

**Propuesta Instruccional en el Seminario de Tesis. Una alternativa hacia la
Competencia Investigativa**

Instructional Proposal in the Thesis Seminar. An Alternative to Research Competence

Fernando González Luna.

Doctor en Educación.

Centro de Estudios UNIVER Durango.

fboseguic@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7395-2809>

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 01/06/2026

Resumen

La competencia investigativa ha sido tomada como objeto de estudio en los últimos años mediante diversas publicaciones cristalizadas a través de propuestas experimentales centradas en el estudiante, las cuales no siempre demuestran con exactitud el logro de objetivos, despertando la necesidad de encontrar una pauta pedagógica que permita el desarrollo fehaciente de la misma cuando cursan los seminarios de tesis. Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo diseñar e implementar una propuesta dirigida a desarrollar la competencia investigativa, durante la impartición del Seminario de Tesis, enfocada hacia alumnos de carreras económico-administrativas de una universidad privada en la ciudad de Durango. Este diseño contempla la investigación-acción, bajo el enfoque cualitativo, con una muestra de 27 estudiantes, la cual permitió aplicar diversas técnicas como entrevistas, grupos focales, cuestionarios y análisis de documentos reflexivos. Los resultados de la fase diagnóstica demostraron que los estudiantes, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, mostraron necesidad de mejorar competencias transversales como la gestión del tiempo y la información, así como necesidad de mejorar la memoria, la atención y la comprensión, sin obviar deseos evidentes de evasión de la clase. Lo anterior implicó el desarrollo de una propuesta titulada ‘Posiciones instruccionales’, mismas que son definidas como los elementos pedagógicos de configuración intersubjetiva que permiten comprender el fenómeno del aprendizaje de la competencia investigativa, privilegiando el plano de la interacción docente – alumno. Los resultados arrojan que la propuesta beneficia el desarrollo de la competencia investigativa, tomando a la reflexión como móvil metacognitivo de la gestión del tiempo y la información, y mediante el desempeño académico de forma individual. Por otro lado, se comprueba una abierta mejora de los recursos cognitivos cuando los discentes aprovecharon directamente los recursos didácticos expuestos por el profesor. Los estudiantes con autoexigencia, así como sentido de la responsabilidad, favorecieron el control de impulsos. La relevancia de la presente investigación radica en la posibilidad de implementar una nueva vía pedagógica de formación investigativa en las aulas universitarias y, con ello, abonar conocimiento al desarrollo de la identidad de investigador en diferentes disciplinas.

Palabras clave: tesis, competencia investigativa, diseño instruccional, competencias transversales.

Abstract

Research competence has been taken as an object of study in recent years through various papers crystallized through experimental proposals focused on students, which do not always accurately demonstrate the achievement of their objectives, awakening the need to find out a pedagogical guideline that allows the reliable development of the same when they attend the thesis seminars. Therefore, the present study aimed to design and implement a proposal to develop investigative competence, during the teaching of the Thesis Seminar, focused on students of economic-administrative careers at a private collage in Durango. This design contemplates action research, under the qualitative approach, with a sample of 27 students, which allowed the application of various techniques such as interviews, focus groups, questionnaires, and analysis of reflective documents. The results of the diagnostic phase showed that, during the teaching-learning process, students showed a need to improve transversal skills such as time and information management, as well as a need to improve memory, attention, and comprehension, without ignoring obvious desires to avoid class. This involved the development of a proposal entitled 'Instructional Positions', which are defined as the pedagogical elements of intersubjective configuration that allow understanding the phenomenon of learning research competence, privileging the plane of teacher-student interaction. The results show that the proposal benefits the development of research competence, taking reflection as a metacognitive driver of time and information management, and through individual academic performance. On the other hand, an open improvement of cognitive resources is verified when students directly take advantage of the didactic resources presented by the teacher. Students with self-demand, as well as a sense of responsibility, favored impulse control. The relevance of the present study supports by itself in the possibility of implementing a new pedagogical approach to research training in university classrooms and, thereby, contributing knowledge to the development of researcher ethos in different disciplines.

Keywords: thesis, investigative competence, instructional design, transversal competencies.

Introducción

La investigación es un proceso fundamental para la generación de conocimiento y la transformación de la realidad. Sin embargo, el desarrollo de la competencia investigativa en

estudiantes de pregrado suele representar un reto importante para las instituciones de educación superior. Particularmente, el Seminario de Tesis se ha convertido en un espacio clave para el fomento de esta competencia, por lo que se han generado diferentes propuestas metodológicas para lograr, con éxito, este cometido.

Para la construcción de sus propuestas, existen diversas investigaciones basadas en el constructivismo, especialmente en estrategias de aprendizaje situado (Nakamura, et al., 2019), colaborativo (Cárdenas, 2023; Díaz, et al., 2021; Garcés, et al., 2021; Hernández, et al., 2021; Reyes, et al., 2024), basado en problemas (Zúñiga y Pando, 2019), el aula invertida (González, 2022a; Mendoza, et al., 2022) o, incluso, tomando a la evaluación formativa como vía de transformación (Ruiz, 2019). De igual manera, se implementaron propuestas elaboradas con antelación que se designaban a sí mismas como métodos, como son el dialéctico (Huarancca, 2020), el clínico (Ramos, 2022) y el dirigido (Sánchez, et al., 2022). De igual manera, se encontraron propuestas específicas mediante intervenciones en particular, como lo es el fichaje en la investigación (Loayza, 2021) y la intervención didáctica (González, 2022b), así como utilizar el diseño etnográfico como estrategia de enseñanza (Quispe, 2022). Por último, se encuentran las propuestas centradas en el diseño instruccional, ya sea en ambientes híbridos (Ceballos, 2021) y virtuales (Pástor, et al., 2019).

Con excepción de tres estudios, la mayoría de las investigaciones localizadas señalan que sí alcanzaron sus objetivos y afirmaron sus hipótesis, especialmente comprobado mediante la estadística descriptiva y correlacional. Sin embargo, existieron diferencias notables, pues en el caso de Garcés, et al., (2021), los resultados apuntaron una baja correlación entre aprendizaje colaborativo y competencia investigativa; mientras tanto, en el caso de González (2022a, 2022b), se obtuvieron hipótesis nulas, debido a que la estrategia de Aula Invertida no beneficiaba el desarrollo de la competencia investigativa; de igual manera, en un estudio diferente, el diseño de su propia intervención didáctica, basada en el aprendizaje colaborativo, tampoco resultó satisfactoria.

Quienes han poseído o poseen la oportunidad de dirigir un seminario de tesis, se enfrentan a que, desde el arranque del mismo, es posible identificar ciertos aspectos que podrían ser la representación de futuros óbices para su desarrollo, como puede ser la dificultad para delimitar el objeto de estudio, la asimilación de las normas del formato de la Asociación Americana de Psicología (APA) o el recuerdo de los conocimientos

metodológicos de la investigación. A lo anterior, se añaden otras dificultades que permean al seminario, como bajo nivel de desarrollo competencial transversal, actitudes negativas hacia la investigación formativa y procrastinación, entre otros.

En temas de transversalidad, en el estado del arte se identificaron algunas de estas competencias que se volvieron objetivos específicos o indirectos de atención, en el marco de sus respectivas propuestas, como lo fue la gestión de la información (Ayala, 2020 ; Loayza, 2021; Nakamura, et al., 2019), gestión de proyectos (Pástor, et al., 2019), gestión de la tecnología (Ceballos, 2021; González, 2022a; Zúñiga y Pando, 2019), trabajo en equipo (Cárdenas, 2023; Castro, 2021; Díaz, et al., 2021; Garcés, et al., 2021; Hernández, et al., 2021; Reyes, et al., 2024) y gestión del tiempo (González, 2022b).

En esta coyuntura nació la idea de implementar una mejora pedagógica, inspirándose en diferentes posiciones de corte constructivista, ya que, se considera, este enfoque psicoeducativo acerca al estudiante a su posición de sujeto activo y constructor del conocimiento, mediante significados, experiencias y contrastes que le llevan a la asimilación de un ethos profesional, todavía en estado de florecimiento, tomando en cuenta que, aun en situaciones no favorecedoras, existían elementos ya operantes que podían ser rescatados para incluirlos en una nueva propuesta, acelerando la comprensión de la necesidad de identificar esos recursos pedagógicos que servirían como bienes articuladores, revalorando su propio dinamismo, ya fuesen como secuencias didácticas o procedimientos áulicos (Agüero y Pérez, 2021; Cárdenas, 2023; Ceballos, 2021; Hernández, et al., 2021; Loayza, 2021; Mendoza, et al., 2022; Nakamura, et al., 2019; Quispe, 2022; Ramos, 2022; Sánchez, et al., 2022), los recursos didácticos por utilizar (Agüero y Pérez, 2021; Hernández, et al., 2021; Loayza, 2021; Mendoza, et al., 2022; Pástor, et al., 2019), los roles revestidos en la relación diádica entre profesor – alumno (Ceballos, 2021; Mendoza, et al., 2022; Ramos, 2022; Sánchez, et al., 2022) y los resultados esperados en los discentes durante el desarrollo de la competencia investigativa (Cárdenas, 2023; Ceballos, 2021; Huarancca, 2020; Quispe, 2022; Ramos, 2022).

Otro elemento importante que se cuele en el marco de necesidades de aprendizaje, como se relató en la sección anterior, es la parte emocional. En términos de actitudes, Luna (2021) señala que, al ser un constructo multidimensional, puede ser estudiado desde dos ópticas diferentes: como un componente de las competencias o de forma separada. Sin

embargo, este autor reconoce que, si bien no es determinante en la formación de la competencia investigativa, sí es demasiado importante en el aprendizaje. Por otro lado, Calisto (2020) señala que la motivación es una de las interacciones más importantes que puede realizar el docente encargado de la formación competencial investigativa cuando los estudiantes proponen soluciones o apoyan a sus compañeros. Duche y Paredes (2022), a su vez, señalan que las cualidades personales son decisivas en el acto de aprendizaje, pues la autoestima, la resiliencia, la autoexigencia y la capacidad creativa, se relacionan de manera moderada a severa, con otras competencias transversales, como la técnica, la científica y los hábitos de trabajo. Zárraga y Cerpa (2023) también apuntan que las reacciones de ansiedad e inseguridad tienden a ocurrir cuando los estudiantes, durante o después de un seminario de tesis, no se perciben preparados para demostrar esta competencia. En esta misma línea, y coincidiendo con la primera aportación, Ramos (2022) acuña que los profesores que enseñen investigación deben estar dotados de herramientas necesarias para inducir “el interés, gusto y disfrute de las actividades relacionadas a la actualización e incluso la generación de nuevo conocimiento” (p.88) entre el alumnado.

Es así que se pretendió que, superando la dificultad de crear propuestas a priori, sin considerar las necesidades, perfiles, expectativas y percepciones sobre la competencia investigativa, sería posible generar una propuesta basada en los estudiantes que, en su momento, actuaron como acompañantes epistémicos o, dicho en otro tono, como informantes y, solamente, en base a su voz, sus perspectivas, sus expresiones escritas, incluso, sus producciones hechas en clase, se recreó el cambio necesario para mejorar la enseñanza de la investigación, es decir, el fomento de la competencia investigativa al momento en que dichos discentes construyeron sus anteproyectos de tesis.

Metodología

Tomando en cuenta las características que se analizaron en el estado del arte, se consideró factible generar una investigación – acción que, por su estilo cualitativo, permitiera conocer las impresiones intersubjetivas que se pueden tejer alrededor de una propuesta hecha desde el mismo el plano de necesidades del alumnado. La investigación – acción brindó la posibilidad de conocer qué fue lo que organizó la propuesta y qué efectos consiguió estudiando a los discentes desde adentro (Polanía, et al., 2020), desde el interior de su propia

cultura y sus propios códigos de relación que delimitan la frontera entre el profesor quien, a la postre, es el investigador responsable del presente estudio, y los educandos, lo cual define sus propios parámetros de actuación en el marco de esta transformación.

Las cuatro fases contempladas en la investigación - acción por Polanía, et al. (2020) son: identificación del objeto de estudio, el diseño de la investigación y recolección de datos, la aplicación de acciones que transforman la realidad y la reflexión de la efectividad en cuanto a cambios logrados. Por lo anterior, en primer lugar, se expone el objetivo general de diagnóstico sobre lo que implica ser la segunda etapa: Diagnosticar el escenario pedagógico del Seminario de Tesis que permitiera formular una propuesta de cambio en la enseñanza de la competencia investigativa dirigida a los alumnos de carreras económico - administrativas que cursaban su último cuatrimestre en una universidad privada de la ciudad de Durango, Durango durante los meses de mayo a agosto de 2024.

Es así que los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Conocer las competencias transversales que apoyaban el desarrollo de la competencia investigativa en la elaboración de sus anteproyectos de investigación, de acuerdo con la experiencia discente en el transcurso del Seminario de Tesis.
- Identificar el procedimiento didáctico que beneficiaba el fortalecimiento de las competencias transversales vinculadas a la investigación, en el marco de las vivencias de aprendizaje entre los estudiantes.
- Analizar los recursos pedagógicos que facilitaban la enseñanza de la competencia investigativa al momento de construir los protocolos de investigación, según las opiniones de este alumnado.
- Comprender las necesidades de aprendizaje, relativas a la competencia investigativa, que percibían los discentes durante la fase inicial del Seminario de Tesis.

En todas las fases se recurrieron a los 27 estudiantes de Administración de Empresas (LAE), Comercio Exterior (LCE) y Contaduría Pública (LCP), siendo considerados muestra homogénea; pero, también, de máxima variación, por la heterogeneidad de perfiles académicos y de rendimiento. De igual manera, se le considera muestra por conveniencia, ya que fueron los estudiantes a los cuales se pudieron acceder y que estaban contemplados en la matrícula, lo cual no fue asequible de comprender características sociodemográficas,

familiares, económicas, de personalidad o formación académica durante el diseño y la implementación de la propuesta.

Se utilizaron cuatro tipos de técnicas diferentes para la recolección de datos, siendo las mismas en todas las fases que comprendió la presente investigación – acción: entrevistas semiestructuradas, dirigidas a recolectar, de modo prominente, significados y percepciones de parte de discentes que no se sentían cómodos al socializarlos; de igual manera se generaron varios grupos focales con el fin de socializar sus perspectivas y percepciones del fomento de la competencia investigativa, ya que el estudiante manifestó que tenían “mucho qué compartir sobre el tema” (Barraza, 2023, p.56). También, se aplicaron cuestionarios, es decir, siete preguntas abiertas para que todos los alumnos, cada cuatro semanas, opinaran sobre el avance del Seminario, así como sus facilidades y dificultades para la construcción de su anteproyecto de tesis desarrollando su competencia investigativa. Por último, se analizaron las anotaciones que resolvieron los estudiantes a través de diversos ejercicios reflexivos que acompañaron la creación de sus anteproyectos.

En el caso de la presente investigación, los supuestos teóricos se guían sobre las bases genéricas de diseño instruccional que existen en múltiples modelos, como el ADDIE, el de Jerrold Kemp o el método ‘Agile’. Sobre de ellos, se pueden establecer las siguientes definiciones teóricas:

- Actitudes de los estudiantes: Son disposiciones o tendencias relativamente estables que manifiestan los alumnos ante determinados contenidos, situaciones o valores educativos.
- Alumnado: Se define como alumnado al conjunto de estudiantes que participan en el proceso educativo en base a su edad, contexto socioeconómico y cultural, conocimientos previos y estilos de aprendizaje.
- Ambiente de Aprendizaje: El ambiente de aprendizaje es el entorno físico y/o virtual donde se desarrolla el proceso educativo, determinado por las interacciones en las relaciones interpersonales.
- Asignatura es la unidad básica de organización curricular que integra contenidos, objetivos, estrategias didácticas y criterios de evaluación sobre un campo específico del conocimiento.

- Cambio o modificación didáctica: Proceso de transformación en las estrategias, métodos o recursos utilizados en la enseñanza, con el fin de mejorar los resultados educativos.
- Competencias transversales: Conjunto de dominios que trascienden disciplinas específicas y son aplicables en diversos contextos profesionales y personales.
- El Formato APA es el sistema de citación y referenciación académica desarrollado por la Asociación Americana de Psicología.
- Manifestaciones socioemocionales: Se refieren a las expresiones de emociones, sentimientos y habilidades sociales que surgen durante el proceso educativo y que influyen significativamente en el aprendizaje.
- Perfil del docente: Conjunto de características, competencias y cualificaciones que debe poseer un profesor para desempeñarse efectivamente en el ámbito de la educación superior.
- Procesos cognitivos: Operaciones mentales que permiten la adquisición, procesamiento, almacenamiento y aplicación del conocimiento.
- Materiales didácticos: Conjunto de elementos físicos y digitales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto mexicano, estos incluyen desde materiales tradicionales hasta tecnologías educativas emergentes, considerando las particularidades de infraestructura y accesibilidad presentes en las diversas regiones del país.
- Resultados académicos: Son los logros obtenidos por los estudiantes como consecuencia del proceso educativo, medibles a través de diversos instrumentos de evaluación.
- Secuencia didáctica: Organización estructurada y progresiva de actividades de aprendizaje orientadas al logro de competencias específicas.

Los criterios de rigor que se desprenden de la credibilidad, se basaron en la triangulación teórica, de participantes y técnicas, la recolección de evidencias positivas y negativas por igual, privilegiando la voz de todos los acompañantes epistémicos por igual, así como la reflexión profunda de los propios sesgos del investigador para evitar contaminar la obtención de las categorías. Por otro lado, para cumplir con la debida dependencia, se generaron, preguntas idénticas a los componentes de los tres grupos que colaboraron,

cuidando que las transcripciones que se hicieron estuvieran libres de errores y omisiones, cuyo análisis de datos fue realizado a través del software cualitativo Atlas.ti.

Antes de continuar con la parte relativa a resultados, es necesario aclarar al amable lector que la letra E significa ‘estudiantes’; los ‘dos puntos y seguido’ reflejan, del lado izquierdo, el número de documento, y del lado derecho se asigna para el número de cita que fueron establecidos; por último, ‘¶’ simboliza párrafo.

Resultados de la Fase Diagnóstica

Los resultados de la fase diagnóstica establecieron la existencia de 62 códigos que fueron clasificados en las siguientes categorías inductivas mediante la codificación abierta: Alumnado, Ambiente de Aprendizaje, Asignatura, Cambio o Modificación Didáctica, Competencias Transversales, Formato APA, Perfil del Docente, Procesos Cognitivos, Recursos Materiales y Secuencia Didáctica. La codificación axial permitió, a su vez, el establecimiento de cuatro paradigmas que agrupaban y cuyas categorías se redujeron en las primeras.

Paradigma de las Necesidades Emocionales de Aprendizaje

En esta relación, se agrupan las categorías ‘Asignatura’, ‘Alumnado’, ‘Perfil del docente’ y ‘Cambio o modificación didáctica’. En este caso, las reacciones emocionales, sensaciones y actitudes negativas que se despertaron en la clase, se relacionaron de modo evidente con las sugerencias de cambio. Por lo anterior, se puede establecer una lógica donde las solicitudes de actividades lúdicas indican su sensación de tedio, aburrimiento y pereza ante las exigencias de la clase, incluso, la reacción de estrés ante la responsiva propia de la competencia investigativa. De igual manera, las solicitudes del perfil docente responsable del Seminario eran proporcionalmente directas a las propias percepciones de los estudiantes; es decir, la relación entre docente – discente estaba matizada por la imagen que el alumno guardaba de sí mismo y, a partir de ella, cómo visualizaba al docente, de tal manera que, en términos psicológicos, proyectaba los propios atributos de los cuales no eran conscientes.

El tema que escogí fue difícil, además de que las investigaciones son muy largas y da pereza buscar cada cosa solicitada. Me gustaría que las clases fueron menos aburridas y saturadas (E24, LAE, 39:2)

Paradigma de las Necesidades Cognitivas de Aprendizaje

En esta ocasión, la relación entre las categorías ‘Procesos cognitivos’, ‘Alumnado’, ‘Competencias transversales’, ‘Materiales didácticos’ y ‘Figura del docente’ demostraron que las reacciones emocionales interferían con su capacidad de respuesta, pero también se trasminó en los procesos cognitivos, por lo cual, cuando se enfrentaban a las tareas propias de la competencia investigativa en el Seminario de Tesis, el estudiantado no retenía la información apropiada o la confundía con otros elementos.

La memoria y la atención demostraron ser una necesidad emergente y consciente para resolver las demandas de formación de la competencia investigativa, vulnerada durante la ejecución de actividades dentro del Seminario. En tanto, los estudiantes, al distraerse, al no dedicar la atención necesaria, no comprendían lo suficiente, se confundían con la nueva información de aprendizaje, se resistían a memorizarla y lograban una mediana evolución de la competencia de la gestión de la información.

Por esta razón es que, si bien es cierto que la memoria se podía mejorar mediante el ejercicio constante de la gestión del tiempo a través de un acercamiento de recursos materiales brindados por el docente, no era el mismo caso de la atención, ya que esta no se podía remediar con algún insumo elaborado por el docente, así que las justificaciones por las dificultades en la gestión del tiempo radicarón en la sobrecarga de trabajo o en las fallas tecnológicas.

No solo se reveló la apreciación de si el Seminario de Tesis no era acorde a lo esperado, sino que también fue considerado errático: percepción que el mismo estudiantado poseía de sí mismo, del desempeño de su floreciente competencia investigativa y, en un afán de desembarazarse de esa visión, procedían a atribuir las fuentes de error a los elementos externos.

... lo he notado, a veces trabajando en clases y a veces me distraigo más de lo que yo, que

yo incluso en algunas partes, que se me va la onda y los trabajos están malos, o no malos,

pero no están los trabajos como deberían estar (E5, LAE, 77:19, ¶29).

Paradigma de Cambio Pedagógico

En esta oportunidad, las relaciones que se ejercieron entre las categorías ‘Figura del docente’, ‘Recursos materiales’, ‘Procesos cognitivos’, ‘Ambiente de aprendizaje’, ‘Competencias transversales’, ‘Secuencia didáctica’ y ‘Cambio o modificación didáctica’, permitieron conocer los caminos pedagógicos susceptibles de transformación.

La figura del docente revistió cierta carga de utilidad expuesta en tres vocablos esenciales para el alumnado: ‘pendiente’, ‘pronto’, ‘excelentes’. Por lo tanto, su preocupación y agilidad les parecía excelente; pero, en este caso, los sustantivos ‘foro’, ‘contesta’ y ‘tutoría’, apuntaron hacia la misma dirección: la generación de una vía instruccional que optimizara el uso de la plataforma virtual educativa de la institución en mancuerna con las sesiones presenciales.

Aun cuando se enaltecieron los defectos computacionales y del manejo de los mismos, paradójicamente, la plataforma institucional era una vía pronta y expedita de comunicación directa entre docente y educandos, pues no solo serviría para depositar diapositivas, sino otra clase de materiales que pudieran ser atractivos y que permitieran la repetición constante de búsqueda de la información y, con ello, mejorar la capacidad de almacenamiento de información nueva.

La elaboración de un material didáctico atractivo y conciso podría ofrecer oportunidades de conectar aquellas debilidades memorísticas. Los recursos materiales permitirían una especie de cristalización de la figura del docente, esa que fue significada como apoyo – experto – entusiasmo – comprometido, en la creación de material original que pudiera auxiliar en algunos pasos de la secuencia didáctica que iniciaría, precisamente, con la explicación.

La creación y alojamiento de estos recursos materiales didácticos en plataforma permitiría que el estudiantado recurriera a ellos y su promoción, básicamente, quedaría en la capacidad interpersonal de ellos mismos basados en su propia comunicación, al recomendarse, de unos a otros, el uso de estos materiales.

Si tenemos alguna duda, pues, solamente entramos a la plataforma y siento que ahí mismo resolvemos nuestras dudas con cualquier trabajo que nos encarga porque nos pone los pasos que tenemos que seguir para cada trabajo y pues ya si tenemos una duda, entramos y más fácil la resolvemos (E3, LCE, 75:28 ¶47)

Paradigma de la Interacción

En esta oportunidad se revisaron las categorías pertenecientes a ‘Recursos materiales’, ‘Competencias transversales’, ‘Formato APA’, ‘Procesos cognitivos’, ‘Perfil del docente’, ‘Alumnado’ y ‘Ambiente de aprendizaje’, las cuales completan la propuesta de trabajo que empezó a brotar al relacionar las categorías anteriores.

Cuando los estudiantes poseían dudas, de inmediato, podrían acudir tantas veces lo desearan a dichos recursos que se alojarían en plataforma. Sin embargo, esto proporcionaría un estímulo para agilizar su producción en pos de cumplir en tiempo y forma, ya que, al consultarlo, de manera ágil, se volvería más sencillo y, con ello, se podrían solucionar las dudas y confusiones y, hasta cierto punto indirecto, el abordaje de la gestión del tiempo: la planeación, organización y uso de dispositivos va relacionada con la comprensión del material de estudio.

Otro elemento particular que esta competencia transversal podría aprovechar sería la posibilidad de actuar de forma individual, antes que en equipo. El trabajo de forma individual enfrenta a los estudiantes con sus sensaciones, actitudes y reacciones emocionales, tanto positivas como negativas. Dependiendo de la conciencia de las consecuencias que se asume por cumplir o no con las tareas propias de la competencia investigativa en el Seminario de Tesis, se podrá generar un aprovechamiento de las características positivas para cumplir con los objetivos propios de la gestión del tiempo.

La gestión del tiempo también podría aumentar si se agilizan los aspectos positivos que destacan en el alumnado, especialmente en la sensación de adaptación. Adaptarse al ritmo del Seminario delataba ser necesario para conformar una respuesta abierta y uniforme conforme a las expectativas que se esperan conseguir en el marco de la competencia investigativa. Esa adaptación cataliza la posibilidad de organizar los recursos psicológicos necesarios para cumplir con la administración del tiempo.

¿Podría la relación académica entre el profesor y los educandos impactar en la gestión del tiempo, tomando como bases de acción la explicación, la corrección y la solución de dudas? Si el profesor, desde su ser experto, es capaz de despejar cualquier confusión, explicar de manera profunda y aterrizada con ejemplos reales, además de advertir oportunamente errores, se convertiría en una pieza central de la relación, donde el estudiante, ya sea mediante

la adaptación, la motivación, el compromiso y/o responsabilidad, va moldeando una relación con el docente.

Yo siento que no hubiera sido lo mismo trabajar en equipos. Yo siento que para mí es mejor en esta clase así con usted, así como estamos trabajando individualmente, porque siento yo que yo solo soy el que está haciendo el trabajo. Estoy desarrollando habilidades que no conocía de mí (E4, LAE, 77:34 ¶49).

Posiciones Instruccionales

Ante el interés de generar una propuesta que pudiera ser flexible y adaptable a otros escenarios áulicos del seminario de tesis en diferentes universidades es que, más que producir un diseño o modelo instruccional, se prefirió establecer lo que son las ‘Posiciones instruccionales’, las cuales son los elementos pedagógicos de construcción académica en el plano de la interacción docente – alumno, donde la configuración intersubjetiva permite comprender el fenómeno del aprendizaje de la competencia investigativa en el marco del diseño de un anteproyecto de tesis.

Su objetivo general de intervención es el siguiente: Generar el desarrollo de la competencia investigativa durante la elaboración del anteproyecto en el Seminario de Tesis.

Sus objetivos específicos son:

- Fortalecer la vinculación entre las competencias transversales, de gestión del tiempo y de la información, a favor del desarrollo potencial de la competencia investigativa.
- Mejorar el desempeño de la memorización, la atención y la comprensión en el transcurso del Seminario de Tesis.
- Favorecer la reflexión de los recursos cognitivos involucrados en la redacción del anteproyecto de tesis.
- Comprender el funcionamiento y vinculación de las reacciones socioemocionales que suceden frente al desempeño competencial investigativo.

Por lo anterior, se desprenden cinco posiciones que serán definidas en su marco general de acción:

- Posición Instruccional Interactiva de los Estudiantes: La decisión de agrupar a los estudiantes para la resolución de un anteproyecto de investigación, a priori, puede resultar perjudicial, ya que si en lugar de aparecer el trabajo colaborativo, aparece la división de tareas

por funciones o roles, como se estipula en el de tipo cooperativo, se imposibilita el aprendizaje de la investigación. Por lo anterior, es que es conveniente que todos trabajen de forma individual, lo cual puede relajar a algunos estudiantes, pero aumentar la sensación de ansiedad al enfrentar, por sí solos, la responsabilidad total de sus acciones académico competenciales.

- **Posición Instruccional Didáctica:** El primer paso, la explicación. Debe ser sustentada en la clase expositiva y apoyarse en los recursos didácticos elaborados por el docente. La explicación es cíclica, necesita ser reiterativa, ya que los estudiantes con frecuencia erran y solicitan, de nueva cuenta, otra explicación. Esta, si se opera de manera pausada, pero precisa, debe ser sintética y directa. El estudiante se siente obligado a prestar atención, se confronta con la posibilidad de comprensión y, de esta manera, continúa con la interacción hacia el docente. Ahora bien, otra parte muy importante lo desempeña el modelado: La primera opción es la demostración de procedimientos a través del enseñante; mientras tanto, otra forma de modelado que se puede operar es la exhibición y acceso completo a redacciones ya elaboradas a modo de ejemplo. Para finalizar, la práctica es indispensable, pues se basa en el uso constante de dichos recursos didácticos.

- **Posición Instruccional de Relación Profesor – Alumno:** La relación entre profesor – alumno es básica: su perfil de investigador y su pasión por la investigación impactan en la disposición de los estudiantes. Una de las formas de procurarlo en la relación es exigir, tantas veces sea necesario, que el mismo discente sea corregido en el afán de invitarlo a discernir, con mayor agudeza su desempeño hasta enseñar las dificultades y facilidades que implica el oficio de productor de conocimiento.

- **Posición Instruccional de los Recursos Didácticos:** Implica la creación de material didáctico realizado ex profeso para el Seminario de Tesis. Lo esencial es que la comunicación esté garantizada. ¿Cómo? Al monitorear varias veces al día, en el caso de esta propuesta, se realizó durante cuatro o cinco, ya sea verificando si existía algún mensaje emitido por los estudiantes, ya fuese mediante chat o foro en plataforma. Varias de estas plataformas permiten crear enlaces directos que pueden dirigir a organizadores gráficos representados visualmente con el uso de descripciones, imágenes, figuras, algoritmos, mapas, entre otros más. Como parte de los materiales, es posible considerar diferentes imágenes interactivas, donde los estudiantes pueden sentirse atraídos e interesados. Estos recursos didácticos deben

estar elaborados por el propio docente, ser sintéticos y obedecer los principios de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia.

- **Posición Instruccional Transversal:** Es posible abordar algunas competencias transversales, máximo dos, en una misma acción pedagógica, mediante la reflexión, como el punto nodal de la metacognición, ya sea en forma oral o por escrito: lo importante es que el estudiante reitere sus puntos de desempeño en forma introspectiva. Justamente, la presente propuesta se basa en el hecho de que diversos documentos reflexivos, creados para la presente propuesta, permiten la movilización de recursos cognitivos y aceleran los procesos de análisis, síntesis y discernimiento en menor tiempo. La intención de esta propuesta es robustecer su concentración, la conciencia del uso de recursos cognitivos para resolver las demandas del aquí y el ahora son las que le permitirían resolver sus propias dificultades de índole transversal.

Resultados de la Fase de Intervención

Los resultados de la fase intervención establecieron la existencia de 60 códigos que fueron clasificados en las siguientes categorías inductivas mediante la codificación abierta: Actitudes de los Estudiantes, Competencias Transversales Emergentes, Efectos Cognitivos de la Propuesta Instruccional, Factores Cognitivos de Resolución de Actividades, Impacto de las Posiciones Instruccionales, Manifestaciones Socioemocionales Durante la Propuesta, Objetivos Transversales de la Propuesta Instruccional y Resultados Académicos de la Propuesta Instruccional. La codificación axial permitió, a su vez, el establecimiento de cuatro paradigmas que agrupaban y cuyas categorías se redujeron en las primeras.

Paradigma de Transversalidad Investigativa

En esta relación se aparean las categorías ‘Objetivos transversales’ y ‘Competencias transversales emergentes’. La gestión de la información se vio ampliamente favorecida con la propuesta, de tal manera, que los estudiantes pudieron acceder y seleccionar bases de datos, gestionar la búsqueda, contrastar datos y evaluar críticamente la información localizada para empezar a plasmarla en sus redacciones. La gestión de la información fue exitosa, en la medida en que la interacción con los recursos didácticos sucedió de manera intensiva y, en

menor medida, las interacciones con el profesor permitan transferir este aprendizaje en la búsqueda de nuevas fuentes de información rigurosas y contrastadas, de tal manera que los estudiantes pudieran sentirse cómodos con la posibilidad de seguir desarrollando sus anteproyectos de investigación. Respecto a la gestión del tiempo, tanto las actitudes responsables como la disciplina, así como la percepción del trabajo individual, mejoró, en mancuerna con esta propuesta, esta última competencia transversal. Por lo tanto, es necesario que exista el caos, la confusión y el desorden para reorganizar las estructuras cognitivas.

Entonces, el tiempo que tenemos en clase, pues, a veces sí es un poco corto para la investigación que tenemos que realizar, porque no nada más es de ‘buscar y poner lo primero que encuentro’. O sea, es de estar leyendo, buscando un artículo, en otra página de internet, qué sé yo (E11, LAE, 107:31 ¶34).

Paradigma de los Efectos Instruccionales en la Competencia Investigativa

El presente paradigma es una mezcla de dos categorías vinculadas: ‘Impacto de las posiciones instruccionales’ y ‘Resultados académicos de la propuesta instruccional’. Los efectos instruccionales impactan de manera severa, como se ha visto plasmada en la propuesta, ya que, desde ella, los discentes pudieron reflexionar e identificar, en primer lugar, las aportaciones que estaban realizando desde su objeto de estudio en materia de competencia investigativa. Sin embargo, un factor instruccional clave que algunos estudiantes no pudieron discernir es que cada recurso didáctico poseía funciones diferentes y, por lo tanto, todos se relacionaban e interactuaban, siendo la explicación del docente, el disparador y articulador de monitoreo a lo largo del desarrollo de su competencia investigativa: ese es el meollo instruccional, es decir, la interacción. Algunos estudiantes solo tomaron en cuenta a los documentos reflexivos como el instrumento burocrático que llevaría a la redacción, sin sopesar, como se advirtió en su momento, la reiteración de los recursos didácticos. Si el alumnado se mostraba inconforme con su producción, no le parecía pertinente o cuestionó demasiado la calidad de sus producciones, también es considerado un orden emergente: se reorganiza su pensamiento crítico, va conociéndose en los términos que exige una comunidad investigadora para la consumación de dicha competencia.

Pensaría que tal vez fundamentar un poco más los efectos o consecuencias que tendría que investigar el tema de la inflación. Creo que hice un buen trabajo, pero también

pudo haber sido un poco más desglosado. Pero, aun así, estoy conforme con mi conocimiento, mi aprendizaje y mi trabajo (E9, LCE, 17:1 ¶16).

Paradigma de la Dinámica Cognitiva

El presente paradigma se compone de las categorías ‘Efectos cognitivos de la propuesta instruccional’ y ‘Factores cognitivos de la resolución de actividades’. Todos los estudiantes tuvieron las mismas dificultades cognitivas; sin embargo, su respuesta ante la exigencia fue completamente diferente a tal punto, incluso, que los rezagos fueron resueltos en un periodo bastante breve. En primer lugar, como se ha insistido, la principal cualidad de la comprensión se sostuvo firmemente en la explicación del profesor. La orientación brindada por este es una evidencia de que esta se logra por la conexión instruccional entre las diferentes posiciones. Si el estudiante demuestra atención a las clases, materiales e instrucciones podrá empezar a desempeñar su potencial y a desarrollar su competencia investigativa, como sucedió con la mayoría de los estudiantes abordados; sin embargo, la relación profesor – alumno es la que causó mayor impacto porque, dependía de la atención que, en realidad, simbolizó la apreciación y valoración del Seminario, no de la propuesta en sí, ya que el primero puede ser un factor de alto impacto porque es el que desata la conciencia del léxico técnico profesional y, a su vez, el que puede ser mayormente apreciado por su capacidad de acompañamiento y empatía o, lo contrario, el emblema de la persecución docente y sobreexigencia.

Comprensión de los temas, en esta materia, por lo personal, entiendo la mayoría de los temas, lo que... yo batallo no es en comprenderlo, sino en que (...) no le doy importancia (E7, LCP, 72:38 ¶30)

Paradigma de la Vulnerabilidad Ante el Seminario de Tesis

En este paradigma convergen dos categorías de similar impacto que, a su vez, influyen en el resto de categorías agrupadas en los paradigmas ya analizados. Dichas categorías son ‘Actitudes de los estudiantes’ y ‘Manifestaciones socioemocionales’. La propuesta instruccional benefició particularmente a aquellos educandos con una actitud de apertura ante la materia, la autoexigencia o disciplina de cada estudiante y su sentido de la responsabilidad. Un asunto importante, y alentador, es que tanto la percepción del propio

desempeño académico en su calidad positiva, como el sentido de eficacia personal, pudieran no estar presentes antes de la implementación de la propuesta; en cambio, sí fueron posibles de desarrollarse mediante la autoexigencia: esta es la gran propulsora de ambos fenómenos, así como de la autogestión de los impulsos. La autoexigencia se erige en la necesidad de amortiguar el trabajo bajo presión, por un lado, y la obligatoriedad de asumir las consecuencias de no trabajar en equipo.

Entonces, pues, entiendo las cosas y me gustaría a mí como que... entregar más de mí y poder entender más la clase y poderla llevar de mejor manera. Entonces, eso creo que todavía estoy a tiempo de poder finalizar correctamente la materia y, pues, nada, absorber lo más que se pueda (E13, LAE, 108:45 ¶34).

Discusión

Los resultados de la presente investigación muestran una amplia variedad de convergencias y divergencias con los antecedentes. Por ejemplo, existió total coincidencia entre los datos analizados con el factor 1 que obtuvieron Ríos, et al. (2023) en su análisis factorial, el cual menciona las dificultades existentes en el desempeño académico de la fundamentación del problema visto en la delimitación del objeto de estudio, construcción del estado del arte, seguimiento de normas internacionales de redacción y evaluación crítica de la información.

Por otro lado, Paz y Estrada (2022) obtuvieron en sus resultados que los estudiantes universitarios hondureños ingresan a los procesos formativos de investigación con temor y suma desconfianza, considerando que la investigación exige gran esfuerzo y nula vinculación con la figura investigativa. Todo lo anterior fue completamente coincidente con lo expuesto durante la propuesta desarrollada, lo cual implica una gran precisión entre los elementos que son significativos para dicha formación, ya sea dentro o fuera de un seminario de tesis.

Sin embargo, se puede considerar que el presente estudio mostró elementos disímiles evidentes con los estudios proporcionados por Cárdenas (2023), Hernández, et al. (2021) y Reyes, et al. (2024), quienes estipularon que el aprendizaje colaborativo impulsó la competencia investigativa; en cambio, no sucedió lo mismo durante la propuesta implementada, ya que se prefirió enfrentar a los acompañantes epistémicos con la

responsabilidad de su desempeño individual y, por lo tanto, la dirección del desempeño en solitario facilitó que los educandos asumieran sus responsabilidades.

De igual manera, existió, respecto al punto anterior, una amplia divergencia cuando en el presente estudio no se emplearon las siguientes metodologías centradas en el alumno a las que se atribuyó el éxito del logro de la competencia investigativa: aprendizaje situado (Nakamura, et al., 2019), colaborativo (Díaz, et al., 2021), basado en problemas (Zúñiga y Pando, 2019), el aula invertida (González, 2022a; Mendoza, et al., 2021), la evaluación formativa como vía de transformación (Ruiz, 2019), el método dialéctico (Huarancca, 2020), dirigido (Sánchez, et al., 2022) y el diseño etnográfico como estrategia de enseñanza (Quispe, 2022), ya que la propuesta planteada no contuvo ninguna de las estrategias y métodos contemplados en dichos estudios; lo contrario, se prefirió una postura donde el docente tomara las riendas de la explicación reiterativa y la proporción de recursos didácticos para facilitar la consulta de los estudiantes.

Pástor, et al. (2019) concluyeron que las dificultades para la consumación de la competencia investigativa, mediante estrategias instruccionales en línea, se debieron, en parte, a la falta de experiencia de los estudiantes en materia de gestión de proyectos. Sin duda alguna, esto también se hizo presente en el actual estudio, ya que la falta de experiencia previa en asignaturas que utilizaran la metodología de la investigación complicó a los acompañantes epistémicos en su ruta hacia el logro de tal competencia, lo cual provocó que la ansiedad y la confusión se hicieran presentes en algunos estudiantes.

De acuerdo con Loayza (2021), su estudio obtuvo los resultados esperados respecto al logro de esta competencia, atribuyéndolos a la capacidad de organización y sistematización de la información elaborada por los estudiantes, lo cual fue completamente coincidente con lo obtenido en el presente estudio, ya que los acompañantes epistémicos lograron sistematizar datos y reflexionar sus redacciones en base a los documentos reflexivos elaborados ex profeso que, a su vez, estuvieron inspirados por estas aportaciones.

Similar al estudio de Garcés, et al. (2021), se pudo comprobar, en ambas investigaciones, que la competencia investigativa no se relaciona con el aprendizaje colaborativo. Dichos investigadores encontraron que los estudiantes ecuatorianos de Educación no se encontraban comprometidos con el método científico, debido a que los

conocimientos sobre la metodología se encontraron en niveles bajos, tal cual sucedió con los educandos estudiados antes de la implementación de la propuesta.

De acuerdo con Ramos (2022), el uso del método clínico activa la curiosidad y la identificación de los estudiantes zacatecanos de Medicina General con su profesión, al amparo de un docente que, en su deber pedagógico, cristalice la pasión por la ciencia médica. Esto, sin ser una abierta divergencia, sí muestra diferencias con esta investigación, ya que la presente propuesta no implementó el método clínico y, sin embargo, algunos estudiantes desarrollaron interés en la materia y, más allá, su propia capacidad para responsabilizarse.

Duche y Paredes (2022) pudieron identificar que las competencias científico intelectuales guardaban relaciones medias a altas con las técnico – instrumentales, los hábitos de trabajo y las cualidades personales, lo cual fue una completa coincidencia con los resultados obtenidos posterior a la implementación de la propuesta, ya que, efectivamente, se comprobó que la competencia investigativa se fortalece mediante la relativa a la gestión del tiempo; de igual manera, se comprobó que la autoexigencia es la que permite la regulación de impulsos y favorece la metacognición en la elaboración del anteproyecto de tesis.

Por último, la convergencia se hizo presente con la investigación de González (2022b) al mostrar que la desorganización, como forma evasiva de control del tiempo, sabotea cualquier interés por conseguir el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes duranguenses de Administración de Empresas.

Conclusiones

El principal impacto de esta propuesta radicó en la operación de cambios sucedidos en la capacidad para responder ante las exigencias de la competencia investigativa, de parte de los alumnos, ya sea en su capacidad metacognitiva o en la capacidad de romper la indisponibilidad, enfrentando el estrés y malestar en los estudiantes.

Por otro lado, se identificó que la respuesta efectiva de los discentes radicó en colocar su capacidad cognitiva al servicio del vaivén intelectual que significa la construcción del anteproyecto de tesis; pues, al estilo del enfoque de sistemas, esta capacidad cognitiva se moviliza, es decir, se ordena, desordena y reordena acorde a la interacción instruccional de

la propuesta, en un contexto y condiciones propias del desarrollo de la competencia investigativa.

Esta propuesta instruccional impactó a la base transversal de las competencias, agilizando su expresión y demostrando que es posible desarrollarla, al momento en que otras competencias transversales se estimulan, logrando que adquiriera la de tipo investigativo mayor versatilidad y complejidad. Como se pudo revisar, no existieron elementos que no llevaran a la competencia científica, puesto que la transversalidad, al ser la materia prima de la competencia investigativa, fue fortalecida mediante la movilización de los recursos cognitivos e intelectuales ante la manipulación iterativa y abierta de los recursos didácticos, de parte de los alumnos.

Paradójicamente con lo expuesto en los resultados diagnósticos, la memorización, la atención y la comprensión resultaron ser abordados, mediante la relación entre profesor y alumno, así como la presión ejercida al momento de mejorar la gestión del tiempo. No fue, contrariamente a lo que se pensaría, la secuencia didáctica la que les impulsó a la mejora, sino que los estudiantes aceptaron que, más allá de la comprensión, el problema principal radicó en el interés y valoración estimativa de la aportación que el Seminario generaban hacia su perfil profesional. Por esta misma razón, es que la relación entre profesor y alumno fue necesaria y el uso activo del foro de asesorías, sin duda, fue un parteaguas que les permitió estar en contacto constante con el catedrático, creando el hábito de consultar antes de entregar.

La reflexión fue clave en la propuesta instruccional; sin embargo, su facilidad radicó en el depósito de los procesos cognitivos básicos en la secuencia didáctica estimada durante la propuesta, es decir, la atención, la memoria y la comprensión en la explicación y en el modelamiento. La última fase de la secuencia, que comprendía la práctica, era donde empezaba una interacción más álgida y rotunda, pues era momento de enlazar la explicación del catedrático, su asesoría en foro, la consulta de los recursos didácticos, la reflexión en documentos y, por último, la redacción en su equipo de cómputo. Ello, sin duda, implicaba una gran responsabilidad y, a su vez, interés y motivación, aunque fuesen intrínsecos, por lo cual, la atención a la explicación del profesor y de sus recursos didácticos se convirtieron en el epicentro de la acción, la memorización de las ideas clave del contenido temático se transformó en la memorización de las directrices de análisis y la comprensión del contenido

de clase mutó en comprensión del propio objeto de estudio. Todo esto detonado, nuevamente, por la autoexigencia como regulador a priori del control de impulsos.

Se espera que la presente investigación pueda servir para invitar o, en el mejor de los casos, generar un cambio en la forma en la que se practica la enseñanza en los seminarios de tesis que pueblan el currículum de todas las universidades a nivel pregrado en toda Latinoamérica. Esta propuesta se ha concebido flexible y en esto se basan sus recomendaciones, ya que se pretende impactar en el trabajo de los asesores y responsables de dicha asignatura para que, dentro del marco del contexto donde se desenvuelven, puedan adaptar esta propuesta y generar aquellos cambios que, no por parecer inocuos, dejan de influir en el desempeño y en el desarrollo de la competencia investigativa, vigilando las características contextuales, especialmente las peculiaridades académicas del alumnado, para desarrollar esta propuesta con éxito y rapidez.

Referencias Bibliográficas

- Agüero, F. y Pérez, O. A. (2021). Seminario académico como base para desplegar el método científico: un cuasi-experimento en la formación. *Revista Conrado*, 17(80), 28 – 40. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-28.pdf>
- Ayala, O. (2020). Competencias informacionales y competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista innova educación*, 2(4), 668 – 679. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054560>
- Barraza, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Calisto, C. (2020). *La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente*. (Tesis de doctorado) Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669988>
- Cárdenas, K. (2023). Funcionalidad de las competencias investigativas en la aplicación del Proyecto Integrador de Saberes con estudiantes de pregrado. *Revista Cátedra*, 6(2), 143 – 168. Recuperado de <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/4517>

- Castro, Y. (2021). Factores relacionados con las competencias investigativas de estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 35(4), 1 – 13. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v35n4/1561-2902-ems-35-04-e2929.pdf>
- Ceballos, J. M. (2021). Drive: un espacio virtual de investigación para el desarrollo de competencias investigativas y digitales en pregrado. *Panorama*, 15(29), 1 – 20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3439/343967896008/html/>
- Díaz, A., Mercado, M. y Ruiz, M. (2021). Método de aprendizaje colaborativo vs. Aprendizaje tradicional en la formación investigativa en estudiantes de Medicina. *Revista Científica Ciencia Médica*, 24(2), 108 – 115. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rccm/v24n2/2220-2234-rccm-24-02-108.pdf>
- Duche, A. B. y Paredes, F. M. (2022). Competencias investigativas, hábitos de trabajo y cualidades personales para el desarrollo de investigaciones en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, 2022(e53), 125 – 136. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.495>
- Garcés, R. E., Huerta, A. C., Elizalde, C. I y Estrella, L. P. (2021). Impacto del aprendizaje colaborativo en las competencias investigativas del estudiante universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S2), 501 – 512. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2340>
- González, F. (2022a). Cuasi experimento del aula invertida en un grupo universitario de Contaduría Pública: la estrategia heurístico – transferencial en la metodología de la investigación. *Visión Educativa IUNAES*, 16(34), 97 – 107. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/367462276_Cuasiexperimento_del_Aula_Invertida_en_un_Grupo_Universitario_de_Contaduria_Publica_La_Estrategia_Heuristico_-_Transferencial_en_la_Metodologia_de_la_Investigacion
- González, F. (2022b). Líneas de desarrollo didáctico en el seminario de tesis de licenciatura. Aportaciones desde un preexperimento. En H. Monárrez (Ed.). *Aportes transdisciplinarios a la visión educativa. De lo local a lo internacional*. Instituto Universitario Angloespañol. Recuperado de <https://anglodurango.edu.mx/libros-editorial-anglo-publicaciones-academicas>
- Hernández, C. A., Gamboa, A. A. y Prada, R. (2021). Percepciones sobre el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de semilleros de investigación. *Revista*

- boletín REDIPE*, 10(12), 404 – 423. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1598/1510>
- Hernández, I. B., 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*, XXVII(2), 242 – 255. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/>
- Huarancca, E. (2020). *Aplicación del método dialéctico en el desarrollo de habilidades investigativas*. Recuperado de <https://universoabierto.org/2023/01/12/aplicacion-del-metodo-dialectico-en-el-desarrollo-de-habilidades-investigativas/>
- Loayza, E. F. (2021). El fichaje de investigación como estrategia para la formación de competencias investigativa. *Educare et comunicare*, 9(1), 67 – 77. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/594/1213>
- Luna, J. M. (2021). *Competencias investigativas en estudiantes que finalizan la formación inicial docente* (Tesis inédita de maestría) Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2224>
- Mendoza, G. D., Cardoza, M.A., Rupay, O. D., Bellido, O., Paredes, D. M., Patricio S. V. y Rodríguez, V. G. (18 a 22 de julio de 2022). Logro de competencias investigativas en estudiantes universitarios peruanos de ciencias médicas: una experiencia a través del uso del aula invertida [Ponencia]. *Education, research, and leadership in post-pandemic engineering: Resilient, inclusive, and sustaintable actions*. 20th LACCEI International Multiconference for Engineering, Education, and Technology, Boca Ratón, Florida, Estados Unidos. Recuperado de https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/6060/M.Cardoza_LACCEI_Conference_Paper_eng_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morquecho, A. C. y Vizcarra, L. R. (2021). Experiencia docente en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de la licenciatura en Psicología. En K. A. Contreras (Ed.), *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (pp.177 - 199). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria-Del-Rosario-Ramirez-Morales/publication/353342944_La_experiencia_el_cuerpo_y_el_campo_en_el_analisis_de_las_espiritualidades_contemporaneas/links/60f5dccb16f9f31300958762/L

a-experiencia-el-cuerpo-y-el-campo-en-el-analisis-de-las-espiritualidades-contemporaneas.pdf#page=12

- Nakamura, P., Rivero, C. y Velasco, A. (2019). Desarrollando competencias investigativas en los estudiantes de educación a través del aprendizaje situado. *Aula de encuentro*, 1(21), 182 – 197. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3903>
- Pástor, D., Arcos, G. L. y Lagunes, A. (2019). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(1), 6 – 21. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v12n1/2007-1094-apertura-12-01-6.pdf>
- Paz, C. L. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(09), 1 – 17. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v24/1607-4041-redie-24-e09.pdf>
- Polanía, C. L., Cardona, F. A., Castañeda, G. I., Vargas, I. A., Calvache, O. A. y Abanto, W. I. (2020). *Metodología de la investigación cuantitativa & cualitativa. Aspectos conceptuales y prácticos para la aplicación en niveles de educación superior*. Lima, Perú. Institución Universitaria Antonio José Camacho y Universidad César Vallejo.
- Quispe, R. A. (2022). Investigación etnográfica: propuesta para desarrollar la competencia investigativa en estudiantes universitarios. *PURIQ*, 4(185), 1- 12. Recuperado de <https://www.revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/185>
- Ramos, A. G. (2022). *Enseñanza – aprendizaje del método científico en la educación médica. Caso: Escuela médica de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas (2020-2022)* (Tesis inédita de maestría) Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3091/1/ANA%20GABRIELA%20RAMOS%20MARTINEZ.pdf>
- Reyes, J. M., Leyva, N. y Kony, D. L. (2024). Trabajo colaborativo para desarrollar las competencias investigativas de estudiantes de educación superior. *Revista de Climatología*, 24(2024), 1147 – 1154. Recuperado de

- <https://rclimatol.eu/2024/02/20/trabajo-colaborativo-para-desarrollar-las-competencias-investigativas-de-estudiantes-de-educacion-superior/>
- Ríos, P., Ruiz, C., Paulos, T. y León, R. (2023). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. *Areté. Revista digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 9(17), 147 – 169. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.7>
- Rodríguez, E. W. (2019). *Estrategia metodológica para la gestión de la formación de la competencia investigativa en el proceso docente educativa en el nivel de la carrera profesional de Economía de la Universidad Nacional de Cajamarca* (Tesis inédita de doctorado) Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Recuperado de <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/4169>
- Ruiz, Y. A. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Educere*, 23(75), 499 – 508. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262020/html/>
- Sánchez, E. J., Sánchez, J. E., Sánchez, W. E. y Cuadros, J. V. (2022). Método dirigido y habilidades investigativas en estudiantes de Ingeniería de la Universidad César Vallejo Lima, 2021. *Revista Latinoamericana OGMIOS*, 2(5), 267 – 282. Recuperado de <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/65>
- Zárraga, J. E. y Cerpa, C. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre la formación en competencias en investigación. *Formación universitaria*, 16(5), 73 – 82. Recuperado de https://www.scielo.cl/article_plus.php?pid=S071850062023000500073&tlng=es&lng=es
- Zúñiga, X. J. y Pando, T. T. (2019). Las competencias investigativas y el aprendizaje basado en problemas. Un estudio cuasi experimental. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1 – 22. Recuperado de <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/945>