



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO
EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE LIMA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Clínica

Autora:

Coral Arista, Antonella Esther

Asesora:

Becerra Flores, Sara

ORCID: 0000-0003-4390-116X

Jurado:

Castillo Gómez, Gorqui

Henostroza Mota, Carmela

Mendoza Huaman, Vicente

Lima - Perú

2024

ACTITUDES HACÍA LA INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA

INFORME DE ORIGINALIDAD

22%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

9%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	6%
2	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	3%
3	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	3%
4	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	biblat.unam.mx Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1%



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO
EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE LIMA**

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

con mención en Psicología Clínica

Autora:

Coral Arista, Antonella Esther

Asesora:

Becerra Flores, Sara

ORCID: 0000-0003-4390-116X

Jurado:

Castillo Gómez, Gorqui

Henostroza Mota, Carmela

Mendoza Huaman, Vicente

Lima - Perú

2024

Dedicatoria

A Dios, por nunca soltar mi mano, incluso en los momentos más difíciles, y por ser mi guía y fortaleza a lo largo de este camino.

A mi madre, por su amor incondicional y por enseñarme con su ejemplo a ser perseverante y resiliente. Gracias por ser mi modelo de vida y por estar siempre a mi lado.

A mi padre, por enseñarme el valor del estudio y por transmitirme la determinación necesaria para enfrentar los retos de la vida.

A mi hermana, mi compañera de vida. Gracias por ser mi razón para demostrar que todo esfuerzo vale la pena y que los sueños se pueden alcanzar con dedicación y trabajo duro.

A mi pareja, por siempre alentarme a creer en mis capacidades y por confiar en mí. Tu apoyo y amor han sido mi fuerza para superar cada obstáculo y seguir adelante.

Agradecimiento

Agradezco en primer lugar a mi familia por su apoyo constante en todo mi proceso de formación desde que decidí estudiar esta profesión. En segundo lugar, a la Dra. Sara Becerra Flores por sus conocimientos y colaboración constante en la orientación de la presente investigación. En tercer lugar, quiero agradecer a la Universidad Pública que me permitió realizar la evaluación.

ÍNDICE

Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción y formulación del problema	4
1.2. Antecedentes	8
1.2.1. Antecedentes nacionales	8
1.2.2. Antecedentes internacionales	10
1.3. Objetivos	12
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos específicos	12
1.4. Justificación	13
1.5. Hipótesis	14
1.5.1. Hipótesis general	14
1.5.2. Hipótesis específicas	14
II. MARCO TEÓRICO	16
2.1. Bases teóricas de las actitudes hacia la investigación	16
2.1.1. Actitudes	16
2.1.2. Definición de actitudes hacia la investigación	18
2.1.3. Desinterés en la investigación en universitarios	19
2.1.4. Vocación en la investigación en universitarios	21
2.1.5. Valoración de la investigación en universitarios	22
2.1.6. Aprendizaje e investigación en universitarios	23
2.1.7. Dimensiones de las actitudes hacia la investigación	24
2.1.8. Teorías sobre las actitudes a la investigación	26

2.2. Bases teóricas del aprendizaje autorregulado	27
2.2.1. El aprendizaje	27
2.2.2. Definición y características del aprendizaje autorregulado	28
2.2.3. Aprendizaje y planificación en la investigación	31
2.2.4. Aprendizaje y ejecución en la investigación	33
2.2.5. Aprendizaje y evaluación en la investigación	34
2.2.6. Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje	35
2.1.7. Teorías sobre el aprendizaje autorregulado	35
III. MÉTODO	37
3.1. Tipo de Investigación	37
3.2. Ámbito temporal y espacial	37
3.3. Variables	38
3.4. Población y Muestra	39
3.5. Instrumentos	40
3.6. Procedimiento	42
3.7. Análisis de datos	43
3.8. Consideraciones éticas	43
IV. RESULTADOS	44
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	64
VI. CONCLUSIONES	70
VII. RECOMENDACIONES	71
VIII. REFERENCIAS	73
IX. ANEXOS	93

ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1	Distribución de la muestra por Sexo	39
Tabla 2	Distribución de la muestra por Edad	40
Tabla 3	Análisis factorial de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	44
Tabla 4	Análisis factorial por carga factorial de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	44
Tabla 5	Prueba para Medidas de Ajuste y un Ajuste Exacto de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	46
Tabla 6	Carga factorial por carga factorial de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	46
Tabla 7	Carga factorial por covariancia factorial de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	47
Tabla 8	Prueba de Kolmogorov-Smirnov de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	47
Tabla 9	Correlación entre factores de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	48
Tabla 10	Correlación entre factor-test de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	48
Tabla 11	Correlación ítem-total o índice de homogeneidad de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	49
Tabla 12	Confiabilidad de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación	50
Tabla 13	Baremo de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación en universitarios de 5to año	51
Tabla 14	Análisis factorial del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	51
Tabla 15	Análisis factorial por carga factorial del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	51
Tabla 16	Prueba para Medidas de Ajuste y un Ajuste Exacto del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	52
Tabla 17	Carga factorial por carga factorial del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	53
Tabla 18	Carga factorial por covariancia factorial del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	53

Tabla 19	Prueba de Kolmogorov-Smirnov del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	54
Tabla 20	Correlación entre factores del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	54
Tabla 21	Correlación entre factor-test del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	54
Tabla 22	Correlación ítem-total o índice de homogeneidad del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	55
Tabla 23	Confiabilidad de la Escala del Inventario de Autorregulación del aprendizaje	56
Tabla 24	Baremo del Inventario de Autorregulación del aprendizaje en universitarios de 5to año	56
Tabla 25	Niveles de Actitud Hacia la Investigación	57
Tabla 26	Niveles del Aprendizaje Autorregulado	57
Tabla 27	Relación entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado	58
Tabla 28	Relación entre desinterés por la investigación y el aprendizaje autorregulado	58
Tabla 29	Relación entre vocación por la investigación y el aprendizaje autorregulado	60
Tabla 30	Relación entre valoración por la investigación y el aprendizaje autorregulado	61
Tabla 31	Relación entre variable actitudes hacia la investigación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado	62

RESUMEN

Objetivo: Se determinó la relación entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima. **Método:** Bajo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y nivel descriptivo-correlacional, se utilizó el instrumento Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN) y el Inventario de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), los cuales fueron validados para el estudio, donde se evaluó a 110 estudiantes, entre hombres y mujeres. **Resultado:** Los análisis inferenciales indican que actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado presentan una relación débil ($\rho = .472$; $p < .001$); así también, se indica relación entre las actitudes hacia la investigación y sus dimensiones con el aprendizaje autorregulado y sus respectivas dimensiones ($\rho > .3$). Los análisis estadísticos confirman que los instrumentos aplicados en el estudio son válidos y confiables. Los hallazgos descriptivos obtenidos muestran niveles moderados de actitud hacia la investigación y niveles bajos en aprendizaje autorregulado en universitarios. **Conclusión:** En este sentido, se evidencia que las mejoras en las metodologías que fomenten el aumento en la actitud hacia la investigación también producirán mejoras en el aprendizaje autorregulado, y viceversa.

Palabras clave: actitudes, investigación, aprendizaje autorregulado, universitarios

ABSTRACT

Objective: The relationship between attitudes towards research and self-regulated learning in fifth-year Psychology students at a Public University of Lima was determined. **Method:** Using a quantitative approach, non-experimental design, and descriptive-correlational level, the Attitudes Toward Research Scale (EACIN) and the Self-Regulated Learning Inventory (IPAA) were utilized, both of which were validated for the study. A total of 110 students, both male and female, were evaluated. **Result:** The inferential analyses indicate that attitudes toward research and self-regulated learning show a weak relationship ($\rho=.472$; $p<.001$); Additionally, a relationship was identified between attitudes toward research and their dimensions with self-regulated learning and its respective dimensions ($\rho>.3$). The statistical analyses confirm that the instruments used in the study are valid and reliable. Descriptive findings reveal moderate levels of attitudes toward research and low levels of self-regulated learning among university students. **Conclusion:** In this sense, it is evident that improvements in methodologies that promote an increase in attitude towards research will also produce improvements in self-regulated learning, and vice versa.

Keywords: attitudes, research, self-regulated learning, university students

I. INTRODUCCIÓN

La investigación es uno de los pasos previos al conocimiento, y es también el progreso de la sociedad; por lo que es imperativo incentivarla desde la formación de profesionales en las diversas carreras. Esto hace referencia a que, las universidades, deberían estar preparadas para influenciar en sus estudiantes una adecuada actitud para investigar, teniendo en cuenta elementos como el interés, vocación y valoración; pues, sin ello, las universidades se estarían limitando a la producción de egresados profesionales que no generan aporte ni contribución al desarrollo de su profesión (Hidalgo et al., 2023); asimismo, la adquisición de dicha actitud propone asumir retos y conseguir adquirir habilidades entre ellas la del aprendizaje autorregulado.

En detalle, el mercado laboral requiere de nuevos profesionales que egresen con una sólida formación teórica-práctica para ser competentes frente a los desafíos del siglo XXI (Carbó et al., 2017; Herrera y Ríos, 2017); para ello, el proceso de la investigación académica cumple un papel de primer orden ya que permite al estudiante universitario una mejor comprensión e interpretación de la realidad (Universia, 2016) y mejorar sustantivamente sus niveles de aprendizaje que les permitan ser autónomos, críticos y con amplias capacidades de interacción social que les permitan adaptarse rápidamente a las condiciones de los ambientes laborales (Carneiro et al., 2021).

En el ámbito mundial, se presenta una preocupación en el desarrollo científico debido a que al menos el 73% de los países destina baja inversión a la investigación, siendo tan solo el promedio del 1% (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019). Asimismo, Sartorello (2018), refiere que en Latinoamérica la falta de transformación de la sociedad se debe a insuficientes investigaciones que promuevan a desentrañar las causas de las personas desfavorecidas y la falta de producción de

conocimientos. En tanto en el Perú, la producción científica se limita a una escasa inversión del 0.17% del Producto Bruto Interno (Mesía, 2023), donde solo el 22.4% de las universidades producen material científico (Cervantes et al., 2019).

La realidad nacional dista de la necesidad de la propuesta de producción de conocimientos a partir de la investigación por parte de los profesionales, pues generalmente se limitan a presentar informes con el único objetivo de alcanzar grados académicos, como requisito, teniendo incluso amplias dificultades para iniciar, desarrollarlas, culminarlas y sustentarlas (Díaz-León, 2023), denotando falta de actitud a la investigación y de autorregulación del aprendizaje, por lo que la producción científica es insuficiente. Asimismo, la realidad resalta la responsabilidad de las universidades para fomentar la producción científica, donde no debe limitarse a un requisito, sino que debe ser implementado en los procesos de enseñanza-aprendizaje por los docentes en las aulas.

En este sentido, es necesario que se regule sustantivamente el sistema universitario, desarrollando e incorporando nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje de manera que se pueda garantizar la formación de estudiantes con las capacidades y habilidades necesarias para ir más allá que simplemente memorizar la información, sino que tiene que aprender a manejarla, procesarla, de manera que pueda entender e interiorizar para, posteriormente, utilizarla y reformarla (Guerrero, 2011). Entonces, las estrategias implementadas deben centralizar el objetivo de "aprender a aprender" a partir de la investigación, por lo que se sugiere su implementación en las asignaturas curriculares.

Por ello, este estudio resalta la necesidad de propiciar la adquisición de una adecuada actitud a la investigación a fin de fomentar una educación en el estudiante que le permita lograr su autonomía y juicio crítico, es decir, proveer al alumno de un aprendiz autorregulado (Fernández y Wompner, 2007). Por lo tanto, el propósito de investigación de este estudio es

determinar la relación que existe entre las actitudes de investigación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto año de psicología de la Universidad Pública de Lima; utilizando dos instrumentos validados y confiables a fin de determinar estadísticamente su relación, permitiendo una explicación detallada del fenómeno entre variables y contribuir a explicar esta realidad.

La estructura de la investigación se detalla a partir de los siguientes apartados:

Apartado I, se presentó el planteamiento y la formulación del problema tras una exhaustiva revisión bibliográfica y de investigaciones previas relacionadas con el tema de estudio. Además, se citaron estudios relevantes, se establecieron los objetivos e hipótesis, y se expuso la justificación que respaldó la realización de esta investigación.

Apartado II, se desarrolló las bases conceptuales y teóricas respecto a las variables de investigación en torno a las características de la población y los instrumentos implementados.

Apartado III, se determina los elementos y procedimientos metodológicos implicados en el proceso de investigación, donde se señala el tipo, diseño, corte y nivel de estudio; y además los aspectos temporales y espaciales; determinación de población y criterios de elección de muestra, resaltando los criterios de inclusión y exclusión; así mismo, se detalla los instrumentos y sus bondades estadísticas, los procedimientos de estudio, implementación de análisis y consideraciones éticas.

Apartado IV, muestra las tablas de validez y confiabilidad; junto con las tablas descriptivas e inferenciales en torno a los objetivos e hipótesis de estudio.

Apartado V, de discute los hallazgos tomando en cuenta referentes de la literatura para explicarlos.

Apartado VI y Apartado VII se desarrolló, respecto a los hallazgos, las conclusiones y recomendaciones.

1.1.Descripción y formulación del problema

La producción científica contribuye al desarrollo de las sociedades, siendo uno de los mayores retos del sector salud, pues la producción de conocimientos no solo favorece a las materias formativas, sino que cumple la finalidad de explicar y solucionar fenómenos, pudiendo salvar vidas en el proceso a partir de la explicación sustentada y aplicada (Castro et al., 2022). No obstante, dicha producción se limita a la capacidad de las instituciones universitarias como de sus docentes, para formar en el estudiante una actitud que propicie su interés por investigar y producir conocimientos, por lo que carecen de habilidades autorreguladas; ya que incluso los mismos docentes carecen de precedentes publicados.

Así, los estudiantes universitarios sin actitud favorable a la investigación simplemente repetirían el conocimiento previo, careciendo de contribución y originalidad en su respectivo campo profesional, además de no sentir la necesidad de desarrollar auto aprendizajes al no llevarlos a cabo. Asimismo, existe en los estudiantes el reto propio de las investigaciones en ciencias sociales frente a las ciencias exactas, donde el esfuerzo debe ser mayor debido a la certidumbre, por lo que la contribución debe ser más sustentada y explicada para su respectiva objetividad (Sandoval, 2012). Es por lo que, en carreras como Psicología, cuyo carácter científico es cuestionable debido a su diversidad epistemológica, el estudiante debe evitar la subjetividad a partir de un sustento en bases científicas (Covarrubias, 2009); sobre todo en sus últimos años de estudios, donde ejercen las primeras prácticas de su profesión.

En este sentido, se evidencia un reto importante en la producción científica en materia de la Psicología que forma parte de las ciencias de la salud, esto debido a la exigencia en la precisión en el carácter científico y en la explicación de fenómenos en materia de la salud mental. En consecuencia, el estudiante universitario de Psicología debe presentar características vocacionales frente a la investigación del problema psicológico y no solo a la

atención psicológica haciendo uso de conocimientos previos (Covarrubias, 2009). Aunado a ello, respecto a la regulación del propio aprendizaje, la responsabilidad propia de la profesión muchas veces empuja al psicólogo a tomar decisiones, las cuales por falta de producción de conocimiento podría ser errada, perjudicando a los pacientes bajo su atención.

Para desarrollar actitud hacia la investigación, el reto se centra en responder a la necesidad de examinar de qué manera la diversidad y complejidad de la Psicología afectan las representaciones que los estudiantes construyen sobre la ciencia y el proceso de construcción del conocimiento científico en esta área; de modo que lo acerquen a estas percepciones, creencias y actitudes se analizan mediante las representaciones sociales (Mamani et al., 2020). Así también se requiere desarrollar el aprendizaje autorregulado a partir de las experiencias de los estudiantes en entornos estudiantiles, donde se internalice el conocimiento de su disciplina, lo cual puede observarse en sus discursos o razonamientos (Suárez y Fernández, 2016). En este sentido se hace necesario explorar el comportamiento de la variable actitudes hacia la investigación y aprendizaje autorregulado en profesionales.

En el contexto de investigaciones internacionales, Rojas-Solís et al. (2021) en México, reportaron que existe una actitud regula con tendencia desfavorable en la actitud hacia la investigación en universitarios de una universidad pública; así también, Quezada-Breumen et al. (2019), indicó que, en universitarios de Psicología, se desarrollaba una actitud hacia la investigación en nivel promedio. En cuanto a la variable aprendizaje autorregulado, Flores y López (2022) reportan que los universitarios en México hacen uso de un aprendizaje autorregulado aceptable ($M=4.90$)

En estudios el ámbito nacional, Abanto et al. (2024) en Piura, respecto a las actitudes hacia la investigación, hallaron que, en estudiantes de último ciclo, el 11% presenta nivel bajo, 51% nivel medio y 38% nivel alto; por su parte, Loli (2024) reportó que, en universitarios de

Psicología en Ancash, existe una actitud hacia la investigación en nivel promedio bajo, donde la escasa actitud hacia la investigación se relaciona con el bajo control psicológico. Respecto al aprendizaje autorregulado, Demuner-Flores et al. (2023) indican que los estudiantes de una universidad obtuvieron puntajes promedio en el aprendizaje autorregulado ($M=3.94$). Respecto a los hallazgos, la realidad nacional es preocupante, pues solo el 1% de la producción científica es considerada científicamente óptima respecto a estudios internacionales (Arpita, 2019).

A nivel local, estudios como el de Loayza (2021), determinó que estudiantes de Psicología presentaban un promedio elevado de actitudes hacia la investigación ($M=45.09$; donde $Máx.=60$); así también, Olivera (2020) indicó que aproximadamente la mitad de los estudiantes de Psicología presentaban favorables actitudes hacia la investigación (51%). Respecto al aprendizaje autorregulado, Terry y Tuctu (2021) reportaron que los universitarios se presenta predominio de nivel bajo de aprendizaje autorregulado (57.8%); también, Díaz (2019) encontró que en universitarios se presenta una considerable proporción en el nivel bajo de aprendizaje autorregulado (40.4%). Lima, donde se centraliza la mayor infraestructura de formación profesional, denota una baja producción científica en la carrera de sus docentes, por lo que la experticia para la enseñanza-aprendizaje respecto a las variables es insuficiente (Barrutia, 2019).

Estos datos resaltan la necesidad de tomar acciones correspondientes a fin de que los estudiantes puedan mejorar sus condiciones de investigación y aumentar la producción de la investigación, partiendo de la guía en la construcción de productos incluida la tesis universitaria que es prerrequisito para titularse y continuar con la escala formativa y salarial. De esta manera, la investigación se convierte en un recurso fundamental para que el estudiante logre culminar la carrera (Jaik, 2013), por lo que es imprescindible vincular a los estudiantes con este quehacer de manera que se pueda generar en él, actitudes positivas hacia la investigación.

De esta forma, el Psicólogo en Perú, carece de producción científica. Según indica la Dirección Regional de Salud del Callao (2024), en Lima, se debe cerrar la brecha entre la intervención psicológica y la integración de la investigación, pues es labor del psicólogo y, a su vez un desafío, la práctica basada en evidencia científica durante la implementación de su ejercicio en las comunidades, familias y personas. Para ello, nuevamente es necesario reducir las actitudes negativas hacia la investigación, junto con problemas relacionados con la falta de presupuesto y preparación que existe en esta área (Vargas-Delgado et al., 2022).

Estas actitudes pueden ser producto de la propia actividad del docente y su reticencia hacia la investigación, lo que puede reproducir el círculo actitudinal negativo hacia una actividad para la que no se siente suficientemente preparado (Pino y Volet, 2018). Esto pues, al identificar los indicadores respectivos en la enseñanza y aprendizaje, en la medida de que la actitud hacia la investigación considera sustantivamente los tres componentes esenciales de la actitud: cognitivo, conductual y emocional y, el aprendizaje autorregulado considera la planificación, ejecución y evaluación de una tarea, es posible inferir la existencia de una probable vinculación entre estas variables, por lo que es necesario someterlas a análisis de correlación que permitan probar si acaso esta vinculación existe o no.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, estudiar las variables que se han presentado es una necesidad en los tiempos actuales, en tanto las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado presentan importante implicancia en el campo de la psicología en las tareas de producción de nuevos conocimientos, en la formación de nuevos profesionales, en las prácticas profesionales y demás funciones que competen en sus funciones (Chang et al., 2017). Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se pretende resolver la siguiente interrogante de investigación:

¿Cuál es la relación entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Loza (2024) relacionó el aprendizaje cooperativo y la actitud hacia la investigación en universitario, en una muestra de 614 estudiantes en Tacna. Se implementó un método de nivel correlacional, utilizándose un cuestionario de Aprendizaje Cooperativo en base al modelo de la Teoría Constructivista del Aprendizaje y Actitud hacia la Investigación bajo el modelo de Teoría de reforzamiento de actitudes. Los resultados indican que existe una relación moderada positiva y significativa entre actitud hacia la investigación y aprendizaje cooperativo ($\rho=.663$). El estudio concluye que en la medida que se refuerce e implemente el aprendizaje cooperativo en aula, también habrá un incremento en la actitud hacia la investigación en los alumnos universitarios; conocimiento base para la implementación práctica de los docentes en aulas.

Yapucgura (2021) estableció la relación entre actitudes hacia la investigación científica y estilos de aprendizaje, en una muestra de 91 universitarios de dos facultades en Tacna. El método fue no experimental de nivel correlacional; se utilizó el Cuestionario para medir actitudes hacia la investigación científica y otro para medir estilos de aprendizaje. Los resultados indican que existe una relación moderada positiva significativa entre variables ($\rho=.53$; $p=.015$). El estudio concluye que la implementación de cambios para aumentar las actitudes a la investigación, a su vez aumentará el empleo de estilos de aprendizaje funcionales en los alumnos.

Barja (2020) relacionó en un estudio la percepción del proceso enseñanza/aprendizaje y las actitudes hacia la investigación científica en universitarios, para lo cual se evaluó a 250 estudiantes en una universidad nacional en Lima. Se implementó una metodología de diseño no experimental y nivel correlacional, evaluando con dos cuestionarios, para cada variable, los cuales fueron validados para el propio estudio. Los resultados indican que la percepción del proceso enseñanza/aprendizaje y las actitudes hacia la investigación presentan una relación positiva moderada significativa ($\rho=.545$; $p=.001$). El estudio concluye que en la medida que sea mayor la percepción del proceso enseñanza/aprendizaje, mejorará a su vez las actitudes hacia la investigación.

Casimiro et al. (2020) desarrollaron una investigación con el objetivo de establecer la relación entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes investigativas (cognoscitivas, afectivas y conductuales). Esta investigación, cuantitativa, descriptiva y correlacional, emplea una muestra de 407 estudiantes del último ciclo de la Universidad Nacional de Educación (Perú), a quienes se les aplicó un cuestionario desarrollado para ese propósito. Los resultados reportan relaciones positivas y significativas entre las variables estudiadas ($\rho=.480$; $p<.001$). Se concluye que las estrategias didácticas investigativas empleadas por el profesorado son regulares o bajas en la mayoría de los casos, y las actitudes investigativas de los alumnos son mayoritariamente inadecuadas.

Luján (2019) estudió la relación entre el aprendizaje autorregulado y la actitud hacia la investigación en universitarios; en un total de 115 estudiantes de maestría de una universidad. Aplicó un método de diseño no experimental y nivel relacional con el objetivo de predecir la influencia de una variable respecto a la otra; utilizando el Cuestionario de aprendizaje autorregulado y otros dos de actitud hacia la investigación. Los resultados demuestran que el aprendizaje autorregulado influye en la actitud hacia la investigación ($r=.989$; $p=.001$),

explicada en un 97.7%. El estudio concluye que en la medida que el aprendizaje autorregulado influye directamente en la actitud hacia la investigación en estudiantes.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Guerra y Díaz (2024) publican una investigación donde relacionan las habilidades de aprendizaje autónomo y las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios. En este propósito se utilizó un diseño no experimental, transversal y correlacional y se recolectó una muestra compuesta por 185 estudiantes de los últimos ciclos de estudios, aplicándose dos cuestionarios. Los resultados evidenciaron un nivel medio de correlaciones entre las diversas áreas del aprendizaje autónomo (preparación de exámenes, $\rho=.46$, $\alpha<.000$; de participación, $\rho=0.46$, $\alpha<.000$; ampliación, $\rho=.44$, $\alpha<.000$) y las actitudes hacia la investigación. En relación con la hipótesis planteada, se puso en evidencia una correlación directa entre las estrategias de aprendizaje autónomo y la actitud hacia la investigación.

Alcarraz et al. (2023) realizaron un estudio de relación de la práctica docente y el aprendizaje autónomo en universitarios, evaluando a 26 alumnos de una universidad en México. Se implementó un método no experimental de nivel correlacional, utilizando dos cuestionarios para responder a los objetivos de estudio. Los resultados indican que la práctica docente presenta una relación directa significativa moderada con aprendizaje autónomo ($r=.400$; $p<.05$). Se concluye que, en la medida que el docente mejore sus prácticas académicas, a su vez los alumnos mejorarán el aprendizaje autónomo en la materia.

Regatto et al. (2023) desarrollaron una investigación con el objetivo de establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios del Ecuador. Se hizo uso de una metodología cuantitativa, descriptiva y explicativa con análisis SEM. La muestra quedó establecida por 570 estudiantes de dos universidades públicas. Los resultados dan cuenta de la existencia de correlaciones positivas

entre las variables ($r=.421$), en tanto la autorregulación del aprendizaje explica en un 23.8 % los cambios de la varianza de la autoeficacia académica mediante la utilización de técnicas SEM. Se concluye que la autorregulación del aprendizaje es un predictor moderado de la autoeficacia académica en universitarios de dicha casa de estudios.

Almeida et al. (2020) realizaron un estudio de relación entre el aprendizaje basado en la investigación como práctica docente y los procesos de titulación, para lo que se evaluó a 176 docentes universitarios. Se implementó un método de diseño no experimental, corte transversal y nivel correlacional, utilizando dos cuestionarios para cada variable de estudio. Los resultados indican que existe relación alta directa entre la enseñanza docente en aula y el proceso de titulación respecto al docente ($\rho=.704$) y respecto al estudiante ($\rho=.725$). El estudio concluye que la implementación de mejora en las prácticas de aprendizaje basado en investigación a su vez propicia el proceso de titulación.

Moreta y Paredes (2020) desarrollaron una investigación donde relacionaron las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje en una muestra de 222 estudiantes de tres universidades públicas ecuatorianas. Se implementó un método no experimental de nivel correlacional, haciendo uso de dos instrumentos acorde a las variables. Se haya que las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje se encuentran relacionadas ($r = 0,450$ $p < ,01$) así mismo encuentran que la dimensión cognoscitiva de las actitudes hacia la investigación es la que guarda mayor relación con el aprendizaje autorregulado ($r = 0,573$ $p < ,01$). Por otra parte, la dimensión de planificación de la autorregulación del aprendizaje tiene mayor relación con las actitudes hacia la investigación ($r = 0,445$ $p < ,01$). La dimensión afectiva es la más significativa para las mujeres en comparación con los varones. Así, la regresión lineal muestra que las actitudes hacia la investigación predicen la autorregulación del aprendizaje en un 19% los cambios de la varianza.

1.3.Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.

1.3.2. Objetivos específicos

- Evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de actitudes hacia la investigación y del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje.
- Describir los niveles de las actitudes hacia la investigación y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.
- Identificar la relación entre la dimensión desinterés por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.
- Identificar la relación entre la dimensión vocación por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.
- Identificar la relación entre la dimensión valoración por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.
- Identificar la relación entre la variable actitudes hacia la investigación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.

1.4. Justificación

La importancia del estudio tiene bases en la ley universitaria 30220 del Perú (Congreso de la República, 2014), donde se indica que una de tres funciones de las instituciones universitarias es propiciar la investigación para formar a los estudiantes con el objetivo de preservar, transmitir y aumentar la ciencia y la cultura del país (Yace et al., 2020). En atención a ello, es propio del estudiante de Psicología el interés por ejercer su profesión de la mano del conocimiento y la práctica basada en evidencia, por lo que la actitud a la investigación acompaña su proceso práctico y la autorregulación de tu aprendizaje debido a la responsabilidad que su ejercicio comprende; bajo este aspecto, es de interés común mejorar el ejercicio del sistema de aprendizaje universitario.

A nivel teórico, el estudio brinda aportes al conocimiento en torno al contexto universitario y la producción científica, donde se desprende la actitud a la investigación y la autorregulación al aprendizaje, teniendo como principales actores a la enseñanza en aulas y los universitarios, siendo estos últimos los principales elementos de producción científica; donde además, se resalta particularmente a los estudiantes de psicología, quienes deben ejercer en base a evidencia científica, por lo que debe haber una especial preocupación por actualizar conceptos, conocimientos y teorías, con la finalidad de demostrar la objetividad de su profesión.

A nivel metodológico, se justifica al reportar evidencia de validez y confiabilidad de los instrumentos implementados en la evaluación para la medición descriptiva e inferencial, brindando un aporte adicional a la comunidad científica en beneficio particular de la psicología pues, la evidencia científica se apoya de instrumento válidos para sustentar una presunción diagnóstica. En este sentido también la comunidad académica podrá disponer de dos

instrumentos para la realización de las evaluaciones y/o investigaciones que se quieran realizar con estas variables.

A nivel práctico, los resultados de la investigación servirán como insumo informacional para que las autoridades puedan tener evidencia empírica que les sirva de base para la toma de decisiones que contribuyan a optimizar el funcionamiento de las facultades de Psicología. A su vez, ello favorece la adecuación de las prácticas psicológicas al acercar al psicólogo a la implementación de procesos científicos rigurosos en el ejercicio de su profesión de la mano de la evidencia científica, evitando perjuicio de terceros.

1.5.Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe relación positiva significativa entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.

1.5.2. Hipótesis específicas

- Existe relación negativa significativa entre la dimensión desinterés por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.
- Existe relación positiva significativa entre la dimensión vocación por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.
- Existe relación positiva significativa entre la dimensión valoración por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.

- Existe relación positiva significativa entre la variable actitudes hacia la investigación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas de las actitudes hacia la investigación

2.1.1. *Actitudes*

Las concepciones teóricas sobre las actitudes han ido cambiando con el paso del tiempo, lo que se traduce en las diversas definiciones, desde la definición clásica de Allport (1935, citado en Vargas, 2022) que la entiende como un estado mental y neurofisiológico en el que la experiencia es fundamental, en tanto va a influir sobre las reacciones que el sujeto va a tener respecto de las situaciones u objetos con los que se vincula cotidianamente, hasta definiciones más recientes formuladas por otros autores. Así, por ejemplo, Salami (2021) define la actitud como los niveles, positivos o negativos, con los que se puede responder a un sujeto o a determinadas situaciones, objetos o hechos diferentes.

En la actitud se puede apreciar tres aspectos sustantivos de acuerdo con lo postulado por Adebule y Aborisode (2013): una respuesta, creencias y comportamientos vinculados con el tema. Por su parte, Alonso et al. (2019), definen la actitud como la tendencia hacia un determinado comportamiento o conducta vinculada a un sujeto, en ellas intervienen un conjunto de motivaciones y creencias adquiridas que tienen relativa estabilidad la que, regularmente, lleva al individuo a dar una respuesta típica frente a una situación determinada.

Para Fernández et al. (2020), la actitud puede ejercer influencia sobre la diversidad de experiencias que tienen los sujetos a partir de la información que tienen y que les es importante para realizar las evaluaciones de las diversas situaciones o para determinar el interés que puede tener sobre algún tema en particular. Por otro lado, Montoya (2019) considera que la actitud puede definirse como un estado cognitivo y motivacional respecto de las diversas experiencias que ha adquirido un sujeto y que predetermina sus respuestas, vale decir que en la actitud

intervienen tanto los sentimientos como las emociones y pensamientos, los cuales tienen clara expresión cuando se debe actuar en una situación en particular.

En resumen, se puede señalar que las actitudes, a las cuales algunos autores llaman pre-conductas, son las predisposiciones que los individuos tienen para responder de una forma particular ante un hecho, fenómeno o situación específica. Es el componente afectivo, característico de las actitudes, es lo que le da a la respuesta un significado favorable o desfavorable (Naranjo et al., 2017). En todas las definiciones de las actitudes se destacan tres elementos básicos:

- El componente cognitivo: A pesar de que pueden no ser lo suficientemente sólidos, los conocimientos que el individuo puede tener con relación a un fenómeno o hecho pueden ser suficientes como para configurar una actitud bastante firme sobre ellos. Si por el contrario los conocimientos que tiene el individuo son sólidos y están respaldados por evidencia empírica y/o teórica, las actitudes suelen ser, igualmente, muy firmes y totalmente operativas (Vargas, 2016).
- El componente afectivo: Castro (2002) afirma que este componente es el elemento fundamental al interior de las actitudes, toda vez que estas actitudes siempre están marcadas por un signo positivo o negativo respecto del objeto o fenómeno. Son estas las razones por las que es sumamente difícil modificar las actitudes, para que ello ocurra se debe combinar los componentes cognitivos y afectivos, de manera que la resistencia al cambio pueda ceder con mayor facilidad y se produzca la modificación de una actitud negativa, por ejemplo.
- El componente conductual: Este es el componente que se encuentra ligado a la conducta, por lo que es frecuente observar que algunos comportamientos violentos se producen en personas con carga emocional negativa. Es precisamente por esta razón que es posible bloquear el componente conativo de la actitud, trabajando el área emocional y conseguir

niveles de modificación de conducta importantes. Morales (2006) afirma que, modificando el componente emocional, se puede trabajar mejor los componentes cognitivo y conativo.

2.1.2. Definición de actitudes hacia la investigación

Considerando lo señalado anteriormente respecto a la actitud, se puede afirmar que, vinculada a la investigación, se puede definir como las creencias o sentimientos interiorizados sean estos de signo positivo o negativo respecto de la investigación. Si acaso las actitudes son negativas, estas se van a caracterizar por presentar niveles de ansiedad, miedo al fracaso, poco interés y niveles de rendimiento por debajo de la media (Kakupa y Xue, 2019). Bajo estas consideraciones, Valverde (2005), afirma que la actitud de un investigador es fundamentalmente de orden personal lo que va a llevarlo o no a incorporarse a procesos de investigación atendiendo a sus propias condiciones personales.

Desde este punto de vista, Rojas y Méndez (2013) afirman que los estudiantes son capaces de poner a prueba sus capacidades en el terreno es decir en la práctica, lo que, en definitiva, les va a permitir, luego, tomar la decisión de participar en los procesos de investigación durante su formación profesional. Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, muestran diferentes actitudes que van cambiando a lo largo de su formación; sin embargo, tienen en común el deseo de obtener su título profesional, sin imaginar la estrecha relación con las actividades de investigación que se deben desarrollar dentro de la universidad.

Por otra parte, las características psicológicas representadas por sensaciones de agrado o desagrado hacia la investigación, y que no son estáticas, pueden o no favorecer las habilidades para la investigación y, por tanto, la actitud hacia esta (Camacho et al., 2022). Por ello se debe tener en cuenta que la investigación radica en la actitud cognoscitiva, afectiva y conductual que tiene el individuo frente a las situaciones que lo rodean. Es decir, implica una constante

búsqueda de conocimientos, aprendizajes, análisis, explicaciones sobre un tema en específico, comprobando su veracidad o falsedad.

Dicha actitud hacia la investigación se comienza a desarrollar desde la infancia, debido a que en esa etapa se cuestionan todo, tratando de dar respuesta a cada cosa, buscando la verdad. Al pasar los años, cuando ya se adquiere conocimientos o algunos principios básicos, la actitud hacia la investigación cambia, mostrando desinterés, si es que no se llega a practicar continuamente ni a fortalecer la actitud hacia la investigación (Hernández et al., 2018; Cerda, 2018).

2.1.3. Desinterés en la investigación en universitarios

Para que exista un interés en una actividad formativa y educativa, además de un aporte a la comunidad, el estado debe promover iniciativas e inversiones en las instituciones y sus propios organismos; no obstante, la realidad nacional dista de un contexto próspero. Según el Banco Mundial (2022), comparte en sus fuentes que a nivel mundial solo tres países a nivel internacional (Israel, Suiza y República de Corea) destinan proporciones importantes de su PBI a la investigación (entre 4.95% a 3.37%); mientras que países en América como México, Colombia, Brasil y Chile destinan entre 1.24% a 0.3%, siendo Perú un país con una realidad similar, destinando tan solo el 0.8% de su PBI a investigación y desarrollo (Del Savio, 2019).

La falta de presupuesto tiene una repercusión en el interés de las instituciones y profesionales para investigar, donde, por ejemplo, el docente no obtiene incentivos para promover la investigación fuera de las aulas. En este sentido, a pesar de las circunstancias, es necesario además la formación de profesionales y docentes respecto a la ciencia e investigación, pues los educadores presentan pocas competencias que, aunado a la desmotivación a la investigación por falta de presupuesto y material científico en clases, propicia al desinterés en los profesionales para investigar (Ruiz y Torres, 2005).

Respecto al alumnado, el escaso interés por el método científico explica la negativa a investigar, donde cala la actitud propia del docente quien muchas veces presenta problemas para propiciar el aprendizaje y enseñanza en materia de la investigación científica (Fensham, 2004). Según explican Pino-Pasternak y Volet (2018), uno de los motivos por el cual se presenta resistencia a materias de contenido científico tiene lugar en la negatividad y actitud desfavorable del docente, por lo que no presenta autoeficacia al desarrollar los contenidos. De esta manera, se debe reconocer el ejercicio docente como uno de los factores más relevantes.

Así también, respecto a la educación superior destinada al estudiante, tiende a ser escasa en cuanto a la didáctica destinada para su propósito, pues la literatura incide en el déficit de profesionales científicos debido a la mala preparación y en consecuencia el desinterés, denotando una crisis en la didáctica (Virgüez, 2021). Al respecto, Daza-Caicedo et al. (2015) indica que la causa de la inasistencia e interés a materias relacionadas a las ciencias recae en la falta de involucración del docente, pues propicia un ambiente de enseñanza bajo metodologías inadecuadas o desfasadas, percibiéndose como difícil o aburrido, esto a su vez ocasiona evitación de los estudiantes para estudiar carreras científicas.

Meinardi et al. (2010) argumentan que la educación y el currículo poseen una orientación propedéutica, por lo que se percibe como difícil y aburrida en la comunidad de estudiantes, razón por la cual debe darse un cambio en la didáctica metodológica e incluir elementos tecnológicos. Por su parte, Furman (2015) indica que propiciar el saber fáctico o saber limitado a hechos eventualmente dista del objetivo de propiciar en el estudiante el saber crítico, entendimiento del mundo y motivación en la curiosidad; además, el saber conceptual, donde no se propone el desarrollo de las habilidades del alumnado en las aulas, por lo que tampoco la enseñanza se complementa a su aprendizaje en temas prácticos, ocasionando individualismo para aprobación de materias y competitividad.

En este sentido, se evidencia la falta de implementación adecuada de la ciencia y la tecnología, por lo que los estudiantes se presentan con un perfil truncado para mejorar y, por el contrario, la falta de trabajo en equipo propone una mayor rivalidad (Furman, 2015). Al respecto, Morales et al. (2004) indican que es necesario realizar una transformación en el método de enseñanza en temas de investigación, pues los alumnos tienden a desistir de las materias debido a la incapacidad alcanzar exitosamente logros en el proceso de investigación debido a un inadecuado acompañamiento y enseñanza.

2.1.4. Vocación en la investigación en universitarios

La vocación, comúnmente relacionada a la voluntad e interés genuino por realizar una actividad de interés propio y social, en materia de investigación, se refiere a el deseo por investigar y propiciar logros de avances científicos para el desarrollo. Al respecto, extiende Ríos (2007), se trataría de una dedicación deseable y de disfrute respecto a la labor; sin embargo, la realidad de las necesidades económicas y sociales, conllevan a decisiones donde tiende a realizar actividades que no precisamente le motivan, pudiendo propiciar momento de frustración cuando la adaptación no cumple su función.

La Asociación Española Contra el Cáncer (2022), tomando en cuenta la importancia de precisar las causas y consecuencias de la producción científica en la salud, indica que los investigadores deben poseer ciertas características vocacionales relacionadas al pensamiento disruptivo, innovador, motivado, perseverante, curioso y proactivo; además, estas personas deben estar preparadas para afrontar retos imposibles, aprender de sus errores y, principalmente, tener el objetivo de mejorar la vida de las personas. A razón de ello, Ríos (2007) explicaba que un docente debe poseer vocación a la investigación para actuar con sentido de responsabilidad académica, donde se refleje su vocación para investigar y que esta a su vez incentive a sus estudiantes a investigar.

Por lo cual, la orientación temprana tiene un papel fundamental para propiciar la vocación científica en el alumnado, pues aumentaría la socialización de la ciencia en la enseñanza, pudiendo afrontar barreras como las expectativas sociales y familiares respecto la oportunidad profesional y remunerativa, que generalmente ocasiona el desinterés en los alumnos (Guevara y Flores, 2018). Sin embargo, la orientación a la investigación tiende a ser tardía, pues es usual que el interés surja a partir de la necesidad de obtener un grado académico, pero si este interés se pierde, no se gana capacidad ni autonomía, así como si no se presenta vocación por esta actividad ni sentido de servicio, no se refleja dicha contribución al proyecto de vida del profesional (Perea, 2023).

2.1.5. Valoración de la investigación en universitarios

El valor en la investigación tiende a ser relativo respecto a su aporte a las diferentes áreas y a su utilidad; por ello, en las universidades, estaría destinado a promover nuevos conocimientos relacionados a las carreras profesionales, propiciando un bagaje mayor para su posterior uso en la práctica profesional. Al respecto, la Universidad de la Costa (s/f) indica que la investigación universitaria es clave para que los estudiantes apliquen lo aprendido, amplíen su conocimiento en un área y desarrollen habilidades críticas tales como el análisis y la resolución de problemas, fundamentales para su crecimiento profesional.

Así mismo, Maldonado (2022) indica un valor funcional en la investigación pues, propicia el desarrollo ambiental, económico, cultural y social, teniendo capacidad de producir un desarrollo sostenible. En concordancia con Hidalgo-Brenes (2021), la investigación está ligada a la formación profesional, la cual es clave para resolver problemas sociales, culturales y humanos, al ofrecer soluciones tanto dentro de la disciplina en situaciones reales, beneficiando el desarrollo de la sociedad. Es decir, el aporte comprende una gran amplitud en el campo profesional, por lo que las universidades deben priorizar la producción científica.

Además, Maldonado (2022) explica que las universidades presentan un gran desafío, donde deben implementar en la curricular nuevas estrategias que propicien en las aulas la investigación a pesar de la dificultad que esta conlleva, donde se implemente el uso de la tecnología como herramienta necesaria para la innovación y desarrollo científico. En este sentido, se resalta la necesidad de complementar la estructura de enseñanza-aprendizaje propiciado por la curricula universitaria y la capacidad docente para poder implementarla, pues de otro modo no se alcanzará avances significativos.

2.1.6. Aprendizaje e investigación en universitarios

Toda investigación tiende a presentar como producto un aporte al conocimiento, este proceso es en sí mismo un aprendizaje que provee de aprendizajes respecto a una materia, por tanto, en contexto universitario es el lugar propicio donde se debe llevar a cabo pues cuenta con los profesionales preparados y materiales dedicados para ello. En concordancia, Ruiz (2010) explica que en la medida que un estado disponga de recursos profesionales calificados, será capaz de alcanzar un mejor desarrollo debido al aporte de innovación y creación, donde el conocimiento brindará apertura a la toma de decisiones y acciones económicas y sociales.

Lupión et al. (2019) comentan que las carreras de especialidad en humanidades, tecnología, artes y ciencias sociales, cuando surgen a partir de una adecuada educación del nivel superior esperado, permiten el crecimiento del empleo, la economía y competitividad debido a la producción de conocimientos. Así también, Parejo y Vivas (2018) indican que las universidades deben estar alineadas a las demandas del mercado laboral y desarrollo social, pues debido al rápido avance del conocimiento en ciencia y tecnología, las instituciones deben desarrollar programas que promuevan una cultura fuera del aula, donde la difusión de actividades sea clave para alcanzar a la juventud. Ello quiere decir que, a su vez, la universidad debe alinearse a los intereses de los futuros profesionales, el mercado laboral y desarrollo social.

Para que se dé el aprendizaje a partir de la participación en el proceso de la investigación universitaria, tanto la universidad como el docente deben definir los objetivos específicos del profesional a fin de ayudar a establecer el nivel de profundidad y dominio de conocimientos necesarios; es decir, para que ello se dé, el egresado debe no solo resolver problemas, sino también fomentar valores; donde el proceso educativo facilite el paso de un nivel productivo a uno creativo, integrando la didáctica del valor con la didáctica del proyecto (Omar y Capdevilla, 2013). Ello se refuerza con la indicación de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), donde señala que la integración del estudiante en la investigación de la educación superior, donde se propicia el desarrollo de competencias para el sector laboral o de investigación, fortalece su confianza personal.

Al respecto, Omar y Capdevila (2013) indican que en la medida que la formación profesional provea de métodos pedagógicos relacionadas al desarrollo a largo plazo en la carrera, el estudiante podrá adquirir mayor habilidad, valor, conocimiento y métodos de trabajo en su vida profesional. En este sentido, las propuestas pedagógicas deben considerar esta realidad para facilitar el desarrollo de competencias y la adquisición de contenidos en diversas áreas del conocimiento (Morales et al. 2004). Las habilidades investigativas son esenciales para profesionales de todas las disciplinas, especialmente en educación, donde los docentes deben realizar investigaciones que mejoren las prácticas didácticas y el currículo, fomentando también la flexibilidad mental y la innovación en la enseñanza de la ciencia (Soylu y Özkan, 2021).

2.1.7. Dimensiones de las actitudes hacia la investigación

Tomando de referencia la escala elaborada por Aldana et al. (2020), utilizada en el presente estudio, las dimensiones que componen las actitudes hacia la investigación son tres:

- Desinterés por la investigación: comprendido como la falta de afinidad que los estudiantes deben tener hacia las actividades de investigación, otorgando importancia a cada uno de

sus elementos. Por el contrario, el desinterés por la investigación se refleja en apatía e indiferencia. No obstante, es crucial reconocer que la actitud de los estudiantes hacia la investigación es un indicador clave de la calidad educativa de una institución. Esto se debe a que el interés en la investigación fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y un conjunto de habilidades esenciales para la generación de conocimiento (Papanastasiou, 2005; Rojas, 2010; Rojas et al., 2017).

- Vocación por la investigación: se entiende como una inclinación hacia la investigación, un modo de ser que motiva a la persona a interesarse e incursionar en esta área del conocimiento (Ríos, 2007). En este proceso es básico que el investigador tenga deseos y voluntad de contribuir a la ciencia y al desarrollo del país a partir de sus trabajos académico-científicos.
- Valoración de la investigación: la investigación tiene una importancia de primer orden, es fundamental para el desarrollo del conocimiento, así también solucionar diversidad de problemas. La investigación científica permite que los estudiantes puedan iniciarse en actividades de creación, discusión y organización del conocimiento, lo que finalmente les facilita tener una valoración positiva de la investigación (De las Salas et al., 2014; Martínez y Márquez, 2014).

Por otro lado, se debe analizar las posturas generales relacionadas a la actitud, pues en diferentes aspectos influye en la implementación y capacidad del estudiante para producir material científico.

- Actitud positiva: Las conductas relacionadas con la investigación abarcan habilidades cognitivas como la redacción y el trabajo en equipo, además de valores que se cultivan en el proceso, incluyendo la ética, el compromiso y la tolerancia a la frustración (Barrios y Ulises, 2020). Por su parte, Mamani (2011) la explica el abordaje sistemático de

problemas y la evaluación crítica de ideas permiten que los estudiantes se familiaricen con el proceso científico, desarrollando así un interés por la investigación.

- Actitud negativa: entendida como la percepción de obstáculos, la falta de recursos y conocimientos, junto con una valoración negativa de la investigación, considerándola aburrida o innecesaria, afecta el interés de los estudiantes en la investigación durante su formación profesional (Barrios y Ulises, 2020).

2.1.8. Teorías sobre las actitudes a la investigación

2.1.8.1. Teoría de la Disonancia cognitiva. Festinger (1957, citado en Arnau y Montané, 2010) sostiene que las ideas influyen en la acción, y que la disonancia cognitiva busca alinear conceptos y comportamientos en función de los intereses y la adaptabilidad de estos. Al respecto, Huertas (2020) indica que la teoría sugiere que los impulsos intrínsecos ayudan a mantener el equilibrio entre actitudes y creencias. Así, el estudiante aplica los conocimientos adquiridos para adaptarse y entender de manera adecuada su entorno.

2.1.8.2. Teoría de la Acción razonada. Fishbein y Ajzenen (1980, citado en Trillo y Méndez, 2001) sostienen que los seres humanos, entendidos como entidades racionales, procesan la información de manera sistemática para tomar decisiones sobre su conducta por medio de esta teoría se trata de predecir la conducta de la persona y entenderla. Tomando en cuenta esta base teórica, complementan Gargallo et al. (2007) explicando que la actitud hacia la conducta, formada por creencias positivas o negativas, y la norma subjetiva, que refleja las presiones sociales, influyen en la intención y, en consecuencia, en la decisión sobre el comportamiento a adoptar.

2.1.8.3. Teoría del Constructivismo. Ausubel (1983) indica que el constructivismo promueve el aprendizaje significativo mediante la integración de nuevos conocimientos con los ya existentes, utilizando organizadores anticipados como apoyo. La motivación del

estudiante es fundamental para el aprendizaje, y la teoría se basa en la idea de que estructuramos nuestra comprensión del mundo a través de nuestras experiencias.

2.2. Bases teóricas del aprendizaje autorregulado

2.2.1. *El aprendizaje*

Para Crispín et al. (2011), definir el aprendizaje es una tarea compleja pues se trata de un proceso en el que intervienen una serie de factores y en las que no necesariamente se refiere al ámbito académico. En este proceso se establece una relación entre el sujeto y su ambiente y en las que participan las experiencias que se han vivido y los factores externos. Es verdad que cuando se habla de aprendizaje, se piensa en un aula con estudiantes, sin embargo, la realidad indica que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier circunstancia y ambiente, incluso de forma inconsciente.

Cuando se trata del aprendizaje académico, se requiere que el sujeto esté consciente, en la medida de que deberá utilizar sus conocimientos previos para organizar y vincular los nuevos conocimientos de manera que puedan ser integrados a su estructura mental (Crispín et al., 2011). Bajo estas consideraciones, para los alumnos y docentes, el aprendizaje constituye un cambio, que no solo se limita al conocimiento, sino que incluye la aptitud, la actitud, etc. (Mela, 2011). Si se produce de esta manera, entonces podrán lograr un aprendizaje significativo y que les sirva para la vida diaria.

Otra característica del aprendizaje es que nadie puede aprender por otro, por lo que se puede entender como un proceso que es fundamentalmente, personal y activo (Elkjrer, 1995) en la medida de que cada uno de los aprendices va cambiando progresivamente, ya sea su capacidad, disposición o su conducta (Crispín et al., 2011). Pero, el aprendizaje es también, interpersonal, social, cultural y disciplinar, tal cual lo afirma Torre (2007). Esa es la dinámica que se puede

observar, entre otros, en un grupo de estudiantes con su docente, en tanto este último no se limitará a enseñar y puede aprender de su propio estudiante.

Para que el aprendizaje sea significativo es necesario que tenga las siguientes características:

- Funcional. Esto implica que el aprendizaje y los conocimientos podrán ser utilizados efectivamente, cuando las circunstancias los demanden. Mientras mayor sea la significatividad del aprendizaje adquirido, mayor será su funcionalidad (Crispín et al., 2011).
- Un proceso activo. Esto quiere decir que el alumno no solo se limite a registrar en su memoria lo que aprende, sino que pueda adaptarlo significativamente a su propio conocimiento (García-Bullé, 2021).
- Un proceso constructivo. Ello hace que el alumno deba construir significados propios y no limitarse simplemente a ser un mero receptor. Para lograrlo, debe relacionar conocimientos recientes, los cuales deben ser considerados relevantes y útiles con los ya adquiridos (De Corte, 2015).

2.2.2. Definición y características del aprendizaje autorregulado

A diferencia de hace tan solo unas décadas atrás, en tiempos muy recientes los roles tanto de los estudiantes como de los docentes universitarios han sufrido una profunda transformación. Lejos quedan los días en los que los alumnos se limitaban a aprender y estudiar, mientras que los profesores solo se dedicaban a enseñar una determinada materia (Martín y Rubio, 2020). La gran velocidad a la que avanza el conocimiento, junto con los cambios en los hábitos tecnológicos, particularmente de los más jóvenes, hace imposible que se piense la

universidad como hasta hace poco, aun cuando varios docentes insisten en ello y se resisten al cambio (Carneiro et al., 2021).

Tanto docentes como estudiantes tienen que seguir estudiando durante toda su vida, pues los conocimientos van avanzando y puede que en algún momento de su vida profesional deban desarrollar tareas para las que no fueron preparados en la universidad (Galvarino, 2009). Para ello, los alumnos deben tener una formación integral, conocimientos sólidos y una disciplina de trabajo que les permita continuar aprendiendo todo aquello que necesiten de acuerdo con los problemas y retos que tengan que enfrentar a lo largo de su vida personal y profesional (Crispín et al., 2011). Del lado de los docentes, por su parte, se requiere que ayuden a sus estudiantes a que desarrollen esta competencia y así aumentar la autonomía en su propio proceso de aprendizaje (Martínez, 2005). Esa autonomía en el aprendizaje es la facultad que le permite al alumno tomar sus propias decisiones que lo lleven a regular su propio aprendizaje de acuerdo con los objetivos y resultados por alcanzar, y al contexto o condiciones específicas de aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado permite justamente esto: un sistema que permite que los estudiantes sean aprendices autodirigidos, capaces de aprender efectivamente de por vida en cualquier ambiente de aprendizaje, y ayudándolos a desarrollar conocimiento condicional y reflexionar sobre su aplicación práctica (Arthur, 2019). La autorregulación fomenta este tipo de aprendizaje (Arriola, 2001), lo que hace que la persona sea autora de su propio desarrollo eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido (González, 2009). Al ser una forma muy personal de su experiencia humana, el aprendizaje estratégico debe evidenciarse en la transformación y el cambio (González, 2009).

Según (Rodríguez, 2014), el aprendizaje autorregulado se fundamenta en principios como los siguientes:

- Reconocer que cada estudiante aprende conceptos y desarrolla destrezas de manera distinta y a ritmo diferente que otros.
- El aprendizaje es más efectivo cuando es experimental. Así, si tenemos la oportunidad de poner a prueba en el mundo real los conceptos teóricos, el aprendizaje será mejor.
- El aprendizaje debe ser permanente, por lo que toda persona debe desarrollar habilidades para la adquisición de nuevos conocimientos de manera continua e independiente.

Según, sostiene Solórzano (2017), pese a que este tipo de aprendizaje posibilita y estimula la creatividad, el trabajo de los estudiantes debe ser confrontado por todos los actores que los rodean, incluyendo, pero no limitado a, sus propios docentes y la sociedad en la que se desarrolla. Esto es porque cuanto mayor participación tenga el alumno en las decisiones relacionadas con su aprendizaje, más motivado está y más efectivo se vuelve su proceso educativo. Tal como se mencionó anteriormente, el tiempo que un alumno pasa en la universidad u otra institución educativa es relativamente corto comparado al proceso de aprendizaje, que se busca que sea de por vida y que ha demostrado ser extraordinariamente dinámico. Resalta así la importancia del aprendizaje estratégico, pues permite estar permanentemente al día en los nuevos saberes de la vida (Solórzano-Mendoza, 2017).

El estudiante que posee un aprendizaje estratégico se caracteriza por ser (Universia, 2020):

- Responsable: al demostrar compromiso y cumplimiento con sus deberes como estudiante.
- Centrado en el estudio: siendo el docente un facilitador de su aprendizaje.

- Flexible: sin someterse a un horario determinado, puede administrar su tiempo para ejecutar sus tareas.
- Colaborativo: interactúa con otras personas y fomenta el trabajo en equipo.
- Creativo: busca solución a problemas relacionados con el aprendizaje.
- Auto motivador: pues la motivación parte de sí mismo, no del docente.
- Autodependiente: pues no necesita supervisión por parte del docente, solo una asesoría básica.
- Desarrolla capacidades: busca y maneja la información, soluciona problemas y trabaja en equipo

2.2.3. Aprendizaje y planificación en la investigación

El proceso de investigación en las universidades debe contener una metodología que permita desarrollar en el alumno la capacidad para implementar acciones de planificación de forma estructurada, siendo el docente el principal actor para secundarlo. Al respecto, Gargallo et al. (2014) indican que debe existir sinergia cooperativa entre alumno y profesor bajo el modelo centrado en el aprendizaje, pues de este modo se puede mediar y articular la experiencia del aprendizaje, donde se busca producir un cambio mental. En este sentido, Colina (2015) indica que es el docente quien debe brindar las pautas de planificación, entendidas como herramienta sistemática y organizada para producir el aprendizaje, pues bajo su experiencia, se debe contemplar aspectos de interés, necesidades, contexto y estadio cognitivo del alumno.

La investigación es clave en la construcción cooperativa del conocimiento, y se debe adoptar una planificación centrada en ella para promover un aprendizaje significativo; ello hace posible la implementación de estrategias tales que el aprendizaje basado en proyectos es útil, y el apoyo, ello es esencial para motivar nuevos estilos de aprendizaje en las instituciones

(Morgado et al., 2019). En concordancia Colina (2015) afirma que en la etapa de planificación es donde resalta la implementación de nuevas perspectivas epistémicas del aprendizaje, siendo propicio la integración de metodologías colaborativas, cooperativas y constructivistas, pues ello permite comprender un constructo colectivo en la mediación docente-estudiante.

Ander-Egg (1976, citado en Castellanos, 1998) explica que la planificación es un método para optimizar recursos y facilitar la toma de decisiones, permitiendo alcanzar objetivos específicos a través de acciones programadas en un plazo determinado, y es aplicable a diversas actividades de individuos, grupos o instituciones. En este sentido, se cuestiona el enfoque mecanicista del aprendizaje y se propone un modelo educativo que centraliza la investigación en la generación de conocimientos, tanto en el aula como en la vida diaria del estudiante; ello tiene sentido al promover un aprendizaje activo, donde el docente actúa en calidad de asesor en el proceso educativo (Mendoza y Rodríguez, 2019).

Al respecto, se explica los elementos principales que propician la planificación:

- La planificación es proyectiva y anticipatoria, enfocándose en alcanzar un estado futuro deseable y objetivos específicos, al tiempo que resuelve problemas en una esfera concreta de la realidad (Castellanos, 1998).
- El proceso de toma de decisiones es reflexivo y creativo, permitiendo identificar y seleccionar entre múltiples alternativas las que mejor se adapten para lograr los objetivos (Castellanos, 1998).
- El proceso se fundamenta en la racionalidad para seleccionar y utilizar recursos técnicos, humanos y materiales, asegurando así su factibilidad, eficacia, eficiencia y viabilidad (Castellanos, 1998).
- Parte de una perspectiva integrativa y sistémica, conectando de forma coherente y lógica los distintos factores y elementos participantes (Castellanos, 1998).

- Es flexible y dinámico, reconociendo que las realidades son complejas y superan las proyecciones iniciales, lo que requiere mantener abiertas las alternativas para ajustar los procesos según sea necesario (Castellanos, 1998).
- La naturaleza del proceso es constructiva, ya que durante la planificación se reestructuran preconcepciones y supuestos, lo que mejora la comprensión de los objetivos, problemáticas y medios necesarios para alcanzarlos (Castellanos, 1998).

2.2.4. Aprendizaje y ejecución en la investigación

Por el lado de las acciones en el proceso de investigación, la ejecución se acompaña de la experiencia generada en el proceso, produciendo aprendizajes a partir del logro o el error; por ello no es adecuado juzgar un resultado en sí, sino que se debe resaltar la calidad del acompañamiento del proceso. Al respecto, Mertler (2009) indica que la educación científica aún presenta el reto de trasladar el concepto de enseñanza en el aula hacia el terreno práctico, generando brechas importantes en la capacidad de enseñar investigación; esto pues, porque en las aulas se presenta comodidades y revisión de información literaria, mientras que en el campo las circunstancias se tornan incómodas y el conocimiento se construye paso a paso.

Respecto a ello, Dickens y Watkins (1999) ya hablaban del problema de la combinación entre los problemas prácticos con la construcción teórica. No obstante, años después, Botella y Ramos (2019), manifiestan que múltiples investigaciones indican que la metodología investigación-acción (IA) tiende a ser una solución válida para conectar teoría y práctica, ya que facilita la intervención en la ejecución (Beck, 2017). Por otro lado, se responde a esta controversia también mientras bajo el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el cual se comprende como una metodología activa y centrada en el alumno desde principios constructivistas (Kokotsaki et al., 2016).

Finalmente, Botella y Ramos (2019) señalan que la ABP y la IA tienen implicancias importantes en el aprendizaje y el trabajo teórico, pues mientras la ABP tiene a ser más práctica

debido a que promueve el ensayo-error, desprendiéndose del marco de trabajo de aula, la IA se fundamenta en base a teorías científicas fundadas, por lo que permite comprobar teorías. Estos conceptos permiten inferir que la implementación del proceso ejecutivo en la investigación científica no se trata solamente de ejecutar acciones, sino que estas a su vez deben responder a procesos científicos que los sustenten.

2.2.5. Aprendizaje y evaluación en la investigación

El proceso de evaluación en la investigación permite percibir y desarrollar procesos cognitivos superiores respecto a la realidad, siendo el análisis producto de este. Al respecto, Herreras (2003) indica que la investigación evaluativa se ha consolidado como una metodología específica en años recientes, con una terminología, herramientas conceptuales y analíticas, y procesos bien definidos; concibiéndose como un campo de innovación propio de la evaluación, pues ofrece evidencia acumulada válida y confiable respecto a actividades específicas que producen efecto o hallazgos concretos (Cook y Reichardt, 2005).

Respecto a la investigación evaluativa, Tejedor et al. (1994) explican que esta es un proceso sistemático y riguroso para recoger y analizar información fiable, lo que facilita decisiones informadas sobre programas educativos y reduce la dependencia de decisiones políticas en su implementación y evaluación. A partir de ello, Santos (2021) señala que, en el contexto académico, es el docente quien moviliza la conciencia y el control del aprendizaje en el alumno, propiciando la orientación a entender el error para aprender a aprender. Además, Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá (2022) complementan afirmando que la evaluación como aprendizaje está ligada al propio proceso, donde debe existir una relación democrática docente-estudiante.

Por otro lado, Hernández-Nodarse (2017) sostiene que la evaluación ha perdido su carácter formativo debido a que su enfoque comprobatorio prioriza el juicio sobre el aprendizaje, lo que puede convertirla en un instrumento punitivo, en lugar de un recurso para

la mejora educativa. Así también, Karoly (1993) explica que la evaluación está directamente relacionada con los procesos autorreguladores del aprendizaje, ya que permite a los estudiantes ajustar sus pensamientos, emociones y comportamientos a través de mecanismos específicos y meta-habilidades que facilitan el logro de sus metas.

2.2.6. Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje

Tomando como referencia la escala elaborada por Bruna et al. (2017), utilizada en el presente estudio, las dimensiones que componen la autorregulación del aprendizaje son tres:

- **Planificación:** el estudiante analiza la tarea, establece metas y elabora una planificación estratégica utilizando recursos adecuados. Estos procesos individuales fomentan la motivación necesaria para realizar la actividad.
- **Ejecución:** se centra en las tareas de estudio, comenzando con el monitoreo de procesos que permite al estudiante organizar situaciones, gestionar recursos y controlar sus emociones, facilitando así la modificación de aspectos necesarios para alcanzar sus metas.
- **Evaluación:** Esta dimensión se centra en el uso de estrategias para comprobar el logro de las metas establecidas y establecer nuevas. El estudiante debe realizar una autoevaluación de su trabajo utilizando los criterios de calidad definidos al inicio de las actividades académicas.

2.1.7. Teorías sobre el aprendizaje autorregulado

2.1.7.1. Teoría operante. Este enfoque, teniendo como referente a Skinner, sostiene que toda conducta está condicionada por refuerzos. Mace et al. (2001) definen el comportamiento operante como el aumento de conductas en respuesta a consecuencias externas. Se identifican dos tipos de refuerzos: negativos, que incrementan la respuesta al eliminar estímulos aversivos, y positivos, que fomentan y mantienen conductas deseadas. Ambos tipos buscan aumentar la probabilidad de la respuesta esperada.

2.1.7.2. Teoría Motivacional de Maslow. Maslow (1943, citado en Schultz y Schultz, 2010) sostiene que la motivación para la autorregulación proviene de la necesidad de autoactualización y de sentirse competente. La autorregulación del aprendizaje está relacionada con el autocontrol, el comportamiento, la cognición y la afectividad, componentes del autoconcepto que permiten alcanzar metas. La teoría propone que este deseo de autorregulación surge de la discrepancia entre el yo ideal y el yo real.

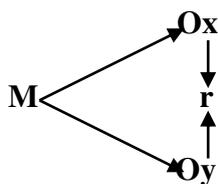
2.1.7.3. Teoría cognitivo-constructivista. Beltrán (1993, citado en Valle et al., 1999) establece que la teoría constructivista sostiene que los estudiantes forman esquemas durante el aprendizaje mediante acomodación y asimilación, caracterizándose por su dinamismo y flexibilidad. La motivación se considera integrada en la experiencia, y siempre hay una motivación intrínseca para la búsqueda de información. Actualmente, se sugiere añadir constructos motivacionales para explicar la autorregulación en contextos sociales, destacando que el proceso es versátil y requiere conocimiento sobre estrategias de aprendizaje. Además, los cambios sociales generan conflictos cognitivos necesarios para el crecimiento constructivo, enfatizando la importancia del desarrollo cognitivo en la autorregulación del aprendizaje.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

De acuerdo con los procedimientos metodológicos establecidos, el tipo de investigación es básica, ya que, para Sánchez y Reyes (2015), la investigación básica, tiene como propósito el desarrollo de nuevos conocimientos y el descubrimiento de principios y leyes. Desde otro punto de vista, Ato et al. (2013), consideran que el tipo de investigación que se ajusta a la propuesta que se está presentando, es la investigación empírica, específicamente la estrategia asociativa en tanto se busca analizar la relación de dos variables, actitudes hacia la investigación y aprendizaje autorregulado.

El diseño de investigación que se establece es no experimental, de alcance correlacional (Hernández et al., 2014). Este diseño busca establecer si dos o más variables se encuentran relacionadas entre sí. Por su parte Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), estiman que el diseño debe ser no experimental, corte transversal y nivel correlacional, en tanto se pretende determinar las relaciones entre dos o más categorías o variables en un solo momento en el tiempo. Estas variables se vinculan bajo el siguiente esquema:



Donde M es la muestra de estudio y Ox y Oy son las variables en estudio y r es la correlación que puede existir entre las dos variables.

3.2. Ámbito temporal y espacial

En el ámbito temporal, la recolección de datos considerados para la realización del trabajo de investigación se llevó a cabo en el periodo de 2024, considerando el mes de junio

para la aplicación de la evaluación en un plazo de 15 días. En el ámbito espacial, la evaluación no tuvo un lugar físico de evaluación, sino que se encontró de forma online utilizando la plataforma de Google Forms; sin embargo, sólo se distribuyó el acceso a la evaluación a alumnos de 5to año de la Facultad de Psicología de una universidad pública ubicada en Lima, tras la confirmación de su contacto.

3.3. Variables

3.3.1 Actitudes hacia la investigación

3.3.1.1. Definición Conceptual. De acuerdo con la definición de Aldana y Joya (2011) se debe entender como “una organización perdurable y constante de creencias constituidas por las dimensiones afectiva, cognoscitiva y conductual, que inclinan a reaccionar de una forma determinada; asimismo, derivan en sentimientos y pensamientos agradables o desagradables, se acepta o se rechaza la investigación científica.

3.3.1.2. Definición Operacional. Se define operacionalmente las actitudes hacia la investigación a partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala De Actitudes Hacia La Investigación (EACIN), que posee 28 ítems con formato de respuestas tipo Likert, desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Los ítems se distribuyen a su vez en tres factores: Desinterés por la investigación, vocación por la investigación y valoración por la investigación.

3.3.2. Autorregulación del aprendizaje (ARA)

3.3.2.1. Definición Conceptual. Se entiende por autorregulación del aprendizaje (ARA) al proceso desarrollado por los mismos sujetos que aprenden, que consiste en la generación intencionada de pensamientos, acciones y emociones que conduzcan al logro de metas personales conllevando al control de su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2002).

3.3.2.2. Definición Operacional. La variable autorregulación del aprendizaje se define operacionalmente a partir de las puntuaciones obtenidas en el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA), conformado por 12 ítems divididos en 3 dimensiones, los cuales se denominan planificación, ejecución, evaluación.

3.4. Población y muestra

La población estuvo constituida por todos los estudiantes del quinto año de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima, siendo aproximadamente 400 estudiantes, entre hombres y mujeres que cursan asignaturas de investigación para el diseño de tesis de investigación. La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes; el método de selección fue no probabilística debido a la dificultad para obtener el registro de alumnos matriculados por ser información sensible; así mismo, accidental, pues consiste en realizar una evaluación en un periodo determinado con la población que esté disponible y al alcance; dicho periodo fue de 15 días que se habilitó el acceso al formulario gratuito Google Forms. Respecto a los detalles de las características sociodemográficas, se visualizan en la Tabla 1 y Tabla 2

Tabla 1

Distribución de la muestra por Sexo

Sexo	F	%
Hombres	46	41,8
Mujeres	64	58,2
Total	110	100,0

En la Tabla 1 se presentan los resultados de la distribución de los estudiantes considerando el sexo. Así se tiene que los estudiantes varones representan el 41,8% del total de la muestra, mientras que las estudiantes mujeres representan el 58,2% del total de la muestra tomada.

Tabla 2*Distribución de la muestra por Edad*

Edad	F	%
20	20	18,2
21	21	19,1
22	16	14,5
23	18	16,4
24	12	10,9
25	11	10,0
26	8	7,3
27	4	3,6
Total	110	100,0

En la Tabla 2 se presentan los resultados de la distribución de los estudiantes considerando la edad. Así se tiene que los estudiantes de 21 años representan el 19,1% del total de la muestra, mientras que las estudiantes de 20 años representan el 18,2% del total de la muestra, los estudiantes de 23 años representan el 16,4% del total de la muestra tomada. Respecto a los criterios de inclusión, se consideró a estudiantes de la Facultad de Psicología con matrícula y asistencia regular durante el año académico, quienes firmen el consentimiento informado y todos aquellos que resolvieron adecuadamente los instrumentos; como criterio de exclusión se consideró a quienes marcaron de forma inadecuada los reactivos.

3.5. Instrumentos

3.5.1 Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN)

Esta escala fue elaborada por Aldana et al. (2016) en Colombia, a partir de la cual se generó una versión revisada por los mismos autores (Aldana et al., 2020); así mismo, el instrumento tuvo adaptación en Perú por Maguiña (2021) y validado por Hidalgo et al. (2023), donde se confirmaron las bondades de validez y confiabilidad en universitarios peruanos. La

escala evalúa la valoración de la investigación, vocación por la investigación y dimensiones desinterés por la investigación; dicha evaluación consiste en 28 preguntas cuyas respuestas se presentan en escala Likert de 5 opciones, con un tiempo de evaluación de hasta 20 minutos, pudiendo ser aplicado de forma individual y colectiva.

Respecto a la validez y confiabilidad, Hidalgo et al. (2023) indican que en universitarios peruanos se halló propiedades psicométricas adecuadas; se señala un índice alfa de Cronbach alto para la variable general (.898) y adecuada en las dimensiones (entre .692 y .862); así también, los hallazgos en la correlación ítem-total corregido, indica valores superiores a .30 en 24 reactivos, pero no en los ítems 12, 19 y 21, pero obtuvieron valores próximos a .30 por lo que no fueron descartados; respecto al análisis factorial exploratorio, tras el análisis de componentes principales se obtuvo un KMO aceptable (.792), índices normados adecuados (entre .520 y .900); bajo el método de componentes principales y rotación Promax se obtuvo un valor Kaiser aceptable (.876); así también se confirmó el modelo trifactorial con el análisis paralelo Horn; finalmente, también se confirmó el modelo multidimensional trifactorial con el análisis factorial confirmatorio. Este estudio verificará los hallazgos propuestos por los autores.

3.5.2 Inventario de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA)

Elaborado por Rosario et al. (2007) en Portugal en idioma inglés, traducido al español por Bruna et al. (2016) en Chile, posteriormente validado al territorio nacional por Camere y Javier (2021), donde se confirmaron las bondades de validez y confiabilidad en universitarios peruanos. La escala evalúa los procesos de autorregulación del aprendizaje, así como sus dimensiones evaluación, planificación y ejecución; dicha evaluación consiste en 12 preguntas cuyas respuestas se presentan en escala Likert de 5 opciones, con un tiempo de evaluación de hasta 10 minutos, pudiendo ser aplicado de forma individual y colectiva.

Respecto a la validez y confiabilidad el instrumento, Castro y Escudero (2021) confirmaron que el instrumento cuenta con validez de contenido a partir de 10 jueces expertos, donde logró un coeficiente del 100%; así mismo, se obtuvo índices de homogeneidad superiores a .30 ($< .3$) y comunalidades superiores a .40; en el análisis factorial confirmatorio se indicó índices de ajuste absoluto aceptable ($\chi^2/gf= 2.475$; $CFI=.983 \geq .95$ y $TLI=.973 \geq .95$; $RMSEA =.067 < .06$; $SRMR=.037 < .05$); respecto a la relación ítem-factor, se obtuvo índices aceptables (superiores a .3); finalmente, los indicadores de confiabilidad tienden a ser altos (entre .887 y .732). Este estudio verificará los hallazgos propuestos por los autores.

3.6.Procedimientos

En situaciones similares a las investigaciones de enfoque cuantitativo, hubo necesidad de formular las hipótesis de investigación, las mismas que van a guiar todo el proceso metodológico a fin de proceder a la comprobación de estas. Para el efecto se procederá a realizar una cuidadosa selección de los instrumentos de recolección de datos que cumplan los requerimientos técnicos de validez y confiabilidad. La muestra se obtuvo tras la localización de las unidades de análisis mediante la plataforma gratuita Google Forms, cuyo enlace de acceso se distribuyó a los estudiantes de 5to año de la Facultad de Psicología de una universidad nacional, donde inicialmente se indicó el consentimiento informado, en el cual se les explicaba la naturaleza y propósitos de la investigación y su aceptación o no a participar de esta investigación. Los cuestionarios que fueron respondidos completamente son los que se utilizaron. Tras la recolección de datos, se realizó el análisis respectivo en el software estadístico SPSS v.27.0 y el programa Jamovi, para finalmente reportar el análisis, interpretación y discusión de los resultados finales de la investigación.

3.7. Análisis de datos

Los datos recolectados son de origen ordinal, pues ambos instrumentos determinan sus puntuaciones a partir de la suma de estas. Teniendo en cuenta ello, se procedió al uso de softwares estadísticos que se ajustan a la necesidad de estudio, utilizando el SPSS v.27.0 y el programa Jamovi 2.5.6. Para obtener respuestas a las hipótesis planteadas, se realizó previamente el análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos, verificando que estos se ajustan a la propuesta teórica. Así también, respecto a los análisis inferenciales, se procedió con el análisis de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, hallando que la distribución entre variables tiene una tendencia no paramétrica o no normal por lo que se procedió al uso de la prueba de coeficiente de correlación de Spearman para relacionar variables.

3.8. Consideraciones éticas

En este estudio se respetaron todos los códigos éticos señalados por las normas de la Universidad Nacional Federico Villarreal tras un proceso riguroso para garantizar la seguridad de las personas que participaran en la investigación. A todos los sujetos de la muestra se le brindará toda la información referente a la investigación a través del consentimiento informado, donde, tras su confirmación, aceptan participar de forma voluntaria en contribución a los objetivos del estudio. Así también, se respetó la autoría de los antecedentes de estudios y autores citas en la investigación; razón por la cual también se solicitó el permiso de los autores respetivos de los instrumentos implementados. Finalmente, se garantizó el anonimato de los participantes con la finalidad de preservar la objetividad de las respuestas obtenidas.

IV. RESULTADOS

4.1. Validez de instrumento Escala de Actitudes Hacia la Investigación

Tabla 3

Análisis factorial de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

	X^2	p	gl	KMO
Actitudes Hacia la Investigación	2963.356	.000	378	.914

Nota. X^2 =chi cuadrado; gl =grado de libertad; p =significancia; KMO=Kaiser-Meyer-Olkin

En la Tabla 3 se observa el análisis factorial confirmatorio para la Escala de Actitudes Hacia la Investigación, obtenido a partir de la prueba especificidad de Bartlett con el método de componentes principales y extracción basado en autovalor, optándose por rotación Promax. Los datos muestran que la estructura es altamente significativa ($p < .001$) y posee una buena estructura (KMO=.914), observándose además indicadores en Chi cuadrado de 4190.299 dentro del margen esperado.

Tabla 4

Análisis factorial por carga factorial de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

28 ítems	Factor			Unicidad
	DI	VI	V	
item1	.768			.686
item3	.876			.728
item6	.832			.798
item8	.800			.779
item10	.823			.747
item11	.795			.764
item13	.801			.652
item15	.616			.721

28 ítems	Factor			Unicidad
	DI	VI	V	
item16	.614			.711
item17	.458			.715
item22	.522			.673
item23	.630			.714
item2		.677		.687
item4		.650		.665
item5		.451		.626
item9		.608		.637
item14		.644		.674
item18		.828		.724
item25		.847		.656
item26		.845		.675
item28		.823		.714
item7			.477	.672
item12			.445	.694
item19			.449	.788
item20			.595	.727
item21			.636	.717
item24			.381	.594
item27			.730	.677

Nota. DI=desinterés por la investigación; VI=vocación por la investigación; V=valoración

En la Tabla 4, en cuanto al análisis por carga factorial, cumpliendo el supuesto teórico con tres factores y rotación Promax; se observa que todas las relaciones son superiores al esperado ($p > .3$); además, se confirma la estructura factorial en base al supuesto teórico.

Tabla 5

Prueba para Medidas de Ajuste y un Ajuste Exacto de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

Medidas de Ajuste					Ajuste Exacto		
CFI	TLI	RMSEA	IC 90% del RMSEA Inferior	IC90% del RMSEA Superior	χ^2	gl	p
.731	.707	.143	.134	.153	1132	347	<.001

Nota. X^2 =chi cuadrado; gl=grado de libertad; p=significancia

En la Tabla 5, se realiza el análisis factorial, donde se reporta medidas de medias de ajuste del modelo aceptables; así como una prueba de significancia aceptable ($p < .001$), por lo tanto, cumple con una buena estructura factorial.

Tabla 6

Carga factorial por carga factorial de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	p
DI	2	.703	.0721	9.75	<.001
	4	.656	.0637	10.3	<.001
	5	.591	.0663	8.92	<.001
	9	.713	.0706	10.1	<.001
	14	.754	.0753	10.01	<.001
	18	.627	.0689	9.11	<.001
	25	.666	.0698	9.54	<.001
	26	.581	.0641	9.06	<.001
	28	.581	.0687	8.46	<.001
VI	1	.637	.0688	9.26	<.001
	3	.661	.067	9.86	<.001
	6	.727	.0697	10.43	<.001
	8	.696	.0698	9.98	<.001
	10	.651	.0696	9.34	<.001
	11	.666	.0688	9.68	<.001
	13	.715	.0711	10.07	<.001
	15	.69	.0852	8.1	<.001

Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	p
	16	.661	.0818	8.09	<.001
	17	.54	.0702	7.69	<.001
	22	.545	.0661	8.25	<.001
	23	.595	.0649	9.17	<.001
V	7	.694	.0744	9.33	<.001
	12	.601	.0733	8.2	<.001
	19	.555	.0607	9.15	<.001
	20	.64	.0712	8.98	<.001
	21	.655	.0685	9.56	<.001
	24	.518	.0561	9.22	<.001
	27	.645	.1032	6.25	<.001

Nota. DI=desinterés por la investigación; VI=vocación por la investigación; V=valoración

En la Tabla 6, se realiza el análisis factorial exploratorio por carga factorial, donde se reporta todos los ítems presentan carga estadística significativa respecto a sus factores ($p > .05$).

Tabla 7

Carga factorial por covariancia factorial de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

		Estimador	EE	Z	p
DI	DI	1			
	VI	.99	.012	82.2	<.001
	V	.997	.017	58.7	<.001
VI	VI	1			
	V	.967	.0222	43.6	<.001
V	V	1			

Nota. DI=desinterés por la investigación; VI=vocación por la investigación; V=valoración

En la Tabla 7, se realiza el análisis factorial por covarianza de factores, donde se reporta que en todos los casos existe carga factorial esperada ($p < .001$).

Tabla 8

Prueba de Kolmogorov-Smirnov de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

	Estadístico	Gl	Sig.
Test	.164	110	.000

	Estadístico	Gl	Sig.
DI	.178	110	.000
VI	.184	110	.000
V	.191	110	.000

Nota. DI=desinterés por la investigación; VI=vocación por la investigación; V=valoración

En la Tabla 8, se analiza la distribución de variable y dimensiones con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual determina que, en todos, la significancia es menor a .05, por lo tanto, se interpreta como una tendencia no normal o no paramétrica por lo que se hace uso de la prueba de coeficiente de correlación de Spearman para análisis no paramétricos.

Tabla 9

Correlación entre factores de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

	DI	VI	V
DI	1.000	.809	.796
VI	-	1.000	.806
V	-	-	1.000

Nota. DI=desinterés por la investigación; VI=vocación por la investigación; V=valoración

En la Tabla 9, respecto a la correlación inter-elementos entre factores, se observa cargas estadísticas positivas aceptables (>.3).

Tabla 10

Correlación entre factor-test de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

	Cuestionario Actitudes Hacia la Investigación	
	Rho de Spearman	P
DI	.893	<.001
VI	.938	<.001
V	.922	<.001

Nota. DI=desinterés por la investigación; VI=vocación por la investigación; V=valoración

En la Tabla 10, respecto a la correlación Factor-Test, existe una correlación alta significativa superior a .8 entre el test con los factores que cumplen con una significancia aceptable ($p < .05$).

Tabla 11

Correlación ítem-total o índice de homogeneidad de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

Ítem	rho de Spearman	<i>p</i>	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	rho de Spearman elemento-total corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	.591	.000	104.2273	309.920	.734	.970
2	.681	.000	104.2545	307.421	.769	.970
3	.630	.000	104.1545	309.398	.759	.970
4	.663	.000	104.2000	309.262	.793	.970
5	.645	.000	104.2545	311.494	.718	.970
6	.704	.000	104.3000	307.001	.794	.970
7	.647	.000	104.1545	307.618	.752	.970
8	.775	.000	104.2455	307.857	.777	.970
9	.676	.000	104.1727	307.117	.787	.970
10	.627	.000	104.2273	309.682	.733	.970
11	.670	.000	104.3273	308.846	.761	.970
12	.605	.000	104.2000	310.547	.706	.970
13	.711	.000	104.4182	307.291	.777	.970
14	.736	.000	104.4818	305.573	.784	.970
15	.618	.000	104.3455	307.439	.679	.971
16	.684	.000	104.5364	308.838	.669	.971
17	.576	.000	104.3455	312.338	.673	.971
18	.641	.000	104.3727	309.997	.736	.970
19	.624	.000	104.1545	313.086	.727	.970
20	.641	.000	104.3273	309.874	.726	.970
21	.675	.000	104.2727	309.301	.767	.970
22	.644	.000	104.2182	312.190	.710	.970

Ítem	rho de Spearman	<i>p</i>	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	rho de Spearman elemento-total corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
23	.650	.000	104.1727	310.768	.754	.970
24	.583	.000	104.1182	314.252	.736	.970
25	.674	.000	104.2455	308.462	.766	.970
26	.660	.000	104.2545	311.568	.738	.970
27	.640	.000	104.6273	308.530	.559	.972
28	.535	.000	104.3182	311.632	.697	.971

En la Tabla 11 se observa la correlación ítem-test, verificada con la correlación corregida y alfa de Cronbach a fin de demostrar la homogeneidad. Los datos muestran que todos los reactivos muestran cargas estadísticas aceptables ($p > .3$), demostrando una buena confiabilidad ($> .7$).

Tabla 12

Confiabilidad de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación

	Alfa de Cronbach	Elementos
Actitudes Hacia la Investigación	.971	28
DI	.928	9
VI	.938	12
V	.873	7

Nota. DI=desinterés por la investigación; VI=vocación por la investigación; V=valoración

Se observa en la Tabla 12 el análisis de confiabilidad a través del estadístico de alfa de Cronbach para la prueba y cada uno de sus factores. Se halla que tanto el test como todos los factores presentan carga estadística de confiabilidad buena ($> .8$) (George y Mallery, 2019).

Tabla 13

Baremo de la Escala de Actitudes Hacia la Investigación en universitarios de 5to año

Nivel	Variable	DI	VI	V
Bajo	28-106	9-34	12-46	7-26
Medio	107-112	35-36	47-48	27-28
Alto	113-140	37-45	49-60	29-35

Nota. DI=desinterés por la investigación; VI=vocación por la investigación; V=valoración

En la Tabla 13 se determina la distribución de las valoraciones del baremo establecido para la población del estudio.

4.2. Validez de Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA)

Tabla 14

Análisis factorial del Inventario de Autorregulación del aprendizaje

	X^2	p	gl	KMO
Autorregulación del aprendizaje	418.375	<.001	66	.793

Nota. X^2 =chi cuadrado; gl =grado de libertad; p =significancia; KMO=Kaiser-Meyer-Olkin

En la Tabla 14 se observa el análisis factorial confirmatorio para el Inventario de Autorregulación del aprendizaje, obtenido a partir de la prueba especificidad de Bartlett con el método de máxima verosimilitud y extracción basado en autovalor, optándose por rotación Promax con normalización Kaiser. Los datos muestran que la estructura es altamente significativa ($p<.001$) y posee una buena estructura ($KMO=.793$), observándose además indicadores en Chi cuadrado de 418.375 dentro del margen esperado.

Tabla 15

Análisis factorial por carga factorial del Inventario de Autorregulación del aprendizaje

12 ítems	Factor			Unicidad
	P	E	EV	
item1	.222			.411
item10	.639			.503

12 ítems	Factor			Unicidad
	P	E	EV	
item12	.601			.363
item3		.738		.547
item5		.360		.433
item6		.454		.431
item8		.276		.447
item2			.325	.547
item4			.770	.604
item7			.554	.310
item9			.186	.317
item11			.443	.693

Nota. P=planificación; E=ejecución; EV=Evaluación

En la Tabla 15, en cuanto al análisis por carga factorial, cumpliendo el supuesto teórico con tres factores y rotación Promax; se observa que todas las relaciones son superiores al esperado ($p > .3$) a excepción de los ítems 1, 8 y 9, pero la unicidad indica que dicha carga puede mejorar; además, se confirma la estructura factorial en base al supuesto teórico.

Tabla 16

Prueba para Medidas de Ajuste y un Ajuste Exacto del Inventario de Autorregulación del aprendizaje

Medidas de Ajuste					Ajuste Exacto		
CFI	TLI	RMSEA	IC 90% A Inferior	IC90% del RMSEA Superior	χ^2	Gl	P
.788	.726	.119	.094	.144	131	51	< .001

Nota. X^2 =chi cuadrado; gl=grado de libertad; p=significancia

En la Tabla 16, se realiza el análisis factorial, donde se reporta medidas de medias de ajuste del modelo aceptables; así como una prueba de significancia aceptable ($p < .001$), por lo

tanto, cumple con una buena estructura factorial.

Tabla 17

Carga factorial por carga factorial del Inventario de Autorregulación del aprendizaje

Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	P
P	1	.422	.0991	4.26	<.001
	10	.517	.0881	5.87	<.001
	12	.507	.0988	5.13	<.001
E	3	.392	.0872	4.5	<.001
	5	.624	.0953	6.55	<.001
	6	.608	.0831	7.32	<.001
	8	.681	.0978	6.97	<.001
EV	2	.328	.0822	3.99	<.001
	4	.509	.0868	5.87	<.001
	7	.393	.0929	4.23	<.001
	9	.385	.0926	4.16	<.001
	11	.567	.0767	7.39	<.001

Nota. P=planificación; E=ejecución; EV=Evaluación

En la Tabla 17, se realiza el análisis factorial exploratorio por carga factorial, donde se reporta todos los ítems presentan carga estadística significativa respecto a sus factores ($p > .05$).

Tabla 18

Carga factorial por covarianza factorial del Inventario de Autorregulación del aprendizaje

		Estimador	EE	Z	P
P	P	1			
	E	.986	.1098	8.98	<.001
	EV	1.322	.128	10.33	<.001
E	E	1			
	EV	1.182	.0741	15.96	<.001
EV	EV	1			

Nota. P=planificación; E=ejecución; EV=Evaluación

En la Tabla 18, se realiza el análisis factorial por covarianza de factores, donde se reporta que en todos los casos existe carga factorial esperada ($p < .001$).

Tabla 19*Prueba de Kolmogorov-Smirnov del Inventario de Autorregulación del aprendizaje*

	Estadístico	Gl	Sig.
Test	.084	110	.053
P	.267	110	.000
E	.231	110	.000
EV	.204	110	.000

Nota. P=planificación; E=ejecución; EV=Evaluación

En la Tabla 19, se analiza la distribución de variable y dimensiones con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual determina que, en todos, la significancia es menor a .05 con solo un indicador mayor a .05; por lo tanto, se interpreta como una tendencia no normal o no paramétrica por lo que se hace uso de la prueba de coeficiente de correlación de Spearman para análisis no paramétricos.

Tabla 20*Correlación entre factores del Inventario de Autorregulación del aprendizaje*

	P	E	EV
P	1.000	.872	.856
E	-	1.000	.884
EV	-	-	1.000

Nota. P=planificación; E=ejecución; EV=Evaluación

En la Tabla 20, respecto a la correlación inter-elementos entre factores, se observa cargas estadísticas positivas aceptables (>.3).

Tabla 21*Correlación entre factor-test del Inventario de Autorregulación del aprendizaje*

	Cuestionario Autorregulación del aprendizaje	
	Rho de Spearman	P
P	.418	.000
E	.405	.000

Cuestionario Autorregulación del aprendizaje		
	Rho de Spearman	P
EV	.404	.000

Nota. P=planificación; E=ejecución; EV=Evaluación

En la Tabla 21, respecto a la correlación Factor-Test, existe una carga estadística esperada (>.3) entre el test con los factores, donde además cumplen con una significancia aceptable ($p < .05$).

Tabla 22

Correlación ítem-total o índice de homogeneidad del Inventario de Autorregulación del aprendizaje

Ítem	rho de Spearman	p	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	rho de Spearman elemento-total corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	.498	.000	42.9273	41.371	.384	.823
2	.481	.000	42.3182	42.017	.416	.820
3	.507	.000	42.4455	42.103	.415	.820
4	.622	.000	43.0727	40.031	.539	.810
5	.686	.000	43.0000	39.064	.597	.805
6	.673	.000	42.7818	39.934	.598	.806
7	.474	.000	43.0818	41.324	.392	.822
8	.597	.000	43.0727	39.261	.543	.809
9	.395	.000	43.1455	42.621	.287	.832
10	.633	.000	42.9455	40.694	.560	.809
11	.723	.000	42.9091	39.863	.636	.803
12	.554	.000	43.1000	40.458	.492	.814

En la Tabla 22 se observa la correlación ítem-test, verificada con la correlación corregida y alfa de Cronbach a fin de demostrar la homogeneidad. Los datos muestran que todos los reactivos muestran cargas estadísticas aceptables ($p > .3$), demostrando una buena confiabilidad (>.8).

Tabla 23*Confiabilidad de la Escala del Inventario de Autorregulación del aprendizaje*

	Alfa de Cronbach	Elementos	Alfa de Cronbach con extracción de ítems	Elementos con extracción de ítems
Test	.827	12	.808	9
P	.466	3	.524	2
E	.675	4	.603	3
EV	.546	5	.582	4

Nota. P=planificación; E=ejecución; EV=Evaluación

Se observa en la Tabla 23 el análisis de confiabilidad a través del estadístico de alfa de Cronbach para el test y cada uno de sus factores. Se halla que tanto el test cuenta con una confiabilidad buena ($>.8$), el Factor Ejecución una confiabilidad cuestionable ($>.6$), el Factor Evaluación presenta una confiabilidad pobre ($>.6$) y el Factor Planificación presenta una confiabilidad inaceptable ($<.5$) (George y Mallery, 2019). Se realizó la extracción sugerida de reactivos con la finalidad de volver a estimar los indicadores de fiabilidad (ítem 1, 8 y 9); sin embargo, solo el Factor Planificación alcanzó un mejor valor a confiabilidad pobre tras la extracción del ítem 1. Si bien podría sugerirse la extracción del ítem 1 en el instrumento, la variación en los valores no es significativo para el test como para el factor.

Tabla 24*Baremo del Inventario de Autorregulación del aprendizaje en universitarios de 5to año*

Nivel	Variable	P	E	EV
Bajo	21-45	3-11	4-15	5-19
Medio	46-50	-	-	20
Alto	51-60	12-15	16-20	21

Nota. P=planificación; E=ejecución; EV=Evaluación

En la Tabla 24 se determina la distribución de las valoraciones del baremo establecido para la población del estudio.

4.3. Análisis descriptivos

Tabla 25

Niveles de Actitud Hacia la Investigación

Variable	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Actitud hacia la investigación	Bajo	37	33.6
	Medio	39	35.5
	Alto	34	30.9
Desinterés por la investigación	Bajo	39	35.5
	Medio	42	38.2
	Alto	29	26.4
Vocación por la investigación	Bajo	39	35.5
	Medio	35	31.8
	Alto	36	32.7
Valoración de la investigación	Bajo	38	34.5
	Medio	42	38.2
	Alto	30	27.3

En la Tabla 25 se determina la predominancia de niveles, donde, para la variable Actitud hacia la investigación se presente una mayor proporción en el nivel medio (35.5%); respecto a las dimensiones, en Desinterés por la investigación predomina el nivel medio (38.2%), en Vocación por la investigación predomina el nivel bajo (35.5%) y en Valoración de la investigación predomina el nivel medio (38.2%).

Tabla 26

Niveles del Aprendizaje Autorregulado

Variable	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Aprendizaje autorregulado	Bajo	43	39.1
	Medio	37	33.6
	Alto	30	27.3
Planificación	Bajo	82	74.5
	Alto	28	25.5
Ejecución	Bajo	79	71.8
	Alto	31	28.2

Variable	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Evaluación	Bajo	37	33.6
	Medio	38	34.5
	Alto	35	31.8

En la Tabla 26 se determina la predominancia de niveles, donde, para la variable Aprendizaje autorregulado se presente una mayor proporción en el nivel bajo (39.1%); respecto a las dimensiones, en Planificación predomina el nivel bajo (74.5%), en Ejecución predomina el nivel bajo (71.8%) y en Evaluación predomina ligeramente el nivel medio (34.5%) respecto al nivel bajo (33.6%).

4.4. Análisis inferenciales

Tabla 27

Relación entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado

		Aprendizaje autorregulado
Actitudes hacia la investigación	<i>Rho</i>	.472
	r^2	.222
	<i>p</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.307
	<i>95% IC Superior</i>	.609
	$1-\beta$.99

Nota. rho=coeficiente de correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; *p*=significancia; IC=intervalos de confianza; $1-\beta$ =potencia de la prueba

En la Tabla 27 se determina que existe una relación positiva débil altamente significativa con un tamaño de efecto mediano ($\rho=.472$; $p<.001$), donde se comprueba que no se excede el margen de error esperado ($1-\beta>.8$).

Tabla 28

Relación entre desinterés por la investigación y el aprendizaje autorregulado

		Desinterés por la investigación
Aprendizaje autorregulado	<i>Rho</i>	.389
	r^2	.151
	<i>P</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.213

	Desinterés por la investigación	
	<i>95% IC Superior</i>	.541
	$1-\beta$.99
Planificación	<i>Rho</i>	.690
	r^2	.476
	<i>P</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.573
	<i>95% IC Superior</i>	.779
	$1-\beta$.99
Ejecución	<i>Rho</i>	.766
	r^2	.586
	<i>P</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.672
	<i>95% IC Superior</i>	.835
	$1-\beta$	1
Evaluación	<i>Rho</i>	.866
	r^2	.749
	<i>P</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.809
	<i>95% IC Superior</i>	.908
	$1-\beta$	1

Nota. rho=coeficiente de correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; p =significancia; IC=intervalos de confianza; $1-\beta$ =potencia de la prueba

En la Tabla 28 se determina que, entre Desinterés por la investigación con Aprendizaje autorregulado existe una relación positiva débil altamente significativa con un tamaño de efecto mediano ($\rho=.389$; $p<.001$), entre Desinterés por la investigación con Planificación existe una relación positiva medio altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho=.690$; $p<.001$), entre Desinterés por la investigación con Ejecución existe una relación positiva considerable altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho=.766$; $p<.001$), entre Desinterés por la investigación con Evaluación existe una relación positiva considerable altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho=.866$; $p<.001$). Además, se comprueba en todos los casos que no se excede el margen de error esperado ($1-\beta>.8$).

Tabla 29*Relación entre vocación por la investigación y el aprendizaje autorregulado*

		Vocación por la investigación
Aprendizaje autorregulado	<i>Rho</i>	.473
	r^2	.223
	<i>p</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.610
	<i>95% IC Superior</i>	.853
	$1-\beta$.99
	Planificación	<i>Rho</i>
r^2		.622
<i>p</i>		<.001
<i>95% IC Inferior</i>		.703
<i>95% IC Superior</i>		.852
$1-\beta$		1
Ejecución		<i>Rho</i>
	r^2	.698
	<i>p</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.767
	<i>95% IC Superior</i>	.886
	$1-\beta$	1
	Evaluación	<i>Rho</i>
r^2		.638
<i>p</i>		<.001
<i>95% IC Inferior</i>		.717
<i>95% IC Superior</i>		.860
$1-\beta$		1

Nota. rho=coeficiente de correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; *p*=significancia; IC=intervalos de confianza; $1-\beta$ =potencia de la prueba

En la Tabla 29 se determina que, entre Vocación por la investigación con Aprendizaje autorregulado existe una relación positiva débil altamente significativa con un tamaño de efecto mediano ($\rho=.473$; $p<.001$), entre Vocación por la investigación con Planificación existe una relación positiva considerable altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho=.789$; $p<.001$), entre Vocación por la investigación con Ejecución existe una relación positiva considerable altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho=.836$; $p<.001$), entre Vocación por la investigación con Evaluación existe una relación positiva

considerable altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho=.799$; $p<.001$). Además, se comprueba en todos los casos que no se excede el margen de error esperado ($1-\beta>.8$).

Tabla 30

Relación entre valoración por la investigación y el aprendizaje autorregulado

		Valoración por la investigación
Aprendizaje autorregulado	<i>Rho</i>	.455
	r^2	.207
	<i>p</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.288
	<i>95% IC Superior</i>	.596
	$1-\beta$.99
	Planificación	<i>Rho</i>
r^2		.429
<i>p</i>		<.001
<i>95% IC Inferior</i>		.529
<i>95% IC Superior</i>		.753
$1-\beta$.99
Ejecución		<i>Rho</i>
	r^2	.481
	<i>p</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.579
	<i>95% IC Superior</i>	.782
	$1-\beta$.99
	Evaluación	<i>Rho</i>
r^2		.635
<i>p</i>		<.001
<i>95% IC Inferior</i>		.714
<i>95% IC Superior</i>		.585
$1-\beta$		1

Nota. ρ =coeficiente de correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; p =significancia; IC=intervalos de confianza; $1-\beta$ =potencia de la prueba

En la Tabla 30 se determina que, entre Valoración por la investigación con Aprendizaje autorregulado existe una relación positiva débil altamente significativa con un tamaño de efecto mediano ($\rho=.455$; $p<.001$), entre Valoración por la investigación con Planificación existe una relación positiva media altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho=.655$;

$p < .001$), entre Valoración por la investigación con Ejecución existe una relación positiva media altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho = .694$; $p < .001$), entre Valoración por la investigación con Evaluación existe una relación positiva considerable altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho = .797$; $p < .001$). Además, se comprueba en todos los casos que no se excede el margen de error esperado ($1 - \beta > .8$).

Tabla 31

Relación entre variable actitudes hacia la investigación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado

	Actitudes hacia la investigación	
Planificación	<i>Rho</i>	.750
	r^2	.562
	<i>P</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.652
	<i>95% IC Superior</i>	.824
	$1 - \beta$	1
Ejecución	<i>Rho</i>	.811
	r^2	.657
	<i>P</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.732
	<i>95% IC Superior</i>	.868
	$1 - \beta$	1
Evaluación	<i>Rho</i>	.842
	r^2	.708
	<i>p</i>	<.001
	<i>95% IC Inferior</i>	.776
	<i>95% IC Superior</i>	.891
	$1 - \beta$	1

Nota. ρ =coeficiente de correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; p =significancia; IC=intervalos de confianza; $1 - \beta$ =potencia de la prueba

En la Tabla 31 se determina que, entre la variable Actitudes hacia la investigación con Planificación existe una relación positiva moderada altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho = .750$; $p < .001$), entre Actitudes hacia la investigación con Ejecución existe una relación positiva considerable altamente significativa con un tamaño de efecto grande

($\rho=.811$; $p<.001$), entre Actitudes hacia la investigación con Evaluación existe una relación positiva considerable altamente significativa con un tamaño de efecto grande ($\rho=.797$; $p<.001$). Además, se comprueba en todos los casos que no se excede el margen de error esperado ($1-\beta>.8$).

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio provee de conocimientos en torno a la actitud estudiantil frente a la enseñanza universitaria en materia de la investigación científica, pues a partir de la actitud del docente, la universidad y el financiamiento del estado, el contexto provee de escenarios propicios para generar espacios de enseñanza-aprendizaje prácticos, los cuales a su vez proporcionan situaciones específicas para el desarrollo del aprendizaje autorregulado; siendo este último un elemento diferenciador importante para el futuro profesional y laboral del alumnado. En este sentido, se detallan los hallazgos y el sustento de estos tomando en cuenta los antecedentes de la literatura y del marco teórico referencial.

En respuesta al objetivo general se determinó que existe una relación positiva débil altamente significativa entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado ($\rho=0.472$; $p<.001$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Respecto a estudios previos en universitarios, se coincide con Luján (2019), quien también demuestra relación entre variables ($r=.989$); hallazgo similar al de Casimiro et al. (2020), donde hallan relación en las estrategias de aprendizaje con actitudes hacia la investigación ($\rho=.545$); así mismo, Guerra y Díaz (2024) hallan relación entre habilidades de aprendizaje autónomo y las actitudes hacia la investigación ($\rho=.46$); y, con Moreta y Paredes (2020), pues coinciden en hallar relación entre actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje ($r=.450$). La posible explicación de esta tendencia tiene bases en la calidad de la experiencia generada en aulas en materia de investigación, pues propicia cambios en las reacciones del sujeto frente a objetos y situaciones (Vargas, 2022); por ello, en la medida que la metodología docente ofrezca conocimiento sólido y disciplina que permita seguir aprendiendo para resolver problemas y retos, se podría desarrollar mejor las tareas a nivel personal y profesional (Crispín et al., 2011), así, los conocimientos adquiridos permitirán que en algún momento de su vida pueda desarrollar tareas para las que no fueron preparados en la universidad (Galvarino, 2009).

Respecto al primer objetivo específico, tras la evaluación de las propiedades psicométricas, se determinó que ambos instrumentos cuentan con adecuados valores estadísticos en el análisis factorial exploratorio ($KMO=.914$ y $.793$; $p<.001$); en el análisis por carga factorial ($p>.3$), a excepción de los ítems 2, 9 y 10 del Inventario de Autorregulación del aprendizaje; adecuados índices de ajuste en la Prueba para Medidas de Ajuste y un Ajuste Exacto ($p<.001$); adecuadas bondades en el análisis factorial exploratorio por carga factorial ($p>.05$); en la covarianza factorial ($p<.001$); así como en las correlaciones entre factores ($>.3$), entre factor-test ($\rho>.3$; $p<.05$), correlación ítem-total corregido ($\rho>.3$; $\alpha>.7$); y finalmente, en confiabilidad, en la Escala de Actitudes Hacia la Investigación se obtuvieron indicadores buenos ($>.8$); sin embargo, en el Inventario de Autorregulación del aprendizaje se presentan factores con confiabilidad pobre. Los hallazgos coinciden con el análisis de Hidalgo et al. (2023) para la prueba de validez en la Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN); pero se difiere con Castro y Escudero (2021) en la baja carga estadística para los ítems 2, 9 y 10, así como la pobre confiabilidad encontrada para los factores en el Inventario de Autorregulación del aprendizaje. Si bien se confirmó las bondades estadísticas en la mayoría de las pruebas estadísticas, respecto al Inventario de Autorregulación del aprendizaje, la confiabilidad y comprensión de los tres ítems pudo verse alterada debido al formato de evaluación y a la cantidad de muestra estimada, pues en este estudio se realizó vía online y la cantidad idónea de muestra fue moderada, a diferencia de Castro y Escudero.

Continuando, respecto al segundo objetivo específico, respecto a los niveles de la actitud hacia la investigación, en la variable general predomina el nivel medio (35.5%), en desinterés predomina el nivel medio (38.2%), en vocación predomina el nivel bajo (35.5%) y en valoración predomina el nivel medio (38.2%); así también, respecto a los niveles de aprendizaje autorregulado, en la variable general predomina el nivel bajo (39.1%), en planificación el nivel bajo (74.5%), en ejecución el nivel bajo (71.8%) y en evaluación el nivel

medio (34.5%). En referencia a otros estudios sobre actitudes hacia la investigación, Abanto et al. (2024) también hallaron predominio en el nivel medio, pero se difiere con Olivera (2020), quien en un estudio en Lima halló un nivel favorable. Respecto al aprendizaje autorregulado, se coincide con Terry y Tuctu (2021) y Díaz (2019) al hallar un nivel bajo. Respecto a las actitudes hacia la investigación, podrían darse diferencias de acuerdo al contexto, pues en el interior del País se presentan actitudes distintas que, en Lima, varía acorde a la actitud propia del docente quien muchas veces presenta problemas para propiciar el aprendizaje y enseñanza en materia de la investigación científica (Fensham, 2004); por otro lado, respecto al aprendizaje autorregulado, explica que actualmente el contexto universitario estaría presentando deficiencias en la metodología Académica, pues egresado debe no solo resolver problemas, sino también fomentar valores donde el proceso educativo facilite el paso de un nivel productivo a uno creativo, integrando la didáctica del valor con la didáctica del proyecto (Omar y Capdevilla, 2013).

En cuanto al tercer objetivo específico, se halló relación entre Desinterés por la investigación con Aprendizaje autorregulado ($\rho=.389$; $p<.001$), Planificación ($\rho=.690$; $p<.001$), Ejecución ($\rho=.766$; $p<.001$) y Evaluación ($\rho=.866$; $p<.001$); por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. El hallazgo coincide con Moreta y Paredes (2020), pues hallaron relación entre desinterés con aprendizaje autorregulado ($r=.450$); no obstante, la literatura no muestra más estudios referentes. Respecto a la explicación de los hallazgos, si el desinterés tiene lugar en uno de los principales actores de la enseñanza, la actitud del docente desfavorable para la investigación, podría ser uno de los motivos por el cual se presenta resistencia a materias de contenido científico tiene lugar en el la negatividad, falta del involucramiento docente, uso de metodologías desfasadas (Daza-Caicedo et al., 2015) y por lo que no presenta autoeficacia al desarrollar los contenidos (Pino-Pasternak y Volet, 2018); es así que el desinterés del docente en pautas de planificación como herramienta sistemática y

organizada para producir el aprendizaje, podría restar al interés, necesidades, contexto y estadio cognitivo del alumno, dicha carencia podría propiciar ausencia de la estimulación del saber crítico, entendimiento del mundo, motivación en la curiosidad (Furman, 2015), mala preparación y, en consecuencia, el desinterés, percepción difícil de la materia y aburrimiento, denotando una crisis en la didáctica (Virgüez, 2021).

También, en el cuarto objetivo específico, se identificó que existe relación entre Vocación por la investigación con Aprendizaje autorregulado ($\rho=.473$; $p<.001$), Planificación ($\rho=.789$; $p<.001$), Ejecución ($\rho=.836$; $p<.001$) y Evaluación ($\rho=.799$; $p<.001$); por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Respecto a los hallazgos, no se presentan referentes en la literatura; no obstante, la relación se podría explicar tomando en cuenta que, para que se dé una vocación a la investigación, se deben generar en aulas la concientización de la importancia de precisar las causas y consecuencias de la producción científica en la salud, pues el docente debe comprender en su práctica de enseñanza que los investigadores deben poseer ciertas características vocacionales relacionadas al pensamiento disruptivo, innovador, motivado, perseverante, curioso y proactivo, estar preparadas para afrontar retos imposibles y aprender de sus errores (Asociación Española Contra el Cáncer, 2022); es decir, no solo se debe recurrir a la investigación para un logro académico, sino este interés se pierde, podría que no se generen aprendizajes autónomos, así como si no se presenta vocación por esta actividad ni sentido de servicio, podría que este no refleje contribución al proyecto de vida del profesional (Perea, 2023); así también, el docente debe poseer vocación a la investigación con actuar con sentido de responsabilidad académica, podría verse reflejado en un aprendizaje significativo que donde se refleje su vocación para investigar y que esta a su vez incentive a sus estudiantes a investigar (Ríos, 2007).

Respecto al quinto objetivo específico, se halló relación entre Valoración por la investigación con Aprendizaje autorregulado ($\rho=.455$; $p<.001$), Planificación ($\rho=.655$; $p<.001$), Ejecución ($\rho=.694$; $p<.001$) y Evaluación ($\rho=.797$; $p<.001$); por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Los hallazgos tienen bases en la implicancia del valor de la formación profesional, pues ofrece soluciones tanto dentro de la disciplina como en situaciones reales, beneficiando el desarrollo de la sociedad (Hidalgo-Brenes, 2021); no obstante, para que esto podría contribuir al aprendizaje autónomo en la medida que al aprendizaje se produzca tanto la universidad como en el docente a partir de la definición de objetivos específicos que propicien establecer el nivel de profundidad y dominio de conocimientos necesarios (Omar y Capdevilla, 2013); pues la estimación de la valoración podría contribuir al aprendizaje estratégico que produzca transformación y el cambio (González, 2009), del concepto de enseñanza en el aula hacia el terreno práctico (Mertler, 2009), desarrollo de habilidades críticas (Universidad de la Costa, s/f), aprendizaje estratégico que permite estar permanentemente al día en los nuevos saberes de la vida (Solórzano-Mendoza, 2017) y produciendo innovación propio de la evaluación, pues ofrece evidencia acumulada válida y confiable respecto a actividades específicas que producen efecto o hallazgos concretos (Cook y Reichardt, 2005).

En cuanto al último objetivo específico, se identificó la existencia de relación entre la variable Actitudes hacia la investigación con las dimensiones Planificación ($\rho=.750$; $p<.001$), Ejecución ($\rho=.811$; $p<.001$) y Evaluación ($\rho=.797$; $p<.001$); por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. El hallazgo coincide con Moreta y Paredes (2020), pues hallaron relación entre planificación con las actitudes hacia la investigación ($r=.445$); no obstante, la literatura no muestra más estudios referentes. Se podría explicar así que la actitud puede ejercer cambios en las experiencias de aprendizaje que comprenden analizar información y evaluaciones de las diversas situaciones para determinar el interés que puede tener sobre algún

tema en particular (Fernández et al., 2020); ello, en consecuencia, permitirá poner en marcha sus capacidades en la práctica académica, personal y profesional (Rojas y Méndez, 2013).

En síntesis, las universidades deben tomar medidas importantes para la implementación de nuevas metodologías, las cuales deben ser adecuadamente ejercidas por docentes motivados y con vocación hacia la investigación. Si bien este es un cambio importante y necesario, es posible tras el ejercicio del aprendizaje basado en proyectos y la metodología investigación acción, pues combina la implicancia del aprendizaje y trabajo teórica en aulas donde se evidencia el ensayo-error con la fundamentación teórica científica (Botella y Ramos, 2019); ello podría propiciar a su vez el aprendizaje autorregulado, pues la persona es autora de su propio desarrollo eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido, a partir de la base formativa eficiente (González, 2009).

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. Se determinó probabilidad de relación entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado en universitarios de quinto año de Psicología.
- 6.2. Se evidencia que los instrumentos utilizados en el estudio son válidos y confiables en muestras de universitarios de quinto año de Psicología.
- 6.3. Se determinó que se da niveles moderados de actitud hacia el aprendizaje y niveles bajos en aprendizaje autorregulado en universitarios de quinto año de Psicología.
- 6.4. Se determinó probabilidad de relación entre desinterés por la investigación y el aprendizaje autorregulado en universitarios de quinto año de Psicología.
- 6.5. Se determinó probabilidad de relación entre la vocación por la investigación y el aprendizaje autorregulado en universitarios de quinto año de Psicología.
- 6.6. Se determinó probabilidad de relación entre la valoración por la investigación y el aprendizaje autorregulado en universitarios de quinto año de Psicología.
- 6.7. Se determinó probabilidad de relación entre las actitudes hacia la investigación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en universitarios de quinto año de Psicología.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1.**Las Universidades en general, realizar investigaciones utilizando las mismas variables en poblaciones similares teniendo en cuenta diferentes facultades profesionales y una mayor amplitud de casos evaluados y analizados para poder obtener hallazgos más fiables.
- 7.2.**En instituciones educativas básicas, introducir metodologías y temas de introducción a la investigación a fin de promover la adquisición de habilidades e interés en la investigación, propiciando así la adaptación a las exigencias esperadas en estudios superiores técnicos y universitarios.
- 7.3.**Las Universidades en general y las facultades en particular, en la perspectiva de lograr el éxito académico, se requiere incluir en sus planes y programas de desarrollo, la formación de habilidades investigativas y de aprendizaje autorregulado entre sus estudiantes, de manera que puedan convertirse en aprendices autónomo y altamente eficaces.
- 7.4.**Las Universidades en general y las facultades en particular, se sugiere promover una cultura institucional diferencial compatible con la actitud hacia la investigación, propiciando la identificación de los alumnos con su institución formativa al promover acciones participativas en temas de investigación de forma voluntaria.
- 7.5.**Las Universidades en general y las facultades en particular, se sugiere implementar en las aulas universitarias acciones académicas enfocadas en el aprendizaje basado en proyectos y metodología investigación-acción para propiciar un mayor nivel de los aprendizajes autorregulados.

VIII. REFERENCIAS

- Abanto, W., Del Pilar, G., Barranzuela, L. y Chiroque, C. (2024). Niveles de actitudes hacia la investigación científica en estudiantes universitarios de los últimos ciclos. *SCIÉND0*, 27(2), 187-192. <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2024.027>
- Adebule, S. y Aborisade, O. (2013). Influence of study interest and school location on the attitude of secondary school students towards mathematics. *Greener Journal of Education Research*. 3(6), 229-232.
- Alcarraz, B., Mauhua, F., Paredes, R. y Cangana, W. (2023). Práctica docente y aprendizaje autónomo en estudiantes de Educación Superior Pedagógica Intercultural Bilingüe. *Revista Educación*, 21(21), 27-43. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2023.21.434>
- Aldana, G., Babativa, D. Caraballo, G. y Rey, C. (2020). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *Rev. CES Psico*, 13(1), 89-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802020000100089
- Allport, G. (1935). Attitudes. En: Murchison CA, editor. *A handbook of Social Psychology*. Clark University Press, 798-844. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1955874>
- Almeida, E., Pacheco, S., Astudillo, A. y Fierro, R. (2020). Aprendizaje basado en la investigación como práctica docente en las aulas universitarias y su relación con los procesos de titulación de los estudiantes. *ReHuSo*, 5(1), 139-150. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6796163>

- Alonso, R., Cal, M., Calvo, Y., Fernández, F., Gómez, L. y López, P. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/actitud>.
- Ander-Egg, E. (1976). *Hacia una metodología del trabajo social*. Editorial ECRO.
- Arpita, A. (2019). Limitada producción científica de la comunidad universitaria: Rol de los incentivos. *Revista Médica Heredia*, 30(3). <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i3.3595>
- Arriola, A. (2001). *Relación entre estrategias de aprendizaje y autorregulación*. Universidad Iberoamericana.
- Arthur, P. (2019). *Developing Strategic Learning – BCcampus*. BCcampus - University of British Columbia. <https://bccampus.ca/2019/09/24/developing-strategic-learning/>
- Asociación Española Contra el Cáncer (23 de junio de 2022). Vocación por la ciencia. *Contraelcancer*. <https://blog.contraelcancer.es/vocacion-por-la-ciencia/>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Banco Mundial (2022). Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB). *Banco Mundial*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?end=2020&locations=IL-KR-CH-SE-JP-AT-DE-DK-US-BE-ES-MX&start=1996&view=chart>
- Barba-Martín, R. y Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de esta. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista*

Iberoamericana de Evaluación Educativa, 15(1), 9-22.
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>

Barja, E. (2020). *Relación entre la percepción del proceso enseñanza/aprendizaje y las actitudes hacia la investigación científica en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSM.
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/5b5e8c35-639d-4357-8cfb-d88782c45353>

Barja-Ore, J., Otoya-Petit, Ó., Oswaldo Vega-Gonzales, E., Moreno-Gutierrez, N. y Amalia Loli Ponce, R. (2019). Attitudes Towards the Investigation of Rotating Obstetrics Inmates in a Lima-Peru Hospital. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 19(4).
<https://doi.org/10.25176/RFMH.V19I4.2341>

Barrios, E. y Ulises, D. (2020). Diseño y validación del cuestionario “Actitud hacia la investigación en estudiantes universitario. *Revista Innova Educación*, 2(2), 280-302.
<https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/79>

Barrutia, I., Acosta, E. y Marín, T. (2019). Producción científica de profesores en Universidades Peruanas: motivaciones y percepciones. *Revista San Gregorio*, 1(35). <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.1140>

Beck, C. (2017), Informal Action Research: The nature and contribution of everyday classroom inquire. En Lonnie L. Rowell, Catherine D. Bruce, Joseph M. Shosh y Margaret M. Riel (eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research*. Palgrave Macmillan.

Boden, A., Nett, B., von Rekowski, T., y Wulf, V. (2012). Strategic Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 1(1), 3197–3198. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_460

- Botella, A. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127
- Bruna, B., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 44(2), 77-91. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Camacho, J., Balcázar, G., Chumpitaz, M., Robalino, K. y Palacios, J. (2022). Attitudes towards Research in Higher Education Students. *J Pharm Negat*, 13(3), 262-267.
<https://hdl.handle.net/20.500.13053/7975>
- Camere, J. y Javier, J. (2021). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) en Universitarios de Lima Metropolitana, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/84189/Camere_FJP-Javier_VJD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Organización de Estados Iberoamericanos.
<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Casimiro, W., Casimiro, C., Ramos, F. y Casimiro, J. (2020). Estrategias didácticas utilizadas por los docentes y actitudes investigativas de los estudiantes. *Revista Conrado*, 16(76), 175–183. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1469>

- Castellanos, B. (1998). *La planificación de la investigación educativa*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
<https://ftp.isdi.co.cu/Biblioteca/BIBLIOTECA%20UNIVERSITARIA%20DEL%20ISDI/COLECCION%20DE%20LIBROS%20ELECTRONICOS/LE-1354/LE-1354.pdf>
- Castro, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática*. [Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili]. Repositorio institucional URV.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/00CapituloPortada_Indice.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castro, Y., Fracchia, P., Perez, K. y Rojas, R. (2022). Producción científica relacionada a las Sociedades Científicas de Estudiantes en las ciencias de la salud. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 40(4), 1-13.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002021000500014
- Cerda H. (2018). *Los elementos de investigación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
<https://books.google.com.pe/books?id=adUqEAAQBAJ&lpg=PT58&dq=actitud%20cognitiva%20afectiva%20y%20conceptual&hl=es&pg=PT3#v=onepage&q=actitud%20cognitiva,%20afectiva%20y%20conceptual&f=false>
- Cervantes, L., Bermúdez, L. y Pulido, V. (2019). Situación de la investigación y su desarrollo en el Perú: reflejo del estado actual de la universidad peruana. *Pensamiento y Gestión*, 46, 311-322. <https://doi.org/10.14482/pege.46.7615>
- Chick, N. (2013). *Metacognition*. Vanderbilt University Center for Teaching.
<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/>
- Colina, F. (2015). Planificación docente e investigación. *Agentes articuladores de la gestión del conocimiento*.

http://www.fundacionkoinonia.com.ve/publicaciones/planificacion_docente_investigacion.pdf

Colina, F. (2015). Teaching planning and research: articulating agents of knowledge management. https://inveregroupve.files.wordpress.com/2015/08/plani_docente.pdf

Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa*. EDICIONES MORATA.

Crispín, M. L. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana.

Cruz, J., Pinedo, G. y Lescano, Y. (2021). Actitud hacia la investigación: un análisis afectivo, cognoscitivo y conductual en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 29, 20–26. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-99592021000200003&script=sci_abstract&tlng=en

Daza-caicedo, S., Guerrero C., Osorio M., Hernández S., Celis G., Roza S. y Escobar C. (2015). *La tecnología Entre datos y relatos Percepciones de jóvenes*. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.

De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas De Educación*, 8(2), 177–200. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/690>

De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin*, 20, 631–642. <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-013-0386-3>

- De las Salas, M., Sunny, P. y Solangi, L. (2014). Actitud del estudiante universitario hacia la investigación en el núcleo Luz - Costa Oriente del Lago. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 18(21), 162-176. <https://doi.org/10.18294/pm.2018.1900>
- Del Savio, A. (27 de junio de 2019). Investigación y desarrollo (I+D) en el Perú: ¿invertimos lo suficiente? RPP Noticias. <https://rpp.pe/columnistas/alexandrealmeida/investigacion-y-desarrollo-id-en-el-peru-invertimos-lo-suficiente-noticia-1204891>
- Demuner-Flores, M., Ibarra, M. y Nava, R. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(19). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio institucional UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7679/Autoeficacia_DiazMontes_Eillen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-León, I. (2023). La realidad de la investigación universitaria en el Perú: el rol de los docentes y estudiantes. *Revista Spirat.*, 1(2), 61-63. <https://doi.org/10.20453/spirat.v1i2.4442>
- Dickens, Linda y Karen Watkins (1999). Action Research: Rethinking Lewin. *Management Learning*, 2(30), 127-140. <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>

- Dirección Regional de Salud del Callao (13 de octubre de 2024). Desafíos del psicólogo en el Perú. *Gob.pe*. <https://www.gob.pe/institucion/regioncallao-diresa/informes-publicaciones/6086302-desafios-del-psicologo-en-el-peru>
- Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning – The Third Way. *Management Learning*, 35(4), 419-434. <https://doi.org/10.1177/1350507604048271>
- Fensham, P. (2004). Beyond Knowledge: Other scientific qualities as outcomes for school science education. En R. M. Janiuk y E. Samonek-Miciuk (Ed.), *Science and Technology Education for a Diverse World – dilemmas, needs and partnerships* (pp. 23–25). UMCS Press.
- Fernández Montt, R., y Wompner, F. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *Observatorio de La Economía Latinoamericana*, 1–10. <https://core.ac.uk/download/pdf/7301706.pdf>
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2020). *Psicología Social*. Klarna. <https://books.google.com.pe/books?id=DTcDwAAQBAJ&lpg=PA74&dq=actitud%20cognitiva%2C%20afectiva%20y%20conceptual&hl=es&pg=PR6#v=onepage&q=actitud%20cognitiva,%20afectiva%20y%20conceptual&f=false>
- Flores, K. y López, M. (2022). Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. *Apertura*, 14(2), 110-125. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2224>
- Furman, M. [TEDx Talks] (4 de mayo del 2015). Preguntas para pensar | Melina Furman | TEDxRiodelaPlataED [Archivo de vídeo] -YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA&t=3s&ab_channe
- García-Bullé, S. (2021). *¿Qué es el aprendizaje activo?* Observatorio-Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-activo>

- Gargallo, B. Morera, I., Iborra, S. y Climent, M., (2014). *Investigation methodology*. Hill Hispanic American.
- Gonzales, F. (2009). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Integra Educativa*, 2(2), 127-136. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a05.pdf>
- Guerra, I., Díaz, S. (2024). Aprendizaje autónomo y actitud hacia la investigación científica en estudiantes de UDELAS Chiriquí. *Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas*, 6(1), 188-207. <https://10.57819/8vgs-g578>
- Guerrero, C. (2011). La competencia aprender a aprender orientada al aprendizaje en las ciencias sociales: claves para su desarrollo y evaluación. https://www.researchgate.net/publication/339413301_LA_COMPETENCIA_APRENDER_A_APRENDER_ORIENTADA_AL_APRENDIZAJE_EN_LAS_CIENCIAS_SOCIALES_CLAVES_PARA_SU_DESARROLLO_Y_EVALUACION
- Guevara, E. S. y Flores, M. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. Experiencias de estudiantes universitarias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2),1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758022008>.
- Hernández, A., Ramos, M., Placencia, B., Indacochea, B., Quimis, A. y Moreno, L. (2018) *Metodología de la Investigación Científica*. Alicante: Área de Innovación y Desarrollo. <https://books.google.com.pe/books?id=y3NKDwAAQBAJ&lpg=PA1&dq=que%20es%20la%20actitud%20cientifica&hl=es&pg=PA4#v=onepage&q&f=false>
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 242-255. <https://doi.org/10.31876/res.v27i2.35911>

- Hernández, R, Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ed. McGraw Hill.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27.
<https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP1. *Revista Complutense de Educación*. 14(2), 361-376.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220361A>
- Hidalgo, J. Aldana, G., León, P. y Ucedo, V. (2023). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN-R): propiedades psicométricas en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 11(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2023.v11n1.1699>
- Hidalgo, J., Aldana, G., León, P. y Ucedo, V. (2023). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN-R): propiedades psicométricas en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 11(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2023.v11n1.1699>
- Hidalgo-Brene, A. (2021). La importancia de la investigación universitaria: la formación de profesionales-investigadores. *Acta Académica*, 68, 87-102.
<http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/1302/1634>
- Kakupa, P. y Xue, H. (2019). Students' Attitudes towards Research: A Study of Graduate Education Students at a Chinese Normal University. *Int J Educ Res*, 8(2), 97-110.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266483.pdf>

- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52. <https://10.1146/annurev.ps.44.020193.000323>
- Kokotsaki, V. y Andy, W. (2016). Project-Based Learning: A review of literature. *Improving Schools*, 3(19), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Loayza, J. (2021). Actitudes hacia la investigación científica y estadística en estudiantes de Psicología. *ACADEMO (Asunción)*, 8(2), 165-177. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.jul-dic.6>
- Loli, C. (2024). *Control Psicológico y Actitudes hacia la Investigación Científica en Estudiantes Universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/9014>
- Loza, L. (2024). *Aprendizaje cooperativo y actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios de ciencias empresariales*. [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/2782>
- Luján, U. (2019). *Aprendizaje Autorregulado Y Actitud Hacia La Investigación, Predictores De La Actitud Hacia La Estadística*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37431>
- Lupión, T., Franco, A. y Girón, J. (2019). Predictores de vocación en ciencia y tecnología en jóvenes: Estudio de casos sobre percepciones de alumnado de secundaria y la influencia de participar en experiencias educativas innovadoras. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(3), 310201-310221. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3102

- Mace, F., Belfiore, P. y Hutchinson, J. (2001). Operant theory and research in self-regulation. *Conducting school assessments of behavior: A practical guide*, 37-62. https://nsuworks.nova.edu/cps_facbooks/58
- Maldonado, G. (2022). La importancia de la función de investigación universitaria y su relación con los actores sociales de un territorio. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 795-804. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.149>
- Mamaní, O. (2011). Actitud hacia la investigación y su importancia en la elección de la modalidad de tesis para optar el título profesional. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 4(4), 22-27. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/151
- Mamani, O., Verastegui, A., Mejía, C. y Caycho, T. (2019). Publicación científica de asesores de tesis de psicología de 30 universidades peruanas. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(1), 1-15. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/1124/1007>
- Mamani, O., Verastegui-Díaz, A., Mejía, C. y Caycho-Rodríguez, T. (2020). Scientific publication of psychology thesis advisors from 30 Peruvian universities. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(1). <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1124>
- Martín, D., Parejo, M. y Vivas, C. (2018). Radio educativa para fomentar las vocaciones científicas: el proyecto Ratones de Laboratorio. *Index.Comunicación*, 8(2), 229-254. <https://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/>

- Martínez, C. (2005). *E-learning: el tutor una de las claves de la formación online. Observatorio para la cibersociedad.* net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?idioma=es&id=499&grup=18&estil=1
- Martínez, D. y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Meinardi, E., (2010). *El sentido de educar en ciencias. Educar en ciencias.* Paidós voces de la educación. <https://bit.ly/3tRglZC>
- Mela, M. (2011). *Students' Learning Style Preferences: (A Study of Fourth Semester of the English Department Muhammadiyah University of Purwokerto in the Academic Year 2011/2012).* [Tesis de maestría, Universitas Muhammadiyah Purwokerto]. Repositorio institucional UMP. <http://repository.ump.ac.id/3489/>
- Mendoza, M. y Rodríguez, R. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(6), 560-572. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.232>
- Mercado Rey, M. R. (2019). Actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Medicina Humana de la Universidad Peruana Los Andes. *Educación Médica*, 20, 95–98. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2017.10.012>
- Mertler, A. (2009). *Teachers as researchers in the classroom.* Sage.
- Mesía, C. (16 de marzo de 2023). La investigación y el desarrollo del país. El Peruano. <https://www.elperuano.pe/noticia/207832-la-investigacion-y-el-desarrollo-del-pais>

- Montoya C. (2019). *Actitud colectiva corresponsable*. Ibukku.
<https://books.google.com.pe/books?id=uTHedwAAQBAJ&lpq=PT19&dq=actitud&hl=es&pg=PT1#v=onepage&q=actitud&f=false>
- Morales, O., Rincón, Á. y Romero, J. (2004). Cómo enseñar a investigar en la universidad Educere. Universidad de los Andes, 9(29), 217-224.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602910.pdf>
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Universidad Pontificia Comillas.
- Moreta, R. y Paredes, F. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 11–26.
<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>
- Munné, F. (2014). *Perfecto e imperfecto: completo. Estudios sobre la complejidad*. California-Edit
- Nagel M. y Scholes L. (2016). *Understanding Development and Learning: Implications for Teaching*. Oxford University Press.
- Naranjo, C., Concepción, J. y Rodríguez, M. (2017). La teoría Déficit de autocuidado: Dorothea Elizabeth Orem. *Gaceta médica Espirituana*, 19 (3), 6 -7.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000300009
- Nieto, D., Gómez, N. y Eslava, S. (2016). Significado psicológico del concepto investigación en investigadores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(1), 109-121.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982016000100009

- Nováez, M. (2006). *Psicología de la Actividad escolar*. Editorial Iberoamericana.
- Olivera, E. (2020). Actitudes hacia la investigación de bachilleres en administración y psicología de una universidad. *Revista Chakiñan*, 11(1).
<https://doi.org/10.37135/chk.002.11.05>
- Omar, M. y Capdevila, B. (2013). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial de los estudiantes. *EduSol*, 13 (43), 22-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748682003.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OECD. (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://doi.org/10.1787/leo-2015-es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2019). Los datos que proporciona la UNESCO sobre los porcentajes del PIB orientados a inversión en Investigación y Desarrollo se encuentran disponibles públicamente en la dirección electrónica. UNESCO. <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/>
- Ortega, R., Veloso, R. y Hansen, O. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *Academo (Asunción)*, 5(2), 101–109.
<https://doi.org/10.30545/ACADEMO.2018.JUL-DIC.2>
- Palacios, L. (2021). Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica. *Comuni@cción*, 12(3), 195–205. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.533>

- Papanastasiou, E. (2005). Factor structure of the “Attitudes toward Research” Scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1),16-26. <https://doi.org/10.1037/t64085-000>
- Perea, L. (17 de agosto de 2023). *En busca de la vocación científica*. Universidad Austral. <https://www.austral.edu.ar/en-busca-de-la-vocacion-cientifica/>
- Pino-Pasternak, D. y Volet, S. (2018). Evolution of pre-service teachers’ attitudes towards learning science during an introductory science unit. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1520–1541. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1486521>
- Pino-Pasternak, D. y Volet, S. (2018). Evolution of pre-service teachers’ attitudes towards learning science during an introductory science unit. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1520–1541. <https://www.doi.org/10.1080/09500693.2018.1486521>
- Quezada-Berumen, Moral, J. y Landero, R. (2019). Validación de la Escala de Actitud hacia la Investigación en Estudiantes Mexicanos de Psicología. *Revista Evaluar*, 19(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v19.n1.23874>
- Regatto-Bonifaz, J., Viteri-Miranda, V. y Moreta-Herrera, R. (2023). Autorregulación del aprendizaje como predictor de la autoeficacia académica en universitarios del Ecuador. *Ciencias Psicológicas*, 17(2), e3254. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i2.3254>
- Ríos, J. (2007). La vocación del investigador. *Contaduría y administración*, 1(221), 3-6. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422007000100001&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez Ruiz, J. R. (2014). Los recursos TIC favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado. *In Crescendo*, 5(2), 233–252. <https://doi.org/10.21895/INCRES.2014.V5N2.08>

- Rojas, H. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 370-389. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931007>
- Rojas, M. y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué les queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53-69. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/261/1264>
- Rojas-Solís, J., Espinoza, D. Espíndola, M. y Hernández, S. (2021). Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: Un análisis exploratorio. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2747>
- Rojas-Solís, J., Espinoza-Guzmán, D., Espindola-Larios, M. y Hernández-Rosas, S. (2021). Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: un análisis exploratorio. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8, 1-25. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2747>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J., GonzálezPienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Psicothema*. 19, 422- 427. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11853/1/psicothema_2007_20PR.pdf
- Ruiz, C. y Torres, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 13-35. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200002

- Ruíz, J. (2007). La vocación del investigador. *Contaduría y administración*, 221. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422007000100001
- Ruiz, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica (Maracaibo)*, 20(2). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-22592010000200001
- Salami, D. (2021). Attitude of Science Education Students towards the Use of Mobile Learning in Nigeria. *Journal of Science Technology and education*, 9(1), 38-43. <https://n9.cl/x7c05>
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Business Support.
- Santos, M. (2021). La evaluación como aprendizaje: la fertilidad del error. En R. Malagón (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas. Experiencias docentes* (pp. 43-76). Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=libros>
- Sartorello, S. (15 de marzo de 2018). La investigación se debe asumir desde la perspectiva de los pobres: experto. IBERO Ciudad de México. <https://ibero.mx/prensa/la-investigacion-se-debe-asumir-desde-la-perspectiva-de-los-pobres-experto>
- Scherer, R., Tondeur, J., Siddiq, F., y Baran, E. (2018). The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers' technological, pedagogical, and content knowledge: Comparing structural equation modeling approaches. *Computers in Human Behavior*, 80, 67–80. <https://10.1016/j.chb.2017.11.003>
- Schultz, D. y Schultz S. (2010). *Teorías de la Personalidad*. (9a Ed.). Cengage Learning

- Solórzano-Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241–253. <https://doi.org/10.23857/DC.V3I1.390>
- Soylu, F. y Ozkan, B. (2021). The relationship between preschool teachers' attitudes towards science education and cognitive flexibility levels. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 111–116. <https://www.doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.231>
- Suárez, J. y Fernández, A. (2016), *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia-Editorial UNED.
- Tejedor, F., Muñoz-Repiso, A. y Conde, M. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo: Ponencia II. *Revista de investigación educativa*, 12(23), 93-128. <http://hdl.handle.net/10201/87367>
- Terry, S. y Tuctu, S. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista EDUCA UMCH*, 1(17), 121-133. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>
- Torre, J. (2007). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. [Tesis de doctorado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio institucional UPC. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d399a612999520684466d2f>
- Turpo, O., Pérez, G. y Acuña, L. (2024). *Investigación formativa y formación de investigadores en educación*. Editorial UNAS.
- Universia. (7 de diciembre de 2020). *Qué es el aprendizaje autónomo*. Universia. <https://www.universia.net/co/actualidad/orientacion-academica/que-es-el-aprendizaje-autonomo.html>

Universidad de la Costa (s/f). La importancia de la investigación en la universidad. *CUC*.

<https://virtual.cuc.edu.co/blog/importancia-de-la-investigacion-en-la-universidad#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20es%20esencial%20en,amplia%20y%20detallada%20del%20mismo.>

Valle, A., Barca, E., González, A. y Núñez, E. (1999). Las estrategias de aprendizaje, revisión teórico y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3).

<https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Vargas, F. (2016). *actitudes de los docentes en el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje de la estadística en el colegio SALUDCOOP sur IED*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios -ILAE. Colombia.

Vargas-Delgado, L., Ávila-Toscano, J., De la Rosa-Ibáñez, C., Jiménez-Zúñiga, V. y Hernández-Chang, E. (2022). Actitudes docentes hacia la investigación científica y autoevaluación de su enseñanza. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 29–48. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.02>

Vargas-Delgado, L., Ávila-Toscano, J., De-la-Rosa-Ibáñez, C., Jiménez-Zúñiga, V. y Hernández-Chang, E. (2022). Actitudes docentes hacia la investigación científica y autoevaluación de su enseñanza. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 29-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.02>

Virgüez, K. (2021). Déficit de la educación: realidad del desinterés en el aula de ciencias.

Revista Neuronum, 7(2), 54-59.

<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/download/341/402>

Yace, J., Arispe, C., Diaz, F., Yangali, J., y Calla, K. (2020). Actitud hacia la investigación en estudiantes de maestría de ciencias de la salud y ciencias sociales. *UCV Hacer*, 9(3), 85-95. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-hacer/article/view/605>

Yapucgura, Y. (2021). *Actitudes hacia la investigación científica y estilos de aprendizaje en estudiantes de Farmacia y Bioquímica de una universidad, Tacna, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69225>

IX. ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Actitudes hacia la investigación y su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variabes	Diseño	Población	Instrumentos
<p>Problema General ¿Cuál es la relación entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima?</p>	<p>Objetivo General: Determinar la relación entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de actitudes hacia la investigación y del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje. 2. Describir los niveles en que se ubican cada una de las dimensiones de los dos instrumentos de evaluación utilizados. 3. Identificar la relación entre la dimensión desinterés por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima. 4. Identificar la relación entre la dimensión vocación por 	<p>Hipótesis General Existe relación positiva significativa entre las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.</p> <p>Hipótesis Específicas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Existe relación negativa significativa entre la dimensión desinterés por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima. 2. Existe relación positiva significativa entre la dimensión vocación por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima. 3. Existe relación positiva significativa entre la dimensión valoración por la investigación y el aprendizaje autorregulado en 	<p>Variabes de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitudes hacia la investigación - Aprendizaje autorregulado 	<p>Tipo de investigación: Básica</p> <p>Diseño no experimental, descriptiva y correlacional.</p>	<p>La población está conformada por la totalidad de los estudiantes de quinto año de la Facultad de Psicología de una universidad nacional</p> <p>Muestra 110 estudiantes de Psicología.</p>	<p>Escala de actitudes hacia la investigación elaborada por Aldana et al. (2017).</p> <p>Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje elaborado por Bruna et al. (2017).</p>

	<p>la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.</p> <p>5. Identificar la relación entre la dimensión valoración por la investigación y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.</p> <p>6. Identificar la relación entre la variable actitudes hacia la investigación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.</p>	<p>los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.</p> <p>4. Existe relación positiva significativa entre la variable actitudes hacia la investigación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto año de Psicología de una Universidad Pública de Lima.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

Anexo B. Matriz de operacionalización de la variable Actitudes hacia la investigación

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Actitudes hacia la investigación	Se definen como una organización perdurable y constante de creencias constituido por las dimensiones afectivas, cognoscitiva y conductual, que inclinan a reaccionar de una forma determinada; asimismo, las actitudes dan lugar a sentimientos y pensamientos agradables o desagradables acerca de la investigación científica (Aldana y Joya, 2011).	Se medirán de acuerdo con los puntajes que se obtendrán a través de las dimensiones: Desinterés por la investigación, vocación por la investigación y valoración, los cuales están distribuidos por 28 ítems, donde un puntaje de 0 a 55 señala una baja actitud hacia la investigación, 56 a 84 una actitud neutra y 85 a 112 alta.	Desinterés por la investigación vocación por la investigación valoración de la investigación	Componente afectivo, sentimiento de insatisfacción Componente conductual, actividades y hábitos Componente cognoscitivo, opiniones e ideas	2, 4, 5, 9, 14, 18, 25, 26 y 28 (inversos) 1, 3, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 22, 23 (directos) 7, 12, 19, 20, 21, 24, 27 (directos)	Ordinal Muy en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (2) De acuerdo (3) Muy en desacuerdo (4)

Anexo C. Matriz de Operacionalización de la variable

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Autorregulación del aprendizaje (ARA)	Actualmente la variable procesos de autorregulación del aprendizaje, se da en los sujetos que tienen un rol activo en el proceso autónomo de su aprendizaje. Algunos de los componentes que acompañan a esta variable es la motivación, el comportamiento y los pensamientos del sujeto (Zimmerman; 1989).	Está constituido por 12 reactivos divididos en 3 dimensiones, las cuales van relacionadas con las 3 fases del modelo cíclico de Zimmerman las cuales son planificación, ejecución y evaluación, con una calificación tipo Likert de 1 a 5 portando un α de 0.87 (Bruna et al., 2017).	Planificación	Análisis de la tarea Creencias de automotivación	1,10 y 12	Tipo Likert 5= Siempre 4= Casi Siempre 3= A veces 2= Casi nunca 1= Nunca
			Ejecución	Autocontrol Autoobservación	3,5,6 y 8	
			Evaluación	Autojuzgamiento Autoreacción	2,4,7,9 y 11	

Anexo D. Ficha técnica de la Escala de actitudes hacia la investigación revisada (EACIN)

FICHA TÉCNICA

Nombre	Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN)
Autores	Aldana de Becerra, Doris Babativa, Gilma Caraballo y César Rey (2020)
Autor de la revisión psicométrica para Perú	Luis Maguiña (2021)
Aplicación	Individual o colectiva
Ámbito de aplicación	Estudiantes de educación superior universitaria desde pregrado hasta posgrados, egresados y autoridades académicas.
Ítems	28 ítems
Duración	20 minutos aprox.
Finalidad	Evaluar aspectos actitudinales en relación a la investigación científica.
Sub-Escalas	Desinterés, vocación y valoración por la investigación

Validez y Confiabilidad

Evidencia de validez por consistencia interna. En este caso, el coeficiente omega ordinal fue de .93, siendo adecuado. Por otro lado, se reportó los intervalos de confianza al 95 % del coeficiente omega ordinal que se entiende como el rango de valores que sigue una distribución normal, además permite con alta probabilidad hallar el valor verdadero de la confiabilidad (Candia y Caiozzi, 2005; Ventura- León, 2018); asimismo, se ha vuelto política de algunas editoriales el reportarla (Fan y Thompson, 2001). En el presente estudio los intervalos también fueron adecuados (Clark, 2004), siendo del factor general el valor más bajo de .90 y superior de .96.

Anexo E. Protocolo de Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN)

Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN)

Instrucciones:

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con la investigación, por favor marque con una X la respuesta con la cual se sienta más identificado(a). No medite mucho su respuesta, no hay respuestas buenas ni malas. Las opciones son: 0=Muy en desacuerdo

1=En desacuerdo

2=Ni de acuerdo ni en desacuerdo

3=De acuerdo

4=Muy de acuerdo.

N	ÍTEMS	0	1	2	3	4
1	En los eventos de investigación (congresos, encuentros) me relaciono con la gente.					
2	En mi concepto en la universidad no deberían enseñar investigación.					
3	De las cosas que más me agradan son las conversaciones científicas.					
4	Eso de estar tomando cursos de actualización no es para mí.					
5	Creo que estar consultando información científica es perder el tiempo.					
6	Considero que tengo la paciencia necesaria para investigar.					
7	Todos los profesionales deberían aprender a investigar.					
8	La mayoría de las cosas me generan curiosidad.					
9	Casi siempre aplazo lo que tiene que ver con investigación.					
10	Estoy al tanto de enterarme de los temas de actualidad.					
11	Me gusta capacitarme para adquirir habilidades investigativas.					
12	Creo que la persistencia contribuye a alcanzar las metas.					
13	Acostumbro a escribir para profundizar en temas de interés.					
14	Las actividades del día no me inspiran nada novedoso.					
15	Con frecuencia me encuentro consultando información científica.					
16	La investigación es una de las cosas que me despierta interés.					
17	Soy ordenado(a) en mis actividades de investigación.					
18	Las conversaciones científicas me parecen aburridas.					
19	Trabajar con otros en investigación nos ayuda a alcanzar mejores resultados.					
20	Se me ocurren ideas innovadoras acerca de problemas cotidianos.					
21	Considero que la investigación ayuda a detectar errores de la ciencia.					
22	Aprovecho cualquier oportunidad para dar a conocer mis trabajos.					
23	Me gusta agilizar los trabajos relacionados con investigación.					

24	Para mí, en investigación es importante fortalecer la capacidad de escuchar.					
25	Pensar en ponerme a investigar me produce desánimo.					
26	Mis actividades de investigación son un desorden.					
27	A mi parecer la investigación contribuye a resolver problemas sociales.					
28	Soy el último en enterarse de los temas de actualidad					

Anexo F. Ficha Técnica del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA)

FICHA TÉCNICA

Nombre	Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA)
Autores de la revisión psicométrica para Chile:	Daniela Bruna, María Victoria Pérez, Claudio Bustos y José Carlos Núñez (2017)
Autores de la revisión psicométrica para Perú:	Juana Camere y Jesús Javier (2021)
Aplicación	Individual o colectiva
Ámbito de aplicación	Estudiantes de educación superior universitaria desde pregrado hasta posgrados, egresados y autoridades académicas.
Ítems	12 ítems
Duración	15 minutos aprox.
Finalidad	Evaluar y valorar el proceso de autorregulación del aprendizaje
Sub-Escalas	Planificación, ejecución y evaluación

Validez y Confiabilidad

Evidencia de validez mediante estructura interna y calcula con AFC con índices de ajuste: RMSEA=.050; CFI=.974; TLI=.960; confiabilidad por consistencia interna: α =.79 en la escala general.

Anexo G. Protocolo del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje

(IPAA)

Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA)

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1=Totalmente en desacuerdo

2=En desacuerdo

3=Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

4=De acuerdo

5=Totalmente de acuerdo

N	ITEM	1	2	3	4	5
1	Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo.					
2	Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.					
3	Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.					
4	Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.					
5	Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas.					
6	Cumplo mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.					
7	Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar					
8	Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.					
9	Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.					
10	Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.					
11	Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.					
12	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.					