Distribución de frecuencia de la dimensión: Dominio para la comunicación escrita y sub dimensión: Propiedades del texto Investigativo. Indicadores: coherencia del texto, cohesión del texto y adecuación del texto.

Plantear el Problema	Tengo el					Total
	No tengo el nivel	nivel mínimo necesario	Tengo un nivel medio	Tengo un nivel bueno	Tengo un nivel Alto	
Coherencia del texto	0	1	12	24	17	54
	0,0%	1,9%	22,2%	44,4%	31,5%	100,0%
Cohesión del texto	0	1	12	21	20	54
	0,0%	1,9%	22,2%	38,9%	37,0%	100,0%
Adecuación del texto	0	3	8	25	18	54
	0,0%	5,6%	14,8%	46,3%	33,3%	100,0%

Nota: Datos tomados de la escala competencias investigativas y procesado en SPSS.26.

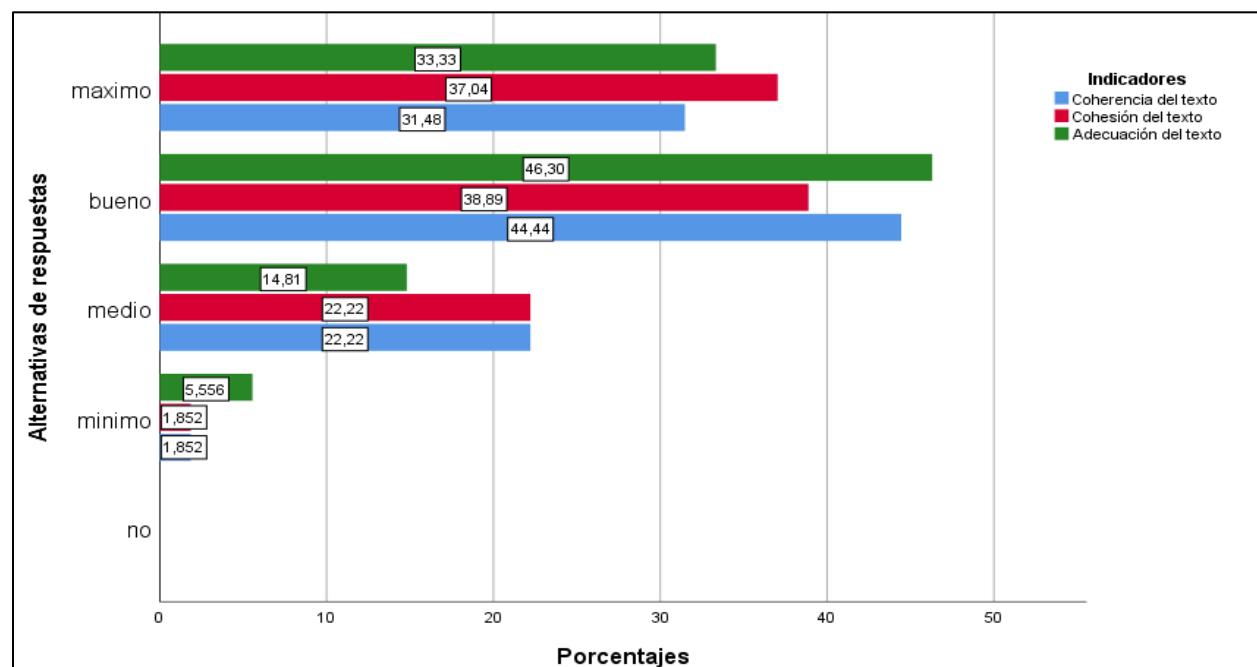


Figura 16. Distribución de frecuencia de la dimensión Dominio para la comunicación escrita y sub dimensión: Propiedades del texto Investigativo. Indicadores: Coherencia del texto, Cohesión del texto y Adecuación del texto.

A continuación, se observa en la tabla 20 y figura 16, los datos suministrados en términos porcentuales de la aplicación del instrumento diseñado para evaluar las competencias investigativas en los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, con relación a la dimensión dominio para la comunicación escrita y sub dimensión: propiedades del texto Investigativo. De este modo, los resultados permiten analizar en el indicador coherencia del texto que, el 1,9% (1 sujeto) manifestó tener un *nivel mínimo*, mientras el 22,2% (12 sujetos) corrobora tener un *nivel medio*. En el mismo orden, el 44,4% (24 sujetos) y el 31,5% (17 sujetos) opinan tener un *nivel bueno y alto* respectivamente.

Posteriormente, el indicador que permite desarrollar coherencia en el texto, los encuestados indican tener un *nivel mínimo* con el 1,9% (1 sujeto) y para el *nivel medio*, un 22,2% (12 sujetos). Sin embargo, otros aluden tener un *nivel bueno* con un 38,9% (21 sujetos) y para el *nivel alto*, se posicionaron en un 37,0% (2 sujetos).

En el mismo orden, el indicador para la adecuación de un texto investigativo, los estudiantes manifiestan tener un *mínimo necesario* con el 5,6% (3 sujetos), mientras el 14,8% (8 sujetos) alude tener un *nivel medio*. Con relación al *nivel bueno*, se ubican en un 46,3% (25 sujetos) y en un *nivel alto*, consideran tener esta habilidad en un 33,3% (18 sujetos). En general, la mayoría se encuentran en niveles favorables para adecuar los textos en su producción investigativa.

Los datos descritos, en términos generales posicionan a los estudiantes sujetos de estudio, en relación con la dimensión dominio para la comunicación escrita y sub dimensión propiedades del texto Investigativo que, sostienen entre un *nivel medio* en algunos, aunque los porcentajes se concentra en un *nivel bueno y alto* para estructurar los textos de la investigación de manera coherente a fin de ser comprendidos. Así mismo, se colige en los estudiantes mencionados, tener competencias con *nivel medio* en algunos y en la mayoría entre *bueno y alto*, en hacer uso de conectores para relacionar los párrafos a fin de mejorar la comprensión de lo descrito. Por último, la mayoría preceptúa en niveles *bueno y alto*, para emplear un vocabulario científico que se corresponda con el contexto social, al cual se desea comunicar.

Basado en lo descrito por Marín (2004) refiere que, los textos deben basarse en la coherencia como entrelazado que los estudiantes realicen ante los diferentes enunciados que componen los textos en su desarrollo de trabajo de investigación a fin que guarde una estructura lógica que pueda tener un carácter entendible e interpretativo.

En función al estudio de Figueroa, et, al. (2020) los resultados obtenidos sobre dominio de la comunicación, se ubicaron en porcentajes altos, cuya similitud se tiene con los resultados obtenidos en esta investigación. Esto permite, complementarse con lo descrito por Parra, Colunga y Carvajal (2016) al referirse en las habilidades que deben tener los estudiantes de psicología en aspectos investigativos, el cual, debe ser indispensable para el ejercicio profesional como psicólogos.

El siguiente apartado, tiene como fin presentar los datos correspondientes a las correlaciones que existen entre las variables actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

Correlación de las variables

En esta sección, se determinó la probabilidad de correlación mediante el coeficiente adecuado de las variables suscitadas como: actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas de acuerdo con los instrumentos diseñados y aplicados a los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA. Esta manera, para poder aplicar la correlación entre las variables, es necesario obtener la prueba de normalidad de los datos, que permiten saber si estos se encuentran dispersos o no y así poder adoptar una prueba paramétrica cuando el p-valor sea mayor a 0,05 y no paramétrica cuando el p-valor sea menor a 0,05, de tal manera, que oriente al investigador a elegir el coeficiente estadístico adecuado para su posterior análisis e interpretación. De esta manera, se presenta la tabla 21 y posteriormente su respectivo análisis.

Tabla 21.

Prueba de Normalidad de las variables: actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas.

Variables	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadísticos	gl	p-valor
Actitud Investigativa	,108	54	,173
Autorregulación del Aprendizaje	,144	54	,007
Competencias Investigativas	,091	54	,200

Nota: Datos tomados de los instrumentos y procesado en SPSS.26.

En la tabla 21, se observan los resultados aplicados mediante la prueba de normalidad, mediante el test de Kolmogórov-Smirnov que, sugiere se aplicado a sujetos de estudios mayores a 50 en términos numéricos. En el orden de análisis en que se presentan las variables estudiadas se tiene que, para la actitud investigativa tiene un p-valor o significancia de $,1,73 > 0,05$; infiriéndose que los datos provienen de una distribución normal. Para la variable autorregulación del aprendizaje, el p-valor tuvo una significancia de $,007 < 0,05$ que, indica normalidad en sus datos y la variable competencias Investigativas, arrojó un p-valor de $,200 > 0,05$; orientando al análisis que los datos si provienen de una distribución normal. Por ende; el investigador para el análisis de la correlación de las variables, opta por elegir el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, puesto que no todas las variables siguen una misma distribución de datos.

Se prosigue, con el análisis de la correlación de las variables que se han venido estudiando en la investigación, a fin de verificar la probabilidad de relación entre ellas, por el coeficiente de Rho de Spearman, ideado para pruebas no paramétricas y es considerado una medida de asociación lineal basados números de orden, de cada grupo de sujetos. Además, es necesario que, no solo se identifique la fuerza de asociación entre los constructos, sino que se verifique el p-valor o significatividad bilateral que debe estar por debajo de 0,05. Así mismo, es importante considerar la interpretación de la significancia, que se presenta en la tabla 22, siendo una de las más utilizadas de los autores, Hernández Sampieri y Hernández (2014).

Tabla 22*Rangos de correlación según Rho Spearman.*

valor	Rango	Relación
(-)	0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
(-)	0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
(-)	0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
(-)	0.11 a -0.50	Correlación negativa media
(-)	0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
	0.00	No existe correlación
(+)	0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
(+)	0.11 a +0.50	Correlación positiva media
(+)	0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
(+)	0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
(+)	0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Nota. Datos tomados del libro metodología de la investigación de Hernández Sampieri y Hernández (2014). Tabla elaborada por el autor.

Considerándose la tabla anterior que, enuncia los rangos de correlación según el estadístico Rho Spearman, se presenta la tabla 23 donde se evidenció las variables actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativa, donde se observan en a tabla 23, los datos que determinan la probabilidad de relación y su nivel de significancia. En complemento, se presentan las figuras 17, 18 y 19 que permite visualizar la dispersión de los datos por cada correlación. Finalmente, se tiene el análisis e interpretación respectivo.

Tabla 23.*Correlación de las variables Actitud Investigativa, Autorregulación del Aprendizaje y Competencias Investigativas.*

Estadístico	Variables	Coeficiente	Autorregulación del Aprendizaje	Competencias Investigativas
Rho de Spearman	Actitud Investigativa	Coeficiente de correlación	,567**	,496**
		Sig. (bilateral)	,000	,000
		N	54	54
	Autorregulación del Aprendizaje	Coeficiente de correlación		,381**
		Sig. (bilateral)		,004
		N		54

Nota: Datos tomados de los instrumentos y procesado en SPSS.26.

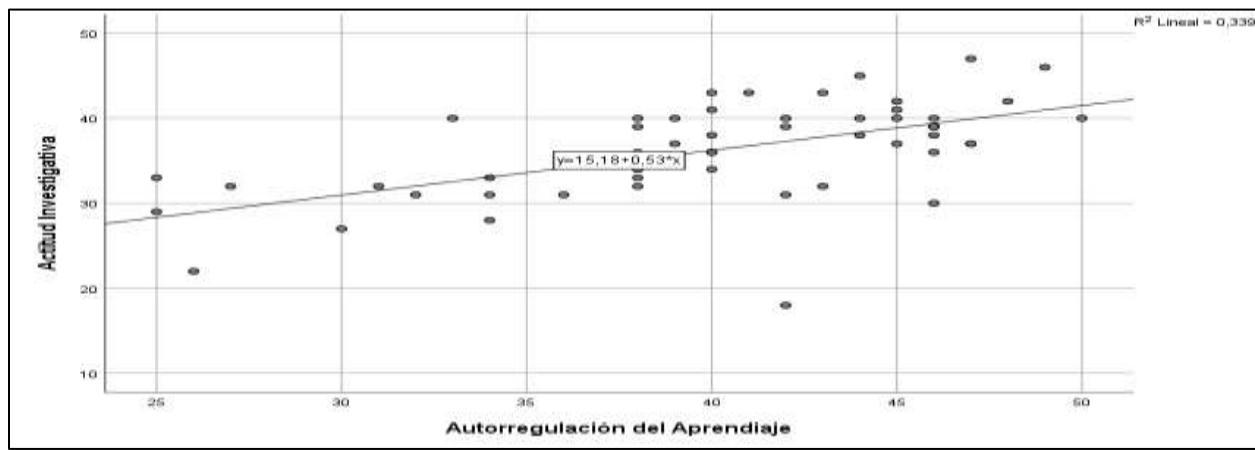


Figura 17. Dispersión de la correlación de las variables actitud investigativas y autorregulación del aprendizaje.

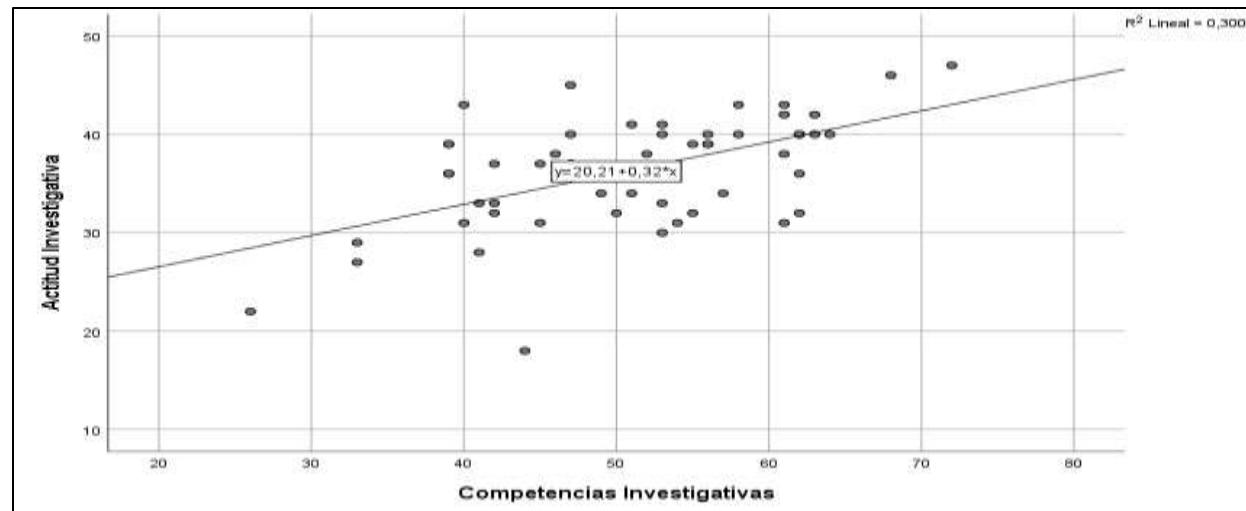


Figura 18. Dispersión de la Correlación de las variables actitud investigativas y competencias investigativas.

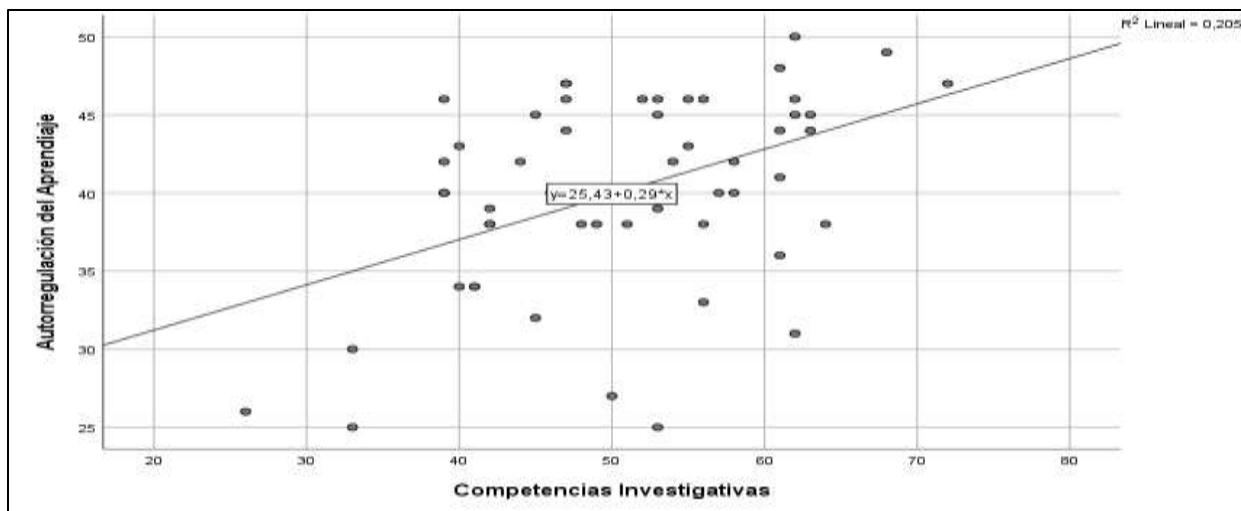


Figura 19. Dispersión de la Correlación las variables autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas.

En primer lugar, se observa en la tabla 23 y figura 17, la correlación de la actitud investigativas y autorregulación del aprendizaje, el cual, se tiene un coeficiente de ,567** considerándose dentro de un rango de correlación positiva considerable y una significancia de $000 < 0,05$, el cual, indica que es real. De este modo, se rechaza la hipótesis nula H_0 (1) y se acepta la Hipótesis de investigación H_1 (1) coligiendo que, en la medida que los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA, procuren tener actitud para llevar a cabo su investigación, en la misma dirección estarán gestionando su autorregulación para el aprendizaje en el área científica.

Seguidamente, en la tabla 23 y figura 18, se presentan los datos que orienta la probabilidad de relación entre las variables actitud investigativas y competencias investigativas. De esta manera, el coeficiente obtenido entre ellas, orientan la investigación en una correlación de ,496 siendo positiva media y con una significancia de $,000 < 0,05$, el cual, indica que es real. Por tanto; se rechaza la hipótesis nula H_1 (2) y se acepta la Hipótesis de investigación que, permite analizar en los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA que, en función a la disposición que tengan con su proceso investigativo, tendrán mejores competencias para llevar a cabo actividades de carácter científico.

En el mismo orden, de la tabla 23 y figura 19, se observa la correlación de ,381 considerándose en un rango positiva media, con un nivel de significancia de ,004 < 0,05; siendo real dicha probabilidad. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula H_0 (3) y se acepta la Hipótesis de investigación, indicando en los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de las asignaturas Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA que, al planificar sus tareas dadas para una investigación y gestionen sus emociones podrán lograr competencias sólidas en investigación.

De este análisis, conviene complementarse con lo descrito por Paredes y Moreta (2020) al indicar que, tanto la actitud investigativa y la autorregulación del aprendizaje y las competencias investigativas, tienen un factor multidimensional, lo que supone para el estudiante adquirir competencias ante los procesos investigativos que se dan en una institución académica, pero va a depender de disposición, gestión de sus emociones y planificación que realice para llevar a cabo su investigación.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Una vez obtenidos los resultados conforme a los objetivos planteados en la investigación, se procede a emitir las conclusiones respectivas de las variables actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas, cuyos datos fueron procesados, analizados e interpretados según las opciones de respuesta de los instrumentos diseñados para tal fin en los estudiantes de la carrera de psicología cursantes de Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

En función a la variable actitud investigativa se concluye que, los sujetos de estudio sostienen pensamientos creativos como imaginar varias formas de explorar una pregunta de investigación, en ocasiones hacen uso de sus habilidades para examinar rigurosamente el problema de investigación, tomar de decisiones y buscar solución ante una situación que se le presente en esta área investigativa. Así mismo, no ubican la información relevante del tema que desean investigar, así como también, procurar entender el significado de la información que consultan para su producción investigativa y algunas veces hacen uso de técnicas de resumen para hace síntesis de la información consultada en su investigación.

En el mismo orden, los estudiantes no muestran interés por aprender más sobre su tema de investigación y en ocasiones perciben sentirse agobiados, mientras que otros consideran que no es un factor que les genere sensación de angustia. Adicional, en ocasiones sienten autoconfianza para llevar a cabo el desarrollo de una investigación. Seguidamente, ante el compromiso que se necesita con la investigación, lo realizan ocasionalmente y otros no valoran el compromiso que amerita la construcción de una

investigación que dirija sus procesos ante la importancia que requiere cumplir con el tiempo planificado para el desarrollo de su trabajo científico.

Por otra parte, con la variable autorregulación del aprendizaje, la mayoría de los estudiantes perciben tener poca experiencia en el área de investigación, es decir, no ha sido significativa en su formación como investigadores, al igual que, no muestran interés por explorar temas que tengan relevancia o sean novedosos en materia de investigación. También, en ocasiones estiman el tiempo para investigar y emplear estrategias de estudio cuando van a investigar en su construcción de trabajo de grado. Al igual que, tomarse el tiempo para comprender y reflexionar lo que han escrito ante el problema estudiado para buscar mejoras futuras.

Seguidamente, para la gestión de sus emociones, los sujetos de estudio antes de comenzar a redactar los capítulos de su investigación, en ocasiones se motivan intrínsecamente, sin acudir a algún estímulo externo. A su vez, no suelen animarme mientras están realizando el trabajo de investigación, pensando que al final puedan lograr el éxito por el esfuerzo realizado y, por último, ocasionalmente intentan hacer algo para sentirse mejor cuando tienen dificultad en el proceso de la elaboración de la investigación.

Adicionalmente, los estudiantes no evalúan la calidad de lo descrito cuando terminan de redactar cada capítulo de la investigación que les permita comprender los textos construidos. En ocasiones, identifican las posibles causas que implique el uso técnicas para mejorarlo. Por otra parte, les gusta la idea de hacer el trabajo de investigación en pareja, porque pueden apoyarse para obtener resultados de calidad. Así mismo, antes de comenzar a producir la investigación, regularmente se aseguran de contar con todos los recursos disponibles y con el fin de lograr mejor concentración al momento de producir la investigación, pocas veces tienen la posibilidad de buscar un ambiente tranquilo.

Por otro lado, con la variable de competencias investigativas se concluyen que, los estudiantes sujetos medianamente tienen habilidades para consultar información relevante a través de fuentes bibliográficas físicas, sin embargo, poseen habilidades en la búsqueda de fuentes bibliográficas electrónicas. Prosigue indicar que, sostienen habilidades tecnológicas en el manejo de la herramienta Microsoft Word y el uso del

computador para procesar información ante una producción investigativa. Aunque, en el manejo de Microsoft Excel y paquetes estadísticos computarizados, presentan deficiencias.

En lo concerniente a plantear el problema, tienen claridad sobre, qué se va a investigar según el tema objeto de estudio y describir cómo plantear la situación del problema de acuerdo con el tema de investigación. Sin embargo, medianamente saben cuándo plantear la situación del problema de estudio, según el tema que hayan elegido en su investigación. Dado a la importancia que tiene el marco teórico para una investigación, los sujetos de estudio, consideran tener competencias para sintetizar los estudios previos que sustentan su investigación. Así mismo, tienen un buen nivel en cuanto a conceptualizar las teorías o referentes teóricos pertinentes de la investigación.

En referencia a la descripción de la metodología, indicaron tener medianamente habilidades para conocer la naturaleza de la investigación según el método adoptado. Consideran tener competencias para operacionalizar las variables y hacer proposiciones de hipótesis y ser comprobadas en los resultados de su investigación. Por otra parte, algunos tienen dominio para verificar, organizar y aplicar los instrumentos relacionado con su tema de investigación. Finalmente, consideran tener medianamente habilidades para analizar los datos obtenidos de los instrumentos aplicados.

En el mismo orden de competencias investigativas, ante la comunicación escrita tienen dominio para estructurar los textos de la investigación de manera coherente y hacen uso de los conectores pertinentes para relacionar los párrafos a fin de mejorar la comprensión de lo descrito. Por último, consideran emplear un vocabulario científico que se corresponda con el contexto social en el cual se desean comunicar.

Finalmente, en cuanto a la relación entre las variables estudiadas se concluye que, los estudiantes de la carrera de psicología cursantes del noveno y décimo semestre de las asignaturas Trabajo Especial de Grado I y II, en la medida que procuren tener actitud para llevar a cabo su investigación, estarán gestionando su autorregulación para el aprendizaje en el área científica. Así mismo, en función a la disposición que tengan con su proceso investigativo, tendrán mejores competencias para llevar a cabo actividades de carácter científico. Finalmente, al planificar sus tareas dadas para una

investigación y gestionen sus emociones podrán lograr competencias sólidas en investigación.

Recomendaciones

Las recomendaciones de una investigación son sugerencias prácticas y orientadas a la acción que se derivan de las conclusiones del estudio. En esencia buscan traducir el conocimiento adquirido en acciones concretas que contribuyan al avance del campo de estudio o a la solución de los resultados identificados. De esta manera se enumeran las siguientes:

1. Para fomentar la toma de decisiones a través de mesas de trabajo, se sugiere realizar actividades que fomenten el trabajo colaborativo y pensamiento crítico entre docentes de la asignatura, tutores y estudiantes en relación con decidir de manera clara el tema de investigación, identificar el problema que se desea solucionar y fijar metas medibles y oportunas.
2. En función a estrategias para la búsqueda de información relevante y hacer síntesis en la construcción de los Trabajos Especiales de Grado (TEG), se sugiere realizar actividades que permitan identificar las necesidades de la información a consultar, plantearse preguntas o indicadores que permitan ubicar mejor la información consultada y construir esquemas de cada capítulo a desarrollar.
3. Para reforzar el compromiso y motivación de los estudiantes, ante el quehacer investigativo, se recomienda que existan espacios donde se les reconozcan aquellos logros dados en investigación, promover la comunicación abierta entre docentes y el estudiantado.
4. Realizar actividades extracurriculares, que permitan a los estudiantes aplicar estrategias para planificar el tiempo como: Matriz de Eisenhower, para priorizar las tareas según su importancia y urgencia. El Time blocking, donde se divide la jornada en bloques de tiempo para cada tarea y técnica Pomodoro, que trabaja en una tarea sin interrupciones hasta que suene el temporizador.
5. En la gestión de las emociones, considerar aquellas técnicas que permitan la autorregulación del aprendizaje en materia de investigación, tales como: identificar las

situaciones y pensamientos que les genere agobio, practicar la meditación y el mindfulness. Además, se denota la importancia de acudir a profesional en el área en el caso de que consideren agravante sus estados emocionales ante el proceso de investigación.

6. Considerar la búsqueda de un espacio adecuado y tranquilo, para el proceso que amerita la construcción de una investigación, tomando en cuenta la dedicación de horas específicas en la semana, para las entregas oportunas de los capítulos, según las normativas de los docentes de las asignaturas Trabajo Especial de Grado I y II, del noveno y décimo semestre en la UCLA.

7. Realizar cursos extracurriculares, para adquirir habilidades en la búsqueda de información tanto en fuentes físicas como electrónicas, en esta última con el uso debido de la Inteligencia artificial.

8. Incorporar asignaturas electivas, para reforzar las competencias tecnológicas en los estudiantes con base al uso de Microsoft Excel y manejo de sistemas estadísticos computarizados, puesto que, son necesarios para el procesamiento y análisis de los resultados en una investigación.

9. Dado a la relación de las variables que se obtuvo en la investigación, se recomienda integrar en el programa de las asignaturas Trabajo Especial de Grado I y II, estrategias que vinculen la actitud investigativa y autorregulación del aprendizaje con la formación de competencias específicas en investigación, tales como: curiosidad y motivación por aprender, habilidad de planificar, monitorear y evaluar el propio proceso de aprendizaje, pensamiento reflexivo, habilidades de búsqueda y selección de información, además de fomentar el pensamiento crítico y analítico.

Referencias

- Aldana, G. M. y Joya, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación. *Tábula Rasa*, 14, 295-309. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39622094012.pdf>
- Almeyda, A., y García, S. (2022). *Competencias para la investigación en la formación de psicólogos*. Integración Académica en Psicología Volumen 7. Número 20. 2019. ISSN: 2007-5588. <https://integracion-academica.org/attachments/article/235/03%20Competencias%20investigacion%20AAAlmeyda%20SGarcia.pdf>.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Editorial episteme: 5ta edición. Caracas.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Editorial episteme: 6ta edición. Caracas.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se Elabora un Proyecto de Investigación*. Séptima Edición. ISBN 980-6293-03-7. Distribución BL Consultores Asociados, Servicio Editorial. Caracas-Venezuela.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (2001). *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*. *Child Development*, 72 (1), 187–206. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001CD.pdf>
- Barragán, J. y Cortéz, C. (2009). *Avances en el diseño de una Escala de Actitudes Cognitivo Conductuales*. Revista Psiquis 18 (5), 146-156. http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=63670&id_seccion=3011&id_ejemplar=6392&id_revista=180.
- Bautista, A. (2012). *El arte de investigar*. Revista Reencuentro. (63),53-56. Distrito Federal: México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34023237008.pdf>.
- Bickmore, B. (2010). *La Creatividad en la Ciencia*. Visionlearning, POS-3. Recuperado de <https://www.visionlearning.com/es/library/Proceso-de-la-Ciencia/49/La-Creatividad-en-la-Ciencia/182>.

- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M. y Ruiz-Lapuerta, I. (2021). *Autorregulación de los Aprendizajes en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo*. Revista Cátedra, 4(3), 74-92. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/3048>.
- Chacón, R. (2018). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Estrategias Metacognitivas en el desarrollo de las Competencias Investigativas en estudiantes de Educación Superior*. Universidad Católica Andrés Bello. Programa de Educación, Mención: Procesos de Aprendizaje. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT6546.pdf>.
- Espinoza Freire, E. E. (2019). *Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte*. Revista Conrado, 15(69), 171-180. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-171.pdf>.
- Fairstein, G. y Gyssels, S. (2003). *Como se aprende*. Federación internacional de Fe y Alegría. Caracas. https://redec.org/sites/default/files/como_se_aprende.pdf
- Figueroa R., S., Velásquez D., A., Granados R., D.E. y Ríos R., L.Y. (2020). *Competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología*. Enseñanza e Investigación en Psicología, 2(2), 159-166. https://www.researchgate.net/publication/341090796_Competencias_de_Invistación_en_estudiantes_universitarios_de_Psicología.
- Flores, M. (2014). *La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional*. Instituto Tecnológico de Mazatlán. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 65 | mayo-agosto, 2014.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf
- Henao, M. (2003). *El papel de la investigación en la formación universitaria*. <http://www.iniversia.net.co/docentes/articulosdeducacionsuperior>.
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.

- Hernández, I. (2009). *El docente investigador en la formación de profesionales*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 27, mayo-agosto, 2009, pp. 1-21. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Documento consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>. [
- Hernández, M., y Vásquez, D. (2020) *Estudio documental (2010 - 2020) la actitud de los estudiantes universitarios hacia la investigación científica*. Summa Psicológica UST (CC – BY – 3.0) ISSN: 0718-0446 / ISSN: 0719-448x. <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/528>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). México: McGraw Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. (3^a. Edición). [PDF en línea]. Editorial: Fundación Sypal. Caracas – Venezuela.
- Jaik, A., y Ortega, E. (2017). *Validación de la escala para evaluar competencias metodológicas de investigación*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2790.pdf>.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias*. España: Ediciones Gestión 2000.
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique Grupo editor, S.A. I.S.B.N. 950-701-572-8. Buenos Aires, Argentina. <http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/07/marta-marin.pdf>.
- Marrero, O., y Pérez, M. (2014). *Competencias investigativas en la educación superior*. RES NON VERBA, febrero 2014. Cuba. <https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf>.
- Medina Elizondo, M. y Barquero Cabrero, J. D. (2012). *20 competencias Profesionales para la Práctica Docente*. México: Ed. Trillas.
- Muñoz Cabas, D., Aular de Durán, J., Reyes, L. M., & Leal, M. (2010). *Actitud investigativa en estudiantes de pregrado: indicadores conductuales, cognitivos y afectivos*. Multiciencias, 10, 254-258. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90430360040>

- Negrette, L., y Mita, J. (2021). *Aprendizaje de las Matemáticas, a través del uso de material manipulativo, por parte de los estudiantes de grado segundo de la institución educativa el Rodeo, Municipio de Santa Cruz de Lorica. Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología*. Panamá. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/4793/LUZ%20ANGELICA%20NEGRETTE%20L%C3%93PEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015). *Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)*. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo, España. *Eur. j. educ. psychol.* Vol. 8, Nº1 (Págs. 9-22).
- Núñez, K., y Rolon, J. (2014). *Actitudes de los Estudiantes de Psicología de una Universidad privada de la Ciudad de Bucaramanga frente a la Investigación*. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Ciencia Sociales. Colombia. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/10354/digital_27765.pdf?sequence=1
- Oviedo, C., y Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, núm. 4, 2005, pp. 572-580. Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>.
- Padrón, J. (2005). *La estructura de los procesos de investigación. Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año IX, *nº* 17. https://padron.entretemas.com.ve/Estr_Proc_Inv.htm
- Palella, S y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (3^a. Ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Panadero, E., y Alonso, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. Colegio Oficial de Psicología de Madrid-España. *Psicología Educativa* Volumen 20, Issue 1, June 2014, Pages 11-22. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037#:~:text=La%20autorregulaci%C3%B3n%20es%20un%20%E2%80%9Cproceso,%E2%80%9D%20\(Zimmerman%2C%202000%20p.\)](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037#:~:text=La%20autorregulaci%C3%B3n%20es%20un%20%E2%80%9Cproceso,%E2%80%9D%20(Zimmerman%2C%202000%20p.)

- Paredes, F., y Moreta, R. (2020). *Actitudes hacia la Investigación y Autorregulación del Aprendizaje en los Estudiantes Universitarios*. *CienciAmérica*, Vol. 9 (3) ISSN 1390-9592 ISSN-L 1390-681X. file:///C:/Users/Anderson/Downloads/Paredes-ProaoMoreta-Herrera.2020.Autorregulacindelaprendizaje.pdf.
- Parra, Y., Colunga, S., y Carvajal, B. (2016). *¿Cómo formar al psicólogo para la investigación?* Luz, vol. 17, núm. 2, 2018 Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba. Documento consultado en: <https://www.redalyc.org/journal/5891/589167622004/589167622004.pdf>. [Consulta: julio, 19 de 2022].
- Parra, Y., Pastrán, O., y Rodríguez, A. (2021). *Diagnóstico del Diseño Curricular del programa Licenciatura en Música de la UCLA Venezuela*. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Diplomado en Docencia Universitaria. https://issuu.com/parra.y./docs/diagnostico_cualitativo_y_cuantitativo_del_dise_o
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), x-xx. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez, M., Topete, C., y Rodríguez, R. (2014). *Modelo para la Formación y Fortalecimiento de Investigadores en las Universidades*. Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/4560/456044957005.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner. *Handbook of selfregulation*. Academic Press, 452-502. <https://ssrllsite.files.wordpress.com/2018/01/pintrich-2005-the-role-of-goalorientation-in-srl.p>
- Pozo, J. y Gómez, M. (2006). *Aprender y Enseñar Ciencia*. Morata. Madrid-España. Ediciones Morata S.L. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Pozo_Unidad_3.pdf
- Rivas, L. (2011). *Las nueve competencias de un investigador*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España. Cita a Berkeley (2004). Documento consultado en:

- http://www.scielo.org.mx/pdf/ia/v40n108/2448-7678-ia-40-108-34.pdf. [Consulta: marzo, 29 de 2022].
- Rizo, M. (2017). *Importancia de la Investigación en la Educación Superior*. Facultad Regional Multidisciplinaria Estelí (FAREM Estelí). Vol. 3, N° 5, enero-junio 2017. <https://repositorio.unan.edu.ni/12559/2/document.pdf>.
- Ronquillo, L. (2014). La formación investigativa basada en competencias para las carreras de ciencias de la Educación. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCALE). ISSN 1390-9010. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/70/53>
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.
- Sánchez, L., Herrera, M., y Sánchez, M. (2020). *La Investigación Científica en la Formación de Estudiantes Universitarios*. Universidad Bicentenaria de Aragua Maracay, Venezuela. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/815>
- Sandi, J., y Sanz, C. (2018). *Revisión y análisis sobre competencias tecnológicas esperada en el profesorado en Iberoamérica*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. ISSN 1135-9250. Núm. 66 / diciembre 2018.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las Matemáticas y las NTIC*. Una estrategia de formación permanente. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625-2007. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/DTESIS_CAPITULO_2.pdf
- Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias*. Ecoe ediciones Ltda. Bogotá. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Torrano, F., y González M. C. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2(1), 1-34. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>
- Universidad de Alicante (s/f). *La búsqueda de información científica*. Biblioteca Universitaria. Documento consultado en:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33983/1/BUSQUEDA_informacion_DOC_TORADO.pdf.

Vargas, P., y Martínez, M. (2016). *Describir fuerzas restrictivas a la investigación y modelo de intervención en una Facultad Universitaria*. Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología (UNICyT). Documento consultado en: <https://www.idi-unicyt.org/2016/11/26/describir-fuerzas-restrictivas-a-la-investigacion-y-modelo-de-intervencion-en-una-facultad-universitaria/>. Fecha [marzo, 28 de 2022].

Villada, D., Grisales, M., Prada, D., Ocampo, J., García, M., y Villada, M. (2018). *Autorregulación e investigación: habilidades en trayecto*. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas-Colombia. Fondo Editorial, Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/556>

ANEXOS

**Anexo
A-1
Escalamiento de Actitud Investigativa**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

ESCALAMIENTO SOBRE ACTITUD INVESTIGATIVA

Fecha de Aplicación: _____

Nro.

Instrucciones

El presente instrumento se presenta como escalamiento de Likert, y tiene como objetivo identificar la Actitud Investigativa que poseen los estudiantes de Psicología de la U.C.L.A. Su participación es de gran importancia para esta investigación, por lo que se le solicita responder con la mayor sinceridad posible, por lo que, no hay respuestas correctas, ni incorrectas y la información que suministre, se manejará con el criterio de confidencialidad y en anonimato.

De esta manera, el instrumento contiene doce (12) ítems, referente a tres (3) dimensiones a evaluar: Cognitivo con seis (6) indicadores, Afectivo con tres (3) indicadores y Conductual con tres (3) indicadores. Así mismo, puede ser autoadministrado en un tiempo aproximado de 15 minutos.

A continuación, marque con una equis (x) la opción por el cual, se sienta identificado (a). Ante cualquier duda, puede acudir al investigador. Se presentan cinco (5) opciones de respuesta, que seleccionará una (1) en función a lo siguiente:

4	Siempre
3	La mayoría de veces
2	Algunas veces si, algunas veces no
1	La mayoría de veces no
0	Nunca

Agradezco, su colaboración y tiempo para contestar la escala que se le presenta a continuación.

INSTRUMENTO

		OPCIONES DE RESPUESTA				
		Siempre	La mayoría de veces	Algunas veces si, algunas veces no	La mayoría de veces no	Nunca
Actitud Investigativa						
1	Emplea el pensamiento creativo para encontrar lo esencial de un problema de investigación. ej. imaginar varias formas de explorar una pregunta	4	3	2	1	0
2	Examina rigurosamente el problema de investigación para la toma de decisiones	4	3	2	1	0
3	Busca solución ante una situación que se le presente en el proceso investigativo	4	3	2	1	0
4	Ubica información relevante del tema que desea investigar	4	3	2	1	0
5	Interpreta la información consultada del tema de investigación, a fin de entender su significado.	4	3	2	1	0
6	Hace uso de la técnica del resumen, para sintetizar la información consultada en tu investigación	4	3	2	1	0
7	Muestra interés por aprender más sobre su tema de investigación.	4	3	2	1	0
8	El ejercicio de investigar, lo percibe como un factor agobiante	0	1	2	3	3
9	Tiene la confianza necesaria para llevar a cabo un proceso investigativo	4	3	2	1	0
10	Valora el compromiso que amerita la construcción de una investigación	4	3	2	1	0
11	La experiencia que ha tenido hasta el momento en el área de investigación, ha sido significativa en su formación como investigador	4	3	2	1	0
12	Siente el deseo de buscar temas novedosos, para llevar a cabo una investigación.	4	3	2	1	0

**Anexo
A-2
Instrumento de Autorregulación del Aprendizaje**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Fecha de Aplicación: _____

Nro.

Instrucciones

El presente instrumento tipo Likert tiene como objetivo, determinar la Autorregulación del Aprendizaje que poseen los estudiantes de Psicología de la U.C.L.A. Su participación es de gran importancia para esta investigación, por lo que se le solicita responder con la mayor sinceridad posible, por lo que, no hay respuestas correctas, ni incorrectas y la información que suministre, se manejará con el criterio de confidencialidad y en anonimato.

De esta manera, el mismo contiene Trece (13) ítems, referente a cuatro (4) dimensiones a evaluar: Gestión de la Planificación con cuatro (4) indicadores, Gestión de la Motivación con tres (3) indicadores, Gestión de la Evaluación de la comprensión de textos con tres (3) indicadores y Gestión de la evaluación del contexto con tres (3) indicadores. Así mismo, puede ser autoadministrado en un tiempo aproximado de 15 minutos.

Finalmente, marque con una equis (x) la opción por el cual se sienta identificado (a). Ante cualquier duda, puede acudir al investigador. A continuación, se presentan cinco (5) opciones de respuesta, que seleccionará una (1) en función a lo siguiente:

4	Siempre
3	Casi siempre
2	Algunas veces
1	Casi nunca
0	Nunca

Agradezco, su colaboración y tiempo para contestar

INSTRUMENTO

Autorregulación del Aprendizaje		OPCIONES DE RESPUESTA				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Suelo estimar el tiempo qué conllevaría la elaboración de los textos comprendidos en cada capítulo de la investigación	4	3	2	1	0
2	En la producción de textos en la investigación, decido qué estrategias voy a utilizar para redactar	4	3	2	1	0
3	Después de redactar un texto en algún apartado de la investigación, me tomo el tiempo necesario para comprender lo descrito.	4	3	2	1	0
4	Después de elaborar los capítulos de la investigación, reflexiono sobre el tiempo empleado para aprender de la experiencia	4	3	2	1	0
5	Antes de comenzar a redactar los capítulos de la investigación, me automotivo sin acudir a algún estímulo externo	4	3	2	1	0
6	Mientras estoy realizando el trabajo de investigación, suelo animarme pensando que al final lograré el éxito por el esfuerzo realizado	4	3	2	1	0
7	Cuando siento dificultad en el proceso de la elaboración de la investigación, intento hacer algo para sentirme mejor	4	3	2	1	0
8	Cuando termino de redactar cada capítulo de la investigación, evalúo la calidad de los descrito	4	3	2	1	0
9	Al percibir dificultad en la comprensión del texto de la investigación, identifico las posibles causas para mejorarlas	4	3	2	1	0
10	Al culminar un texto en la investigación e identificar alguna dificultad para su comprensión, pienso en técnicas para mejorarlo	4	3	2	1	0
11	Me gusta la idea de hacer el trabajo de investigación en pareja, porque podemos apoyarnos para obtener resultados de calidad.	4	3	2	1	0
12	Antes de comenzar a producir la investigación, me aseguro de contar con todos los recursos disponibles	4	3	2	1	0
13	A fin lograr mejor concentración al momento de producir la investigación, suelo buscar un ambiente tranquilo.	4	3	2	1	0

**Anexo
A-3
Instrumento de Competencias Investigativas**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

INSTRUMENTO PARA COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Fecha de Aplicación: _____

Nro.

Instrucciones

El presente instrumento tiene como objetivo, describir el nivel de competencias investigativas que poseen los estudiantes de Psicología de la U.C.L.A. Su participación es de gran importancia para esta investigación, por lo que se le solicita responder con la mayor sinceridad posible, por lo que, no hay respuestas correctas, ni incorrectas y la información que suministre, se manejará con el criterio de confidencialidad y en anonimato.

De esta manera, la escala contiene Diecinueve (19) ítems, referente a cuatro (4) dimensiones a evaluar: Búsqueda de la Información con dos (2) indicadores, Dominio Tecnológico con cuatro (4) indicadores, Dominio Metodológico con diez (10) indicadores y Dominio de la Comunicación Escrita con tres (3) indicadores. Así mismo, puede ser autoadministrado en un tiempo aproximado de 15 minutos.

A continuación, indique en qué nivel de dominio se encuentra, respondiendo a las siguientes competencias de investigación que se presentan en forma de proposiciones. A continuación, marque con una equis (x) la opción que representa mejor su competencia, siendo “4” el nivel más alto y “0” la que identifica que, no tiene el nivel sobre las competencias señaladas.

Agradezco, su colaboración y tiempo para contestar.

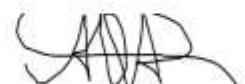
INSTRUMENTO SOBRE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Qué nivel de competencia considera usted que posee para:	NIVEL				
	Tengo un nivel Alto	Tengo un nivel bueno	Tengo un nivel medio	Tengo el nivel mínimo necesario	No Tengo el nivel necesario
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN					
1. Consultar información relevante a través de fuentes bibliográficas físicas	0	1	2	3	4
2. Buscar información pertinente a través de fuentes bibliográficas electrónicas.	0	1	2	3	4
DOMINIO TECNOLÓGICO					
3. Procesar textos en Microsoft Word	0	1	2	3	4
4. Organizar datos en Microsoft Excel	0	1	2	3	4
5. Procesar datos a través del Paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS.	0	1	2	3	4
6. Procesar la información de la investigación a través del computador	0	1	2	3	4
DOMINIO METODOLÓGICO					
7. Tener claridad sobre, qué se va a investigar según el tema objeto de estudio.	0	1	2	3	4
8. Describir cómo plantear la situación del problema de estudio, de acuerdo con el tema de investigación.	0	1	2	3	4
9. Saber cuándo plantear la situación del problema de estudio, de acuerdo con tema de investigación	0	1	2	3	4
10. Sintetizar los estudios previos que sustentan la investigación	0	1	2	3	4
11. Conceptualizar las teorías pertinentes de la investigación	0	1	2	3	4

12. Conocer la naturaleza del estudio de la investigación	0	1	2	3	4
13. Plantear el tipo de hipótesis de la investigación	0	1	2	3	4
14. Operacionalizar correctamente las variables de estudio.	0	1	2	3	4
15. Aplicar correctamente los instrumentos de recolección de datos	0	1	2	3	4
16. Dominar Técnicas para el análisis de datos.	0	1	2	3	4
DOMINIO PARA LA COMUNICACIÓN ESCRITA					
17. Estructurar los textos de la investigación de manera coherente a fin de ser comprendidos	0	1	2	3	4
18. Hacer uso de conectores para relacionar los párrafos a fin de mejorar la comprensión de lo descrito	0	1	2	3	4
19. Emplear un vocabulario científico que se corresponda con el contexto social, al cual se desea comunicar.	0	1	2	3	4

**Anexo
A-4
Expertos para la validación de los instrumentos**

Nombre y Apellido	José Miguel Meléndez Castellano
Número de Identificación (C.I.)	v-17227821
Título (s) obtenido (s)	Profesor de Geografía e Historia Licenciado en Psicología Magíster en Investigación Educativa Especialista en Higiene Mental del Desarrollo Infantil y Juvenil
Años de experiencia en el área:	15 años docentes 6 años como tutor y asesor
Fecha de la validación	05/07/2024
Firma	

Nombre y Apellido	Rafael Alexander Angulo Quintana
Número de Identificación (C.I.)	V-21299370
Título (s) obtenido (s)	Lic. Psicología y Magíster en educación, mención investigación educacional
Años de experiencia en el área:	6 años y 5 años
Fecha de la validación	28/06/24
Firma	

Nombre y Apellido	Galindez yimber
Número de Identificación (C.I.)	13643800
Título (s) obtenido (s)	Doctorado en Educación
Años de experiencia en el área:	18 años
Fecha de la validación	09 de Julio del 2024
Firma	

**Anexo
A-5
Índice de validación de los instrumentos**

ACTITUD INVESTIGATIVA								
Items	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Sx1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
1	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
2	10	10	12	32	2,67	0,89	0,04	0,85
3	8	12	12	32	2,67	0,89	0,04	0,85
4	11	12	12	35	2,92	0,97	0,04	0,94
5	10	12	12	34	2,83	0,94	0,04	0,91
6	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
7	11	12	12	35	2,92	0,97	0,04	0,94
8	12	10	12	34	2,83	0,94	0,04	0,91
9	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
10	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
11	12	6	12	30	2,50	0,83	0,04	0,80
12	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
INDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO								0,92

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE								
Items	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Sx1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
1	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
2	12	12	9	33	2,75	0,92	0,04	0,88
3	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
4	9	12	9	30	2,50	0,83	0,04	0,80
5	12	12	9	33	2,75	0,92	0,04	0,88
6	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
7	11	12	12	35	2,92	0,97	0,04	0,94
8	11	12	9	32	2,67	0,89	0,04	0,85
9	12	9	9	30	2,50	0,83	0,04	0,80
10	11	9	9	29	2,42	0,81	0,04	0,77
11	8	12	12	32	2,67	0,89	0,04	0,85
12	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
13	12	12	9	33	2,75	0,92	0,04	0,88
INDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO								0,88

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS								
Items	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Sx1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
1	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
2	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
3	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
4	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
5	10	12	12	34	2,83	0,94	0,04	0,91
6	12	6	12	30	2,50	0,83	0,04	0,80
7	10	12	12	34	2,83	0,94	0,04	0,91
8	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
9	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
10	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
11	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
12	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
13	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
14	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
15	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
16	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
17	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
18	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
19	12	12	12	36	3,00	1,00	0,04	0,96
INDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO								0,95

**Anexo
A-6
Índice de confiabilidad de los instrumentos**

Estadísticas de fiabilidad
Escalamiento de Actitud
Investigativa

Alfa de Cronbach	N de elementos
,840	12

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	32,83	34,333	,681	,815
Item2	32,92	32,992	,701	,811
Item3	32,33	33,879	,597	,820
Item4	32,25	34,023	,762	,810
Item5	32,17	39,061	,362	,838
Item6	32,58	35,720	,419	,835
Item7	32,50	33,364	,792	,807
Item8	33,33	42,424	-,137	,886
Item9	33,42	36,629	,412	,834
Item10	32,42	34,629	,733	,813
Item11	32,42	36,265	,536	,826
Item12	33,17	33,242	,580	,822

Estadísticas de fiabilidad
Autorregulación del Aprendizaje

Alfa de Cronbach	N de elementos
,805	13

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	38,25	29,114	,589	,778
Item2	38,17	35,242	-,039	,823
Item3	38,17	29,242	,809	,768
Item4	38,67	26,242	,630	,772
Item5	38,50	29,909	,382	,799
Item6	37,92	31,720	,583	,787
Item7	38,33	31,697	,316	,802
Item8	38,17	29,424	,631	,776
Item9	38,25	31,659	,303	,803
Item10	37,83	32,515	,464	,794
Item11	39,00	32,000	,381	,796
Item12	38,58	33,356	,115	,820
Item13	38,17	25,970	,754	,757

Estadísticas de fiabilidad
Competencias Investigativas

Alfa de Cronbach	N de elementos
,820	19

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	54,25	44,023	,569	,801
Item2	52,33	49,879	,237	,819
Item3	52,25	45,114	,773	,794
Item4	53,92	51,902	-,016	,837
Item5	54,25	42,750	,608	,797
Item6	52,50	47,182	,465	,808
Item7	52,58	51,538	,084	,826
Item8	52,92	48,811	,262	,819
Item9	53,00	40,182	,769	,784
Item10	52,50	43,364	,741	,791
Item11	52,92	51,902	,040	,826
Item12	52,58	51,538	,050	,828
Item13	53,17	49,242	,307	,816
Item14	52,33	48,970	,337	,815
Item15	52,00	49,091	,516	,810
Item16	52,42	45,902	,707	,798
Item17	52,42	49,538	,284	,817
Item18	52,75	46,932	,420	,810
Item19	52,42	47,538	,412	,811

Síntesis Curricular

Soy, Anderson Jiménez de nacionalidad venezolana. Dentro de mis logros Académicos tengo la Licenciatura en Contaduría, egresado de la Universidad Centroccidental “Lisando Alvarado” (UCLA) y Licenciatura en Psicología, Egresado de la Universidad Yacambú (UNY). ambas en Venezuela. Actualmente en la fase final de la Maestría en Educación: Mención Investigación Educacional, en la UPEL-IPB. Tengo Experiencia en el área de la docencia universitaria en asignaturas desde el área de psicología organizacional, social, ambiental y de investigación aplicada a la psicología, donde actualmente imparto clases en la U.C.L.A, UNY y Universidad de Margarita.

Para cualquier información en referencia a la producción investigativa, pueden comunicarse al correo electrónico: andersonjimenez.ucla@gmail.com o aijs2808@gmail.com