

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD
DEL CUSCO, 2024**

PRESENTADO POR:

Br. DANIELA TORRES RAMOS

Br. LILIA ESCALANTE VARGAS

**PARA OPTAR AL TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

ASESORA:

Mgt. KAROLA ESPEJO ABARCA

CUSCO – PERÚ
2025



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor** KAROLA ESPEJO ABARCA
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN Y
AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN ANTONIO ABADEL CUSCO, 2024

Presentado por: DANIELA TORRES RAMOS DNI N° 70420465 ;
presentado por: LILIA ESCALANTE VARGAS DNI N°: 77570453
Para optar el título Profesional/Grado Académico de LICENCIADA EN
PSICOLOGIA

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 03 veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 5 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

| Porcentaje | Evaluación y Acciones | Marque con una (X) |
|----------------|---|-------------------------------------|
| Del 1 al 10% | No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Del 11 al 30 % | Devolver al usuario para las subsanaciones. | <input type="checkbox"/> |
| Mayor a 31% | El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley. | <input type="checkbox"/> |

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 28 de NOVIEMBRE de 2025


Firma

Post firma KAROLA ESPEJO ABARCA

Nro. de DNI 45634597

ORCID del Asesor 0000-0002-3004-9919

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259:533649389

EJEMPLAR FINAL DE TESIS DANIELA TORRES Y LILIA ESCALANTE.pdf

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:533649389

Fecha de entrega

27 nov 2025, 8:23 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

27 nov 2025, 8:56 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

EJEMPLAR FINAL DE TESIS DANIELA TORRES Y LILIA ESCALANTE.pdf

Tamaño del archivo

8.3 MB

158 páginas

30.776 palabras

176.118 caracteres




5% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

- 4%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 3%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DEDICATORIA

A mis padres y hermanos, por ser el refugio cálido que ha acompañado mi crecimiento personal, y por brindarme su apoyo incondicional en cada desafío.

Lilia

A mi familia por su comprensión, apoyo y amor infinito, sin ellos nada tendría sentido. A mi madre por ser el pilar de mi vida, la luz en mi oscuridad. A mis amigos que han acogido mis dudas y miedos con amor, paciencia y empatía.

Daniela

AGRADECIMIENTO

A nuestra casa de estudios y a nuestra escuela profesional de Psicología que fueron la base esencial de nuestra formación profesional y personal, facilitando nuestro crecimiento y potenciando nuestras habilidades para enfrentar nuevos desafíos, expandir nuestra visión invitándonos a explorar diferentes perspectivas y a comprender el mundo de manera más profunda y reflexiva.

A nuestra estimada asesora, la Mg. Ps. Karola Espejo Abarca, por su invaluable orientación, paciencia y compromiso durante este proceso. Su experiencia y acompañamiento fue esencial en cada paso que dimos.

A todos aquellos amigos y amigas que siempre han estado presentes brindándonos su apoyo y consejo.

A los estudiantes que aceptaron participar en la investigación, sin ellos este trabajo no sería posible.

PRESENTACIÓN

Señor Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco y distinguidos miembros del jurado, en cumplimiento de los requisitos establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Profesional de Psicología, tenemos el honor de presentar la investigación intitulada “Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024” bajo la modalidad de sustentación de tesis.

RESUMEN

El objetivo principal de la investigación fue determinar el efecto de la autoeficacia académica en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. El enfoque fue cuantitativo, tipo básico, nivel explicativo - correlacional y diseño transversal no experimental. Participaron 375 estudiantes pertenecientes a 31 escuelas profesionales, a quienes se les aplicó la Escala para medir Actitudes hacia la Investigación y la Escala de Autoeficacia Académica.

Los resultados de la regresión lineal evidenciaron que el 33% de la variabilidad en las actitudes hacia la investigación es explicada por la autoeficacia académica, y el coeficiente estandarizado β de 0.574 con un valor $p < 0.000$, demostró que la autoeficacia académica tiene un efecto moderado sobre las actitudes hacia la investigación. Así mismo, se encontró que la dimensión expectativa de autoeficacia percibida presenta un mayor efecto sobre las actitudes hacia la investigación en comparación a la expectativa de la situación y la expectativa de resultados. Respecto a la correlación se encontró una relación positiva moderada entre ambas variables ($r = 0.574$).

En relación a los niveles de actitudes hacia la investigación, se identificó que el 77.33% se ubicó en un nivel alto, el 19.73% en un nivel muy alto y el 2.93% en un nivel neutro. Por otro lado, respecto a la autoeficacia académica, el 53.07% se ubicó en un nivel bajo, el 37.60% en un nivel medio y el 9.33% en un nivel alto.

Palabras clave: Actitudes hacia la Investigación, Autoeficacia Académica, Regresión, Estudiantes Universitarios.

ABSTRACT

The main purpose of this research was to determine the effect of academic self-efficacy on attitudes toward research among students at the National University of San Antonio Abad of Cusco, 2024. The approach in this study quantitative, this is a basic research type. It has, an explanatory-correlational level, and a non-experimental cross-sectional design. The participants, 375 students from 31 academic programs, were assessed using the Scale for Measuring Attitudes Toward Research (2016) and the Academic Self-Efficacy Scale (2020).

The linear regression analysis results revealed that 33% of the variability in attitudes toward research is explained by academic self-efficacy. Additionally, the standardized coefficient β of 0.574, with a p-value < 0.000 , demonstrated that academic self-efficacy has a moderate effect on attitudes toward research. Furthermore, it was found that the perceived self-efficacy expectation had the greatest effect compared to the situation expectation and outcome expectation dimensions. In regard to the correlation, a moderate positive relationship (0.574) was identified between the two variables.

Concerning the levels of attitudes toward research, 77.33% of the participants were at a high level, followed by 19.73% at a very high level, and 2.93% at a neutral level, with no records in the low or very low levels. On the other hand, regarding academic self-efficacy, 53.07% of the students were at a low level, 37.60% at a medium level, and 9.33% at a high level.

Keywords: Attitudes toward Research, Academic Self-efficacy, Regression, University Students.

CONTENIDO

DEDICATORIA. *ii*

AGRADECIMIENTO. *iii*

PRESENTACIÓN. *iv*

RESUMEN. *v*

ABSTRACT. *vi*

INTRODUCCIÓN. *xiv*

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del Problema. *1*

1.2. Formulación del Problema. *13*

1.2.1. Problema General. *13*

1.2.2. Problemas Específicos. *13*

1.3. Objetivos de la Investigación. *13*

1.3.1. Objetivo General. *13*

1.3.2. Objetivos Específicos. *13*

1.4. Justificación. *14*

1.4.1. Valor Social. *14*

1.4.2. Valor Teórico. *14*

1.4.3. Valor Metodológico. *15*

1.4.4. Valor Aplicativo. *15*

1.5. Novedad del estudio. *16*

1.6. Viabilidad. *16*

1.7. Limitaciones de la investigación. *17*

1.8. Aspectos Éticos de la investigación. *17*

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

- 2.1 Antecedentes de la Investigación. *18*
 - 2.1.1 Antecedentes Internacionales. *18*
 - 2.1.2 Antecedentes Nacionales. *22*
 - 2.1.3 Antecedentes Locales. *25*
- 2.2 Bases Teóricas de la Investigación. *26*
 - 2.2.1 Actitudes hacia la Investigación. *26*
 - 2.2.2 Autoeficacia Académica. *39*
- 2.3 Definiciones Conceptuales Básicas. *56*

CAPÍTULO III. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE ESTUDIO

- 3.1 Hipótesis. *57*
 - 3.1.1 Hipótesis General. *57*
 - 3.1.2 Hipótesis Específicas. *57*
- 3.2. Variables. *58*
- 3.3. Operacionalización de las Variables. *60*

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- 4.1. Enfoque, Tipo y Nivel de Investigación. *60*
- 4.2. Diseño de Investigación. *61*
- 4.3. Población y Muestra. *62*
 - 4.3.1. Población. *62*
 - 4.3.2. Muestra. *64*
 - 4.3.3. Diseño Muestral. *66*
 - 4.3.4. Criterios de Selección de la Muestra. *66*
- 4.4. Métodos y Técnicas de Investigación. *66*

- 4.4.1. Escala para medir las Actitudes hacia la Investigación. 67
- 4.4.2. Escala de Autoeficacia Académica. 69
- 4.4.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos del presente estudio. 70
- 4.5. Técnicas y Procesamiento de Datos. 74
 - 4.5.1. Recolección y procesamiento de datos. 74
 - 4.5.2. Procesamiento de análisis de datos. 74
- 4.6. Matriz de Consistencia. 78

CAPÍTULO V RESULTADOS. 79

- 5.1. Descripción Sociodemográfica de la Muestra. 78
- 5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio. 85
- 5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio. 87

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN

- 6.1. Discusión. 94

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- 7.1 Conclusiones. 105
- 7.2 Recomendaciones. 106

REFERENCIAS. 108

ANEXOS. 122

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.** Operacionalización de las variables de estudio. 60
- Tabla 2.** Distribución de la población. 62
- Tabla 3.** Distribución de la muestra. 65
- Tabla 4.** Resultados de la valoración de los jueces expertos para EACIN. 71
- Tabla 5.** Escala valorativa del método Distancia de Punto Múltiple de EACIN. 71
- Tabla 6.** Resultados de la valoración de los jueces expertos para ESAA. 72
- Tabla 7.** Escala valorativa del método Distancia de Punto Múltiple de ESAA. 72
- Tabla 8.** Coeficiente de Alfa de Cronbach para EACIN. 73
- Tabla 9.** Coeficiente de alfa de Cronbach para ESAA. 73
- Tabla 10.** Matriz de consistencia de la investigación. 78
- Tabla 11.** Distribución de la muestra según género. 78
- Tabla 12.** Distribución de la muestra según edad. 79
- Tabla 13.** Distribucion de la muestra según semestre académico. 80
- Tabla 14.** Distribución de la muestra según si estudia y trabaja. 81
- Tabla 15.** Distribución según que motiva al estudiante para investigar. 82
- Tabla 16.** Distribución según que desmotiva al estudiante para no hacer invstigación. 83
- Tabla 17.** Distribución según la cantidad artículos científicos leídos en el último mes. 84
- Tabla 18.** Niveles de las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios. 85
- Tabla 19.** Niveles de la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios. 86
- Tabla 20.** Prueba de normalidad de las actitudes hacia la investigación. 87
- Tabla 21.** Prueba de normalidad de la autoeficacia académica. 88
- Tabla 22.** Resumen del modelo de regresión lineal. 89
- Tabla 23.** ANOVA del modelo de regresión. 89
- Tabla 24.** Coeficiente del modelo de regresión lineal. 90

Tabla 25. Resumen del modelo de regresión múltiple. 90

Tabla 26. ANOVA del modelo de regresión lineal múltiple. 91

Tabla 27. Coeficiente del modelo de regresión lineal multiple. 92

Tabla 28. Correlación de Pearson entre actitudes hacia la investigación y autoeficacia en estudiantes universitarios. 93

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** El modelo tripartito de la estructura de la actitud. 32
- Figura 2.** Factores que repercuten en la investigación universitaria. 39
- Figura 3.** Rol focal de la autoeficacia. 41
- Figura 4.** Determinismo recíproco. 50
- Figura 5.** Determinismo recíproco y sus tres factores. 50
- Figura 6.** Expectativas de resultados. 55
- Figura 7.** Distribución de la muestra según género. 78
- Figura 8.** Distribución de la muestra según edad. 79
- Figura 9.** Distribución de la muestra según semestre académico. 80
- Figura 10.** Distribución de la muestra según si estudia y trabaja. 81
- Figura 11.** Distribución de la muestra según que motiva al estudiante para involucrarse en actividades de investigación. 82
- Figura 12.** Distribución de la muestra según que desmotiva al estudiante para involucrarse en actividades de investigación. 83
- Figura 13.** Distribución de la muestra según la cantidad artículos científicos leídos en el último mes. 84
- Figura 14.** Niveles de las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios. 85
- Figura 15.** Niveles de la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios. 86
- Figura 16.** Correlación de Pearson entre actitudes hacia la investigación y autoeficacia en estudiantes universitarios. 93

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Entrevista de la investigación. *122*

Anexo 2. Modificación de la escala para medir Actitudes hacia la Investigación. *123*

Anexo 3. Modificación lingüística de la Escala de Autoeficacia Académica. *125*

Anexo 4. Juicio de expertos. *127*

Anexo 5. Ejemplo de instrumentos llenados. *132*

Anexo 6. Base de datos estadístico. *135*

Anexo 7. Solicitud de acceso a la población. *136*

Anexo 8. Registro fotográfico. *143*

INTRODUCCIÓN

En el Perú, la excelencia académica en las universidades presenta un déficit significativo, y la investigación e innovación no escapan a esta realidad. Un indicador de esta problemática es que, para miles de estudiantes en todo el país, la investigación se ha convertido en un requisito más para obtener el título profesional, mientras que, para muchos otros, representa una limitante. Esta crisis se refleja en los bajos niveles de producción académica y en el limitado posicionamiento internacional en materia de investigación, acotado por la baja calidad del trabajo científico (Díaz et al., 2008).

En la actualidad, las instituciones de educación superior han incorporado entre sus objetivos la promoción y el fortalecimiento de las competencias fundamentales para la realización de trabajos de investigación. No obstante, en la práctica se evidencian diversas limitaciones para su cumplimiento, omitiendo factores esenciales, como la actitud de los estudiantes hacia la investigación y la ciencia, o se focalizan en incentivarla cuando los estudiantes están próximos a egresar. A estas limitaciones se suman los constantes cuestionamientos y críticas que los estudiantes realizan sobre sus capacidades y conocimientos frente a las dificultades y exigencias académicas, lo que incide de manera negativa en su desempeño y formación universitaria. Si estas dificultades persisten e incrementan los estudiantes podrían presentar carencias en su confianza y motivación para realizar trabajos de investigación.

La presente investigación responde a esta problemática teniendo como objetivo conocer los niveles de ambas variables y determinar el efecto de la autoeficacia académica sobre las actitudes hacia la investigación en los estudiantes universitarios.

El capítulo I presenta información empírica y teórica sobre las variables estudiadas, las cuales proporcionan una explicación a la realidad problemática. Asimismo, se establecen

los objetivos generales y específicos, la justificación, la viabilidad, las limitaciones y el cumplimiento de los principios éticos en la investigación.

El capítulo II presenta los antecedentes en diferentes niveles geográficos, y los fundamentos teóricos basados en información científica de artículos y libros especializados.

El capítulo III describe las hipótesis generales y específicas acordes con las preguntas y los objetivos de la investigación. Así mismo, se redactó la conceptualización y operacionalización de las variables.

El capítulo IV describe el enfoque metodológico; la población, muestra y técnica de muestreo; validez y confiabilidad de los instrumentos psicométricos empleados para recabar datos de las variables, tratamiento estadístico y evaluación de datos.

El capítulo V presenta los resultados correspondientes a los datos sociodemográficos, descriptivos, correlacional y de regresión lineal simple y múltiple.

El capítulo VI analiza la discusión entre los resultados, los antecedentes y la base teórica.

Finalmente, el capítulo VII incluye las conclusiones y recomendaciones fundamentadas en los hallazgos obtenidos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del Problema

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) en la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior, las instituciones superiores tienen tres misiones principales: producir conocimiento a través de la investigación científica, educar a las personas, y orientarlas a la responsabilidad social. La investigación desempeña un papel crucial en una sociedad donde el conocimiento se constituye como el motor principal del desarrollo y progreso económico de un país constituyéndose como el puente entre la sociedad y la academia. Parra (2004) menciona que no puede concebirse una universidad sin investigación.

De acuerdo al Banco Mundial, la inversión en investigación y desarrollo en el 2021 representó el 2.6 % del total mundial. En el Perú, esta cifra resulta aún menor con una inversión en investigación y desarrollo (I+D) equivalente al 0.16 % del producto bruto interno (2022), revelando la escasa importancia que tiene la investigación para el estado. En comparación a otros países de América Latina como Brasil o Argentina que reflejan mayores índices de inversión de 1.3 % y 0.55 %, respectivamente, lo cual les ha permitido ser más competitivos y obtener mayores niveles de producción científica.

La calidad de la educación superior se encuentra asociada a la práctica del quehacer investigativo, como lo evidencian los ranking internacionales y nacionales donde los avances en investigación son un criterio indispensable, como en el ranking de Scimago Institutions y el de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. En el ranking latinoamericano Scimago Institutions (2024), la primera universidad peruana, la Pontificia Universidad Católica del Perú ocupa el puesto 86, mientras que la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco está en el puesto 244.

En el III informe bienal de la realidad universitaria (2021), la SUNEDU elaboró el ranking histórico de universidades (1980-2020) donde la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco ocupó el puesto 6 con un puntaje de 23.10; y el ranking Excelencia 2021 que sigue criterios más exigentes como producción científica, impacto científico, excelencia internacional y número de patentes vigentes, que ubicó a la tricenaria en el penúltimo lugar, puesto 18, con un puntaje de 0.02.

Por lo mencionado, resulta pertinente analizar variables relacionadas con el desarrollo del quehacer investigativo, entre las cuales destacan las actitudes hacia la investigación en el ámbito universitario. Dichas actitudes se entienden como predisposiciones derivadas de estados psicológicos internos, creencias y cogniciones, que incorporan una carga afectiva favorable o desfavorable hacia la investigación (Chara y Olorategui, 2018). Blanco (2008) manifiesta que las actitudes se configuran como una condición fundamental para investigar, y que por medio de ellas es posible inferir cuál será la conducta, por el componente fuertemente predictivo que poseen.

Según la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología de América Latina y el Caribe (RICYT, 2019), en el Perú, el porcentaje de investigadores por cada 1000 habitantes de la población económicamente activa (PEA) fue de 0,4 %. Otro indicador relevante de las bajas actitudes investigativas es el porcentaje de publicaciones científicas en revistas indexadas

como Scopus o Scimago Journal. Los países latinos reportaron un índice de 3.39 % en comparación a Europa que tuvo un porcentaje de 56.3 %, y Norteamérica con 25.50 % (González et al., 2022).

En una revisión de documentos científicos publicados en América Latina entre los años 2010 y 2021 (González et al., 2022) reportan que Perú publicó 7420 artículos en comparación con Brasil que anexó 100085 artículos. En cuanto a la participación en revistas indexadas por país latinoamericano, el Perú tiene un 1,6 % de participación en contraste con Brasil que presenta un 44,5 % y Chile con un 12,8 %. Estas cifras reflejan una limitada inclinación de los universitarios peruanos para involucrarse en la investigación durante su formación y al concluir sus estudios. Esta afirmación es avalada por Giraldo (2010) quien menciona que si en la universidad no se realiza investigación difícilmente otras instancias de la sociedad podrían cumplir con la función de formar investigadores.

Si bien es cierto que las instituciones de educación superior pretenden incentivar la cultura investigativa y fomentar un perfil científico en los estudiantes, estas iniciativas se realizan de forma tardía, orientadas principalmente a los últimos semestres de formación académica, con el objetivo de brindar herramientas metodológicas para la elaboración de la tesis de grado, provocando que los estudiantes perciban la investigación como un requisito obligatorio y no como una práctica continua y de formación.

Muchos estudiantes evitan y postergan esta etapa, influenciados por la creencia de que sus competencias investigativas no son determinantes para su desempeño profesional, la baja valoración de su importancia, y evitar reacciones asociadas como estrés, frustración, preocupación, motivación fluctuante o ideas de ineficacia, como consecuencia al egresar buscarán medios alternativos como contratar a personas o empresas dedicadas a realizar tesis, evitando posiblemente su única experiencia real en investigación. Tal aseveración es respaldada por el reportaje de Panorama (2022) donde se visualiza la producción en serie de

tesis de licenciatura, maestría y doctorado; práctica que disminuye la calidad académica pues se recurre al plagio y en ocasiones a falsear resultados. Este servicio es altamente demandado como lo demuestra su proliferación en los medios virtuales y en los alrededores de las mismas universidades, reflejando que a los estudiantes les es más importante el fin, graduarse, que el medio.

En la práctica investigativa se interiorizan valores importantes como la disciplina, la perseverancia, la honestidad, y el comportamiento ético. En el año 2022 un reportaje de Radio Programas del Perú (RPP) expuso que estudiantes universitarios de una universidad privada habían traducido íntegramente un artículo científico estadounidense y lo habían presentado como suyo para obtener la licenciatura. Ahora bien, los estudiantes que presentan estas actitudes desfavorables hacia la investigación podrían, en el futuro, desempeñarse como docentes y reproducir estas prácticas a mayor escala. Tal situación se ejemplifica en el reportaje de Latina Noticias (2023), donde se evidencia que algunos docentes universitarios pagan por coautorías en estudios internacionales sin haber participado en su elaboración, llegando a publicar hasta 50 artículos en un período de dos años. Estos actos desestiman la función principal de la docencia, al no involucrar a los estudiantes en actividades investigativas, pues si carecen de esta habilidad difícilmente podrán transmitirla.

Al hacer hincapié sobre la importancia de las actitudes hacia la investigación, no se espera que los estudiantes se dediquen a una carrera investigativa al finalizar su formación profesional, sino que adquieran un dominio básico del proceso investigativo, que reconozcan su importancia, desarrollen sensibilidad hacia la producción científica, fortalezcan un pensamiento crítico y reflexivo, sean capaces de aplicarlo en la práctica y en caso que sus puestos laborales lo soliciten puedan desenvolverse adecuadamente. Las consecuencias de no fomentar oportunamente las actitudes podrían provocar una desactualización profesional,

ejercicio profesional inadecuado, reducción en oportunidades académicas y laborales, escaso pensamiento crítico y una limitada autonomía.

Si focalizamos la problemática en el ámbito local se observa que en la región del Cusco la cantidad de investigadores según el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC, 2019) es de 185 personas, el gasto I+D respecto al PBI es de 1.2 % (CONCYTEC, 2017); mientras que la cantidad de publicaciones científicas es de 970 (PerúCRIS, 2024). Estas cifras se tornan ínfimas y ciertamente alarmantes si las vemos en torno a la cantidad de egresados de las universidades regionales.

Según el modelo educativo de la UNSAAC (2016) la investigación constituye un componente esencial en la formación integral del estudiante. Entre sus principios educativos busca incentivar un espíritu analítico, crítico, creativo, investigador e innovador; y entre sus ejes de enseñanza - aprendizaje; la investigación, innovación y proyección social son prácticas transversales. A pesar de que la universidad sería el ambiente propicio para la formación y desarrollo de las actitudes hacia la investigación, las investigadoras detectaron, a través de la observación, entrevistas y su experiencia en el pregrado, que existen problemas significativos en la percepción de los estudiantes hacia actividades de esta índole.

La presente investigación se enfocó en estudiantes del sexto semestre en adelante puesto que se observó que a partir de la mitad de la carrera los estudiantes enfrentan una formación más exigente al adentrarse en asignaturas de especialidad que requieren un mayor despliegue de habilidades, contacto con algunas asignaturas de investigación, y la aplicación de los conocimientos previamente adquiridos. La demanda de estas responsabilidades podría inducir una autoevaluación negativa de sus capacidades, con repercusiones en su desarrollo académico y profesional. No obstante, se esperaría que, a medida que los estudiantes avanzan en su formación, desarrollen mayores competencias investigativas y una actitud más favorable hacia la ciencia, como resultado de una trayectoria académica más sólida en

comparación con los estudiantes de los primeros años. No obstante, las observaciones y entrevistas realizadas evidencian una realidad distinta.

Las observaciones revelan el desinterés de los estudiantes hacia los cursos de investigación, asociando esta actividad con conceptos como “aprobar por aprobar” o “investigar por investigar”. Durante su formación de pregrado, las investigadoras presenciaron iniciativas para realizar el curso de “Seminario de Tesis” en el período vacacional, con una duración de dos meses, teniendo como única finalidad la acumulación de créditos. Dichas acciones reflejan la escasa importancia y valoración que se le otorga a la asignatura, ya que el período vacacional resulta insuficiente para la transmisión de habilidades investigativas, plantear un problema de investigación real y familiarizarse adecuadamente con los procedimientos.

También se evidenció la falta de iniciativa por parte de los estudiantes para formar grupos dedicados a la investigación, pues es común crear círculos de estudio en torno a ramas disciplinares de interés, pero en las indagaciones realizadas se encontró que, de las 31 escuelas profesionales, 6 tienen centros de investigación orientados hacia la investigación, tales como Biología, Farmacia y Bioquímica, Turismo, Ingeniería Eléctrica, Economía y Medicina (Vicerrectorado de investigación de la UNSAAC, 2025). Guerrero (2007) menciona que los semilleros de investigación se han constituido en una buena opción para identificar estudiantes con vocación investigativa, y potencializar sus actitudes y aptitudes para la misma.

Por otro lado, se observó el uso indiscriminado de herramientas virtuales como ChatGPT, Google Bard, Gemini, si bien es cierto que estas plataformas brindan un punto de inicio al investigar, su sobreuso refleja la reducida importancia que tienen los estudiantes a la investigación documental. Weeks et al. (2024) mencionan que el uso de herramientas de la AI obstaculiza el aprendizaje ya que los estudiantes no utilizan las herramientas digitales como

ayudas cognitivas para reducir la carga externa, sino como un atajo para evitar el involucramiento pleno con el material de aprendizaje, eludiendo procesos cognitivos de comprensión, análisis y síntesis. Lo mencionado es avalado por el siguiente comentario “pongo el tema que me toca exponer o presentar y el programa me da la información; a veces reviso, pero cuando estoy apurada o cansada solo lo copio”. Los estudiantes no verifican la calidad ni la veracidad de los datos, incurren en conductas antiéticas y, posiblemente, inician un círculo de dependencia que disminuye sus habilidades de investigación independiente.

Además, se observó que los estudiantes asocian la investigación con acciones exclusivas a los últimos semestres o al egresar, desestimando su importancia durante su formación. Criollo et al. (2017) señalan la importancia de visualizar la investigación como una práctica transversal para que el estudiante no la vea como una materia más para aprobar. La formación para la investigación (investigación documental) y la investigación formativa (generación de conocimientos) son acciones que se complementan mutuamente y deben estimularse continuamente. Tales observaciones se corroboran con las manifestaciones verbales obtenidas durante la entrevista, en la cual los estudiantes expresaron su percepción sobre la investigación. Uno de ellos señaló “de la tesis me preocuparé cuando termine mi carrera, por ahora tengo otras prioridades”, un graduado comentó “la investigación no es primordial para que haga bien mi trabajo, pues son cuestiones prácticas que ya aprendí en mi formación”. Respecto a un posible interés en iniciar una carrera investigativa, un estudiante afirmó “no estoy interesado, tengo poco interés en la materia; considero que investigar toma bastante tiempo y es complicado. Además, desconozco si es bien remunerado o en qué ámbitos se puede realizar”. Otro estudiante mencionó que no tiene interés en la investigación por considerarla una tarea ardua que implica tiempo y recursos “para investigar, debes tener condiciones cómodas y recursos, ya que consume mucho tiempo, sobre todo al inicio”. Un

tercer estudiante refirió que no considera a la investigación como un futuro campo laboral "no me gusta la investigación porque no veo cómo trabajaría".

Por otro lado, varios estudiantes manifestaron su interés en desarrollar actividades de investigación que les permitan poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Sin embargo, este interés se ve limitado por la falta de recursos, lo que se evidencio en aulas deterioradas y precarias, falta de laboratorios y centros de investigación y su adecuado equipamiento. Estas carencias generan en los estudiantes sentimientos de frustración y desmotivación, limitando el aprendizaje experiencial y el fortalecimiento de capacidades. Esta preocupación se refleja en las voces de los propios estudiantes quienes comentan “no tenemos laboratorios en buenas condiciones donde podamos practicar lo que nos enseñan”.

Si bien es cierto que la Ley Universitaria (Ley N° 30220) especifica que para la obtención del título profesional es obligatorio aprobar un trabajo de investigación, se vio conveniente indagar cómo procederían si pudieran elegir entre otras modalidades de titulación. La mitad de los entrevistados comentaron que optarían por el examen de suficiencia, ya que esta opción implicaría menor esfuerzo, trámite burocrático, tiempo y costo económico, lo anterior fue avalado por el comentario de un estudiante de la escuela profesional de Derecho “hay una preferencia por los exámenes de suficiencia y un olvido a las sustentaciones, somos pocos los que queremos graduarnos con la tesis”.

Por otro lado, se entrevistó a un integrante del programa *Yachayninchis Wiñarinpapaq*, programa que busca financiar tesis e incentivar la investigación en el pregrado, perteneciente al Vicerrectorado de Investigación. Se nos refirió que, desde el 2019 que se ejecutó el programa, no se ha visto un cambio sustancial en la forma en cómo los estudiantes perciben y valoran esta práctica, lo mencionado es avalado por lo siguiente “aún falta, no se ve reflejado. Intentamos que los estudiantes conozcan el programa, pero parece que no les llama la atención. También hemos visto que existe una mayor valoración y

postulación por parte de estudiantes de Ciencias Básicas en contraparte a los estudiantes de Ciencias Sociales, lo cual es preocupante”. Dicha afirmación se corroboró en las entrevistas a los estudiantes, quienes refirieron que desconocían del programa, otros estudiantes comentaron que sabían de qué se trataba, más no les suscitó interés “creo que algunos de mis compañeros estaban comentando sobre ello, incluso uno llegó a ganar, pero no me informe más al respecto”.

También se conversó con un integrante del Vicerrectorado de Investigación, donde se nos manifestó lo siguiente “los estudiantes no saben qué es investigación, por lo cual no generan proyectos que solucionen problemas de la colectividad. Intentamos promocionar la investigación formativa y proyectos, pero la cantidad de estudiantes que participan es poca si se compara con la colectividad”. Desde el Vicerrectorado se promueven iniciativas como la *Semana de la Investigación, Innovación y Emprendimiento*, así como simposios científicos en los que estudiantes e investigadores comparten sus trabajos y experiencias, generando espacios de aprendizaje. Sin embargo, en los últimos años, la participación estudiantil ha sido mínima, esto avalado por el siguiente comentario “no es que no conozcan la iniciativa, lo que sucede es que no desean asistir, y algunos asisten solo por el certificado”. De los diez estudiantes entrevistados, seis señalaron no haber asistido nunca. Estos manifestaron razones como: “no tengo tiempo para ir, además creo que es en doble turno”; “prefiero asistir a mis clases”; y “me llegó un correo institucional, pero no supe más al respecto”. Entre las fechas del 14 al 18 de octubre se desarrolló la XI Semana de Investigación, Innovación y Emprendimiento UNSAAC 2024, esta jornada tuvo como principal objetivo reflejar los avances en investigación, exposiciones orales de docentes y estudiantes, motivar a la población estudiantil a involucrarse activamente en dichas actividades; sin embargo, las investigadoras visualizaron la escasa presencia estudiantil.

Respecto a la primera variable se concluye que las iniciativas para fomentar una valoración favorable hacia la investigación se realizan de manera tardía en la mayoría de escuelas profesionales. Además, no se cumple el modelo educativo de la UNSAAC puesto que los egresados no presentan un perfil investigativo definido, desconocen las oportunidades que brinda el Vicerrectorado de Investigación, existe una carencia de habilidades investigativas, falta de iniciativa, uso excesivo de herramientas virtuales para la investigación documental, y algunos estudiantes perciben una falta de apoyo institucional en cuanto a espacios y equipamiento necesario para realizar investigaciones de calidad. De mantenerse la situación actual, la tricentenaria universidad continuará ubicándose en posiciones desfavorables en los rankings nacionales e internacionales, podrían incrementarse la adquisición de tesis elaboradas por terceros y los estudiantes seguirán percibiendo la institución únicamente como un medio para obtener un grado académico, desestimando así su función esencial, la investigación.

Las investigadoras identificaron la problemática a partir del análisis de dos variables, observando que muchos estudiantes cuestionan constantemente sus propias habilidades académicas, lo que evidencia una autopercepción negativa de sus capacidades. En este sentido, se identificaron diversos indicadores que podrían contribuir al desarrollo deficiente de la autoeficacia académica en los estudiantes, se realizaron observaciones tales como: la inseguridad y baja confianza avalado por comentarios como “mi carrera es muy exigente, a veces dudo si elegí bien”, “a veces pienso que no soy muy inteligente, porque no entiendo las clases”, “no soy bueno para los estudios”, estas verbalizaciones son más frecuentes a medida que los estudiantes avanzan en la malla curricular; también evitan cursar asignaturas por considerarlas complejas o por la exigencia docente, esto se corroboró con la experiencia de una de las investigadoras en la asignatura *Bases Neurocientíficas de la Psicología I*, donde un grupo de estudiantes, semestre tras semestre, esperaba que la materia fuera impartida por un

docente distinto. Los mismos expresaban comentarios como: “tenemos que leer de todo para sus exámenes”, “prefiero llevar otros cursos que me aseguren mis créditos” o “esperaré hasta que venga otro profesor”. Estas afirmaciones se difundieron entre otros estudiantes, quienes prefirieron no matricularse al no sentir la confianza de aprobar la asignatura. Se evidencia miedo al fracaso y dificultad para plantearse metas altas, reflejado en expresiones como: “quiero participar, sé la respuesta, pero no me atrevo a hacerlo”, “quería hacer un intercambio a otra universidad, pero la exigencia es alta y no creí poder dar la talla”. De igual modo, se identifica desmotivación, evidenciada en expresiones como: “antes me esforzaba porque creía que podía, ahora me da igual, lo importante es aprobar”; así como baja tolerancia a la frustración, ejemplificada en: “este curso me resulta complicado, no sé si aprobaré”. Finalmente, se percibe dificultad o miedo ante la transición hacia la vida profesional, expresado en: “me pregunto constantemente si tengo las habilidades necesarias para ejercer mi profesión”, y un impacto negativo en la autovaloración, reflejado en la idea: “los demás son mejores en los estudios”. Las verbalizaciones mencionadas fueron recogidas por las investigadoras durante su etapa de pregrado y en las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Lo referido líneas arriba se podría explicar en el marco de la autoeficacia académica, conceptualizada como las creencias que tienen los universitarios sobre su capacidad para ejecutar exitosamente tareas y enfrentarse a los desafíos asociados en su educación.

Otra fuente de indicadores se manifiesta en las respuestas fisiológicas que los estudiantes experimentan ante la percepción de amenaza, incapacidad o falta de preparación. Reacciones como sudoración, taquicardia, dolor de cabeza, temblores, escalofríos, dificultad para hablar o cansancio; reflejando altos niveles de ansiedad o estrés, los cuales pueden interferir en la motivación y desempeño académico. De los diez estudiantes entrevistados, ocho manifestaron experimentar estas reacciones fisiológicas desagradables ante consignas académicas que implicaban cierto nivel de complejidad. Lo mencionado se respalda en los

siguientes comentarios “sobre todo al comienzo cuando veo la dificultad comienzo a sudar mucho”, “cuando el profesor me pregunta algo, me tiemblan las manos”, y “siento preocupación, estrés y ansiedad en algunas tareas complicadas”. Según Grusec (1992, como se cita en Obermeier, 2018) cuando una persona se percibe incapaz de realizar una tarea experimentará preocupación y ansiedad, factores que obstaculizarán su adecuado desempeño.

Con respecto a la segunda variable, se concluye que una baja autoeficacia académica genera repercusiones significativas en el rendimiento académico de los estudiantes, expresadas en la postergación de asignaturas complejas, la evasión de nuevas experiencias, la limitada participación en clases y la reducida tolerancia a la frustración. Estas conductas suelen acompañarse de respuestas fisiológicas como sudoración, temblores o dolor, las cuales refuerzan la percepción de ineficacia.

El presente estudio se orientó a determinar el efecto de la autoeficacia académica sobre las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios durante el año 2024, de acuerdo con la problemática previamente identificada.

Las actividades relacionadas con la investigación implican una inclinación positiva a ellas, esfuerzos mayores para sobrellevar el estrés y frustración, formación constante, lectura crítica, y creencias positivas de eficacia en su realización. Un estudiante puede tener un interés genuino en investigar, recibir estímulos externos, pero si está convencido de que su aptitud en esta tarea es insuficiente no concretará la acción, generando una dicotomía entre querer y no poder.

Por último, el interés en las variables de estudio surgió de una introspección profunda sobre las experiencias y percepciones de las investigadoras en su formación académica.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es el efecto de la autoeficacia académica en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024?

1.2.2. Problemas Específicos

¿Cuáles son los niveles de las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024?

¿Cuáles son los niveles de la autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024?

¿Qué dimensión de la autoeficacia académica tiene mayor efecto en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024?

¿De qué manera se relacionan las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General

Determinar cuál es el efecto de la autoeficacia académica en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

1.3.2. Objetivos Específicos

Identificar los niveles de las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

Identificar los niveles de la autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

Determinar la dimensión de la autoeficacia académica que tiene mayor efecto en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

Establecer la relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

1.4. Justificación

1.4.1. Valor Social

El valor social de la presente investigación radica en la posibilidad de reflejar la influencia de la autoeficacia académica sobre las actitudes hacia la investigación, lo que podría contribuir a fortalecer la cultura científica en la universidad, siendo los estudiantes los beneficiarios directos, potenciando un rol activo en la comunidad académica y profesional. De esta manera, se favorece la generación de conocimiento orientado a la resolución de problemáticas sociales, que puede traducirse en iniciativas y proyectos de impacto para el desarrollo sostenible de la sociedad.

1.4.2. Valor Teórico

Los resultados aportarán una validación empírica del modelo teórico, el cual plantea que la autoeficacia académica y sus dimensiones se constituyen en factores relevantes en la modificación de las actitudes hacia la investigación, cubriendo un vacío de conocimiento existente en el contexto nacional, donde la relación entre ambas variables ha sido escasamente estudiada. Asimismo, los hallazgos confirmarán el efecto de la autoeficacia académica sobre las actitudes hacia la investigación, tal como se reporta en los antecedentes internacionales, y fortalecerán la base teórica de ambas variables, permitiendo consolidar su marco conceptual y comprender con mayor claridad su papel en la formación de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, el estudio se constituye en un antecedente de relevancia para futuras investigaciones, dado que, existen estudios que abordan ambas variables individualmente, pero su análisis en conjunto ha sido escasamente explorado a nivel nacional y local, lo que confiere a este trabajo un aporte novedoso y significativo en el ámbito de la educación superior. Así mismo, la presente investigación posibilita profundizar en otros tipos de autoeficacia, como la autoeficacia idiomática, deportiva, social, profesional o laboral, las cuales presentan un abordaje limitado en la literatura científica. En relación con las actitudes hacia la investigación, el estudio promoverá la realización de trabajos orientados a identificar los factores individuales e institucionales que contribuyen a fortalecer su manifestación.

1.4.3. Valor Metodológico

Se realizaron ajustes lingüísticos en los instrumentos psicométricos para medir la autoeficacia académica y las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios de la ciudad del Cusco, y se determinó la validez y confiabilidad mediante el juicio de expertos y el coeficiente alfa de Cronbach, respectivamente. Los resultados obtenidos aportan a futuras investigaciones, al reducir las limitaciones asociadas con la aplicación de pruebas psicométricas en contextos regionales.

1.4.4. Valor Aplicativo

El valor aplicativo de esta investigación se refleja en el contexto universitario, ya que los resultados se transmitirán a las instancias correspondientes con el propósito de impulsar eventos académicos generales y especializados que fortalezcan la cultura investigativa, incrementando su curiosidad, valoración y compromiso con la investigación, al mismo tiempo que favorecerá el desarrollo de su autoeficacia al brindarles espacios de interacción con modelos de eficacia, como docentes investigadores, tutoría académica y psicológica, oportunidades de experiencias de dominio y acceso a herramientas adecuadas.

Asimismo, los hallazgos podrían motivar la revisión de las mallas curriculares de las escuelas profesionales, fomentando la incorporación de asignaturas vinculadas a la investigación desde los primeros años de formación. Esto permitiría que los estudiantes naturalicen actividades esenciales como la búsqueda de información actualizada, la consulta de fuentes confiables y el manejo de bases de datos.

1.5. Novedad del estudio

El estudio del efecto de la autoeficacia académica sobre las actitudes hacia la investigación constituye un aporte novedoso, dado que dicha relación no ha sido examinada en el contexto nacional ni local, lo que confiere al presente trabajo una contribución teórica y empírica de relevancia. Asimismo, la novedad del estudio se evidencia en la característica de la muestra, la cual tampoco ha sido abordada en investigaciones internacionales, nacionales ni locales. La misma que estuvo conformada por estudiantes pertenecientes a 31 escuelas profesionales distintas que cursaban a partir del sexto semestre académico para adelante.

1.6. Viabilidad

La viabilidad de la presente investigación se fundamentó en la disponibilidad de apoyo especializado, proveniente de profesionales que brindaron asesoría para la revisión y validación de los instrumentos. Asimismo, se contó con materiales como los instrumentos psicométricos validados, lo que garantizó la calidad en la recolección de datos. En el aspecto financiero, se contó con los recursos necesarios para la presentación de solicitudes, y para la obtención de los materiales necesarios para la aplicación. Del mismo modo, se dispuso de una población objetivo accesible, conformada por estudiantes universitarios que participaron de manera voluntaria, previa autorización de la facultad y de la escuela profesional correspondiente. Respecto al programa estadístico, se empleó la versión de prueba gratuita del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para el procesamiento de los datos.

Estas condiciones permitieron asegurar la viabilidad contribuyendo al adecuado desarrollo del estudio y a la obtención de resultados confiables.

1.7. Limitaciones de la investigación

En cuanto a las limitaciones del estudio, se identificó la necesidad de gestionar autorizaciones ante las 17 facultades de la universidad y, en algunos casos, también ante las escuelas profesionales. Este proceso implicó el cumplimiento de diversos trámites administrativos, debido a que cada facultad presentó tiempos de respuesta y procedimientos particulares. Asimismo, el periodo de aplicación de los instrumentos se extendió más de lo previsto, considerando la especificidad de la muestra, compuesta por estudiantes de ciclos superiores, cuya localización y disponibilidad resultaron limitadas. No obstante, dichas limitaciones fueron superadas mediante una adecuada planificación, permitiendo a las investigadoras reorganizar los tiempos y procedimientos previstos, y a través de una comunicación con las facultades involucradas, lo cual facilitó la coordinación de los permisos, el acceso a la muestra y la aplicación oportuna de los instrumentos.

1.8. Aspectos Éticos de la investigación

- La participación de los estudiantes fue voluntaria y se garantizó mediante el consentimiento informado, presentado en la primera página de los instrumentos.
- El tratamiento de los datos se realizó de forma generalizada, atendiendo a las hipótesis planteadas, sin considerar el análisis de casos individuales.
- El contenido consignado sigue la normativa de citación, por lo cual, se realizaron las citas respectivas de las fuentes primarias y secundarias.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación

2.1.1 *Antecedentes Internacionales*

Mensah et al. (2023) realizaron una investigación titulada “Métodos de investigación: ansiedad, actitud, autoeficacia y esfuerzo académico: una perspectiva de la teoría social cognitiva” en la Universidad Técnica de Ho, en Ghana de África Occidental. En una muestra de 636 estudiantes universitarios. La investigación fue de tipo cuantitativo, correlacional y explicativa. El objetivo general fue de encontrar la interacción entre la ansiedad a los métodos de investigación, actitudes hacia la investigación, la autoeficacia y el esfuerzo académico. En los resultados reportaron que una disposición positiva hacia la investigación mejora los esfuerzos académicos de los estudiantes en la investigación ($\beta = 0.919$).

Además, la autoeficacia impulsa los esfuerzos de los estudiantes ($\beta = -0.172$), mejora la disposición positiva hacia la investigación ($\beta = 0.191$) y la percepción de la utilidad de la investigación ($\beta = 0.224$). La percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la investigación media la relación entre la ansiedad y el esfuerzo en la investigación ($\beta = -0.075$), la disposición positiva a la investigación y el esfuerzo ($\beta = -0.056$), así como la

autoeficacia investigadora y el esfuerzo en los estudios ($\beta = 0.083$). Respecto a las variables encontraron una relación significativa positiva directa entre la autoeficacia y la actitud de los estudiantes hacia los métodos de investigación ($\beta = 0.436$; $t = 6.348$; $p = 0,000$). Se concluyó que la autoeficacia en los estudiantes influye en el esfuerzo académico en actividades de aprendizaje y en la investigación al considerarla como un factor importante para sus carreras y objetivos futuros.

Palacios (2021) realizó una investigación titulada “Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica”, desarrollada en instituciones como la Universidad Nacional Abierta, Católica Sedes Sapientiae, Universidad Señor de Sipán, Universidad Nacional de Pilar, Universidad Peruana de los Andes. El diseño incluyó la revisión de 9 artículos publicados entre 2015 y 2020 sobre la actitud hacia la investigación. El objetivo general fue realizar una revisión sistemática de los resultados reportados en los artículos científicos relacionados con la variable. Los resultados reflejaron que el 50 % de los estudiantes presentan actitudes favorables ante la investigación, el 8.3 % medianamente favorable, y 41.7 % muestra una actitud desfavorable. Por otro lado, se observa que el componente cognitivo refleja un nivel positivo del 35.7 %, el componente afectivo alcanza un nivel positivo del 21.4 % en relación al nivel negativo con un 14.2 %, y el componente conductual muestra un nivel positivo de 21.4 % en relación al nivel negativo con un 7.1 %. Se concluyó que la actitud hacia la investigación debe ser trabajada desde los primeros años de formación académica, que la indiferencia o aceptación hacia realizar investigación está estrechamente ligada con el factor motivacional, y se debe disponer del soporte docente a fin de promover una actitud positiva hacia la investigación en los estudiantes.

Toluhi y Femi (2021) realizaron una investigación titulada “El papel de la autoeficacia académica en la actitud hacia las actividades de investigación entre los estudiantes nigerianos de pregrado” en la Universidad Estatal de Kogi y la Universidad

Estatal de Benue en Nigeria. La muestra estuvo conformada por 127 estudiantes. El tipo de investigación fue explicativa, bajo un enfoque cuantitativo. El objetivo general fue determinar la actitud hacia las actividades de investigación entre los universitarios en función de la autoeficacia académica. Empleando un análisis de regresión lineal, los resultados revelaron que la autoeficacia académica predijo significativamente la actitud hacia la investigación, con un $F = 60.035$, y el R^2 ajustado indicó que la autoeficacia académica explicó el 22,2 % de la varianza observada en la actitud hacia las actividades de investigación. El estudio concluyó que la autoeficacia académica es un predictor significativo de la actitud hacia las actividades de investigación.

Mugabo et al. (2021) realizaron una investigación titulada “Exploración de los factores asociados con la participación en la investigación de estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud” realizado en la Universidad de Ruanda en África Central. La muestra se conformó por 324 estudiantes. La investigación fue de tipo descriptiva y de corte transversal. El objetivo principal fue describir el nivel de participación y evaluar los factores asociados a ella en actividades de investigación. Respecto a los resultados, se reportó que el 60 % creía que es importante participar en la investigación durante los estudios de pregrado, y el 48,2 % expresó un gran interés en la investigación. El 80,3 % de los encuestados había asistido a un módulo, curso o taller de investigación; sin embargo, solo el 48,8 % había participado en un proyecto de investigación. Entre las barreras reportadas para la participación en investigación se encontró que los estudiantes sentían que tenían un conocimiento inadecuado sobre los procesos de investigación (48 %), falta de mentores (40,2 %), falta de fondos (29 %), y creencias de que no estaban calificados para realizar investigaciones (23,4 %). Se concluyó que los estudiantes presentan interés en la investigación y perciben su importancia, pero la experiencia en actividades de este tipo es limitada.

Hernández et al. (2021) realizaron una investigación comparativa titulada “Índice de la actitud de los estudiantes de pregrado hacia la investigación científica: un estudio en Perú y España” realizada en la Universidad de Granada y en la Universidad Nacional de Tumbes. Los participantes fueron 953 estudiantes matriculados en universidades de España (485) y Perú (468). El objetivo del estudio fue comparar las actitudes hacia la investigación de los estudiantes peruanos y españoles. En los resultados reportaron que los peruanos tienen un porcentaje más alto de actitud hacia la investigación (51.5 %) en comparación con los estudiantes españoles (23.5 %), con una diferencia de 27.8 %. En el nivel medio, España muestra un porcentaje más alto (30.9 %) en comparación con Perú (22.4 %). Finalmente, se observó que España presenta un mayor porcentaje de nivel bajo (45.8 %) en comparación de Perú (26.1 %). Respecto a la influencia institucional los estudiantes peruanos piensan que las universidades tienen un alto nivel de influencia en el desarrollo de la investigación (51.5 %) en comparación con los estudiantes españoles que tienen un 23.3 %. En la dimensión de la influencia del profesorado en la formación investigativa, los estudiantes peruanos exhiben una alta influencia (33.3 %) a comparación de un 16.7 % de los estudiantes españoles. Se concluyó que los estudiantes peruanos muestran una actitud más alta hacia la investigación ($M=28.98$, $DT=10.26$) que los españoles ($M=22.61$, $DT=8.28$).

Aktaş y Sançar (2020) realizaron una investigación titulada “La relación entre las actitudes de los estudiantes de Enfermería hacia la investigación científica y sus niveles de autoeficacia académica” en la Universidad Cankiri Karatekin en Turquía. En una muestra de 570 estudiantes de primer, segundo, tercer y cuarto año de la carrera de enfermería. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo correlacional. El objetivo general fue correlacionar las actitudes hacia la investigación científica y la autoeficacia académica. En los resultados reportaron que los estudiantes de Enfermería tienen una actitud positiva hacia la investigación científica y altos niveles de autoeficacia académica. Así mismo, se informó

que las puntuaciones totales en ambas variables en estudiantes del cuarto año fueron significativamente más altas que de los demás estudiantes. Se encontró una correlación positiva moderada de 0.416 entre ambas variables.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Baños (2024) realizó una investigación titulada “Actitud hacia la investigación y su asociación con la autoeficacia académica en estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa” en 228 estudiantes de octavo y décimo semestre de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Se empleó un enfoque cuantitativo de tipo básico, con un diseño no experimental transversal. El objetivo fue determinar el grado de relación entre la actitud hacia la investigación y la autoeficacia académica en estudiantes de Educación. En los resultados de actitudes hacia la investigación se reportó que el 77,6 % de los estudiantes se ubican en un rango alto, el 13.2 % en un rango muy alto, el 9,2 % en un rango neutro, y ningún estudiante (0 %) se ubica en un rango bajo. Respecto a la autoeficacia académica, el 60,5% se ubica en un rango medio, 32 % en un rango alto y un 7,5 % en un rango bajo. Finalmente, se reportó una correlación positiva baja de 0.116. El estudio concluyó que niveles más elevados de actitud hacia la investigación se asocian con un incremento en la autoeficacia académica. Asimismo, se concluyó que es importante promover las actitudes favorables hacia la investigación, con el fin de fortalecer la confianza del estudiante en sus propias habilidades académicas y en su capacidad para afrontar con éxito diversos retos académicos.

Santillán et al. (2024) realizaron una investigación titulada “Actitud hacia la investigación científica en estudiantes del primer año de una universidad privada de Lima” en 77 estudiantes del primer ciclo de Educación de la Universidad Marcelino Champagnat en la modalidad B-Learning. El diseño fue no experimental, cuantitativo y descriptivo. El objetivo fue establecer el nivel de actitud hacia la investigación científica en estudiantes de nuevo

ingreso. Entre sus resultados se encontró que el 70 % de los evaluados se ubican en un rango alto, el 30 % en un rango neutro y ningún estudiante se ubicó en un rango bajo. Según las dimensiones de las actitudes hacia la investigación, el 57.1% se ubican en un rango alto en la esfera conductual, el 89 % se ubican en un rango alto en la esfera cognoscitiva; y el 68.6 % se ubican en un rango alto en la esfera afectiva. Se concluyó que la mayoría de estudiantes se ubican en un rango alto y ninguno en un rango bajo, a nivel general y por dimensiones.

Estrada et al. (2024) realizaron una investigación titulada “Explorando la actitud hacia la investigación científica en estudiantes universitarios peruanos: un estudio transversal” en una muestra conformada por 281 estudiantes universitarios de los primeros semestres de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. El diseño fue cuantitativo, no experimental y descriptivo de corte transversal. El objetivo de la investigación fue determinar la actitud hacia la investigación científica en estudiantes de una universidad privada peruana. En los resultados se encontró que el 44,5 % de los encuestados se ubicaron en un rango medio, el 32,7 % en un rango bajo y el 22,8 % en un rango alto. Por otro lado, se reportó una asociación significativa entre el año de estudio y la actitud hacia la investigación científica, dado que los estudiantes de cuarto y quinto año de estudio presentaban una actitud más favorable hacia la investigación en comparación con aquellos de los primeros ciclos. Se concluyó que la actitud hacia la investigación científica de los estudiantes de una universidad privada peruana se ubica en el nivel medio. Asimismo, se sugiere la puesta en marcha de semilleros de investigación y programas que ofrezcan oportunidades de participación en proyectos científicos, mentorías académicas y cursos especializados orientados al fortalecimiento de las competencias investigativas desde el primer año de formación.

Rojas (2022) realizó una investigación titulada “Actitud hacia la investigación científica, actitud hacia la realización de una tesis y actitud hacia la estadística en estudiantes de la Universidad Peruana Unión, Lima” en 350 estudiantes pertenecientes a la facultad de

Ingenierías, Arquitectura y de la Salud. El diseño fue cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional y de corte transversal. El objetivo fue determinar la relación entre la actitud hacia la investigación, la realización de una tesis y hacia la estadística. Se reportó que el 61.10 % de los evaluados tiene una actitud regular hacia la investigación, seguido de un 26 % con una actitud positiva hacia la investigación, y de un 12.90 % que presentan una actitud negativa. Por otro lado, el 59.40 % de los estudiantes mostraron tener una actitud negativa hacia la realización de una tesis, seguida de un 33.50 % con una actitud regular, y de un 7.10 % que presentan una actitud positiva. La relación entre variables de estudio se encuentra asociadas en forma directa y moderada (0.329), mientras que al correlacionar las actitudes hacia la investigación y la realización de una tesis se halló una correlación positiva baja (.257). Se concluyó que la actitud hacia la investigación, la actitud hacia la realización de una tesis y la actitud hacia la estadística se relacionan significativamente con una intensidad moderada.

Torres (2021) realizó una investigación titulada “Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad de Lima” en 202 estudiantes universitarios de las facultades de Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Peruana Unión. El diseño tuvo un enfoque cuantitativo, es de tipo descriptivo, correlacional. El objetivo fue hallar la relación entre autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios. En los resultados se encontró que el 55,4 % de los encuestados se ubican en el rango alto de autoeficacia académica y un 0,5 % (1 estudiante) se ubicó en el rango bajo. La correlación entre la autoeficacia académica y el estrés académico fue de .043; la dimensión de autoeficacia académica y estresores -.198; autoeficacia académica y síntomas -.244, y autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento al estrés .376. Se concluyó que existe una correlación significativa y negativa entre la autoeficacia

académica y el estrés académico, indicando que los estudiantes universitarios que desarrollan altos índices de autoeficacia académica podrían tener bajos niveles de estrés académico.

2.1.3 Antecedentes Locales

Ordoñez (2024) realizó una investigación titulada “Conocimientos y actitudes en investigación en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco” en 306 universitarios de Medicina Humana, Farmacia y Bioquímica, Enfermería y Odontología. El enfoque fue transversal de alcance correlacional. El objetivo fue determinar la relación entre ambas variables en estudiantes de Ciencias de la Salud. Se reportó que el 51.6 % de los evaluados se ubica en un rango neutro, el 45 % en un rango alto, el 1 % en un rango muy alto y un 2.3 % en un rango bajo. Se encontró una correlación positiva muy fuerte de 0.81 mediante el estadístico de Rho Spearman. Se concluyó que existe una correlación monotónica positiva muy fuerte entre el conocimiento y la actitud hacia la investigación científica, lo cual indica que al incrementar el nivel de conocimientos en investigación científica, la actitud hacia la misma se hace favorable.

Quispe (2023) realizó una investigación titulada “Actitud investigativa en estudiantes de pregrado de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Andina del Cusco” en 131 estudiantes de quinto al décimo ciclo académico de Enfermería en la Universidad Andina del Cusco. El enfoque fue descriptivo, diseño no experimental, transversal. El objetivo fue hallar el nivel de las actitudes investigativas de los estudiantes de Enfermería. En los resultados se reportó que el 62,6 % de estudiantes se ubicaron en un rango alto, mientras que 32,1 % presenta un rango neutro y el 4,6 % tiene un rango bajo. En las dimensiones, el 47,3 % de los evaluados presentó una actitud alta en la esfera afectiva, el 63,4 % presenta una actitud alta en su esfera cognitiva, y el 56,5 % presentó una actitud neutra en la esfera conductual. Se concluyó que el mayor porcentaje de estudiantes de Enfermería de la Universidad Andina del Cusco presentan una actitud alta.

Condori (2022) realizó una investigación titulada “Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la carrera profesional de educación de una universidad pública del Cusco” en 180 estudiantes del primer semestre de la escuela de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El enfoque fue básico, no experimental - cuantitativa. El objetivo fue determinar la correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Educación. Se reportó que el 66.7 % de evaluados se ubican en un rango medio de autoeficacia, seguido de un 31.7 % en un rango alto y un 1.7 % en un rango bajo. Además, se encontró una correlación negativa baja de - 0.222 entre las variables de estudio. Se concluyó que el mayor porcentaje de estudiantes de Educación tienen un nivel moderado de autoeficacia.

2.2 Bases Teóricas de la Investigación

2.2.1 *Actitudes hacia la Investigación*

Antes de adentrarnos en el estudio de la primera variable de estudio, actitudes hacia la investigación, es necesario conocer la teoría general que la implica.

2.2.1.1. Actitud.

El diccionario de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2015) define a la actitud como la evaluación relativamente duradera y general de un objeto, persona, grupo, tema o concepto en una dimensión que va de negativa a positiva. Las actitudes ofrecen valoraciones de los objetos y suelen estar basadas en creencias específicas, emociones y experiencias previas relacionadas con dichos objetos actitudinales.

Allport (1935) citado por Ortega (1986) menciona que una actitud es un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa y dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona. El objeto de la actitud puede ser un objeto concreto, un comportamiento, una entidad abstracta, una persona o un acontecimiento.

Campbell (1963) refiere que la actitud es una disposición conductual adquirida. Son estados que suceden sobre la base de alguna transacción con el ambiente, las actitudes no existen hasta que un individuo distingue un objeto actitudinal como una entidad discriminable, algunas veces sin estar plenamente consciente, y responden al objeto de forma explícita o implícita.

Características de la actitud

Dawes (1972) menciona que las características de la actitud son:

- La actitud es aprendida y no hereditaria.
- La actitud se obtiene de la interacción con las personas que lo rodean.
- La actitud siempre está relacionada con el objeto de la actitud, el cual puede ser concreto o abstracto.
- La actitud contiene la disposición a actuar de cierta manera hacia el objeto de la actitud.
- La actitud es afectiva, es decir, la actitud incluye un sentimiento que puede expresarse mediante la elección de un objeto de actitud por parte de una persona (por ejemplo, positivo, negativo o neutral).
- La actitud contiene dimensiones de tiempo, lo que significa que puede ser adecuada para un momento determinado, pero no para otro.
- La actitud contiene elementos de continuidad, lo que significa que es persistente.

Barragán (2009) refiere que puede modificarse, aunque es una disposición relativamente fuerte.

- La actitud se reconoce a través de la interpretación. Es un constructo o variable no observable directamente.

Funcionalidad de la actitud

Katz (1960) refiere que las actitudes satisfacen una variedad de necesidades o funciones psicológicas. Una misma actitud puede desempeñar múltiples funciones de manera simultánea. Asimismo, diferentes individuos pueden adoptar una actitud similar basándose en diversas funcionalidades.

- **Función de evaluación de objetos.** Es la función básica. Las actitudes sirven para simplificar el razonamiento y la conducta al proporcionar guías sobre cómo interactuar con (por ejemplo, acercarse o evitar) un objeto de actitud. Esta función la cumple cualquier actitud que sea fácil de recuperar de la memoria. Consideremos una persona cuya actitud hacia el consumo de chocolate es fuerte y fácil de recordar, a dicha persona debería resultar más fácil decidir si compra una barra de chocolate que a una persona que tiene una actitud débil hacia el chocolate. Las personas dedican mayor atención a objetos de sus actitudes más accesibles (Fazio. et al., 1992) y exhiben una menor excitación fisiológica al tomar decisiones en torno a ellas (Blascovich et al., 1993).
- **Función instrumental.** Las actitudes facilitan la maximización de beneficios y procuran la reducción de castigos. De este modo, las actitudes contribuyen a alcanzar metas deseadas o ventajosas y evitan aquellas indeseables o perjudiciales.
- **Función ego-defensiva.** Las actitudes permiten manejar las emociones negativas hacia uno mismo, contribuyendo a proteger la autoestima y a evitar conflictos internos como la inseguridad, la ansiedad o la culpa. Esta función lleva a las personas a preferir los objetos que refuercen estos sentimientos y minimicen aquellos que los amenacen.

- **Función de expresión de valores.** Facilitan la manifestación de valores significativos para la identidad y autoconcepto del sujeto. A través de ellas, se puede manifestar las inclinaciones, principios y códigos de conducta.
- **Función de adaptación o ajuste social.** Las actitudes contribuyen a la integración del sujeto a grupos, y la obtención de aprobación de su medio. Pueden contribuir a fortalecer las relaciones con personas o grupos significativos, permitiendo que se ajuste a su entorno social y sea aceptado.

Algunos autores señalan que una función importante de las actitudes es permitir que las personas vivan experiencias emocionales (Maio y Esses, 2001). Las emociones cumplen un rol fundamental al satisfacer necesidades psicológicas básicas (Damasio, 1994).

El continuo de las actitudes

Según Bizer et al. (2006).

- **Actitudes construidas versus almacenadas.** Las actitudes construidas se forman cuando se tiene un primer contacto con un objeto, y no hay información anterior en la memoria, construyendo la valoración a partir de las conductas, pensamientos y sentimientos del entorno, almacenándose en la memoria y recuperarse directamente. La actitud almacenada está vinculada al objeto en forma de pensamiento, por ejemplo "me gustan los dulces", actúa como un punto de anclaje y se ajusta en función de la información afectiva, cognitiva y conductual o del contexto inmediato.
- **Actitudes fuertes y débiles.** Las actitudes fuertes son más duraderas, persistentes en el tiempo, lo que significa que no decaen en la memoria y son resistentes al cambio cuando hay información contraria a la actitud. Las actitudes extremas (cuando se califica un objeto como intensamente bueno o intensamente malo) tienden a ser más fuertes que las actitudes más moderadas. Las actitudes extremas se basan en grandes

cantidades de conocimiento consistente y pueden ser recordadas más rápidamente (son más accesibles) que actitudes más moderadas. Las creencias subjetivas sobre el conocimiento que tenemos sobre un tema (independientemente del conocimiento real), la importancia del objeto de la actitud, y la seguridad de la validez de nuestras actitudes. Además, la manera en cómo se forma una actitud contribuye a su fortaleza, si una actitud se crea mediante un pensamiento extenso y un escrutinio cuidadoso tiende a ser más fuerte que si se formó por medios que requieren menos esfuerzo.

- **Actitudes explícitas e implícitas.** Las actitudes explícitas resultan de la integración de la información de uno o más componentes en una evaluación; puede ser relativamente automática o requerir un esfuerzo cognitivo considerable. Greenwald y Banaji (1995) citado por Bizer et al. (2006) argumentan que también poseemos actitudes implícitas de las que generalmente no somos completamente conscientes. Las actitudes implícitas y explícitas, en ocasiones, pueden ser opuestas entre sí, de modo que una actitud implícita puede llevar a las personas a pensar y comportarse de maneras que no pretenden conscientemente. Por ejemplo, una persona que tiene una actitud prejuiciosa aprendida de niño, pero ahora conscientemente la rechaza.

Modelos teóricos de la actitud

Modelo unidimensional

Este modelo enfatiza el componente evaluativo de la actitud, ubicándola en una dimensión evaluativa única que varía de positiva (favorable) a negativa (desfavorable), actuando en polos opuestos que van de la afinidad o la aversión hacia el objeto actitudinal.

El modelo unidimensional supone que la actitud es un resumen evaluativo general, distinta de la información afectiva, conductual y cognitiva. La teoría que se alinea con este planteamiento es la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen planteada en 1980, plantean que existen dos componentes principales: las actitudes de la persona relacionada a la

valoración y la norma subjetiva que es la percepción de lo que otras personas esperan que se haga y la motivación para ajustarse a esta expectativa. Para Fishbein y Ajzen, el comportamiento se comprenderá mejor si se separa el papel que desempeñan las creencias y las actitudes en la instigación del comportamiento.

Modelo multidimensional o de los tres componentes

También denominado modelo tripartito. Este modelo postula que la actitud está conformada por tres fuentes de información: componente cognitivo, afectivo y conductual (Rosenberg y Hovland, 1960). Smith (1947) menciona que su uso es adecuado como marco para la investigación de actitudes complejas.

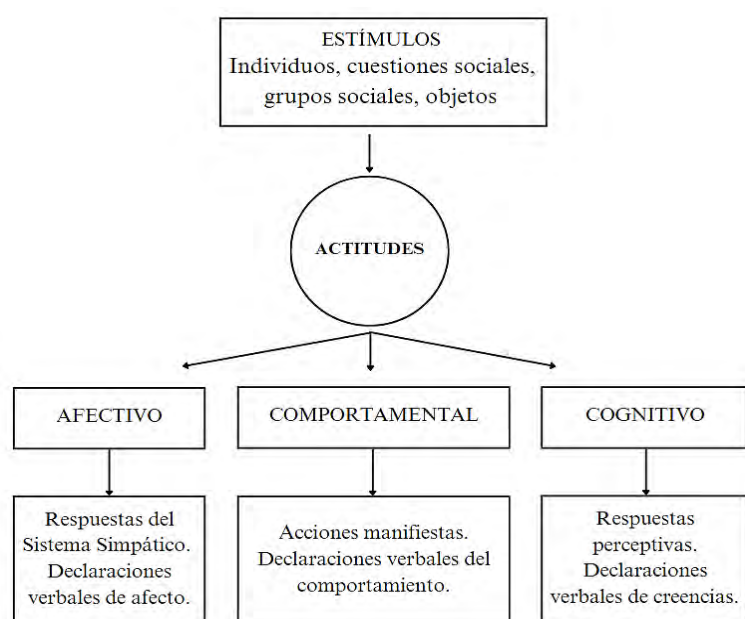
- **El componente cognitivo.** Breckler (1984) refiere que el aspecto cognitivo se relaciona con las cualidades o atributos que se le otorgan al objetivo actitudinal. Un atributo es cualquier característica, cualidad, rasgo, concepto, valor u objetivo asociado con el objeto (Samra, 2014). Bakanauskas et al. (2020) comentan que el componente cognitivo de las actitudes está influenciado por la experiencia, el conocimiento, la información, las creencias y las opiniones individuales sobre el objeto de la actitud. La información negativa tiene un mayor impacto en la formación de actitudes que los datos positivos, y pueden modificarse con el cambio de información.
- **El componente afectivo.** Breckler (1984) menciona que se refiere a los sentimientos o emociones suscitados por un objeto de actitud. Es necesario en la formación de actitudes, ya que sin este componente no se podría decir que la persona tiene una actitud. Albarracín et al. (2005) refieren que las actitudes pueden distinguirse de las reacciones afectivas porque éstas no están necesariamente relacionadas con un objeto particular.

- **El componente conductual.** Según Breckler (1984) se relaciona con las acciones o tendencias de acción por parte de la persona en relación con el objeto de la actitud. Para Bakanauskas et al. (2020) son las expresiones verbales o no verbales de la respuesta emocional del individuo, que surgen de la evaluación del conocimiento del objeto. Para Rodrigues et al. (2009) es el componente activo de la actitud, iniciando conductas consistentes con los componentes cognitivo y afectivo.

Rodrigues et al. (2009) mencionan que cualquier cambio en uno de estos tres componentes es capaz de modificar los demás, ya que todo el sistema se activa cuando se cambia uno de sus componentes, provocando una reestructuración.

Figura 1

El modelo tripartito de la estructura de la actitud



Nota: Respuestas según la dimensión de la actitud.

Fuente: Rosenberg y Hovland (1960)

2.2.1.2. Actitudes hacia la investigación.

Respecto a la variable estudiada Papanastasiou (2014) menciona que las actitudes hacia la investigación se relacionan con las creencias, sentimientos y predisposiciones

conductuales de un individuo hacia la investigación, en cuanto a su utilidad, relevancia y dificultad.

Rojas et al. (2012) mencionan que la actitud hacia la investigación se entiende como la mejor predisposición del estudiante como condición para un mejor proceso de aprendizaje y una mayor probabilidad de formar investigadores en la universidad, a través del ingreso temprano, en el nivel de pregrado, del joven a los sistemas formales de investigación universitaria.

Según De las Salas et al. (2014), las actitudes hacia la investigación se definen como una organización estable y persistente de predisposiciones relacionadas con esta actividad, como la creencia de que el conocimiento no es un proceso finalizado, sino que se encuentra en constante desarrollo, actitud positiva para trabajar en equipo y de manera sistemática, humildad frente al conocimiento y rigor intelectual, entre otros aspectos.

Según Aldana y Joya (2011) la actitud hacia la investigación es un sistema de creencias, sentimientos y disposiciones respecto a la investigación por parte de una comunidad, se trata de una actitud que no es innata en los estudiantes universitarios y depende mayormente de las condiciones implementadas durante el proceso de educación presente y de su trayectoria universitaria (Rojas y Méndez, 2017).

La actitud hacia la investigación se constituye en 3 componentes (Aldana y Joya, 2011).

- El componente afectivo hace referencia a las emociones que el sujeto experimenta en relación con la investigación.
- El componente cognitivo está vinculado con el conocimiento o las creencias que el sujeto posee acerca de la investigación.
- El componente conductual se refiere a las acciones que el sujeto realiza o podría realizar en relación con la investigación.

2.2.1.3. La investigación científica.

El estudio de las actitudes engloba toda clase de estímulos discriminados por los individuos (Eagly y Chaiken, 2005) para la presente investigación el objeto de actitud fue la investigación.

Entendiéndose la investigación como un proceso intencionado, metódico y riguroso, mediante el cual se obtiene conocimiento nuevo, objetivo, sistemático, organizado y verificable, orientado a la solución de problemas o a resolver interrogantes de carácter científico (Arias, 2006). Es parte del trayecto profesional tanto antes, durante y después de alcanzar una profesión o especialización.

La investigación es ampliamente promovida en el ámbito educativo y se la considera una competencia clave para la formación de profesionales de alto nivel académico (Aldana et al., 2020).

Según la Ley Universitaria N° 30220, promulgada en el 2014, la investigación es una tarea esencial y obligatoria para las entidades de educación universitaria, las cuales deben contribuir a la generación de conocimientos y al progreso tecnológico procurando responder a las necesidades de la sociedad.

Formación para la investigación

Es el conjunto de comportamientos orientados a fomentar la adquisición e incremento de conocimientos, destrezas y disposición en estudiantes y docentes, con el objetivo de realizar actividades orientadas a la investigación exitosamente, progreso tecnológico e invención en el ámbito académico y sector económico. Busca formar investigadores.

Investigación formativa

La investigación formativa es la herramienta principal para enseñar habilidades de investigación y fomentar la adquisición de conocimientos basados en evidencias científicas (aprendizaje), se centra en entornos educativos específicos y en la construcción progresiva de

capacidades de investigación (Zevallos et al., 2024) desde una perspectiva didáctica y pedagógica (Cortina et al., 2022). Desarrolla capacidades como interpretar, analizar, sintetizar información e identificar problemas no resueltos, utilizando el pensamiento crítico y otras habilidades como la observación, descripción y comparación (Miyahira, 2012) permitiendo a los estudiantes adoptar actitudes positivas hacia la investigación (Restrepo, 2005). También puede denominarse como “enseñar usando el método de la investigación”, y es una tarea que se debe de iniciar desde los primeros ciclos de la universidad (Valero, 2021).

Características de la investigación formativa.

1. Como enfoque integral.

Según Parra (2004) las características son:

- No se enfoca en la creación de conocimiento innovador, sino en la comprensión profunda y significativa de los conocimientos existentes.
- Tiene un propósito curricular destinado a fomentar el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con objetivos de conocimiento predefinidos.

Según Alvitres et al., (2014) la investigación formativa debe de estar presente en todas las asignaturas a través de la transversalidad de la investigación.

- Forma parte de un programa educativo de formación, y no dentro de una línea de investigación.
- Su relevancia se deriva de los objetivos curriculares o propósitos de formación del programa educativo en el que se lleva a cabo la investigación formativa.
- El tema de investigación se sitúa dentro de un campo de conocimiento ya establecido.
- La dimensión metodológica, que engloba las técnicas e instrumentos de investigación, se ajusta a la meta educativa, en concordancia con el objeto de estudio.
- Es una investigación guiada y supervisada por un docente como parte de sus funciones.

- Los agentes involucrados en la investigación no son profesionales de la investigación sino individuos en proceso de formación.

2. Desde la cultura investigativa

La investigación en el ámbito pedagógico se enfoca en la investigación formativa, alineada con la misión de cada universidad.

- Organizaciones: la cultura de investigación no comienza con sistemas establecidos, pero se desarrolla con el tiempo. Inicia con profesores individuales y se expande a equipos, grupos, comités, centros de investigación, redes que conforman el sistema de investigación universitaria.
- Normas: implica realizar la investigación siguiendo directrices aceptadas por la comunidad científica; manteniendo un enfoque riguroso y sistemático, aplicando métodos adecuados y difundiendo los resultados en publicaciones científicas.
- Actitudes y hábitos: la investigación sistemática requiere actitudes positivas hacia la duda metódica, la curiosidad, la búsqueda constante, la lectura, el diálogo sobre avances científicos, la formulación de problemas, el planteamiento de hipótesis y el trabajo intelectual en equipo.
- Valores: el progreso de la investigación está vinculado al trabajo colaborativo, la aceptación y consideración de la crítica entre colegas, el debate y el intercambio de ideas, el respeto a los códigos éticos y el rechazo a las ideologías.
- Métodos (enfoques y niveles): los enfoques abarcan la racionalidad experimental incluyendo niveles descriptivos, explicativos y experimentales.
- Técnicas: se utilizan múltiples enfoques como procedimientos cuantitativos y cualitativos.
- Objetos: se emplean laboratorios, instrumentos, equipos, bibliotecas, bases de datos y redes de investigadores.

- Pedagogía de la investigación: se aprende a través del trabajo como asistentes junto a docentes con experiencia en investigación.

3. Con relación al rol de los actores de la investigación.

Según Enríquez et al., (2023) son la percepción del estudiante en el quehacer investigativo, el rol del instructor y el apoyo institucional en el proceso de construcción de habilidades investigativas.

- Percepción del estudiante en el quehacer investigativo: en este contexto, se analiza la investigación formativa considerando diversos aspectos de la participación del estudiante en su vida universitaria, considerando que las universidades en sus diferentes programas de estudio desarrollan diversas asignaturas que contribuyen al desarrollo de sus habilidades investigativas y fortalecen su formación profesional, fomentando su pensamiento crítico y creativo. Asimismo, la participación en grupos de semilleros les permite interactuar con profesores investigadores de renombre y participar en la publicación de resultados de investigación.
- Rol de docente: el rol del docente es considerado un aspecto fundamental en la investigación formativa para lograr altas competencias investigativas. El docente es el mediador, estimulando y motivando el interés del estudiante por desarrollar un pensamiento flexible, crítico, creativo e innovador hacia la investigación. Según Ugalingan et al. (2022), el docente universitario desempeña un papel clave en la labor de guiar la enseñanza, ya que debe ser capaz de destacar la naturaleza compleja, cambiante y multifacética del conocimiento, e identificar las fortalezas y debilidades de sus estudiantes para orientarlos en el desarrollo de sus capacidades.

La mediación docente negativa se caracteriza por la escasa orientación o apoyo durante el proceso de enseñanza, lo que dificulta la adquisición y el desarrollo de competencias relacionadas con la investigación; dejando a los estudiantes con dudas o

inquietudes sobre lo que se enseña en el aula y obligándolos a construir sus conocimientos con obstáculos. La mediación docente positiva se distingue por la orientación, asesoramiento y apoyo continuo, y facilitador del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de aptitudes investigativas. Galindo et al. (2022) refieren que una de las principales barreras para que el docente se involucre en el desarrollo de la actividad investigativa está relacionada con la falta de formación, recursos y la falta de tiempo.

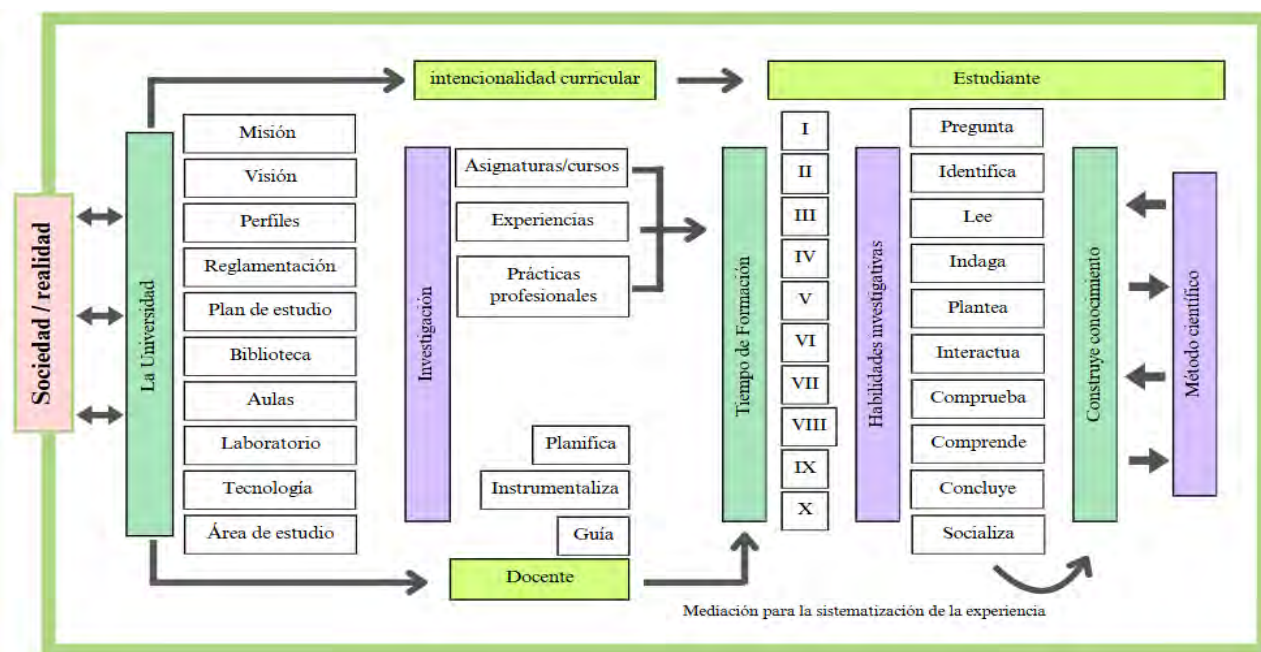
- Soporte institucional: las instituciones de educación superior establecen la investigación como eje clave en el proceso formativo, es factor activo en las propuestas y aportes que definen y orientan la carrera universitaria acordes con la visión centrada en la articulación y el desarrollo profesional (Clavijo, 2014). Los planes de estudio, el desarrollo de la formación en una cultura investigativa a través de concursos o eventos similares, los espacios y escenarios como laboratorios, infraestructura, promover eventos, capacitaciones, convenios interinstitucionales y financiamiento para el desarrollo, promoción y difusión de la investigación. De acuerdo con Estébanez et al. (2022), corresponde a las universidades el establecimiento de objetivos en el ámbito de la investigación, con el propósito de promover el desarrollo de habilidades investigativas en las estudiantes basadas en sus experiencias e intereses.

En conclusión, los factores que impactan en las actitudes hacia la investigación son de índole interno y externo, como la estructura de enseñanza y aprendizaje de la investigación, el enfoque científico dominante, la cultura organizacional en materia de investigación, el clima organizacional y las estrategias de enseñanza (Ruiz y Torres, 2005). Por su parte, Giraldo (2010) citada por Palacios (2021) señala que coexisten, además, ciertos obstáculos para la formación de una actitud investigativa en la universidad, como la didáctica en metodología de

la investigación, falta de políticas claras sobre investigación, falta de infraestructura que genere espacios para la realización de la investigación y el escaso financiamiento.

Figura 2

Factores que repercuten en la investigación universitaria



2.2.2 Autoeficacia Académica

2.2.2.1. La autoeficacia.

Según el APA (2015) es la percepción subjetiva de un sujeto respecto a su habilidad para desenvolverse en un ambiente determinado o para lograr los resultados esperados, es un determinante principal de los estados emocionales, motivacionales y del cambio de comportamiento.

Bandura (1997) definió la autoeficacia como juicios sobre las capacidades personales para organizar y ejecutar cursos de acción para alcanzar metas designadas. Cuanto mayor sea el sentido de eficacia, mayor será el esfuerzo, la persistencia y resiliencia. Menciona que las creencias de eficacia personal constituyen el factor clave de la agencia humana, y son la base de la motivación humana, los logros de desempeño y el bienestar emocional.

Gallagher (2012) refiere que las creencias de autoeficacia se definen como las percepciones que tienen las personas sobre su capacidad para ejecutar la acción necesaria para lograr un objetivo deseado.

Maddux y Kleiman (2016) mencionan que la autoeficacia no es la habilidad percibida, sino la percepción de lo que se puede hacer con la propia habilidad. Son las creencias de que uno puede coordinar y organizar sus destrezas y habilidades en situaciones cambiantes y desafiantes.

Criollo et al. (2017) mencionan que la autoeficacia es un sistema de creencias construidas por el sujeto a partir de sus experiencias personales, que condicionan y predicen la organización y ejecución de respuestas motivacionales, cognitivas y afectivas vinculadas con la capacidad de desempeño de determinadas acciones humanas.

Características de la autoeficacia

Según Bandura (2011) las características de la autoeficacia percibida son:

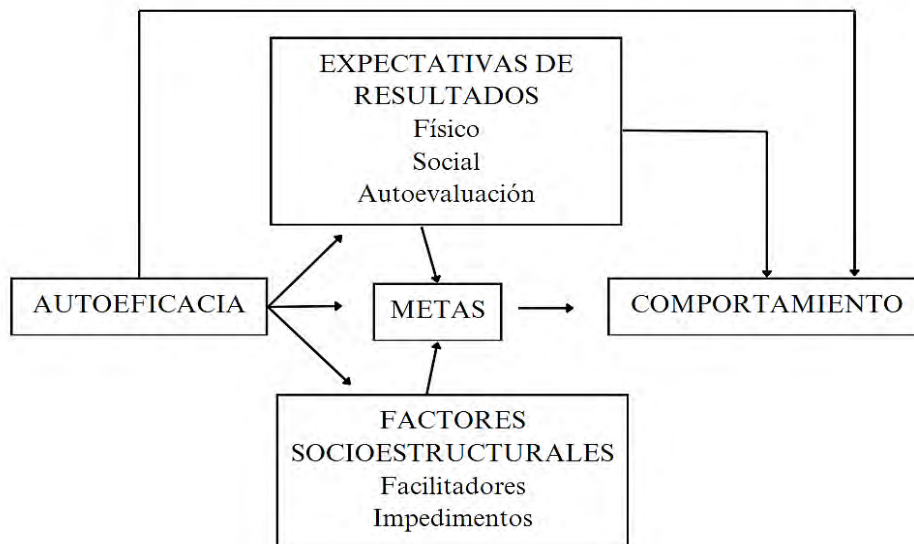
- Es un factor que interviene entre las destrezas y la acción determinando el comportamiento, la dedicación y el resultado final.
- Es un determinante focal que influye directamente en el comportamiento y en el resto de determinantes (Figura 3).
- Pueden modificarse con el tiempo, en diferentes entornos, y a medida que las personas adquieren experiencia con las tareas.
- Está relacionado al rendimiento futuro y se valora previamente al desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes.
- Varía entre dominios de actividad y condiciones situacionales en lugar de manifestarse uniformemente a través de tareas y contextos como un rasgo general. En otras palabras, una persona puede tener diferentes niveles de autoeficacia para diversos dominios/tareas. Por ejemplo, un ingeniero puede tener una alta autoeficacia

para afrontar las demandas técnicas del trabajo, pero baja para tratar con la gente. Esto explicaría por qué se percibe que algunos ingenieros tienen pocas habilidades sociales, aunque realizan valiosas contribuciones técnicas.

- Dependen de un criterio de dominio del desempeño más que de criterios normativos. Por ejemplo, los estudiantes califican su certeza acerca de resolver un crucigrama de un nivel de dificultad particular, no qué tan bien esperan hacerlo en comparación con otros estudiantes.

Figura 3

Rol focal de la autoeficacia



Nota: La influencia de la autoeficacia percibida hacia la motivación y los logros de desempeño a las metas, las expectativas de resultados y la percepción de facilitadores e impedimentos socio estructurales.

Fuente: Bandura (2011).

Fuentes de influencia de autoeficacia

La eficacia está influenciada por 4 tipos de experiencia.

- **Experiencias de maestría o dominio.** Según Bandura (1997) es la manera más efectiva de crear un fuerte sentido de autoeficacia. Se refiere a que el éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, sobre todo si se producen en las primeras fases del desarrollo de competencias (Bandura, 2010), no se atribuyen a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas. Las experiencias de dominio tienen mayor impacto cuando los individuos perseveran a pesar de obstáculos, ya que la experiencia del éxito después de la adversidad puede tener un efecto profundo en la confianza de los individuos (Gallagher, 2012). Por ejemplo, las personas que alguna vez intentaron dejar de fumar por un día, pero fracasaron probablemente dudarán de su capacidad para dejar de fumar por un día en el futuro. Por otro lado, una persona que es capaz de pasar un día completo sin fumar puede tener fuertes expectativas de autoeficacia para abstenerse un día más. Implica adquirir las herramientas cognitivas, conductuales y autorregulatorias para crear y ejecutar estrategias de acción apropiadas para manejar las circunstancias dinámicas.
- **Experiencias vicarias.** Las personas buscan modelos competentes que posean las competencias a las que aspiran o con las tareas que no están familiarizados, usando esta información para formar expectativas sobre sus propias conductas y consecuencias. Ver a las demás personas tener éxito mediante un esfuerzo perseverante aumenta las creencias en que ellos también poseen las capacidades para dominar actividades comparables (Bandura, 1989). Puede ser construida y reforzada al observar a alguien con menos experiencia superar las dificultades para completar una tarea (Schunk, 1998). Del mismo modo, observar a otros fallar a pesar de un gran esfuerzo reduce los juicios de los observadores sobre su propia eficacia y socava su nivel de motivación (Brown y Inouye, 1978). El efecto de la modelación en las

creencias de autoeficacia personal está determinado por la semejanza con los modelos, a mayor similitud, los éxitos y fracasos de estos modelos serán más influyentes. Si los modelos son percibidos diferentes al sujeto, sus creencias de autoeficacia no causarán efecto en el comportamiento. El nivel de destreza exhibida por el modelo tiene un fuerte impacto en las creencias de autoeficacia de los observadores. Los modelos competentes inspiran mayor confianza y ejercen una mayor influencia instructiva que los incompetentes (Bandura, 1997).

- **Persuasión verbal - persuasión social.** Los intentos persuasivos llevan a las personas a movilizar un mayor esfuerzo y sostenerlo para tener éxito promoviendo el desarrollo de habilidades y un sentido de autoeficacia personal. Por el contrario, si han sido persuadidas de no poseer las capacidades, suelen eludir actividades desafiantes y las abandonan de inmediato. La fuerza de la persuasión verbal está influenciada por factores como la experiencia, la confiabilidad y el atractivo de la fuente (Maddux y Kleiman, 2016). Cuanta más experiencia tengan los estudiantes, menos confiarán en el consejo de un maestro que carezca de las habilidades necesarias para lograr la destreza, o que no cumple el rol de guía. Si se promete éxito, pero se obtiene fracaso, el acto de fallar anulará el estímulo y esto podría tener un impacto más dañino que no decir nada (Ritchie, 2015).
- **Excitación emocional.** Las situaciones estresantes y agotadoras generan una alteración emocional que, según las circunstancias, pueden ofrecer información sobre la competencia individual; siendo más probable que los individuos tengan éxito cuando no están embargados por una alteración aversiva (tensos y visceralmente agitados). Al evocar pensamientos que provocan miedo sobre su aptitud, los individuos pueden provocar niveles elevados de ansiedad superiores al miedo experimentado durante la situación real (Bandura, 1977). La importancia radica en

cómo se perciben e interpretan las emociones y reacciones físicas, más que su intensidad, los individuos que poseen una autoeficacia elevada consideran su condición de excitación afectiva como un impulso para su rendimiento potencial, mientras que aquellos que están invadidos de dudas sobre sí mismos consideran su excitación como debilitador. Estas creencias son dinámicas; aun cuando una persona haya superado una situación previamente, puede experimentar sensaciones distintas en contextos posteriores (Ritchie, 2015).

Las experiencias indirectas generalmente tienen efectos más débiles sobre las expectativas de autoeficacia que las experiencias personales directas. Así mismo, la información adquirida de estas fuentes no influye automáticamente en la autoeficacia, sino que se evalúan cognitivamente (Bandura, 1986).

Dimensiones de la autoeficacia

Bandura (1977) considera que las expectativas de autoeficacia varían en tres dimensiones: magnitud, fuerza y generalidad.

- **La magnitud** de la autoeficacia, en una jerarquía de comportamientos, alude al incremento progresiva en el nivel de complejidad que una persona se considera capaz de llevar a cabo. Como ejemplo, una persona que pretende abstenerse de fumar puede creer que puede mantener la abstinencia en condiciones en las que se sienta relajado y en las que no haya otros presentes fumando. Sin embargo, puede dudar de su capacidad para abstenerse en condiciones de mayor estrés y/o en presencia de otros fumadores (DiClemente, 1986).
- **La fuerza** de la expectativa de autoeficacia hace alusión a la convicción de una persona sobre si es capaz de efectuar una conducta. Por ejemplo, dos fumadores consideran poder abstenerse de fumar en una fiesta, pero uno puede mantener esta creencia con mayor firmeza y convicción que el otro. La fortaleza de las expectativas

de autoeficacia se ha relacionado repetidamente con la persistencia frente a la frustración, el dolor y otras barreras al desempeño (Bandura, 1986).

- **La generalidad** de las expectativas de autoeficacia se refiere al grado en que las experiencias de éxito o fracaso influyen en las expectativas de autoeficacia de una manera limitada y específica, o si los cambios en las expectativas de autoeficacia se extienden a otras conductas y contextos similares. Por ejemplo, el fumador cuya expectativa de autoeficacia para la abstinencia ha aumentado gracias a una abstinencia exitosa en una situación difícil o de alto riesgo (en un bar rodeado de otros fumadores) puede extender sus sentimientos de autoeficacia a otros contextos en que aún no ha experimentado el éxito o el dominio (como comer o mantener un régimen de ejercicio).

Mecanismos de mediación

Bandura (1986) menciona que las creencias de autoeficacia influyen en el comportamiento a través de cuatro procesos mediadores: establecimiento de objetivos y persistencia; afecto; cognición, y la selección de entornos y actividades.

- **Establecimiento de objetivos y persistencia.** Las creencias de autoeficacia influyen en la elección de metas y las actividades para conseguirlas, el gasto de esfuerzo y la persistencia frente a desafíos y obstáculos. La perseverancia suele producir los resultados deseados y este éxito aumenta el sentido de eficacia del individuo, convirtiendo las creencias en profecías autocumplidas e incentivando al individuo a superar su nivel habitual de logros; también puede estar influenciadas por la tasa esperada de cambio en la competencia y la tasa a la que se espera alcanzar una meta. Por ejemplo, un individuo a punto de embarcarse en el aprendizaje de una nueva habilidad o el dominio de un conjunto de conocimientos basará su decisión de intentar y persistir no sólo en sus creencias sobre sus habilidades actuales, sino también de qué

tan rápido espera volverse más hábil. Es más probable que las personas intenten nuevas conductas y persistan ante las dificultades si esperan que la mejora en su capacidad se produzca rápidamente y no lentamente.

- **Cognición.** Las creencias de autoeficacia influyen en la cognición incentivando realizar planes o buscar estrategias para alcanzar metas, y promueve estrategias de gestión de problemas en la búsqueda de soluciones. Las personas que creen firmemente en sus capacidades para resolver problemas son solucionadores y toman decisiones eficientes y eficaces; mientras que los que dudan de sus capacidades se vuelven erráticos, ineficientes e ineficaces.
- **Afecto.** Las creencias de autoeficacia son poderosos determinantes de las respuestas afectivas a las circunstancias vitales, respuestas que podrían influir en la cognición y la acción. Dos dominios de la autoeficacia son importantes en el ámbito de las emociones. Primero, las creencias de autoeficacia sobre el desempeño conductual influyen en el tipo y la intensidad del afecto, por ejemplo, las creencias de baja autoeficacia para la prevención de eventos aversivos o dañinos conducen a agitación o ansiedad; las creencias de baja autoeficacia para alcanzar metas o resultados muy deseados conducen al abatimiento. En segundo lugar, la autoeficacia para controlar las cogniciones que influyen en las emociones puede, en parte, determinar las respuestas emocionales. Las personas pueden angustiarse por su aparente incapacidad para controlar o poner fin a pensamientos perturbadores y cogniciones aversivas, como las relacionadas con la ansiedad (Kent y Gibbons, 1987).
- **Selección de ambientes.** Las personas normalmente eligen entrar en situaciones en las que esperan desempeñarse con éxito y evitan situaciones en las que anticipan que las exigencias excederán sus capacidades (Taylor y Brown, 1988). Por esta razón, las creencias sobre la autoeficacia crean su propia validación. Sin embargo, debido a que

las personas a menudo evitan situaciones y actividades en las que esperan no desempeñarse hábilmente (aunque en realidad puedan poseer las habilidades necesarias), se privan de potenciales experiencias de éxito que contrarresten su bajo sentido de eficacia. La mayoría de las actividades que las personas disfrutan realizar inicialmente tenían poco o ningún interés para ellas. Sin embargo, con la práctica suficiente casi cualquier actividad puede volverse significativa. Una de las más importantes de estas elecciones es la selección de vocación o carrera, que se predice mejor a través de medidas de autoeficacia que mediante la capacidad real (Hackett y Betz, 1981).

Factores que disminuyen o anulan las creencias de autoeficacia

Bandura (2011) menciona que existe una interpretación errónea de la autoeficacia como un rasgo absoluto que se manifiesta incondicionalmente; el desajuste entre la autoeficacia evaluada y el dominio de la actividad, disparidades temporales entre las creencias de autoeficacia evaluadas y el desempeño bajo condiciones en las cuales la autoeficacia ha cambiado en el proceso, la falta de distinción entre la autoeficacia durante las fases de adquisición y el desempeño de habilidades adquiridas bajo condiciones exigentes; y la ambigüedad sobre la naturaleza de la actividad (cuando los requisitos del desempeño están mal definidos, subestimar las demandas de la tarea produce un aparente exceso de confianza, mientras que sobreestimar las demandas de la tarea da lugar a una falta de confianza). Las restricciones situacionales también pueden ser distorsionantes, bajo incentivos desalentadores o restricciones sociales y físicas, los individuos son reacios a actuar sobre sus creencias de autoeficacia, entonces el problema no serían las creencias personales sino los factores externos.

2.2.2.2. La teoría social cognitiva, enfoque teórico de la autoeficacia.

Albert Bandura fue el autor de la teoría social cognitiva, la cual constituye una explicación fundamental para comprender el funcionamiento psicológico y el rol activo que desempeña el individuo en su interacción con su entorno. Debido a que la agencia personal está socialmente arraigada y opera dentro de influencias socioculturales, los individuos son vistos como productos y productores de sus propios entornos y de sus sistemas sociales (Pajares, 1996).

Concepción del ser humano y determinismo recíproco

Considera como facultades del ser humano el simbolizar, anticipar, aprender por observación, autorregularse y autoreflexionar (Bandura 1987, citado en Torre, 2007).

- **Capacidad de simbolización.** La especie humana posee la capacidad de adaptarse al entorno y transformarlo, confiriendo sentido, forma y continuidad a las experiencias previas. La facultad de emplear símbolos le permite generar nuevas opciones de acción sin la necesidad de tener que probarlas para verificar su eficacia, además le brinda la apertura para comunicarse con los demás.
- **La capacidad de previsión.** Sugiere que la persona no se restringe de responder a las exigencias de su entorno inmediato, valorando sus capacidades y anticipa las consecuencias probables de sus acciones planificando su comportamiento futuro en función de sus objetivos y metas. Por lo tanto, anticiparse resulta motivador, ya que la representación cognitiva de lo deseado influye en la conducta presente.
- **Aprendizaje por observación.** Aprendemos observando a los demás, nuestras vivencias personales y aprendizajes se complementan e incrementan con las vivencias ajenas. El aprendizaje vicario permite generar reglas necesarias para desarrollar patrones de conducta, evitando recurrir al proceso de prueba y error.

- **La autorregulación.** El hombre no se limita a reaccionar pasivamente ante los factores externos, sino que tiene la capacidad de orientar su conducta en base a factores internos y respuestas reflexivas. Las consecuencias de sus actos se comparan con sus criterios personales, resultando en una autovaloración frente a un accionar futuro. La autorregulación involucra tomar decisiones que modifican el entorno, y generar procesos cognitivos y motivacionales que lo encaminan hacia sus objetivos.
- **La autorreflexión.** El hombre puede examinarse y convertirse en objeto de reflexión en sus procesos cognitivos, emocionales y conductuales, por su condición de sujeto agente, logrando conocerse a sí mismo y a su entorno. A partir de su autorreflexión, logra relacionar sus pensamientos con su capacidad o incapacidad de confrontar actividades en las que decide participar. Los pensamientos sobre la propia capacidad integran los juicios de autoeficacia, constructo de estudio de la presente tesis.

El determinismo recíproco

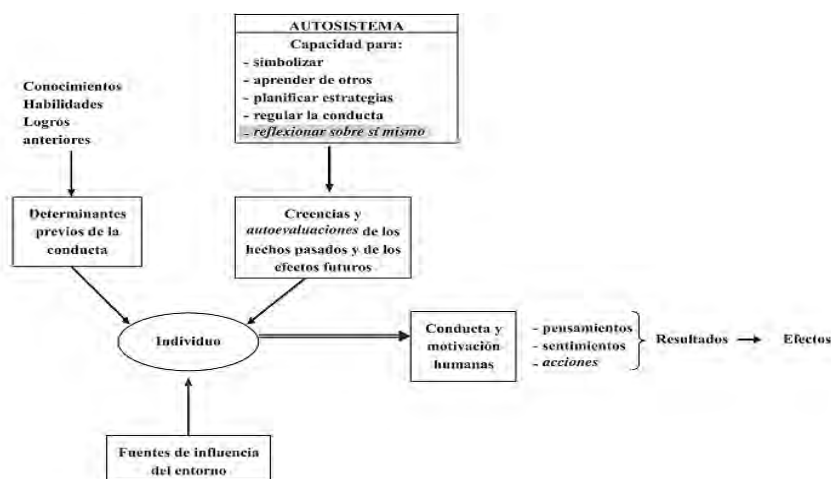
El supuesto más importante de la teoría cognitiva social sostiene que comprender el funcionamiento humano implica tener en cuenta la interacción recíproca de los determinantes conductuales, ambientales y personales como los eventos cognitivos (creencias de autoeficacia), emocionales o biológicos (Maddux, 1995). Las personas responden cognitiva, afectiva y conductualmente a los acontecimientos ambientales. A través de la cognición ejercen control sobre su propio comportamiento, que luego influye en el entorno y en los estados cognitivos, afectivos y biológicos. Aunque estas influencias son recíprocas, no son necesariamente simultáneas ni de igual fuerza. En otras palabras, no todo influye por igual y al mismo tiempo.

El tipo de actividad, el individuo y la situación determinan la relevancia de los diversos factores. En ocasiones, la conducta y sus consecuencias se constituyen en el elemento esencial del sistema interactivo, como cuando un estudiante lee una obra literaria

para una prueba; en otras situaciones, el entorno ambiental asume el protagonismo, como cuando un individuo se encuentra en condición de peligro y tiene que huir para salvarse. Y en ocasiones son los factores personales los que representan la influencia predominante, como cuando el estudiante elige un libro en la biblioteca en función de sus preferencias (Torre, 2007). Respecto a los factores personales (esfera de la autoeficacia) está conformada por la facultad de simbolizar, aprender de los demás, elaborar estrategias alternativas, autorregularse y la autorreflexión.

Figura 4

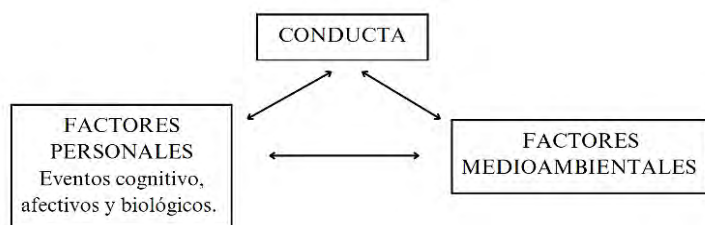
Determinismo recíproco



Fuente: Bandura (1986).

Figura 5

Determinismo recíproco y sus tres factores



Nota: Explicación de los componentes del determinismo recíproco y sus efectos en la conducta y la motivación humana.

Fuente: Torre (2007).

2.2.2.3. Autoeficacia académica.

Bandura (1977) refiere que la autoeficacia académica percibida se define como juicios personales sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción para lograr tipos designados de desempeño educativo.

Schunk (1991) refiere que la autoeficacia académica es la confianza en sí mismo que tiene un estudiante sobre su capacidad para lograr un desempeño exitoso en tareas académicas específicas.

Robles (2020) refiere que la autoeficacia académica se define como la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas. Estos juicios están determinados por el nivel de expectativa que el sujeto tiene sobre sus propias habilidades.

Particularidades de la autoeficacia académica

- Se ha demostrado que los efectos de las evaluaciones positivas de la agencia personal predicen el rendimiento académico años después (Gallagher, 2012).
- La autoeficacia se correlaciona significativamente con la elección de especialidad de los estudiantes en la universidad, el éxito en los trabajos académicos y la perseverancia (Lent et al. 1984).
- Las creencias de autoeficacia predicen dos medidas del esfuerzo de los estudiantes: tasa de desempeño y gasto de energía.
- La autoeficacia mejora el rendimiento de la memoria de los estudiantes al mejorar la persistencia (Berry, 1987, como se citó en Pajares, 1996).
- El rendimiento académico de los estudiantes ante situaciones desafiantes está determinado por las creencias de eficacia más que por otras condiciones como la ansiedad.

- Los estudiantes igualados en habilidad, pero con diferente autoeficacia manejan mejor su tiempo, son más persistentes, son menos propensos a rechazar soluciones prematuramente y tienen más éxito en la resolución de problemas (Bouffard-Bouchard, 1990).
- Si los estudiantes, en el transcurso de completar una tarea, descubren algo que parece intimidante o sugiere limitaciones en su modo de afrontamiento, registran una disminución en la autoeficacia a pesar de su desempeño exitoso. En tales casos, los éxitos anteriores los dejan inquietos en lugar de fortalecidos. A medida que aumentan su capacidad para predecir y gestionar amenazas potenciales, desarrollan una autoconfianza robusta que les sirve para dominar desafíos subsecuentes.

Características de los niveles de autoeficacia académica en estudiantes

Bandura (1997) menciona que las personas que tienen una baja sensación de autoeficacia académica tienen las siguientes características.

- Eluden actividades complejas que valoran como desafíos personales.
- Poseen expectativas bajas y una leve responsabilidad hacia las metas que se proponen conseguir.
- Cuando enfrentan tareas exigentes, se enfocan en sus defectos personales, barreras y posibles consecuencias desfavorables en lugar de enfocarse en cómo lograr un desempeño exitoso.
- Disminuyen sus esfuerzos y abandonan inmediatamente ante los desafíos.
- Tardan en reestablecer su sentido de autoeficacia luego de enfrentarse a fracasos o imprevistos.
- Perciben el desempeño deficiente como una aptitud propia provocando que pierdan la fe en sus capacidades.
- Es más probable que padezcan depresión y estrés.

- Es probable que crean que la inteligencia es una capacidad estática e inherente, y que no puede cambiar (Komarraju y Nadler, 2013).

En contraste, un fuerte sentido de autoeficacia académica implica:

- Abordan las tareas difíciles como desafíos a ser dominados en lugar de obstáculos a evitar. Promueve el interés intrínseco y una participación significativa en las actividades.
- Establecen metas exigentes y conservan un compromiso sólido hacia ellas.
- Incrementan y mantienen su dedicación ante los desafíos.
- Restablecen inmediatamente su sentido de autoeficacia luego de fracasos.
- El fracaso es atribuido al esfuerzo insuficiente o a la escasa adquisición de habilidades y conocimientos.
- Aceptan situaciones desafiantes con la confianza de poder tenerlas bajo control.
- Consideran que la inteligencia es mutable y está influenciada por el esfuerzo (Komarraju y Nadler, 2013).

Tipos de autoeficacia según la actividad académica

Schunk (1996, citado en Ritchie, 2015) distingue entre la autoeficacia para el aprendizaje y la autoeficacia para el desempeño.

- **Autoeficacia para el aprendizaje.** Los juicios sobre la autoeficacia para el aprendizaje requieren que el estudiante considere sus capacidades aptas para adquirir nuevas habilidades y participar en los procesos de aprendizaje, incluye creencias sobre la comprensión y aplicación de métodos de aprendizaje. Se relaciona con la persistencia, especialmente cuando la tarea es lo suficientemente difícil como para que algunos estudiantes la abandonen antes de completarla. Por ejemplo, un estudiante que está aprendiendo a tocar un instrumento musical, si tiene un nivel alto de creencias de autoeficacia su aprendizaje continuará a pesar de las dificultades.

Schunk (1996) menciona que el aprendizaje exitoso impacta las creencias de autoeficacia de los estudiantes de manera diferente, dependiendo de las percepciones individuales. Por ejemplo, si los estudiantes no consideran que han hecho mucho progreso, pero creen que pueden lograr la tarea, la autoeficacia no se verá reducida, aunque el progreso sea lento.

- **Autoeficacia para el desempeño.** La autoeficacia para el desempeño se refiere a la realización de una tarea implementando un conjunto de habilidades ya aprendidas y ensayadas que permanecen constantes durante la tarea realizada. Es diferente a la autoeficacia para el aprendizaje, donde las habilidades están cambiando y desarrollándose continuamente. La familiaridad con una tarea impactará en la forma en que alguien juzga su autoeficacia para el desempeño, siendo más probable que tengan el conocimiento y la experiencia que les permite juzgar sus capacidades para realizar la tarea requerida.

Tipos de expectativas de la autoeficacia académica

Existen tres tipos de expectativas de autoeficacia académica (Bandura, 1986, citado por Robles, 2020).

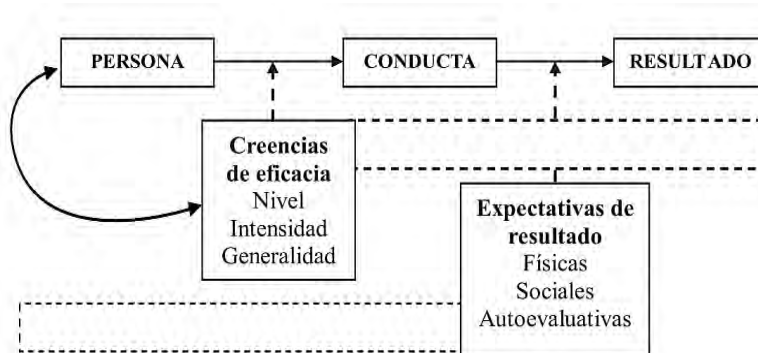
- **Las expectativas de la situación.** Hacen alusión a que los factores ambientales producen consecuencias independientemente de la acción del sujeto. Estos factores son esenciales ya que la conducta está influenciada por diversas circunstancias que son complejas de controlar, potenciando o limitando el resultado de las capacidades de los estudiantes. La autoeficacia académica varía en función de los factores relacionados con el entorno donde se desarrollan las exigencias académicas, como el material y el método de enseñanza adoptado por el docente, las condiciones físicas de la institución, equipamiento de las aulas, laboratorios, la relación entre docentes, los recursos económicos dirigidos a la enseñanza y el trabajo sinérgico entre iguales.

- **Las expectativas de resultados.** Hace referencia a que las acciones están influenciadas por una creencia de obtener posibles consecuencias. Cuando los estudiantes perciben altas expectativas actúan frente a las demandas académicas, al reconocer tener el control sobre sus objetivos, gestión de la adversidad, y el manejo de sus emociones en contextos académicos. Una persona puede ser consciente de que si estudia medicina podrá conseguir una buena posición social e ingresos suficientes para vivir (expectativas de resultado), pero puede no verse con la capacidad suficiente para abordar el desafío de una carrera exigente.
- **Las expectativas de autoeficacia percibida.** Son las creencias que un individuo tiene respecto a su capacidad de poseer las destrezas necesarias para llevar a cabo acciones que le permitan alcanzar objetivos con éxito, y se relaciona con el manejo de herramientas cognitivas, colaborativas, volitivas y la gestión de problemas.

Las expectativas de autoeficacia tienen su lugar natural antes de la ejecución de la acción, pero no por ello dejan de estar presentes durante la acción y en las consecuencias. Por el contrario, las expectativas de resultado suelen aparecer más nítidamente tras la realización de la conducta, como cuando se responde a un examen y se estima la nota que se va a obtener y las consecuencias asociadas (Torre, 2007).

Figura 6

Expectativas de resultados



Fuente: Torre (2007).

Las expectativas de resultados son relaciones medio-fin, mientras que las creencias de autoeficacia son relaciones agente-medios.

2.3 Definiciones Conceptuales Básicas

- **Actitud.** Es un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa y dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona (Allport, 1935 citado por Ortega, 1986).
- **Objeto de actitud.** El objeto de actitud puede ser un objeto concreto, un comportamiento, una entidad abstracta, una persona o un acontecimiento.
- **Actitud hacia la investigación.** Se entiende como la mejor predisposición del estudiante como condición para un mejor proceso de aprendizaje y una mayor probabilidad de formarse como investigador en la universidad (Rojas et al., 2012).
- **Autoeficacia.** Son juicios personales sobre las capacidades personales para organizar y ejecutar cursos de acción para alcanzar las metas designadas, cuanto mayor sea el sentido de eficacia, mayor será el esfuerzo, la persistencia y resiliencia. Las creencias de eficacia personal constituyen el factor clave de la agencia humana, y son la base de la motivación humana, los logros de desempeño y el bienestar emocional (Bandura, 1997).
- **Autoeficacia académica.** Es la autopercepción o juicios que los estudiantes tienen respecto a sus capacidades personales para afrontar las exigencias académicas con éxito. Estos juicios dependen de la expectativa del sujeto de sus propias capacidades (Robles, 2020).

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES DE ESTUDIO

3.1 Hipótesis

3.1.1 *Hipótesis General*

H_i : La autoeficacia académica tiene un efecto significativo en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

$$H_i: \beta_y \neq 0$$

H_0 : La autoeficacia académica no tiene un efecto significativo en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

$$H_0: \beta_y = 0$$

3.1.2 *Hipótesis Específicas*

H_1 : Existe al menos una dimensión de la autoeficacia académica que tiene un efecto significativo en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

$$H_1: \exists \beta_i \neq 0$$

H_0 : Ninguna dimensión de la autoeficacia académica tiene un efecto significativo en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

$$H_0: \exists \beta_i = 0$$

H_2 : La relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica es significativa directa en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

$$H_2: R_{xy} \neq 0$$

H_0 : La relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica no es significativa directa en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

$$H_0: R_{xy} = 0$$

3.2. Variables

En la investigación se tomó en cuenta las siguientes variables:

Vx: Autoeficacia académica

Vy: Actitudes hacia la investigación

3.3. Operacionalización de las Variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables de estudio

| Variable | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones | Ítems | Total |
|---|--|---|---------------------------------------|--|---|
| Actitudes hacia la investigación | La actitud hacia la investigación se define como una organización duradera y persistente de creencias, sentimientos y disposiciones respecto a la investigación (Aldana y Joya, 2011). | El nivel de las actitudes hacia la investigación se determina en función del puntaje obtenido con la Escala para medir las Actitudes hacia la Investigación (EACIN) de Aldana, Caraballo y Babativa (2016). | Afectiva | 2, 3, 6, 11, 14, 17, 19, 25 y 27 | Afectiva + Cognoscitiva + Conductual = 34 ítems |
| | | | Cognoscitiva | 1, 7, 12, 15, 20, 22, 26, 28, 29, 31, 32, 33 | |
| | | | Conductual | 4, 5, 8, 9, 10, 13, 16, 18, 21, 23, 24 y 30 y 34 | |
| Autoeficacia académica | Es la percepción o juicios que tienen los estudiantes respecto a sus capacidades personales para afrontar las exigencias académicas con éxito (Robles, 2020). | El nivel de la autoeficacia académica se determina en función del puntaje obtenido con la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) de Robles (2018). | Expectativa de la situación | 2, 27, 18, 12, 23, 11, 5, 13 | Expectativa de la situación + Expectativa de resultados + Expectativa de la autoeficacia percibida = 28 ítems |
| | | | Expectativa de resultados | 7, 8, 1, 26, 25, 20, 28, 19, 6, 24 | |
| | | | Expectativa de autoeficacia percibida | 3, 15, 4, 17, 21, 14, 22, 9, 16, 10 | |

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

4.1. Enfoque, Tipo y Nivel de Investigación

Enfoque de la investigación

El enfoque cuantitativo se identifica por emplear métodos y técnicas cuantitativos, utiliza la recolección de datos y el análisis de los mismos para contestar preguntas de investigación, estimar las magnitudes u ocurrencia de los fenómenos y probar hipótesis usando la estadística inferencial (Ñaupas et al., 2014).

Tipo de la investigación

La presente investigación es de tipo básica, pura o fundamental. Recibe el nombre de pura porque no tiene como objetivo obtener beneficios económicos, sino que está impulsada por la curiosidad del investigador y el placer intelectual de descubrir y comprender nuevos aspectos de la realidad; es básica porque sirve de cimiento a la investigación aplicada o tecnológica, y fundamental porque es esencial para el desarrollo de la ciencia (Ñaupas et al., 2014).

Nivel de la investigación

El nivel de investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio (Arias, 2006).

La investigación es de tipo explicativa. Un nivel más avanzado, analítico y metódico de la investigación fundamental. Busca verificar hipótesis causales o explicativas, así como la identificación de nuevas microteorías que permitan comprender las relaciones causales entre las propiedades o dimensiones de los fenómenos estudiados (Ñaupas et al., 2014). La investigación explicativa prueba sus hipótesis con diseños ex-postfacto.

Por otro lado, es correlacional. Este enfoque se desarrolla en contextos naturales donde los individuos llevan a cabo sus actividades habituales. Su propósito es determinar la dirección y grado en que las variables covarían (Alarcón, 2008).

Asimismo, se trata de una investigación de tipo descriptivo. Este nivel pretende especificar las características y perfiles de la población estudiada; también, cuantifica con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Es la base de estudios correlacionales y explicativos.

4.2. Diseño de Investigación

El diseño de investigación es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado (Arias, 2006).

Este trabajo de investigación sigue un diseño no experimental. Estos estudios se distinguen por no intervenir de forma deliberada en las variables independientes para examinar su impacto en otras variables, centrándose en observar y medir los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Asimismo, el diseño de la investigación es de tipo transversal o transeccional, dado que la información del objeto de estudio se recolecta en un único momento (Bernal, 2010).

4.3. Población y Muestra

4.3.1. Población

La población de la investigación estuvo compuesta por estudiantes, entre varones y mujeres, matriculados en el semestre académico 2024-II. Según la Unidad de Estadística de la UNSAAC (2024) la totalidad de estudiantes matriculados es de 15365 pertenecientes a 17 facultades y 31 escuelas profesionales, todas ubicadas en la ciudad universitaria de Perayoc. Las facultades y las escuelas involucradas en el estudio fueron la F. de Arquitectura y Artes Plásticas (Arquitectura), F. de Ciencias Contables y Financieras (Contabilidad), F. de Derecho y Ciencias Políticas (Derecho), F. de Enfermería (Enfermería), F. de Administración y Turismo (Ciencias Administrativas Y Turismo), F. de Ciencias Biológicas (Biología), F. de Ciencias Químicas, Físicas y Matemáticas (Química, Física y Matemática), F. de Ciencias Sociales (Antropología, Arqueología, Psicología, Historia y Filosofía), F. de Comunicación Social e Idiomas (Ciencias de la Comunicación), F. de Economía (Economía), F. de Educación (Educación y sus especialidades), F. de Ingeniería Civil (Ingeniería Civil), F. de Ingeniería Electrónica, Eléctrica, Informática y Mecánica (Ingeniería Electrónica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Informática y de Sistemas, Ingeniería Mecánica), F. de Medicina (Medicina Humana y Odontología), F. de Ingeniería Geológica, Minas y Metalurgia (Ingeniería Geológica, Ingeniería de Minas, Ingeniería Metalúrgica), F. de Ciencias de la Salud (Farmacia y Bioquímica), y la F. de Ingeniería de Procesos (Ingeniería Química y Ingeniería Petroquímica).

Tabla 2

Distribución de la población

| Escuelas profesionales | F | M | Total | % |
|------------------------|-----|-----|-------|-----|
| Antropología | 188 | 168 | 356 | 2 % |
| Arqueología | 148 | 159 | 307 | 2 % |
| Arquitectura | 219 | 315 | 534 | 3 % |

| Escuelas profesionales | F | M | Total | % |
|--------------------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Biología | 289 | 257 | 546 | 4 % |
| Ciencias Administrativas | 497 | 356 | 853 | 6 % |
| Ciencias de la Comunicación | 371 | 248 | 619 | 4 % |
| Contabilidad | 580 | 416 | 996 | 6 % |
| Derecho | 390 | 313 | 703 | 4.6 % |
| Economía | 343 | 414 | 757 | 4.9 % |
| Educación | 924 | 729 | 1653 | 10.8 % |
| Enfermería | 553 | 109 | 662 | 4.3 % |
| Farmacia y Bioquímica | 245 | 171 | 416 | 2.7 % |
| Filosofía | 52 | 77 | 129 | 0.8 % |
| Física | 24 | 110 | 134 | 0.9 % |
| Historia | 287 | 195 | 482 | 3.1 % |
| Ingeniería Civil | 81 | 568 | 649 | 4.2 % |
| Ingeniería de Minas | 44 | 463 | 507 | 3.3 % |
| Ingeniería Eléctrica | 48 | 397 | 445 | 2.9 % |
| Ingeniería Electrónica | 38 | 383 | 421 | 2.7 % |
| Ingeniería Geológica | 106 | 293 | 399 | 2.6 % |
| Ingeniería Informática y de Sistemas | 68 | 419 | 487 | 3.2 % |
| Ingeniería Mecánica | 16 | 368 | 384 | 2.5 % |
| Ingeniería Metalúrgica | 70 | 286 | 356 | 2.3 % |
| Ingeniería Química | 144 | 241 | 385 | 2.5 % |
| Ingeniería Petroquímica | 20 | 51 | 71 | 0.5 % |
| Matemática | 44 | 150 | 194 | 1.3 % |
| Medicina Humana | 230 | 272 | 502 | 3.3 % |
| Odontología | 123 | 96 | 219 | 1.4 % |
| Psicología | 339 | 141 | 480 | 3.1 % |
| Química | 53 | 74 | 127 | 0.8 % |
| Turismo | 315 | 277 | 592 | 3.9 % |
| TOTAL | 6849 | 8516 | 15365 | 100 % |

Fuente: Elaborado a partir de la información de la Unidad de Estadística de la UNSAAC
(2024).

4.3.2. Muestra

4.3.2.1. Caracterización de la muestra.

- La muestra del estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios matriculados en el semestre académico 2024-II de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- La muestra incluyó estudiantes de ambos sexos.
- Los participantes pertenecientes a ciclos superiores, condición indispensable para la aplicación del instrumento.
- La distribución de la muestra abarcó carreras de Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ingenierías, Humanidades y Ciencias Básicas.

4.3.2.2. Cálculo del tamaño muestral.

Para calcular el tamaño de la muestra, se utilizó la fórmula de poblaciones finitas:

Donde:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

N = Tamaño total de la población

n = Tamaño de muestra ajustado

Z= Valor de la distribución normal estándar correspondiente al nivel de confianza

p = Proporción estimada de la población

q = 1 - p

E = Error máximo tolerado o margen de error

De acuerdo con el procedimiento, utilizando un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 %, se determinó que la muestra requerida para este estudio es de **375 participantes**.

Tabla 3*Distribución de la muestra*

| Facultades | Cantidad | Escuelas Profesionales | Cantidad | Muestra | % |
|---|----------|--------------------------------------|----------|---------|-------|
| F. de Arquitectura y Artes Plásticas | 534 | Arquitectura | 534 | 13 | 3% |
| F. de Ciencias Contables y Financieras | 996 | Contabilidad | 996 | 24 | 6% |
| F. de Derecho y Ciencias Políticas | 703 | Derecho | 703 | 17 | 5% |
| F. de Enfermería | 662 | Enfermería | 662 | 16 | 4% |
| F. de Administración y Turismo | 1445 | Ciencias Administrativas | 853 | 21 | 6% |
| | | Turismo | 592 | 14 | 4% |
| F. de Ciencias Biológicas | 546 | Biología | 546 | 13 | 3% |
| F. de Ciencias Químicas, Físicas y Matemáticas | 455 | Química | 127 | 3 | 1% |
| | | Física | 134 | 3 | 1% |
| | | Matemática | 194 | 5 | 1% |
| | | Antropología | 356 | 9 | 2% |
| | | Arqueología | 307 | 7 | 2% |
| F. de Ciencias Sociales | 1754 | Psicología | 480 | 12 | 3% |
| | | Historia | 482 | 12 | 3% |
| | | Filosofía | 129 | 3 | 1% |
| F. de Comunicación Social e Idiomas | 631 | Ciencias de la Comunicación | 619 | 15 | 4% |
| F. de Economía | 747 | Economía | 757 | 18 | 5% |
| F. de Educación | 1685 | Educación (y sus especialidades) | 1653 | 40 | 11 % |
| F. de Ingeniería Civil | 657 | Ingeniería Civil | 649 | 16 | 4% |
| | | Ingeniería Electrónica | 421 | 10 | 3% |
| | | Ingeniería Eléctrica | 445 | 11 | 3% |
| F. de Ingeniería Electrónica, Eléctrica, Informática y Mecánica | 1810 | Ingeniería Informática y de Sistemas | 487 | 12 | 3% |
| | | Ingeniería Mecánica | 384 | 9 | 2% |
| F. de Medicina | 738 | Medicina Humana | 502 | 12 | 3% |
| | | Odontología | 219 | 5 | 1% |
| | | Ingeniería Geológica | 399 | 10 | 3% |
| F. de Ingeniería Geológica, Minas y Metalurgia | 1307 | Ingeniería de Minas | 507 | 12 | 3% |
| | | Ingeniería Metalúrgica | 356 | 9 | 2% |
| F. de Ciencias de la Salud | 397 | Farmacia y Bioquímica | 416 | 10 | 3% |
| F. de Ingeniería de Procesos | 483 | Ingeniería Química | 385 | 9 | 3% |
| | | Ingeniería Petroquímica | 71 | 3 | 1% |
| | | | | | |
| Total | | | 15365 | 375 | 100 % |

Fuente: Elaboración propia

4.3.3. *Diseño Muestral.*

En la presente investigación se empleó el muestreo probabilístico por conglomerados, a cada conglomerado se le asignó una cuota por afijación proporcional que, en conjunto, conformaría la muestra total. Se considera un muestreo proporcional, dado que el tamaño de cada conglomerado guarda una relación con el tamaño de la población (Quezada, 2010).

Este tipo de muestreo es adecuado para el estudio, dado que los estudiantes universitarios de las distintas escuelas profesionales comparten características similares inherentes al nivel académico que cursan como el nivel educativo, los objetivos formativos, la organización académica y el estilo de vida. No obstante, presentan una variabilidad en su forma de pensar o actuar frente a diversas situaciones, como su valoración a la investigación o su percepción de autoeficacia.

4.3.4. *Criterios de Selección de la Muestra*

4.3.4.1. Criterios de inclusión.

- Estudiantes matriculados en el semestre académico 2024-II.
- Estudiantes que estén cursando el sexto semestre en adelante.
- Estudiantes que accedieron a participar de manera voluntaria en el estudio, confirmando su participación por medio del consentimiento informado.
- Estudiantes que pertenecen al campus universitario de Perayoc.

4.3.4.2. Criterios de exclusión.

- Estudiantes que estén cursando del primer al quinto semestre.
- Estudiantes que no accedieron a participar de forma voluntaria en el estudio.
- Estudiantes que no llenaron correctamente los cuestionarios.

4.4. *Métodos y Técnicas de Investigación*

La recopilación de datos, también llamada trabajo de campo, constituye una etapa clave en la investigación. Estos datos son esenciales para comprobar hipótesis, responder las

preguntas planteadas y alcanzar los objetivos del estudio. Es fundamental que la información obtenida sea precisa, válida y confiable, lo cual exige seleccionar fuentes y métodos apropiados para su recolección (Bernal, 2010).

Los tests son un tipo específico de prueba estandarizada, diseñados como instrumentos uniformes, validados y con comprobada confiabilidad. Su propósito es recopilar información sobre aspectos psicológicos, aptitudinales o académicos de un grupo de personas, permitiendo también clasificarlas según los resultados obtenidos (Corral et al., 2019).

Los instrumentos utilizados fueron la Escala para medir Actitudes hacia la Investigación (EACIN) de Aldana, Babativa y Caraballo (2016) y la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) de Herbert Robles (2020).

4.4.1. Escala para medir las Actitudes hacia la Investigación

Ficha técnica

- Nombre: Escala para medir Actitudes hacia la Investigación (EACIN)
- Autoras: Gloria Marlen Aldana de Becerra; Gilma Jeannette Caraballo Martínez y Doris Amparo Babativa Novoa
- Fecha: 2016
- Origen: Colombia
- Adaptación: Cuevas y Silva (2021)
- Forma de aplicación: Individual y colectiva
- Sujetos: Estudiantes universitarios de pre y posgrado
- Tiempo de aplicación: 8 minutos

Validez del instrumento

Los criterios de validez de contenido por cada ítem fueron relevancia, coherencia y claridad. Se elaboró un banco de 74 reactivos, de los cuales 56 fueron evaluados en cuanto a

su validez de contenido por ocho jueces especializados que tienen maestría, doctorado y publicaciones científicas.

Confiabilidad del instrumento

El instrumento fue aplicado a 187 individuos de diferentes instituciones de estudios superiores de Bogotá, Colombia. El índice de alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,854. Según Hernández (2011) los valores del índice alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,90 indican una buena consistencia interna del instrumento de medición.

Calificación

La puntuación de los ítems varía de 0 a 4, donde 0 equivale a "muy en desacuerdo", 1 a "en desacuerdo", 2 a "ni de acuerdo ni en desacuerdo", 3 a "de acuerdo" y 4 a "muy de acuerdo". El instrumento consta de 34 ítems, distribuidos en tres dimensiones: la dimensión afectiva con 9 ítems, la dimensión cognitiva con 12 ítems, y la dimensión conductual con 13 ítems. Los ítems siguen una direccionalidad positiva (2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 31, 32 y 33) o negativa (, 4, 5, 9, 14, 19, 23, 27, 28, 30 y 34). Los puntajes totales de la prueba y de cada dimensión se agrupan en categorías de "muy baja", "baja", "neutra", "alta" y "muy alta". Estas categorías se calculan multiplicando la cantidad de ítems por el valor de las opciones de respuesta (0, 1, 2, 3, 4).

Adaptación al entorno peruano

Cuevas y Silva (2021) hallaron evidencia de la validez de contenido teniendo como muestra a estudiantes de universidades privadas de Lima. Emplearon el juicio de cinco expertos hallando un Coeficiente V Aiken para el instrumento en general = 0.920; la dimensión cognitiva obtuvo un coeficiente V Aiken = 0.930, la dimensión afectiva un coeficiente V Aiken = 0.870 y en la dimensión conductual un coeficiente V Aiken = 0.970. Por otro lado, la confiabilidad se determinó a través del estadístico de Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.839, lo que evidenció un alto nivel de consistencia interna.

4.4.2. Escala de Autoeficacia Académica

Ficha técnica

- Nombre: Escala de autoeficacia académica - ESAA
- Autor: Herbert Robles Mori
- Fecha: 2018
- Procedencia: Perú
- Forma de aplicación: Individual y colectiva
- Sujetos: Estudiantes de pregrado
- Edades: 18 a 52 años
- Tiempo de aplicación: 10 minutos

Validez del instrumento

La escala presenta una validez de 0.94 según el criterio de los jueces. Además, se empleó la V de Aiken para evaluar las dimensiones de la Escala de autoeficacia académica. Los valores obtenidos fueron 0.95 para la dimensión de expectativa de la situación, 0.96 para la dimensión de expectativa de resultados y 0.92 para la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida. Al superar el umbral crítico ($x \geq 0.80$), se ratifica su validez de contenido.

Confiabilidad del instrumento

La muestra estuvo compuesta por 340 estudiantes universitarios. El coeficiente de Alfa de Cronbach para la autoeficacia académica general fue de 0.877. Respecto a los factores de la escala, la dimensión de expectativa de la situación presentó un Alfa de Cronbach de 0.831, la dimensión de expectativa de resultados obtuvo un valor de 0.812 y la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida alcanzó un coeficiente de 0.902.

Calificación

La puntuación de los ítems varía de 1 a 5, donde 1 corresponde a "totalmente en desacuerdo", 2 a "en desacuerdo", 3 a "indiferente", 4 a "de acuerdo" y 5 a "totalmente de acuerdo".

La prueba está constituida por 28 ítems, 8 correspondientes a la dimensión de expectativa de la situación, 10 a la dimensión de expectativa de resultados y 10 a la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida. Cada ítem tiene un valor de calificación que depende de la direccionalidad positiva (1,3,4,6,7,8,9,10,14,15,16,17,19,20,21,22,24,25,26 y 28) o negativa (2,5,11,12,13,18,23 y 27).

Los puntajes obtenidos tanto en el total de la prueba como en sus dimensiones se clasifican en las categorías de "bajo", "medio" y "alto". Estas categorías se determinan multiplicando la cantidad de ítems por el valor asignado a cada opción de respuesta (1, 2, 3, 4, 5).

4.4.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos del presente estudio

4.4.3.1. Validez de contenido de los instrumentos.

La validez aborda la congruencia entre el instrumento de medida y la propiedad medible, es decir, que el test mida realmente la conducta que se propone a medir. Por otro lado, se dice que un instrumento tiene validez de contenido cuando los ítems que la integran constituyen una muestra representativa de los indicadores de la propiedad que se mide, y es verificada por jueces expertos (Alarcón, 2008).

Respecto al presente estudio, se procedió al ajuste lingüístico pertinente para la muestra seleccionada. Seguidamente se procedió a realizar la validación por juicio de expertos; este proceso se realizó con cinco jueces expertos en el tema, quienes valoraron 9 criterios de validación en una escala Likert de 1 – 5, y una pregunta abierta respecto a qué ítems deberían de modificarse (Anexo 4). Una vez obtenidas las valoraciones de cada juez, se

aplicó el método de distancia de punto múltiple (DPP) según la propuesta de De La Torre y Accostupa (2013).

Validez de contenido de la Escala para medir Actitudes hacia la Investigación

Tabla 4

Resultados de la valoración de los jueces expertos para EACIN

| Criterio de calificación | Jueces expertos | | | | | Promedio |
|--------------------------|-----------------|--------|--------|--------|--------|----------|
| | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4.8 |
| 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.4 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.6 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 6 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4.2 |
| 7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 8 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Nota. Elaboración propia a base de los puntajes de los jueces.

Se calculó la Distancia de Punto Múltiple (DPP) para el EACIN, obteniendo un valor de 1.1313. Posteriormente, se determinó la distancia máxima (DMax), cuyo valor resultó ser 12. Este valor se dividió entre el puntaje máximo de la escala, lo que dio como resultado $12/5 = 2.4$. A partir de este cálculo, se desarrolló una nueva escala valorativa.

Tabla 5

Escala valorativa del método Distancia de Punto Múltiple de EACIN

| Escala | Valoración | Valoración de expertos |
|---------|-------------------------------|------------------------|
| 0-2.4 | A = Adecuación Total | DPP = 1.13137085 |
| 2.4-4.8 | B = Adecuación en gran medida | |
| 4.8-7.2 | C = Adecuación Promedio | |
| 7.2-9.6 | D = Escala Adecuación | |
| 9.6-12 | E = Inadecuación | |

Nota. Tabla elaborada a base del puntaje DPP.

Validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Académica

Tabla 6

Resultados de la valoración de los jueces expertos para ESAA

| Criterio de calificación | Jueces expertos | | | | | Promedio |
|--------------------------|-----------------|--------|--------|--------|--------|----------|
| | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | |
| 1 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.6 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 8 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Nota. Elaboración propia a base de los puntajes de los jueces.

Se calculó la Distancia de Punto Múltiple (DPP) para el ESAA, obteniendo un valor de 0.5656. Posteriormente, se determinó la distancia máxima (DMax), cuyo valor resultó ser 12. Este valor se dividió entre el puntaje máximo de la escala, lo que dio como resultado $12/5 = 2.4$. A partir de este cálculo, se desarrolló una nueva escala valorativa.

Tabla 7

Escala valorativa del método Distancia de Punto Múltiple de ESAA

| Escala | Valoración | Valoración de expertos |
|---------|-------------------------------|------------------------|
| 0-2.4 | A = Adecuación Total | DPP = 0.5656854249 |
| 2.4-4.8 | B = Adecuación en gran medida | |
| 4.8-7.2 | C = Adecuación Promedio | |
| 7.2-9.6 | D = Escala Adecuación | |
| 9.6-12 | E = Inadecuación | |

Nota. Tabla elaborada a base del puntaje DPP

4.4.3.2. Confiabilidad de los instrumentos.

La confiabilidad es la constancia temporal de los puntajes de un test, se basa en la idea que algunas características psicológicas, como las actitudes o habilidades, son estables en el tiempo y no experimentan variaciones significativas (Alarcón, 2008).

Se llevó a cabo una prueba piloto con 61 estudiantes pertenecientes a distintas escuelas profesionales, correspondientes a los primeros cinco semestres de formación académica. Dichos estudiantes tienen características similares a la muestra del estudio, pero no forman parte de ella. Para hallar la confiabilidad se utilizó el coeficiente de Alpha de Cronbach (α), considerado como una de las mejores medidas de homogeneidad de un test (Alarcón, 2008).

Confiabilidad de la Escala para medir Actitudes hacia la Investigación

Tabla 8

Coeficiente de Alfa de Cronbach para EACIN

| Instrumento | Alfa de Cronbach | Núm. de ítems |
|--|------------------|---------------|
| Escala para medir Actitudes hacia la Investigación | 0.876 | 34 |

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 8 se visualiza el Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.876$) para la variable actitudes hacia la investigación, correspondiente al rango de confiabilidad alta (De La Torre y Accostupa, 2013).

Confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Académica

Tabla 9

Coeficiente de alfa de Cronbach para ESAA

| Instrumento | Alfa de Cronbach | Núm. de ítems |
|----------------------------------|------------------|---------------|
| Escala de autoeficacia académica | 0.920 | 28 |

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 9 se visualiza el Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.920$) para la variable actitudes hacia la investigación, correspondiente al rango de confiabilidad muy alta (De La Torre y Accostupa, 2013).

4.5. Técnicas y Procesamiento de Datos

4.5.1. *Recolección y procesamiento de datos*

La búsqueda y selección de los instrumentos psicométricos para la medición de las variables se realizó considerando su validez y confiabilidad. Posteriormente, se gestionó la presentación de la documentación requerida ante las autoridades institucionales de las facultades y escuelas profesionales con el propósito de obtener la autorización correspondiente y garantizar el cumplimiento de los protocolos éticos y administrativos. Obtenidas las aprobaciones correspondientes, se procedió a la aplicación de los instrumentos psicométricos, previa firma del consentimiento informado. La recopilación de la información se efectuó respetando la proporcionalidad de la muestra y asegurando la confidencialidad. Finalmente, los datos recolectados fueron procesados y analizados mediante programas estadísticos especializados, con la finalidad de garantizar la precisión y fiabilidad de los resultados obtenidos.

4.5.2. *Procesamiento de análisis de datos*

El procesamiento de los datos se realizó inicialmente mediante el programa Microsoft Excel 2015, con el propósito de trasladar y organizar las respuestas obtenidas de ambos instrumentos en una base de datos codificada. Esta fase permitió estructurar la información de manera sistemática y garantizar la integridad de los datos antes de su análisis estadístico.

Posteriormente, se empleó el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 26. Se evaluó la normalidad de la distribución de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), asegurando que se cumplieran los supuestos requeridos para la aplicación de técnicas paramétricas.

Se realizaron análisis descriptivos, incluyendo la ficha sociodemográfica, con el objetivo de caracterizar la muestra y las variables del estudio. A continuación, se aplicaron análisis inferenciales: se efectuó la regresión lineal simple y múltiple mediante el estadístico β , con el fin de evaluar el efecto de la autoeficacia académica sobre las actitudes hacia la investigación y sus dimensiones, finalmente, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar la magnitud y dirección de las asociaciones entre las variables.

4.6. Matriz de Consistencia

Tabla 10

Matriz de consistencia de la investigación

| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables | Dimensiones | Instrumentos |
|--|--|--|--------------------------------------|--|---|
| ¿Cuál es el efecto de la autoeficacia académica en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024? | Determinar cuál es el efecto de la autoeficacia académica en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. | H_i : La autoeficacia académica tiene un efecto significativo en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. $H_i: \beta y \neq 0$ H_0 : La autoeficacia académica no tiene un efecto significativo en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. $H_0: \beta y = 0$ | Vy. Actitudes hacia la investigación | D1. Componente afectivo D2. Componente conductual D3. Componente cognitivo | Escala para medir las Actitudes hacia la Investigación (EACIN) de Aldana, Caraballo y Babativa (2016). Consta de 34 reactivos. |
| | | | Vx. Autoeficacia académica | D1. Expectativa de la situación D2. Expectativa de resultados D3. Expectativa de autoeficacia percibida. | Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) de Herbert Robles (2020). Consta de 28 reactivos. |

| Problemas Específicos | Objetivos Específicos | Hipótesis Específicas |
|---|---|-----------------------|
| 1. ¿Cuáles son los niveles de las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024? | 1. Identificar los niveles de las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. | |
| 2. ¿Cuáles son los niveles de la autoeficacia académica en los estudiantes de la | 2. Identificar los niveles de la autoeficacia académica en los estudiantes de la | |

| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables | Dimensiones | Instrumentos |
|--|---|--|-----------|-------------|--------------|
| Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024? | Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. | | | | |
| Problemas Específicos | Objetivos Específicos | Hipótesis Específicas | | | |
| 3. ¿Qué dimensión de la autoeficacia académica tiene mayor efecto en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024? | 3. Determinar la dimensión de la autoeficacia académica que tiene mayor efecto en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. | <p>H_1: Existe al menos una dimensión de la autoeficacia académica que tiene un efecto significativo en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.</p> <p>$H_1: \exists \beta_i \neq 0$</p> <p>$H_0$: Ninguna dimensión de la autoeficacia académica tiene un efecto significativo en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.</p> <p>$H_0: \exists \beta_i = 0$</p> | | | |
| 4. ¿De qué manera se relacionan las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024? | 4. Establecer la relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. | <p>H_2: La relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica es significativa directa en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.</p> <p>$H_2: R_{xy} \neq 0$</p> <p>H_0: La relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica no es significativa directa en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.</p> <p>$H_0: R_{xy} = 0$</p> | | | |

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Muestra

En este apartado se comentarán las características demográficas de los 375 estudiantes como género, edad, semestre, si estudian y trabajan, y se incluye la estadística descriptiva respecto a que les motiva o desmotiva a realizar actividades de investigación. Los resultados nos permitirán contextualizar a la muestra y brindarnos un mejor entendimiento de las variables estudiadas.

Tabla 11

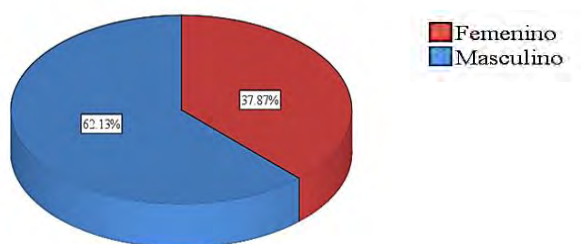
Distribución de la muestra según género

| Género | n | % |
|--------------|------------|------------|
| Femenino | 142 | 37.9 |
| Masculino | 233 | 62.1 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Tabla generada a partir de los datos de las fichas sociodemográficas.

Figura 7

Distribución de la muestra según género



La tabla 11 y la figura 7 evidencian las frecuencias y los porcentajes de los estudiantes universitarios según su género. Se observa que el mayor porcentaje corresponde al género masculino con un 62.13 % (233 estudiantes), seguido del género femenino, que representa el 37.87 % (142 estudiantes).

Tabla 12

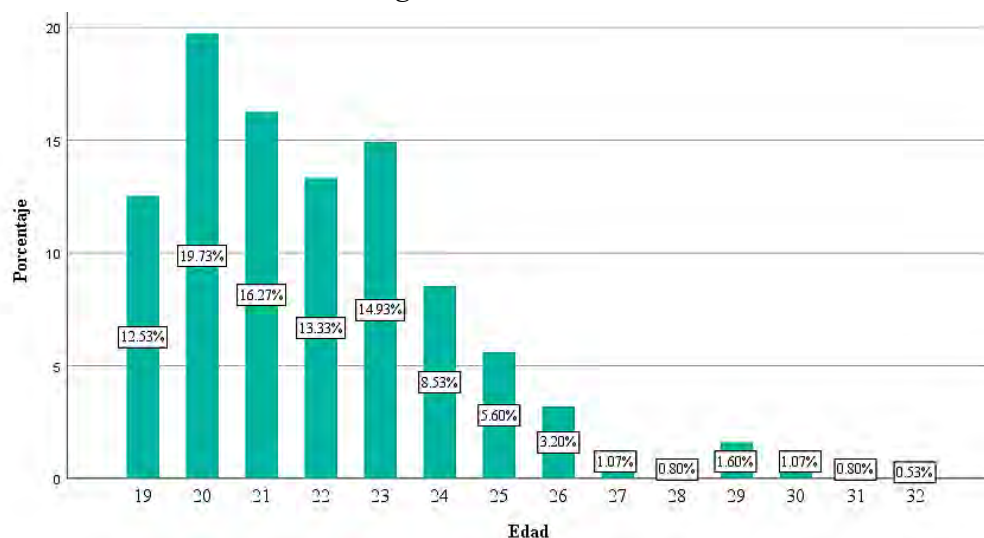
Distribución de la muestra según edad

| Edad | n | % |
|--------------|------------|------------|
| 19 años | 47 | 12.5 |
| 20 años | 74 | 19.7 |
| 21 años | 61 | 16.3 |
| 22 años | 50 | 13.3 |
| 23 años | 56 | 14.9 |
| 24 años | 32 | 8.5 |
| 25 años | 21 | 5.6 |
| 26 años | 12 | 3.2 |
| 27 años | 4 | 1.1 |
| 28 años | 3 | 0.8 |
| 29 años | 6 | 1.6 |
| 30 años | 4 | 1.1 |
| 31 años | 3 | 0.8 |
| 32 años | 2 | 0.5 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Tabla generada con los datos de las fichas sociodemográficas.

Figura 8

Distribución de la muestra según edad



Nota. n=375

La tabla 12 y la figura 8 muestran las frecuencias y los porcentajes de los estudiantes universitarios según su edad. Se observa que el mayor porcentaje corresponde al grupo etario de 20 años, con un 19.73 % (74 estudiantes), seguido del grupo etario de 21 años que representa el 16.27 % (61 estudiantes); el grupo etario con menor porcentaje corresponde a los estudiantes de 32 años con un 0.53 % (2 estudiantes).

Tabla 13

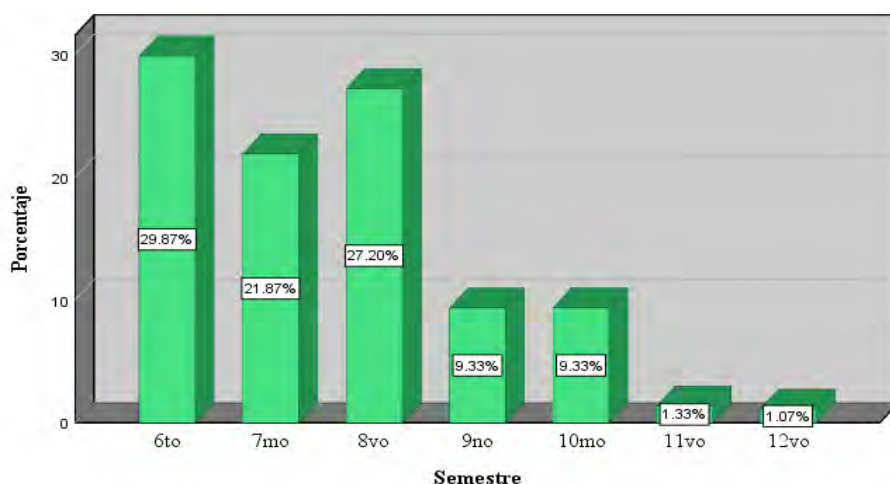
Distribución de la muestra según semestre académico

| Semestre | n | % |
|---------------|------------|------------|
| 6to semestre | 112 | 29.9 |
| 7mo semestre | 82 | 21.9 |
| 8vo semestre | 102 | 27.2 |
| 9no semestre | 35 | 9.3 |
| 10mo semestre | 35 | 9.3 |
| 11vo semestre | 5 | 1.3 |
| 12vo semestre | 4 | 1.1 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Tabla generada con los datos de las fichas sociodemográficas.

Figura 9

Distribución de la muestra según semestre académico



Nota. n=375

La tabla 13 y la figura 9 reflejan las frecuencias y los porcentajes de los estudiantes universitarios según semestre académico. Se observa que el mayor porcentaje corresponde a los estudiantes que cursan el sexto semestre, con un 29.87 % (112 estudiantes), seguido de estudiantes que cursan el octavo semestre con un 27.20 % (102 estudiantes), y en menor porcentaje el duodécimo semestre con un 1.07 % (4 estudiantes).

Tabla 14

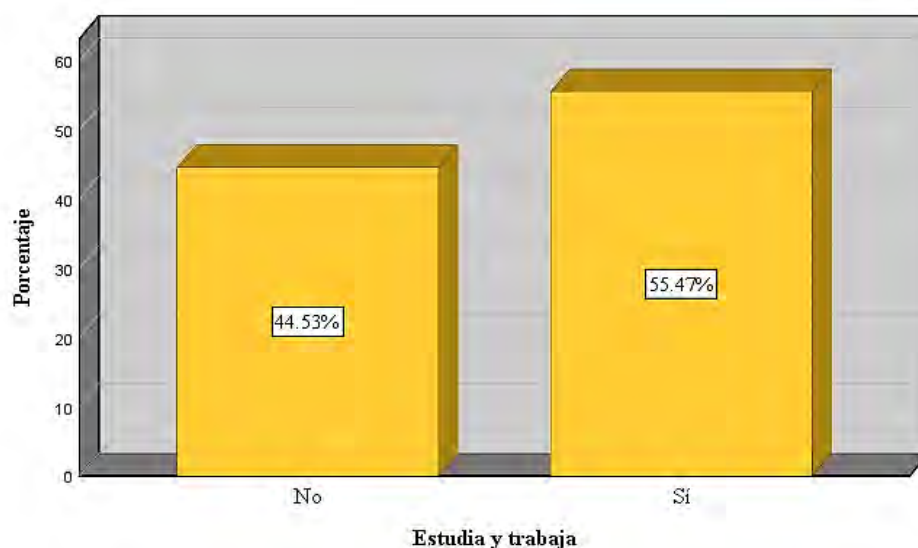
Distribución de la muestra según si estudia y trabaja

| Estudia y trabaja | n | % |
|--------------------------|------------|------------|
| No | 167 | 44.5 |
| Sí | 208 | 55.5 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Tabla generada con los datos de las fichas sociodemográficas.

Figura 10

Distribución de la muestra según si estudia y trabaja



Nota. n=375

La tabla 14 y la figura 10 muestran las frecuencias y los porcentajes de los estudiantes universitarios que estudian y trabajan. Se observa que el mayor porcentaje corresponde a los estudiantes que realizan ambas actividades, con un 55.47 % (208 estudiantes), seguido de estudiantes que solo estudian, correspondiente al 44.53 % (167 estudiantes).

Tabla 15

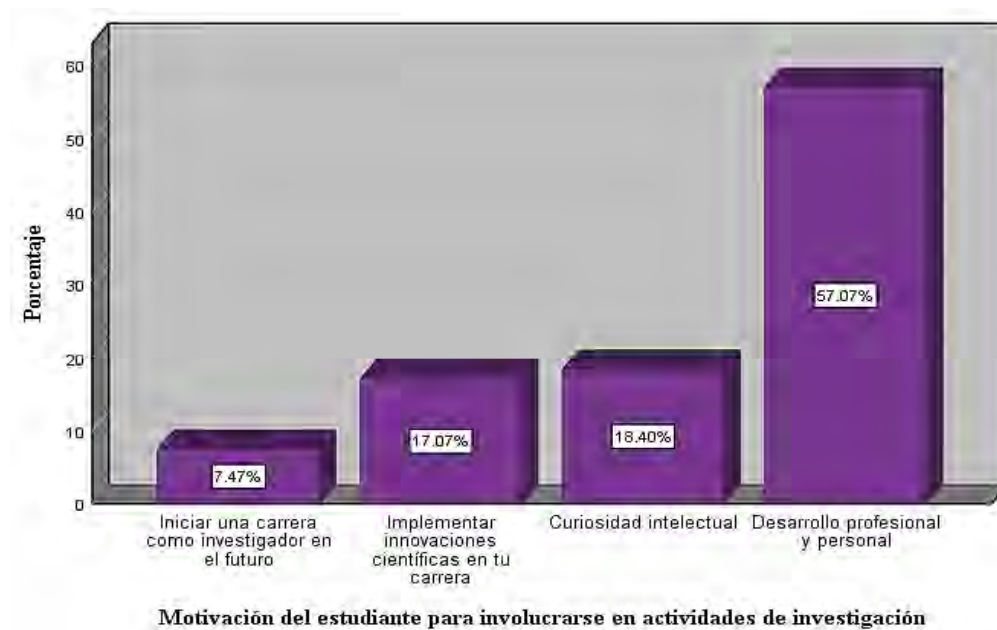
Distribución de la muestra según que motiva al estudiante para involucrarse en actividades de investigación

| Motivación del estudiante para involucrarse en actividades de investigación | | |
|--|------------|------------|
| actividades de investigación | n | % |
| Iniciar una carrera como investigador en el futuro | 28 | 7.5 |
| Implementar innovaciones científicas en tu carrera | 64 | 17.1 |
| Curiosidad intelectual | 69 | 18.4 |
| Desarrollo profesional y personal | 214 | 57.1 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Tabla generada con los datos de las fichas sociodemográficas.

Figura 11

Distribución de la muestra según que motiva al estudiante para involucrarse en actividades de investigación



Nota. n=375

Los datos de la tabla 15 y la figura 11 revelan que la mayoría de evaluados considera realizar actividades de investigación con la finalidad de lograr desarrollo profesional y personal, con un 57.07 % (214 estudiantes), seguido de curiosidad intelectual, que representa

el 18.40 % (69 estudiantes); la categoría con menor porcentaje corresponde a iniciar una carrera como investigador en el futuro con un 7.47 % (28 estudiantes).

Tabla 16

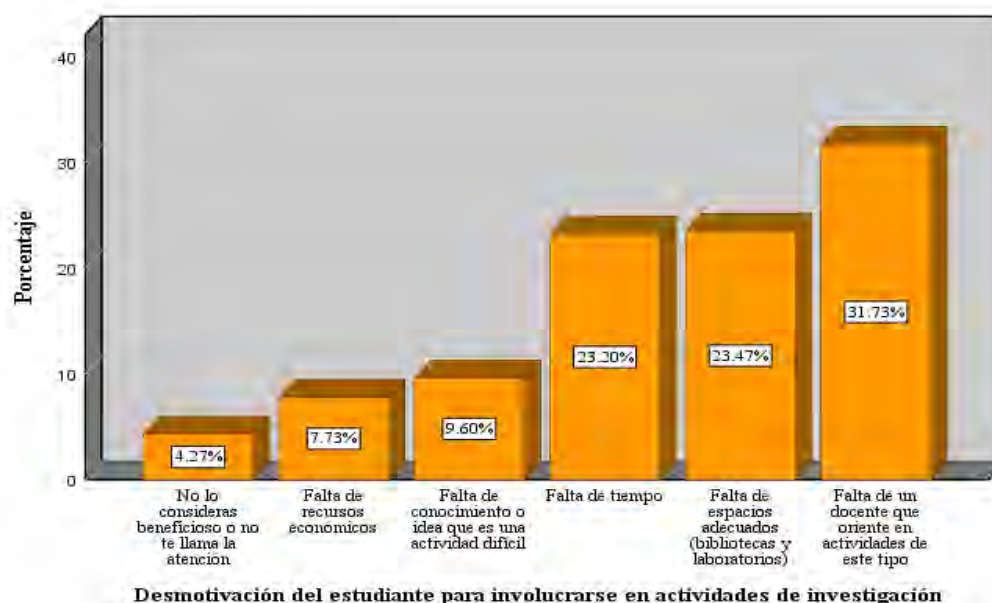
Distribución de la muestra según que desmotiva al estudiante para involucrarse en actividades de investigación

| Desmotivación del estudiante para involucrarse en actividades de investigación | n | % |
|---|------------|------------|
| No lo considera beneficioso o no le llama la atención | 16 | 4.3 |
| Falta de recursos económicos | 29 | 7.7 |
| Falta de conocimiento o idea que es una actividad difícil | 36 | 9.6 |
| Falta de tiempo | 87 | 23.2 |
| Falta de espacios adecuados (bibliotecas y laboratorios) | 88 | 23.5 |
| Falta de un docente que oriente en actividades de este tipo | 119 | 31.7 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Tabla generada con los datos de las fichas sociodemográficas.

Figura 12

Distribución de la muestra según que desmotiva al estudiante para involucrarse en actividades de investigación



La tabla 16 y la figura 12 evidencian las frecuencias y los porcentajes de aquellos factores que desmotivan a los evaluados a involucrarse en actividades de investigación. Los datos revelan que el factor que tiene mayor porcentaje es la falta de un docente que oriente en actividades de este tipo, con un 31.73 % (119 estudiantes), seguido de falta de espacios adecuados que representa el 23.47 % (88 estudiantes), y en tercer lugar se encuentra la falta de tiempo como un 23.20 % (87 estudiantes); la categoría con menor porcentaje corresponde a que los estudiantes no lo consideran beneficioso o no les llama la atención con un 4.27 % (16 estudiantes).

Tabla 17

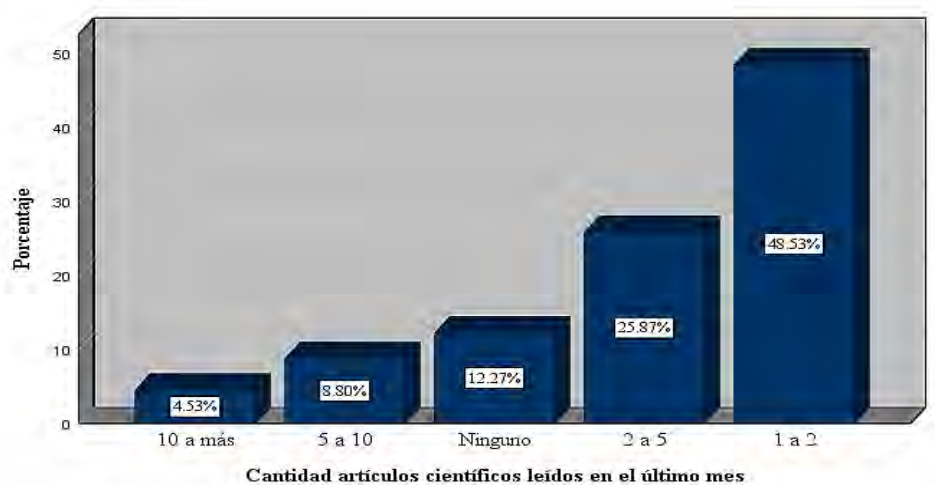
Distribución de la muestra según la cantidad artículos científicos leídos en el último mes

| Cantidad artículos científicos leídos en el último mes | n | % |
|---|------------|------------|
| Ninguno | 46 | 12.3 |
| 1 a 2 | 182 | 48.5 |
| 2 a 5 | 97 | 25.9 |
| 5 a 10 | 33 | 8.8 |
| 10 a más | 17 | 4.5 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Tabla generada con los datos de las fichas sociodemográficas.

Figura 13

Distribución de la muestra según la cantidad artículos científicos leídos en el último mes



Nota. n=375

Por último, la tabla 17 y la figura 13 muestran las frecuencias y los porcentajes de la cantidad de artículos científicos leídos por los estudiantes universitarios en el último mes. Se observa que el mayor porcentaje corresponde al rango de 1 a 2 artículos científicos leídos, con un 48.53 % (182 estudiantes), seguido de 2 a 5 artículos científicos que representa el 25.87 % (97 estudiantes) y en tercer lugar se encuentra la falta de lectura de artículo científicos con un 12.27 % (46 estudiantes); el menor porcentaje corresponde a la lectura de 10 artículos a más con un 4.53 % (17 estudiantes).

5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio

5.2.1. Resultados del Objetivo Específico 1

Tabla 18

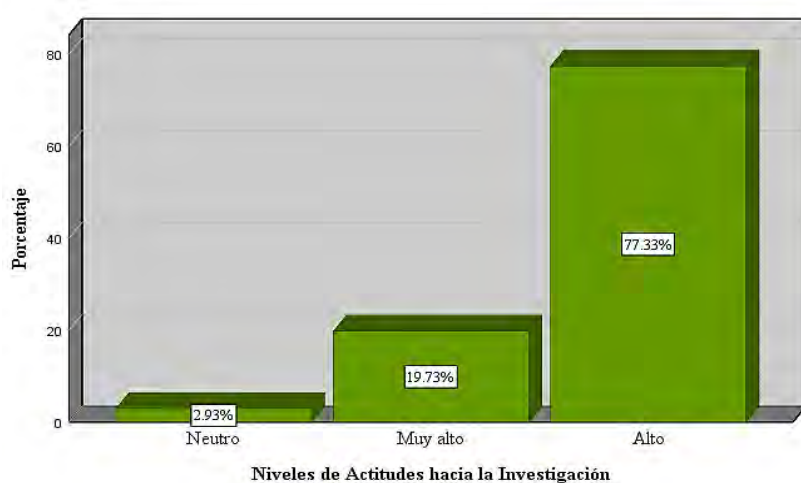
Niveles de las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios

| Actitudes hacia la Investigación | n | % |
|----------------------------------|------------|------------|
| Neutro | 11 | 2.9 |
| Alto | 290 | 77.3 |
| Muy alto | 74 | 19.7 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Elaboración propia

Figura 14

Niveles de las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios



Nota. n=375

En la tabla 18 y la figura 14 se presentan las frecuencias y los porcentajes de los niveles de las actitudes hacia la investigación en los estudiantes universitarios. El porcentaje mayoritario corresponde al nivel alto con un 77.33% (290 estudiantes), seguido del nivel muy alto con un 19.73% (74 estudiantes), y en menor porcentaje se encuentra el nivel neutro con un 2.93% (11 estudiantes). En síntesis, se puede afirmar que la mayoría de estudiantes evaluados manifiestan una alta valoración a actividades de investigación formativa, y posible inclinación a realizarlas; mientras que un porcentaje mínimo de estudiantes presenta una actitud indiferente o ambivalente hacia dichas actividades.

5.2.2. Resultados del Objetivo Específico 2

Tabla 19

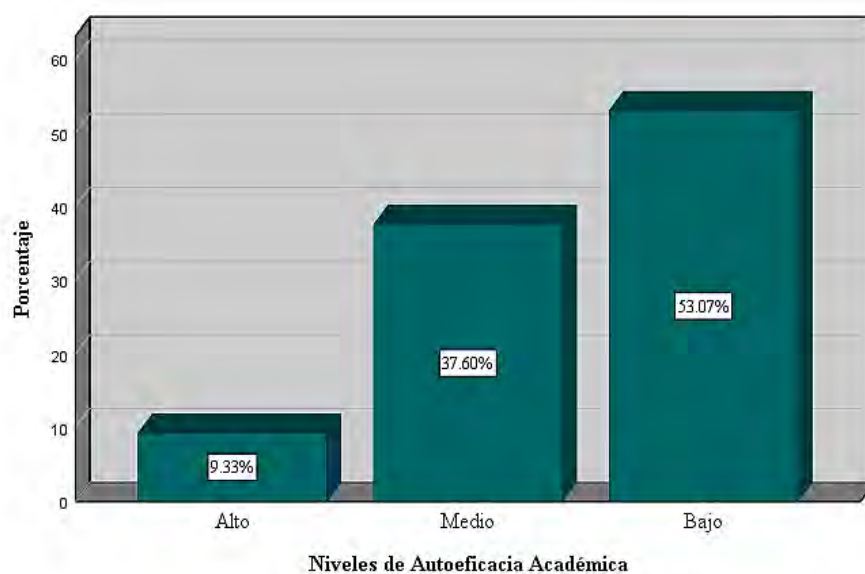
Niveles de la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios.

| Autoeficacia Académica | N | % |
|------------------------|------------|------------|
| Bajo | 199 | 53.1 |
| Medio | 141 | 37.6 |
| Alto | 35 | 9.3 |
| Total | 375 | 100 |

Nota. Elaboración propia

Figura 15

Niveles de la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios



La tabla 19 y la figura 15 se evidencia las frecuencias y los porcentajes de los niveles de la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios. Se observa que el mayor porcentaje corresponde al nivel bajo con un 53.07 % (199 estudiantes), estos estudiantes se perciben con pocas o carentes capacidades para lograr sus objetivos y pueden sentirse ansiosos o inseguros frente a los desafíos académicos. El nivel medio presenta un 37.60 % (141 estudiantes) estos estudiantes tienen un moderado nivel de confianza en sus habilidades académicas sintiéndose capaces de realizar ciertas tareas, pero dudando al enfrentar situaciones más complejas. El menor porcentaje se encuentra en el nivel alto con un 9.33 % (35 estudiantes) estos estudiantes tienen una mayor confianza en sus capacidades para enfrentar y completar tareas académicas, además, suelen ser persistentes y resilientes frente los desafíos.

5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio

Prueba de normalidad para las actitudes hacia la investigación

Mediante el estadístico de Kolmogorov Smirnov (K-S) se realizó la prueba de hipótesis para verificar la normalidad de los datos correspondientes a la variable de actitudes hacia la investigación.

Tabla 20

Prueba de normalidad para las actitudes hacia la investigación

| Prueba de normalidad para las actitudes hacia la investigación | | | |
|---|--------------------|-----------|-------------|
| Instrumento | Estadístico | gl | Sig. |
| Actitudes hacia la Investigación | .035 | 375 | .200 |
| Dimensión afectiva | .062 | 375 | .001 |
| Dimensión cognoscitiva | .072 | 375 | .000 |
| Dimensión conductual | .045 | 375 | .060 |

Fuente. Elaboración propia.

La prueba demostró que las puntuaciones de la variable de las actitudes hacia la investigación siguen una distribución normal, ya que el p-valor es de 0.200, valor mayor que $p > 0.05$; por lo tanto, se acepta la H_0 .

Prueba de normalidad para la autoeficacia académica

Tabla 21

Prueba de normalidad de la variable de la autoeficacia académica

| Prueba de normalidad de autoeficacia académica | | | |
|---|--------------------|-----------|-------------|
| Instrumento | Estadístico | gl | Sig. |
| Autoeficacia Académica | .043 | 375 | .087 |
| Expectativa de la situación | .067 | 375 | .000 |
| Expectativa de resultados | .077 | 375 | .000 |
| Expectativa de la autoeficacia percibida | .109 | 375 | .000 |

Fuente. Elaboración propia.

La prueba demostró que las puntuaciones de la variable de autoeficacia académica siguen una distribución normal, ya que el p-valor es de 0.087, valor mayor que $p > 0.05$; por lo tanto, se acepta la H_0 .

Criterio de decisión para la elección del estadístico de correlación

Para el objetivo 4 que busca establecer la relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson. La elección de este estadístico se fundamenta en que las distribuciones de las variables "actitudes hacia la investigación" ($p = 0.200$) y "autoeficacia académica" ($p = 0.087$) cumplen con el supuesto de normalidad.

5.3.1. Resultados del Objetivo General

Tabla 22

Resumen del modelo de regresión lineal

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado ajustado | Error estándar de la estimación |
|--------|-------------------|------------|---------------------|---------------------------------|
| 1 | .574 ^a | .330 | .328 | 10.005 |

a. Predictores: (Constante), Actitudes hacia la Investigación

El resumen del modelo presenta los indicadores del análisis de regresión simple entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. El valor de R^2 de 0.33 muestra que el 33 % de la variabilidad en las actitudes hacia la investigación es explicada por la autoeficacia académica. Este porcentaje sugiere que la autoeficacia académica es un predictor importante, aunque existe un 67 % de la variabilidad que podría atribuirse a otros factores no considerados en el modelo. Estos resultados respaldan la relación entre la autoeficacia académica y las actitudes hacia la investigación, reflejando que la primera tiene un impacto significativo en la predicción de la segunda.

Tabla 23

ANOVA del modelo de regresión lineal

| Modelo | Suma de cuadrados | Gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------|-------------------|-----|------------------|---------|-------------------|
| Regresión | 18348.653 | 1 | 18348.653 | 183.304 | .000 ^b |
| Residuo | 37337.081 | 373 | 100.099 | | |
| Total | 55685.733 | 374 | | | |

a. Variable dependiente: Actitudes hacia la Investigación

b. Predictores: (Constante), Autoeficacia Académica

La tabla 23 analiza la significancia global del modelo de regresión simple que relaciona las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica. El estadístico $F=183.304$ y el valor de significancia de 0.000 indica que el modelo es estadísticamente

significativo, ya que el valor $p < 0.05$. Esto significa que la autoeficacia académica contribuye significativamente a explicar la variabilidad en las actitudes hacia la investigación.

Tabla 24

Coefficientes del modelo de regresión lineal

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|----------------------------------|--------------------------------|-------------|-----------------------------|--------|------|
| | B | Desv. Error | Beta | | |
| (Constante) | 14.753 | 5.716 | | 2.581 | .010 |
| Actitudes hacia la investigación | .742 | .055 | .574 | 13.539 | .000 |

a. Variable dependiente: Actitudes hacia la investigación

La tabla 24 muestra el coeficiente no estandarizado de 0.742 para la variable de autoeficacia académica, lo que significa que por cada unidad que incrementa la autoeficacia académica, las actitudes hacia la investigación aumentan en 0.742 unidades. El coeficiente estandarizado β es 0.574, lo que indica que la autoeficacia académica tiene un efecto moderado sobre las actitudes hacia la investigación. Finalmente, la significancia es de 0.000, lo que confirma que la relación es estadísticamente significativa ($p < 0.05$), lo que sugiere que la autoeficacia académica es un predictor relevante de las actitudes hacia la investigación. Finalmente, el modelo de ecuación resultante es Y (actitudes hacia la investigación) = 14.753 + (0.742 × autoeficacia académica).

5.3.2. Resultados del Objetivo Específico 3

Tabla 25

Resumen del modelo de regresión múltiple

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado ajustado | Error estándar de la estimación |
|--------|-------------------|------------|---------------------|---------------------------------|
| 1 | .589 ^a | .348 | .342 | 9.896 |

a. Predictores: (Constante), Expectativa de autoeficacia percibida, expectativa de la situación, expectativa de resultados

El modelo presenta los indicadores del análisis de regresión múltiple entre las dimensiones de la autoeficacia académica (expectativa de autoeficacia percibida, expectativa de la situación y expectativa de resultados) y las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios. El valor de R^2 de 0.348 muestra que el 34.8 % de la variabilidad en las actitudes hacia la investigación son explicadas por las dimensiones de la autoeficacia académica. Este porcentaje sugiere que las dimensiones de la autoeficacia académica son predictores importantes de las actitudes hacia la investigación; sin embargo, queda un 65.2 % de la variabilidad que podría deberse a otros factores no considerados en este modelo.

Tabla 26

ANOVA del modelo de regresión lineal múltiple

| Modelo | Suma de cuadrados | Gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------|-------------------|-----|------------------|--------|-------------------|
| regresión | 19353.393 | 3 | 6451.131 | 65.874 | .000 ^b |
| residuo | 36332.341 | 371 | 97.931 | | |
| total | 55685.733 | 374 | | | |

a. Variable dependiente: actitudes hacia la investigación, b. Predictores: (Constante),

Expectativa de autoeficacia percibida, expectativa de la situación, expectativa de resultados

La tabla 26 analiza la significancia global del modelo de regresión múltiple que relaciona las dimensiones de la autoeficacia académica (expectativa de autoeficacia percibida, expectativa de la situación, expectativa de resultados) con las actitudes hacia la investigación. El estadístico $F = 65.874$ y el valor de significancia ($\text{Sig.} = 0.000$) indican que el modelo es estadísticamente significativo al nivel $p < 0.05$. Esto significa que al considerar las tres dimensiones de la autoeficacia académica como predictores, el modelo explica de manera significativa la variabilidad en las actitudes hacia la investigación.

Tabla 27*Coefficientes del modelo de regresión lineal múltiple*

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. .011 |
|---------------------------------------|--------------------------------|-------------|-----------------------------|-------|--------------|
| | B | Desv. Error | Beta | | |
| (Constante) | 14.684 | 5.772 | | 2.544 | |
| Expectativa de la situación | .489 | .104 | .198 | 4.710 | .000 |
| Expectativa de resultados | .582 | .195 | .188 | 2.986 | .003 |
| Expectativa de autoeficacia percibida | 1.069 | .171 | .395 | 6.261 | .000 |

a. Variable dependiente: Actitudes hacia la investigación

La tabla 27 muestra los coeficientes de un modelo de regresión múltiple que examina la relación entre las dimensiones de la autoeficacia académica (expectativa de la situación, expectativa de resultados y expectativa de autoeficacia percibida) y las actitudes hacia la investigación. El coeficiente no estandarizado de 14.684 para la constante indica el valor de las actitudes hacia la investigación cuando todas las dimensiones de la autoeficacia académica son iguales a cero. Respecto a la dimensión expectativa de la situación se tiene un coeficiente no estandarizado de 0.489 y un coeficiente estandarizado β de 0.198, lo que indica que esta dimensión tiene un efecto bajo sobre las actitudes hacia la investigación, el valor de significancia de 0.000 indica que su efecto es estadísticamente significativo ($p < 0.05$). En la dimensión de expectativa de resultados se tiene un coeficiente no estandarizado de 0.582 y un coeficiente estandarizado β de 0.188, lo que sugiere un impacto bajo, la significancia de 0.003 indica que es estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Finalmente, en la dimensión de las expectativas de autoeficacia percibida tiene un coeficiente no estandarizado de 1.069 y un coeficiente estandarizado β de 0.395, siendo la dimensión con mayor efecto sobre las actitudes hacia la investigación, la significancia de 0.000 indica que su efecto es estadísticamente significativo ($p < 0.05$). El modelo de la ecuación es Y (actitudes hacia la

investigación) = 14.684 (constante) + 0.489 (expectativa de la situación) + 0.582 (expectativa de resultados) + 1.069 (expectativa de autoeficacia percibida).

5.3.3. Resultados de Objetivo Específico 4

Tabla 28

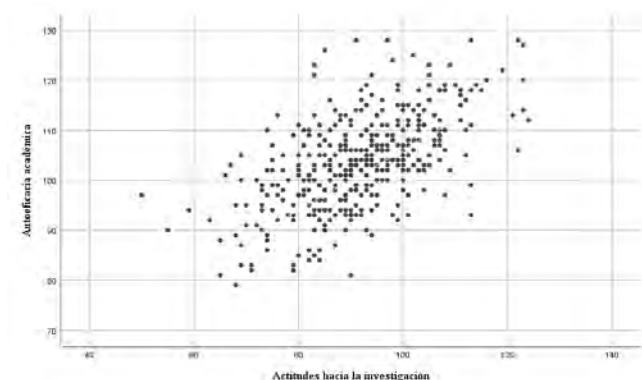
Correlación de Pearson entre actitudes hacia la investigación y autoeficacia en estudiantes universitarios

| Actitudes hacia la Investigación | Autoeficacia Académica | |
|-------------------------------------|------------------------|--------|
| | Correlación de Pearson | .574** |
| | Sig. (bilateral) | .000 |
| | N | 375 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Figura 16

Correlación de Pearson entre actitudes hacia la investigación y autoeficacia en estudiantes universitarios



La tabla 28 y la figura 16 evidencian una correlación significativa entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. El coeficiente de correlación de Pearson obtenido es de 0.574, lo que indica una correlación positiva moderada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), ambas variables varían en la misma dirección. Además, la correlación con un nivel de significancia de 0.01, lo que indica que la relación entre las variables no es producto del azar y posee un alto grado de fiabilidad.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

En relación con el objetivo general, que consistió en determinar el efecto de la autoeficacia académica en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, los resultados evidenciaron un valor de R^2 de 0.33, lo que indica que el 33 % de la variabilidad en las actitudes hacia la investigación es explicado por la autoeficacia académica. Estos resultados coinciden con los de Toluhi y Femi (2021) quienes reportaron que la autoeficacia académica predijo significativamente la actitud hacia la investigación con un R^2 de 0.22, resultado que indicó que la autoeficacia académica explicó el 22,2 % de la varianza observada en la actitud hacia las actividades de investigación. Aunque el porcentaje de varianza explicada en nuestro estudio es moderadamente mayor, ambos hallazgos confirman que la autoeficacia académica es un factor clave en la formación de actitudes positivas hacia la investigación.

Por otro lado, el presente estudio encontró un coeficiente estandarizado β de 0.574 y en valor p de 0,000; lo que indica que la autoeficacia académica tiene un efecto moderado sobre las actitudes hacia la investigación. Estos resultados coinciden con los de Mensah et al. (2023) quienes reportaron que la autoeficacia mejora la disposición positiva hacia la

investigación con un β de 0.191 y que existe una relación positiva directa entre la autoeficacia y la actitud de los estudiantes hacia los métodos de investigación con un valor β de 0.436 y un valor p de 0,000.

Desde el punto de vista teórico, Bandura (1997) y Schunk (1991) han destacado que la autoeficacia académica no solo influye en el rendimiento académico, sino también en la motivación, la persistencia y la disposición de los estudiantes para enfrentar desafíos intelectuales, tales como los que surgen en el ámbito de la investigación científica. Esto sugiere que la autoeficacia actúa como un factor clave en la formación de actitudes positivas hacia la investigación, ya que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades son más propensos a involucrarse en actividades investigativas y a percibirlas como una oportunidad de crecimiento en lugar de una tarea desafiante u obligatoria, que asuman un compromiso permanente que les permita perseverar a pesar de las dificultades, y atribuir el fracaso a factores internos que pueden estar bajo su control, como un esfuerzo insuficiente, en lugar de a una falta de capacidad, incrementando la probabilidad de que continúe intentándolo (Komarraju y Nadler, 2013). Los estudiantes con baja autoeficacia académica suelen experimentar mayores niveles de estrés y ansiedad lo que puede generar actitudes negativas hacia la investigación (Bandura, 1997) como lo demuestran los resultados de Mensah et al. (2023) quienes reportaron que la ansiedad por la investigación reduce las creencias positivas de los estudiantes sobre sí mismos ($\beta = -0.172$) y afecta negativamente la percepción de la utilidad de la investigación ($\beta = -0.172$), además una autoevaluación distorsionada del propio desempeño incrementa la probabilidad de fracasar (Bandura, 1997).

Así mismo, la creencia en las habilidades personales no solo afecta el desempeño, sino que también predispone actitudes hacia futuras tareas investigativas. Esto es crucial en el

contexto universitario, ya que fomentar la autoeficacia, sobre todo en los primeros años de formación, puede mejorar el rendimiento académico y la apertura a la investigación como parte fundamental de la formación profesional.

En referencia al primer objetivo específico, orientado a identificar los niveles de las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, los resultados revelaron que los estudiantes en su mayoría se sitúan en un rango alto con un 77.33 %, seguido del nivel muy alto con un 19.73 %, el nivel neutro con un 2.93 %, y ningún estudiante se ubicó en los niveles bajo o muy bajo.

Los resultados de este estudio son consistentes con investigaciones previas que han explorado las actitudes hacia la investigación. Por ejemplo, Baños (2024) reportó que el 77.6 % de los estudiantes se ubicó en un nivel alto, el 13.2 % en un nivel muy alto, y ningún estudiante en un nivel bajo. Santillán et al. (2024) encontraron que el 70 % de los estudiantes se ubicaron en un nivel alto, y ningún estudiante en un nivel bajo; Palacios (2021) realizó un análisis sistemático en el que encontró que el 50 % de los estudiantes presentan actitudes favorables hacia la investigación. A nivel local, Quispe (2023) informó que en una universidad privada el 62.6 % de los evaluados se ubican en un rango alto, el 32.1 % en un nivel neutro y el 4,6 % en un nivel bajo. Los hallazgos de las investigaciones citadas concuerdan con los porcentajes del presente estudio, aun cuando dichos estudios se llevaron a cabo en diferentes contextos.

Sin embargo, los resultados obtenidos en la presente investigación difieren con otros estudios que han reportado niveles bajos de actitudes hacia la investigación, como Estrada et al. (2024), quienes encontraron que el 44.5 % de los estudiantes tenían una actitud media hacia la investigación científica y el 22.8 % un nivel alto. De manera similar, Rojas (2022) en su investigación en estudiantes de la Universidad Peruana Unión reportó que el 61.10 % de los estudiantes tuvieron una actitud media hacia la investigación y el 12.90 % con una actitud

negativa. Estas diferencias podrían deberse a factores contextuales, como las políticas institucionales, la calidad de la formación en investigación, o las características culturales de los estudiantes. En el contexto local, Ordoñez (2024) en su estudio realizado con estudiantes de Ciencias de la Salud de la UNSAAC encontró que el 51.6 % de los estudiantes se ubicó en un nivel neutro, el 45 % en un nivel alto y el 2.3 % en un nivel bajo.

El alto porcentaje de las actitudes hacia la investigación del presente estudio refleja un panorama alentador respecto a una posible inclinación de los estudiantes, lo anterior es avalado por Rojas y Méndez (2017) quienes mencionan que los estudiantes, por naturaleza, presentan inquietud y capacidad exploratoria frente a su realidad, la misma que debe de ser encaminada en una participación activa dentro de los procesos investigativos de su formación en pregrado. Lo anterior también se ve respaldado por los datos obtenidos en la ficha sociodemográfica, en la pregunta referida a la motivación para involucrarse en actividades de investigación, ya que el 57.07 % de los estudiantes indicó que considera las actividades investigativas como motivo importante para su desarrollo profesional y personal, seguido por la curiosidad intelectual, con un 18.40 %. Estos resultados refuerzan la percepción positiva de los estudiantes hacia la investigación, lo que coincide con los niveles altos de actitudes evidenciados en el estudio.

Sin embargo, se evidencia una contradicción entre los altos niveles reportados y la limitada visibilidad en acciones concretas, como la escasa participación en círculos de investigación y congresos (IX congreso de investigación de la UNSAAC), asumiendo la investigación como una obligación y no una herramienta de aprendizaje, respuestas negativas en las entrevistas y las observaciones realizadas por parte de las investigadoras (contratar a terceros para que realicen labores de este tipo, usar plataformas digitales como ChatGPT para hacer trabajos investigativos) y los datos estadísticos de producción científica a nivel local y nacional. Osborne et al. (2003) mencionan que las actitudes son una medida de las

preferencias expresadas por el sujeto en relación con un objeto, pero no necesariamente están relacionadas con el comportamiento de un individuo, ya que su comportamiento puede estar influenciado por otros factores, en esta línea Enríquez et al., (2023) mencionan que son tres los factores implicados en la investigación formativa: la percepción del estudiante en el quehacer investigativo, el rol del instructor y el apoyo institucional en el proceso de construcción de habilidades investigativas.

Por su parte, la teoría del Comportamiento Planificado de Icek Ajzen (1991) sostiene que una evaluación favorable no es suficiente para producir una conducta. A las actitudes se suman otros dos constructos como predictores de las intenciones de comportamiento: la norma subjetiva y el control conductual percibido. La norma subjetiva está relacionada con la presión social que percibe el sujeto para manifestar o no la conducta, aquí el estudiante podría asumir que sus docentes y pares asumen que la investigación es solo para estudiantes sobresalientes; y el grado de control conductual percibido está asociado a la facilidad o dificultad que percibe el sujeto para manifestar la conducta (acceso a recursos, tiempo o confianza en sus habilidades), estas limitaciones pueden ser internas como cuando el estudiante asume que no tiene las habilidades ni conocimientos, y externas como carecer de espacios propicios como laboratorios, bibliotecas, acceso a bases de datos o escaso apoyo institucional. Lo anterior es avalado por investigaciones como la de Mugabo et al. (2021) quienes reportaron que las principales barreras identificadas por los estudiantes para participar en actividades de investigación fueron la percepción de un conocimiento insuficiente sobre los procesos de investigación (48 %), la falta de mentores (40.2 %), la ausencia de financiamiento (29 %) y la creencia de no estar calificados para llevar a cabo investigaciones (23.4 %). Así mismo, también guarda relación con las respuestas de los participantes del presente estudio, quienes señalaron como factores de desmotivación para involucrarse en actividades de investigación: la falta de docentes que brinden orientación

especializada (31.73 %), la carencia de espacios adecuados (23.47 %) y limitado tiempo ya que el 55.47 % de los estudiantes estudia y trabaja. Esto resalta la necesidad de implementar mecanismos de apoyo y fortalecimiento que permitan superar dichas barreras y favorecer una cultura investigativa más arraigada. Por lo tanto, se afirma que existe la predisposición hacia la investigación científica por parte de los estudiantes, pero también intervienen factores externos que obstaculizan su concretización.

Por otro lado, la discrepancia también podría explicarse por la presencia del sesgo de deseabilidad social (Nederhof, 1985). Este sesgo se manifiesta cuando los participantes responden a los instrumentos de recolección de datos de una manera que consideran socialmente aceptable o deseable, en lugar de reflejar sus verdaderas percepciones o comportamientos. En el contexto universitario, la investigación es percibida como una actividad esencial para el desarrollo académico y profesional, lo que puede inducir a los estudiantes a sobrevalorar su nivel de su compromiso con esta práctica para proyectar una imagen de responsabilidad, proactividad y preparación, características valoradas en el entorno académico. Este planteamiento es respaldado por los datos obtenidos en la ficha sociodemográfica, específicamente en la pregunta sobre la frecuencia de lectura de artículos científicos. Los resultados indican que el 48.53 % de los estudiantes afirma haber leído entre uno y dos artículos científicos en el último mes, un 12.27 % que no leyó ninguno, mientras que solo el 4.53 % declara haber leído más de diez artículos científicos. Esta discrepancia entre las actitudes positivas hacia la investigación y la baja frecuencia de lectura de artículos científicos podría sugerir que una parte de las respuestas podría reflejar una intención de aprobación más que un auténtico compromiso con la práctica investigativa.

En lo que concierne al segundo objetivo específico, orientado a identificar los niveles de la autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio

Abad del Cusco, los resultados revelaron que el 53.07 % de los evaluados se encuentran en un rango bajo, el 37.60 % en el rango medio y el 9.33 % en el rango alto.

Estos hallazgos son contradictorios con investigaciones previas, las cuales reportan una prevalencia mayor en los niveles medio y alto, y un porcentaje mínimo en el nivel bajo, como la investigación de Baños (2024) que reportó que el 60.5 % de los estudiantes se ubicaron en el nivel medio, el 32 % en el nivel alto, y el 7.5 % en el nivel bajo. De manera similar, Torres (2021) reportó que el 55.4 % de los estudiantes presentaron autoeficacia alta, mientras que el 0.5 % se ubicó en el nivel bajo. A nivel local, Condori (2022) identificó una tendencia similar, con el 66.7 % en el nivel medio, el 31.7 % en el nivel alto, y un 1.7 % en el nivel bajo. Estos estudios revelan niveles de confianza entre moderados y altos en las capacidades académicas de los estudiantes universitarios, en contraste con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Los resultados obtenidos en el presente estudio pueden explicarse desde la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997). En primer lugar, la falta de experiencias de dominio produce una baja autoeficacia. Las experiencias de dominio se refieren a la realización exitosa de tareas, fortaleciendo la percepción de capacidad (Bandura, 1997). Cuando los estudiantes solo son expuestos a clases teóricas, asumen roles de receptores pasivos de información, con escasas oportunidades para aplicar lo aprendido. La ausencia de experiencias prácticas limita la posibilidad de consolidar su conocimiento, adquirir habilidades y reforzar su percepción de competencia, lo que puede afectar negativamente su autoeficacia para enfrentar nuevos desafíos académicos. En segundo lugar, las experiencias vicarias desempeñan un papel fundamental en la formación de la autoeficacia. Según Bandura (1997) la ausencia de modelos positivos cercanos, como compañeros o profesores competentes, y que brinden apoyo significativo reduce las experiencias de aprendizaje indirecto. Esta ausencia puede limitar la construcción de una percepción positiva de sus capacidades, aumentando la

probabilidad de que desarrolle dudas sobre su eficacia para afrontar tareas sobre todo si son desconocidas. En tercer lugar, está la persuasión verbal, Bandura (1997) menciona que las afirmaciones alentadoras de personas significativas, como docentes, familiares o amigos, pueden fortalecer la creencia en las propias capacidades, especialmente cuando se combinan con experiencias exitosas. Por el contrario, la retroalimentación negativa, la ausencia de apoyo verbal o la crítica improductiva frente a fracasos académicos, pueden disminuir la percepción de competencia y provocar que los estudiantes duden de su capacidad para enfrentar desafíos. Finalmente, la regulación emocional influye directamente en la percepción de autoeficacia, los estudiantes que experimentan tensión constante, inseguridad o miedo al fracaso tienden a percibir sus capacidades como insuficientes.

Así mismo, estos hallazgos podrían reflejar una autoevaluación severa por parte de los estudiantes, lo cual se alinea con lo planteado por Zimmerman (2000), quien afirma que en entornos donde se enfatiza el rendimiento académico y la autoexigencia, los estudiantes tienden a subestimar sus habilidades, incluso si objetivamente poseen competencias adecuadas.

Cabe destacar que los estudiantes evaluados se encontraban entre el sexto y el duodécimo semestre, lo que sugiere que las experiencias adquiridas en los primeros años de formación universitaria no resultaron suficientes para consolidar una autoeficacia académica elevada, tal como señalan Aktaş y Sançar (2020) quienes evidencian que la autoeficacia académica tiende a incrementarse a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria académica.

Por lo tanto, la prevalencia de los bajos niveles de autoeficacia académica en los estudiantes refleja una deficiencia a nivel personal, pedagógico - institucional (calidad de enseñanza, acceso a recursos, etc). Por lo tanto, es indispensable diseñar intervenciones

estratégicas que no sólo refuercen el conocimiento, sino que también fomenten estrategias participativas como el aprendizaje mediante proyectos.

En relación con el tercer objetivo específico, dirigido a determinar la dimensión de la autoeficacia académica que tenga mayor efecto en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, los resultados indican que la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida presenta el mayor efecto ($\beta = 0.395$) en comparación con las dimensiones de expectativa de la situación ($\beta = 0.198$) y expectativa de resultados ($\beta = 0.188$).

Es importante mencionar que no se encontraron antecedentes relacionados con este objetivo en específico.

A nivel teórico, la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida se refiere a la creencia en las propias capacidades para ejecutar las acciones necesarias y alcanzar los resultados deseados (Bandura, 1997). El hecho de que esta dimensión tenga el mayor efecto sugiere que los estudiantes que confían en su habilidad para enfrentar demandas académicas son más propensos a mostrar una actitud positiva hacia tareas complejas como la investigación. Dicho planteamiento está acorde con lo planteado por Torre (2007), quien sostiene que las creencias de autoeficacia están directamente relacionadas con el manejo de recursos cognitivos, emocionales y volitivos, lo que fortalece la disposición para enfrentar retos académicos. El resultado evidencia que la percepción de los estudiantes sobre su capacidad tiene una mayor influencia que las limitaciones estructurales de la universidad. Por ejemplo, algunos estudiantes tienden a buscar soluciones alternativas frente a la falta de materiales de laboratorio o el acceso limitado a bases de datos, demostrando que la creencia en sus propias habilidades les permite enfrentar y superar las barreras del entorno. Asimismo, los hallazgos sugieren que creer en la capacidad de ejecutar una acción es más determinante que las posibles recompensas o beneficios derivados de ella, coincidiendo con Bandura

(1997) quien menciona que la autoeficacia percibida impulsa la iniciativa y la perseverancia, independientemente de las condiciones externas o las expectativas de resultados.

La dimensión de expectativa de la situación refleja la influencia de factores ambientales en la percepción de autoeficacia. Bandura (1986) destaca que el entorno académico, incluyendo las condiciones físicas, la infraestructura y el apoyo docentes, puede potenciar o limitar la confianza de los estudiantes en sus habilidades. Los resultados sugieren que estos factores tienen un impacto bajo, demostrando que el entorno influye, pero la creencia interna sobre la propia capacidad tiene una influencia mayor al enfrentar los desafíos académicos.

La expectativa de resultados también evidenció un efecto moderado a bajo. Esta dimensión hace referencia a las creencias sobre la relación entre el esfuerzo realizado y las consecuencias esperadas (Bandura, 1986). Si los estudiantes perciben que sus acciones generarán resultados positivos, se involucrarán en actividades académicas, incluso cuando existan dudas respecto a su capacidad. Sin embargo, el efecto bajo de esta dimensión sugiere que, aunque los estudiantes reconocen los beneficios de la investigación (como el fortalecimiento de su currículum o la obtención de reconocimiento académico), este aspecto no se constituye como un factor determinante en la formación de sus actitudes.

En síntesis, los resultados evidenciaron que la percepción personal de competencia (expectativa de autoeficacia percibida) es el factor más influyente en la autoeficacia académica, por encima de las condiciones externas o las expectativas de los resultados esperados. Tal aseveración es respaldada por Bandura (1997), quien sostiene que las creencias de eficacia personal son el núcleo central en la regulación de la conducta y en la persistencia ante las dificultades.

En relación con el cuarto objetivo específico, orientado a establecer la relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica en los estudiantes de la

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, los resultados evidencian un coeficiente de correlación de 0.574, lo que indica una relación positiva moderada entre ambas variables.

Dichos resultados se asemejan a los de Baños (2024) se reportó una correlación significativa positiva baja de 0.116, Aktaş y Sançar (2020) quienes encontraron una correlación positiva moderada de 0.416. No se identificaron investigaciones que refutan la relación existente entre ambas variables.

Desde una perspectiva teórica, Hackett y Betz (1981) plantean que las creencias sobre la autoeficacia tienen un efecto autovalidante, lo que significa que las personas tienden a actuar en función de la percepción que tienen sobre sus propias capacidades. En este sentido, cuando alguien cree que no podrá desempeñarse adecuadamente en una actividad, es más probable que la evite, incluso si posee las habilidades necesarias para realizarla. Esta premisa explica porque algunos estudiantes muestran una actitud favorable hacia la investigación, valoran su importancia en el entorno académico y la reconocen como fundamental, pero tienden a evitarla o relacionarse directamente en ella, realizando acciones como postergar o contratar a terceros para elaborar trabajos académicos, uso de plataformas digitales para simplificar tareas relacionadas a la investigación documental, o la decisión de no inscribirse en asignaturas relacionadas. En consecuencia, no es suficiente con que los estudiantes presenten una actitud positiva hacia la investigación, pues resulta indispensable que se complemente con una adecuada valoración de sus propias capacidades. La autoeficacia, en este sentido, no solo condiciona la disposición inicial para emprender una conducta, sino que también determina la intensidad del esfuerzo y la capacidad de resiliencia frente a las dificultades (Bandura, 1986, citado por Robles, 2020).

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1 Conclusiones

Primera. La regresión lineal evidenció el efecto de la autoeficacia académica en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, obteniéndose un valor R^2 de 0.33, un coeficiente estandarizado β de 0.574 y un valor p de 0,000; lo que indica que la autoeficacia académica tiene un efecto moderado sobre las actitudes hacia la investigación. Por tanto, se acepta la hipótesis alterna.

Segunda. Las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco se encuentran en un nivel alto con un 77.33 %, seguido del nivel muy alto con un 19.73 %, nivel neutro con un 2.93 %, y ningún estudiante en los niveles bajo o muy bajo.

Tercera. La autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco se encuentra en un nivel bajo con un 53.07 %, seguido del nivel medio con un 37.60 % y el nivel alto con un 9.33.

Cuarta. La dimensión expectativa de autoeficacia tiene el mayor efecto en las actitudes hacia la investigación con un valor β de 0.395 en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Por tanto, se acepta la hipótesis alterna.

Quinta. La relación entre las actitudes hacia la investigación y la autoeficacia académica es positiva moderada con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.574 en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Por tanto, se acepta la hipótesis alterna.

7.2 Recomendaciones

1. A las autoridades universitarias se recomienda implementar programas académicos integrales desde el primer semestre, orientados a fortalecer la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades, abordando aspectos como gestión del tiempo, estrategias de afrontamiento, autoconocimiento, y autorregulación emocional ante las demandas académicas. Además, se sugieren mentorías con estudiantes de semestres avanzados y docentes, propiciando espacios seguros y de apoyo donde los estudiantes puedan expresar sus dificultades. En conjunto, estas acciones constituirán el pilar de una creciente autoconfianza académica para afrontar los desafíos a lo largo de su formación.
2. A las autoridades universitarias se recomienda mejorar y ampliar la infraestructura académica, incluyendo laboratorios, bibliotecas actualizadas, recursos digitales como softwares estadísticos de acceso libre y con licencia y acceso a bases de datos con artículos indexados. Este fortalecimiento de los recursos físicos y tecnológicos es esencial para crear un entorno que estimule la curiosidad científica, aprendizaje autónomo y fomente la generación de nuevo conocimiento.
3. Al vicerrectorado de investigación se recomienda un mayor fortalecimiento de espacios formativos en investigación, como semilleros, grupos de estudio y centros de

investigación, que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos adquiridos, estructurándolos desde una perspectiva interdisciplinaria. Estas iniciativas lograrán canalizar la vocación investigativa mediante la promoción de experiencias significativas, que fortalezcan las capacidades de investigación, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, la exploración y el interés genuino por la indagación científica. Asimismo, resulta fundamental fomentar alianzas con entidades públicas y privadas para ampliar las oportunidades de financiamiento y garantizar la sostenibilidad de las iniciativas.

4. Al vicerrectorado de investigación se recomienda una difusión estratégica de programas como Yachayninchis Wiñarinanpaq y afines, utilizando medios más efectivos de difusión que resalten los beneficios de participar desde las primeras etapas de la formación académica como el acceso a experiencias prácticas, intercambios estudiantiles, y la posibilidad de colaborar en proyectos relevantes. Dicha difusión debe realizarse con mayor énfasis en las escuelas que presentan una participación escasa o nula, como las pertenecientes al área de Ciencias Sociales.
5. A futuros investigadores se recomienda realizar nuevos estudios cuantitativos y cualitativos en muestras más amplias de estudiantes y docentes, y en diversos contextos académicos, incluyendo universidades públicas y privadas, obteniendo una mayor comprensión de las variables intervinientes en las actitudes hacia la investigación, tales como el compromiso académico, la motivación, el apoyo institucional, entre otras.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Aktaş, D., y Sançar, B. (2020). *The Relationship Between the Nursing Students' Attitudes Toward Scientific Research and Their Levels of Academic Self-Efficacy*. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(1). 17-22.
<https://doi.org/10.34087/748244>
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento* (2ª ed.). Universidad Ricardo Palma.
- Albarracín, D., Johnson, B., y Zanna, M. (2005). *The handbook of attitudes*. Lawrence Erlbaum.
- Aldana, G., Babativa, D., y Caraballo, G. (2016). *Escala para Medir Actitudes hacia la Investigación (EACIN): validación de contenido y confiabilidad*. Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 8(2), 104-121.
<https://doi.org/10.11600/ale.v8i2.325>
- Aldana de Becerra, G. M., Babativa-Novoa, D. A., Caraballo-Martínez, G. J., y Rey-Anaconda, C.A. (2020). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. CES Psicología, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.6>
- Aldana, G., y Joya, N. (2011). *Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación*. Tabula Rasa, (14), 295-309.
<https://doi.org/10.25058/20112742.428>
- Alvitres, V., Chambergo, A., & Fupuy, J. (2014). *Formative research and Peruvian university accreditation*. Manglar (Tumbes), 11(2), 37–48.
<https://doi.org/10.17268/manglar.2014.013>

- American Psychological Association (APA) (2015). *2015 Annual Report*. A Supplement to American Psychologist.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5ª ed.). Episteme.
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed.
- Bakanauskas, A., Kondrotienė, E., y Puksas, A. (2020). *The theoretical aspects of attitude formation factors and their impact on health behaviour*. Management of Organizations: Systematic Research, 83(1), 15-36. <https://doi.org/10.1515/mosr-2020-0002>
- Banco Mundial. (s.f.). *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB)*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*. Developmental Psychology, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1997). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. En A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2010). *Self-Efficacy*. En I. Weiner y E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>

- Bandura, A. (2011). *On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited*. Journal of Management, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Baños, C. (2024). *Actitud hacia la investigación y su asociación con la autoeficacia académica en estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa*. Repositorio virtual de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Barragán, C. (2009). *Avances en el diseño de una escala de Actitudes Cognitivo Conductuales*. Psiquis, 18(5), 146-156.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales* (3ª ed.). Pearson.
- Bizer, G., Barden, J., y Petty, R. (2006). *Attitudes*. In Encyclopedia of Cognitive Science. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00483>
- Blanco, A. (2008). *Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística*. Revista Complutense de Educación, 19(2), 311-330.
- Blascovich, James J. (Ed) & Katkin, Edward S. (Ed). (1993). Cardiovascular reactivity to psychological stress & disease. (pp. 201-212). Washington, DC, US: American Psychological Association, xv, 242 pp.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). *Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task*. The Journal of Social Psychology, 130(3), 353-363. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924591>
- Breckler, S. (1984). *Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude*. Journal of Personality and Social Psychology, 47(6), 1191–1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>

- Brown, I. y Inouye, D. (1978). *Learned Helplessness Through Modeling: The Role of Perceived Similarity in Competence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 900-908. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.8.900>
- Campbell, D. (1963). *Social attitudes and other acquired behavioral dispositions*. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 6, pp. 94-172). McGraw-Hill.
- Chara, P., y Olortegui A. (2018). *Factores asociados a la actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios de enfermería*. *Revista de investigación y casos en salud*, 3(2), 83-88.
- Clavijo, M. C. (2014). *Introspección desde la formación para la investigación y la investigación formativa*. *Praxis & Saber*, 5(10), 93–119. <https://doi.org/10.19053/22160159.3024>
- Condori, A. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la carrera profesional de Educación de una Universidad Pública del Cusco, 2022* [Tesis de maestría, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio virtual de la Universidad Alas Peruanas.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2019). *Indicadores principales*. <https://portal.concytec.gob.pe/indicadores/principales/>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2017). *I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación 2016*. <https://acortar.link/kzdJEn>
- Corral, Y., Corral I., y Franco A. (2019). *La Investigación: tipos, normas, acopio de datos e informe final para estudios cuantitativos, cualitativos y biomédicos*. Opsu.
- Cortina, L. M., Hershcovis, M. S., & Clancy, K. B. H. (2022). *The embodiment of insult: A theory of biobehavioral response to workplace incivility*. *Journal of Management*, 48(3), 738-763. <https://doi.org/10.1177/0149206321989798>

- Criollo, M., Romero, M., y Fontaines-Ruiz, T. (2017). *Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios*. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.00>
- Cuevas, L., y Silva, E. (2021). *Actitud frente a la investigación científica y las competencias investigativas de los estudiantes de universidades privadas de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio virtual de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and human Brain*. Nueva York: Avon press.
- Dawes, R. (1972). *Fundamentals of attitude measurement*. Wiley.
- De las Salas, M., Perozo, S., y Lago, Z. (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), 162-176.
- De La Torre, C., & Accostupa, Y. (2013). *Estadística inferencial*. Lima: Editorial Moshera.
- Díaz, C., Manrique, L., Galán, E., y Apolaya, M. (2008). *Conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú*. *Acta Médica Peruana*, 25(1), 9-15.
- DiClemente, C. C. (1986). *Self-efficacy and the addictive behaviors*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 302-315. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.302>
- Eagly, A., y Chaiken, S. (2005). *Attitude research in the 21st century: the current state of knowledge*. En D. Albarracín, B. Johnson y M. Zanna (Eds.). *The Handbook of Attitudes* (pp. 743-767). Lawrence Erlbaum.
- Enriquez, G., Zevallos, E., Zenteno, F., Pariona, D., & López, R. (2023). *Formative research and the achievement of skills based on undergraduate theses in university higher*

- education*. Journal of technology and science education, 13(2), 498.
<https://doi.org/10.3926/jotse.1744>
- Estébanez, M.E., Di Bello, M.E., y Versino, M.S. (2022) *Universidad y entornos: reflexiones sobre la vinculación y el diseño de políticas universitarias en Argentina*. Revista Reflexiones, 101(1) <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v101i1.44367>
- Estrada-Araoz, E., Gallegos-Ramos, N., Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R., y Rivera-Mamani, F. (2024). *Explorando la actitud hacia la investigación científica en estudiantes universitarios peruanos: un estudio transversal*. Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias, 3(657). <https://doi.org/10.56294/sctconf2024657>
- Fazio, R. H., Blascovich, J., & Driscoll, D. M. (1992). On the functional value of attitudes: The influence of accessible attitudes on the ease and quality of decision making. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(4), 388–401.
<https://doi.org/10.1177/0146167292184002>
- Fishbein, M. (1966). *Attitude and the Prediction of Behavior*. En M. Fishbein (Ed.), *Readings in Attitude Theory and Measurement* (p. 499). Wiley.
- Galindo, H., Perines, H., Verde, A., & Valero, J. (2022). *Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas*. Educación XX1, 1, 173–200.
- Gallagher, M. (2012). *Self-efficacy*. En V. Ramachandran (Ed.), *The encyclopedia of human behaviour* (Vol. 3, pp. 314-320). Academic Press.
- Giraldo, U. (2010). *Formación investigativa e investigación formativa en las instituciones de educación superior*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional, II Nacional de Investigación y VIII Versión del Premio a Investigadores "Pablo Oliveros Marmolejo", Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá.

- González, C., Londoño, J., y Giraldo, W. (2022). *Evolución de la producción científica en América Latina indexada en Scopus 2010-2021*. Anales de Investigación, 18(3), 1-14.
- Guerrero, M. E. (2007). *Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado*. Acta Colombiana de Psicología, 10(2), 190-192.
- Hackett, G., y Betz, N. (1981). *A self-efficacy approach to career development of women*. Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en Ciencias Sociales y Ciencias Biomédicas*. Universidad de los Andes.
- Hernández, R. M., Saavedra, M. A., Calle, X. M., y Rodríguez A. (2021). *Index of undergraduate students' attitude towards scientific research: a study in Peru and Spain*. Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 10(3), 416-427. <https://doi.org/10.15294/jpii.v10i3.30480>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill.
- Katz, D. (1960). *The Functional Approach to the Study of Attitudes*. Public Opinion Quarterly, 24(2), 163-204. <http://dx.doi.org/10.1086/266945>
- Kent, G., y Gibbons, R. (1987). *Self-efficacy and the control of anxious cognitions*. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 18(1), 33-40. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(87\)90069-3](https://doi.org/10.1016/0005-7916(87)90069-3)
- Komarraju, M., y Nadler, D. (2013). *Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>

- Latina Noticias. (2023, octubre 29). *La granja de los científicos bamba: docentes pagan por coautorías de estudios en el extranjero* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=zyQVw1IHTeM&t=3s>
- Lent, R., Brown, S., y Larkin, K. (1984). *Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence*. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.3.356>
- Maddux, J. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. Springer.
- Maddux, J., y Kleiman, E. (2016). *Self-efficacy: A foundational concept for positive clinical psychology*. En A. Wood y J. Johnson (Eds.), *The Wiley handbook of positive clinical psychology* (pp. 89-101). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118468197.ch7>
- Maio, G., y Haddock, G. (2007). *Attitude change*. En W. Kruglanski y T. Higgins (Eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 565-586). Guilford Press.
- Mensah, C., Azila-Gbette, E., Nunynameh, C., Appietu, M., y Amedome S. (2023). *Research methods anxiety, attitude, selfefficacy and academic effort: A social cognitive theory perspective*. *Cogent Psychology*, 10(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2167503>
- Ministerio de Educación. (2014). *Ley universitaria, Ley N° 30220, El Peruano, 9 de julio de 2014*. <https://acortar.link/5dHHqQ>
- Miyahira Arakaki, J. (2012). *La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado*. *Revista médica herediana: órgano oficial de la Facultad de Medicina “Alberto Hurtado”, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú*, 20(3), 119.
<https://doi.org/10.20453/rmh.v20i3.1010>
- Mugabo, E., Velin, L., y Nduwayezu, R. (2021). *Exploring factors associated with research involvement of undergraduate students at the College of Medicine and Health*

- Sciences, University of Rwanda*. BMC Medical Education. 21(1).
<https://doi.org/10.46827/ejes.v1i16.5338>
- Münch, L. y Ángeles, H. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. Trillas.
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 263–280.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2420150303>
- Ñaupas H., y Mejía E., Novoa E., y Villagómez A. (2014). *Metodología de la investigación: Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.
- Obermeier, M. (2018). *Índice de actitud hacia la investigación y disposición a la titulación por tesis*. Perspectivas Metodológicas, 1(21), 113-134.
- Ordoñez, N. L. (2024). *Conocimientos y actitudes en investigación en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio virtual de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior*. En la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior. <https://acortar.link/hJse0n>
- Ortega, P. (1986). *La investigación en la formación de actitudes: Problemas metodológicos y conceptuales*. Anales de Pedagogía, 4, 187-201.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. Review of Educational Research, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). *Attitudes towards science: A review of the literature and its implications*. International Journal Of Science Education, 25(9), 1049-1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>

- Palacios, L. (2021). *Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica*. Revista de investigación en comunicación y desarrollo, 12(3), 195-205. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.533>
- Panorama. (2022, mayo 8). Mercado negro de tesis [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=35jZ7VpK1T0&t=583s&ab_channel=Panorama
- Papanastasiou, E. (2014). *Revised-Attitudes Toward Research Scale (R-ATR): A first look at its psychometric properties*. Statistics Education Research Journal, 24(2), 146-159.
<https://doi.org/10.1037/t35506-000>
- Pardinas, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (38ª ed.). Siglo veintiuno.
- Parra, C. (2004). *Apuntes sobre la investigación formativa*. Educación y educadores, (7), 57-77.
- PerúCRIS. (2024). *Resultados de investigación sobre Cusco*.
[https://www.perucris.pe/search?page=1&configuration=researchoutputs&query=\(cusco\)&spc.sf=dc.date.issued&spc.sd=DESC](https://www.perucris.pe/search?page=1&configuration=researchoutputs&query=(cusco)&spc.sf=dc.date.issued&spc.sd=DESC)
- Quezada, N. (2010). *Metodología de la investigación: Estadística aplicada a la investigación*. Macro.
- Quispe, E. (2023). *Actitud investigativa en estudiantes de pregrado de la escuela profesional de Enfermería de la Universidad Andina del Cusco, 2023* [Tesis de pregrado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio virtual de la Universidad Andina del Cusco.
- Radio Programas del Perú. (2022, septiembre 4). SUNEDU anuncia investigación preliminar de presunto plagio en tesis de la Universidad César Vallejo. *RPP*.
<https://rpp.pe/politica/actualidad/sunedu-anuncia-investigacion-preliminar-de-presunto-plagio-en-tesis-de-la-universidad-cesar-vallejo-noticia-1429573>

Ranking Web of Universities. (2024). *Latin America*. Webometrics.

https://www.webometrics.info/en/Latin_America

Recoba, G. (2021). *Autoeficacia académica y actitud hacia las Matemáticas en estudiantes del 1er año de un Instituto Tecnológico* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio virtual de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología. (n.d.). *Indicadores de ciencia y tecnología por país: Perú*.

https://app.ricyt.org/ui/v3/bycountry.html?country=PE&subfamily=CTI_IMD&start_year=2012&end_year=2021

Restrepo, B. (2005). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. Educación y Educadores, 8, 9–19.

Ritchie, L. (2015). *Fostering Self-Efficacy in Higher Education Students*. Palgrave.

Robles, H. (2020). *Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima*. Avances en Psicología, 28(1), 101-110.

<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>

Rodrigues, A., Leal, E., y Jablonski, B. (2009). *Psicología social* (27ª ed.). Vozes.

Rojas, H., Méndez, R., y Rodríguez, A. (2012). *Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado*. Entramado, 8(2), 216–229.

Rojas, H., y Méndez, R. (2017). *Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué les queda a los estudiantes?* Sophia Educación, 13(2), 53-69.

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261>

Rojas, S. (2022). *Actitud hacia la investigación científica, actitud hacia la realización de una tesis y actitud hacia la estadística en estudiantes de la Universidad Peruana Unión*,

- Lima 2020* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio virtual de la Universidad Peruana Unión.
- Rosenberg, M., y Hovland, H. (1960). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. Yale University Press.
- 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), 14-34.
- Samra, R. (2014). *A new look at our old attitude problem*. Journal of Social Sciences, 10(4), 143–149. <https://doi.org/10.3844/jssp.2014.143.149>
- Santillan Perez, S., Teco Mozombite, K. S., y Virrueta de la Sota, R. A. (2024). *Actitud hacia la investigación científica en estudiantes del primer año de una universidad privada de Lima*.
- Schunk, D. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. Educational Psychologist, 26(3), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. (1996). *Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning*. American Educational Research Journal, 33(2), 359-382.
- Schunk, D. (1998). *Teaching Elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling*. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp.137-159). The Guilford Press.
- SCImago. (2014). *Higher education rankings: Latin America*. SCImago Journal & Country Rank. <https://www.scimagoir.com/rankings.php?sector=Higher+educ.&country=Latin%20America>
- Smith, M. (1947). *The Personal Setting of Public Opinions: A Study of Attitudes Toward Russia*. Public Opinion Quarterly, 11(4), 507–523. <https://doi.org/10.1093/poq/11.4.507>

- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://acortar.link/IzdZSs>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Taylor, S., y Brown, J. (1988). *Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health*. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Toluhi J., Femi, M. (2021). *Role of academic self-efficacy on attitude towards research activities among nigerian undergraduates*. *International Journal of Advanced Research*, 9(5), 573-577. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/12877>
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia Comillas.
- Torres, I. (2021). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio virtual de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Ugalingan, G. B., Bautista, A. C., & Mante-Estacio, M. J. (2022). *Preservice teachers reflection on their efficacy beliefs in conducting action research*. *Reflective Practice*, 23, 266–278.
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2016). *Modelo educativo UNSAAC*. <https://www.unsaac.edu.pe/wpcontent/uploads/2023/03/ModeloEducativoUNSAAC.pdf>
- Valero, V. N. (2021). *La Investigación formativa en la universidad*. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>
- VandenBos, G. (Ed.). (2015). *APA dictionary of psychology (2ª ed.)*. American Psychological Association.

- Weeks, J. O., Voshaar, J., Plate, B. J., y Zimmermann, J. (2024). *Generative AI Usage and Exam Performance*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4812513>
- Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.
- Zevallos E. L., Enriquez G. B., Zenteno F. A., Pariona D. J., López R. L., Velásquez R. A., Ramos C., Cuyubamba N. M., Rivera T. A., Inga J. H., Paitan R. K., Porras S., Zenteno A. E. Becerra D. A. (2024). *Investigación formativa y logro de competencias investigativas en la educación superior universitaria*. Universidad Tecnocientífica del Pacífico.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. En *Elsevier eBooks* (pp. 13-39). <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista de la investigación

1. ¿Alguna vez participaste en la en la semana de investigación organizada por el VRIN?
2. ¿Conoces el programa YACHAYNINCHIS WIÑARINANPAQ y de qué trata?
3. Crees que investigar te ayudará en el futuro a ser un mejor profesional o a ejercer mejor tu carrera ¿Por qué?
4. Al culminar la universidad, ¿te gustaría dedicarte a la investigación? ¿por qué si o por qué no?
5. ¿Crees que la investigación es solo necesaria para titularse o tiene otros beneficios, en caso fuera así, menciónalos?
6. ¿Crees que tus docentes te enseñaron o guiaron en la adquisición de herramientas orientadas a la investigación (plataformas, estilos de redacción y citación, diferenciar información verídica)?
7. ¿Cuáles son las herramientas y aprendizajes que obtuviste en este periodo de tu formación, y que usas para aclarar dudas o al realizar tus trabajos de investigación (monografías, ensayos)?
8. ¿Te sientes lo suficientemente preparado(a) para elaborar una tesis de grado? ¿A causa de qué?
9. ¿Te sientes lo suficientemente motivado(a) para elaborar una tesis de grado? ¿A causa de qué?
10. Si te dieran la opción de graduarte por medio de un examen de suficiencia o tesis de grado ¿por cuál optarías y por qué?
11. ¿Alguna vez ha sentido malestar físico o psicológico (preocupación, ansiedad) al momento de realizar trabajos relacionados a temas que consideras difíciles de realizar? ¿Los concluiste o los aplazaste?
12. Durante estos años de formación, alguna vez dudaste de tu capacidad para terminar tu carrera y graduarte ¿Por qué?
13. ¿Alguna vez llevaste una materia complicada que te hizo pensar en dejarla para el siguiente semestre?
14. Alguna vez pesaste que no podrías aprobar una materia ¿Por qué?
15. Si te dieran la opción de realizar una pasantía a otra universidad altamente demandante en el lado académico ¿lo harías?

**Anexo 2. Modificación lingüística de la escala para medir Actitudes hacia la
Investigación**

| Nº | Ítems | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|--|----------------------|---------------|--------------------------------------|------------|-------------------|
| 1 | En mi concepto en la universidad no deberían enseñar investigación. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Desde mi punto de vista, en la universidad no deberían enseñar investigación. | | | | | |
| 2 | En los eventos de investigación (congresos, encuentros) me relaciono con la gente. | | | | | |
| 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 metas. | | | | | |
| 13 | Acostumbro a escribir para profundizar en temas de interés. | | | | | |
| 14 | Las actividades del día a día no me inspiran nada novedoso. | | | | | |
| 15 | Investigar es posible si tenemos voluntad de hacerlo. | | | | | |
| 16 | Con frecuencia me encuentro consultando información científica. | | | | | |
| 17 | La investigación es una de las cosas que me despierta interés. | | | | | |
| 18 | Soy ordenado(a) en mis actividades de investigación. | | | | | |

| Nº | Ítems | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|--|----------------------|---------------|--------------------------------------|------------|-------------------|
| 19 | Las conversaciones científicas me parecen aburridas. | | | | | |
| 20 | Trabajar con otros en investigación nos ayuda a alcanzar mejores resultados. | | | | | |
| 21 | Se me ocurren ideas innovadoras acerca de problemas cotidianos. | | | | | |
| 22 | Considero que la investigación ayuda a detectar errores de la ciencia. | | | | | |
| 23 | Para ser sincero(a) realmente lo que menos hago es escribir. | | | | | |
| 24 | Aprovecho cualquier oportunidad para dar a conocer mis trabajos. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Aprovecho cualquier oportunidad para dar a conocer mis trabajos académicos. | | | | | |
| 25 | Me gusta agilizar los trabajos relacionados con investigación. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Me gusta acelerar los trabajos relacionados con investigación. | | | | | |
| 26 | Para mí, en investigación es importante fortalecer la capacidad de escuchar. | | | | | |
| 27 | Pensar en ponerme a investigar me produce desánimo. | | | | | |
| 28 | Considero que insistir en lo mismo no ayuda a lograr los objetivos. | | | | | |
| 29 | En mi opinión, sin investigación la ciencia no avanzaría. | | | | | |
| 30 | Mis actividades de investigación son un desorden. | | | | | |
| 31 | A mi parecer, la investigación contribuye a resolver problemas sociales. | | | | | |
| 32 | Admito que el conocimiento hace humildes a las personas. | | | | | |
| 33 | Reconozco que la investigación ayuda a corregir errores del sentido común. | | | | | |
| 34 | Soy el último en enterarse de los temas de actualidad. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Soy el último en enterarme de los temas de actualidad. | | | | | |

Anexo 3. Modificación lingüística de la Escala de Autoeficacia Académica

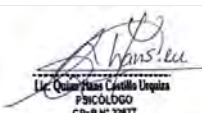
| Nº | Ítems | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Indiferente | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----|--|-----------------------|------------|-------------|---------------|--------------------------|
| 1 | Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas. | | | | | |
| 2 | Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase. | | | | | |
| 3 | Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica en la universidad. | | | | | |
| 4 | Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten. | | | | | |
| 5 | Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia. | | | | | |
| 6 | En situaciones académicas difíciles mantengo la calma. | | | | | |
| 7 | Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Puedo dirigir mis metas académicas si me esfuerzo. | | | | | |
| 8 | Puedo solucionar dificultades académicas. | | | | | |
| 9 | Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente. | | | | | |
| 10 | Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Continúo con mis metas académicas hasta alcanzarlas. | | | | | |
| 11 | Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios. | | | | | |
| 12 | Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente. | | | | | |
| 13 | Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás. | | | | | |
| 14 | Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica. | | | | | |
| 15 | Me siento seguro(a), al afrontar retos académicos en grupos de trabajo. | | | | | |
| 16 | Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica. | | | | | |

| N° | Ítems | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Indiferente | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----|--|-----------------------|------------|-------------|---------------|--------------------------|
| 17 | Poseo la capacidad para automotivarme para el estudio. | | | | | |
| 18 | Mis calificaciones son consecuencia de que tan comprometidos estén mis compañeros de grupo. | | | | | |
| 19 | Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales. | | | | | |
| 20 | Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas. | | | | | |
| 21 | Me siento confiado al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en la universidad. | | | | | |
| 22 | Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente. | | | | | |
| 23 | Mis calificaciones son consecuencia de que tan bien o mal le caigo al docente. | | | | | |
| 24 | Busco iniciativas para afrontar una tarea. | | | | | |
| 25 | Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas. | | | | | |
| 26 | Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés. | | | | | |
| 27 | Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios. | | | | | |
| | Ítem modificado lingüísticamente Mis calificaciones son el resultado de lo implementado de las aulas y/o laboratorios. | | | | | |
| 28 | Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase. | | | | | |

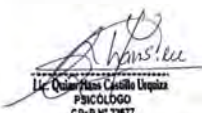
Anexo 4. Juicio de expertos

Primer juez

Hoja de validación para el Escala para medir Actitudes hacia la Investigación


| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | | X |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | X | |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | X | |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | | | X |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | X |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | | | X |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | | X |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | X |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | X |
| 10 | ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? | | | | | |
| EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (X) | | NO APLICABLE () | | | | |
| VALIDADO POR: Mg. Quian Hans Castillo Urquiza | | | | | | |
| FIRMA o SELLO Código ORCID (si lo tuviera) | |  Lic. Quian Hans Castillo Urquiza PSICÓLOGO CPoP N° 22617 | | | | |

Hoja de validación para la Escala de Autoeficacia Académica


| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | X | |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | X | |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | X | |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | | | X |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | X |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | | X | |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | | X |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | X |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | X |
| 10 | ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Precisar algunos ítems para mayor clarificación. | | | | | |
| EL INSTRUMENTO ES APLICABLE () | | NO APLICABLE () | | | | |
| VALIDADO POR: Mg. Quian Hans Castillo Urquiza | | | | | | |
| FIRMA o SELLO Código ORCID (si lo tuviera) | |  Lic. Quian Hans Castillo Urquiza PSICÓLOGO CPoP N° 22617 | | | | |

Segundo juez

Hoja de validación para el Escala para medir Actitudes hacia la Investigación


| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | | X |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | | X |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | | X |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | | | X |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | X |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | | | X |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | X | |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | X |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | X |
| 10 | ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Tener en cuenta los ítems: 3. De las cosas que más me agradan son las conversaciones científicas. Debería ser: Entre las cosas que más me agradan están las conversaciones científicas. 27. Pensar en ponerme a investigar me produce desánimo. Debería ser: Pensar en ponerme a investigar me genera desánimo. | | | | | |
| EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (X) | | NO APLICABLE () | | | | |
| VALIDADO POR: Mtra. Yesica Analid Velasque Pacheco | | | | | | |
| FIRMA o SELLO: | |  | | | | |

Hoja de validación para la Escala de Autoeficacia Académica


| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | | X |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | | X |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | | X |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | | | X |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | X |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | | | X |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | X | |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | X |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | X |
| 10 | ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Tener en cuenta los ítems 17. Poseo la capacidad para automotivarme para el estudio. Debería ser: Poseo la capacidad de automotivarme para el estudio. 27. Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios. | | | | | |
| | | Debería ser: Mis calificaciones son el resultado de cuan implementados estén las aulas y/o laboratorios. | | | | |
| EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (X) | | NO APLICABLE () | | | | |
| VALIDADO POR: Mtra. Yesica Analid Velasque Pacheco | | | | | | |
| FIRMA o SELLO: | |  | | | | |
| Código ORCID (si lo tuviera): 0009-0009-3414-6079 | | | | | | |

Tercer juez

Hoja de validación para el Escala para medir Actitudes hacia la Investigación

| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | | X |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | | X |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | X | |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | | | X |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | X |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | | X | |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | | X |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | X |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | X |
| 10 | ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? <i>De acuerdo con todas las modificaciones de redacción de ítems.</i> | | | | | |
| EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (X) | | NO APLICABLE () | | | | |
| VALIDADO POR: Lic. Jhonatan Juan Tirado Malpartida | | | | | | |
| FIRMA o SELLO Código ORCID | |  https://orcid.org/0000-0001-5300-6914 | | | | |

Hoja de validación para la Escala de Autoeficacia Académica

| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | | X |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | | X |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | | X |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | | | X |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | X |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | | | X |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | | X |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | X |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | X |
| 10 | ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? <i>De acuerdo con todas las modificaciones de redacción de ítems.</i> | | | | | |
| EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (X) | | NO APLICABLE () | | | | |
| VALIDADO POR: Lic. Jhonatan Juan Tirado Malpartida | | | | | | |
| FIRMA o SELLO Código ORCID | |  https://orcid.org/0000-0001-5300-6914 | | | | |

Cuarto juez

Hoja de validación para el Escala para medir Actitudes hacia la Investigación

| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|-----------|--|----------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | | x |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | | x |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | | x |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | x | | |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | x |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | x | | |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | | x |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | x |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | x |
| 10 | ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Considero que las preguntas están alineadas con lo que se pretende medir, asimismo se podrían incluir preguntas que hagan referencia a la disposición de colaborar en otros proyectos de investigación o que acerca de cuán cómoda se siente una persona al presentar sus hallazgos de investigación, con la finalidad de proporcionar una mejor comprensión de la disposición de los estudiantes para trabajar en equipo y su nivel de confianza al comunicar sus resultados, aspectos clave para fomentar una actitud positiva hacia la investigación | | | | | |


EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x) NO APLICABLE ()

PSICOLOGIA
C. Ps. P. 33281

Hoja de validación para la Escala de Autoeficacia Académica

| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|---|---|----------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | | x |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | | x |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | x | |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | | | x |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | x |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | | | x |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | | x |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | x |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | x |
| 10 | ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? | | | | | |
| EL INSTRUMENTO ES APLICABLE () NO APLICABLE () | | | | | | |

VALIDADO POR: Victoria Nuñez del Prado Peñaloza



V. Nuñez del Prado Peñaloza
PSICÓLOGA
C. P. P. 33381

FIRMA o SELLO

| PREGUNTAS | | Escala de valoración | | | | |
|--------------------------------------|--|----------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir? | | | | X | |
| 2 | ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio? | | | | | X |
| 3 | ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio? | | | | X | |
| 4 | ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares? | | | | | X |
| 5 | ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son los adecuados y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio? | | | | | X |
| 6 | ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos? | | | | X | |
| 7 | ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones? | | | | | X |
| 8 | ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento? | | | | | X |
| 9 | ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio? | | | | | X |
| 10 | <p>¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?</p> <p>Algunos de los ítems se dirigen a evaluar aspectos que no necesariamente están relacionados con investigación sino que pueden abarcar otros escenarios. Desde la perspectiva de las evaluadoras puede ser clara la intención del ítem, pero desde la perspectiva de los participantes se puede dar lugar a múltiples interpretaciones en las que no necesariamente se evaluaría la actitud hacia la investigación, un ajuste lingüístico podría ser útil (Ítems sobre los que sugiero revisión: 8, 12, 14, 21, 23, 32)</p> | | | | | |
| EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (X) | | NO APLICABLE () | | | | |
| VALIDADO POR: Liliam Rocío Zea Ruiz. | | | | | | |

Anexo 5. Ejemplo de instrumentos llenados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACION

La presente investigación es conducida por las Bachilleres Lilia Escalante Vargas y Daniela Torres Ramos de la Escuela Profesional de Psicología de nuestra universidad. La investigación intitulada "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024" tiene como propósito realizar un estudio acerca del efecto de las actitudes hacia la investigación sobre la autoeficacia en universitarios.

Si usted accede a participar en el estudio se le pedirá responder a los cuestionarios, el llenado tendrá una duración de 8 minutos aproximadamente. Su participación es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la aplicación. Es importante recalcar, que usted puede retirarse en cualquier momento sin que ello acarree un prejuicio. Si alguna de las preguntas de los cuestionarios le resulta incómoda, usted tiene el derecho de hacérselo saber a las investigadoras.

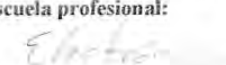
Agradecemos su participación.

Firma del(la) participante



FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Antes de responder a los cuestionarios le pedimos que nos proporcione los siguientes datos.

1. Edad: 21
2. Género: Masculino (☒) Femenino (☐)
3. Escuela profesional: 
4. Semestre: 6VO
5. Estudia y trabaja: Sí (☐) No (☒)
6. Realizó algún curso de investigación: Sí (☐) No (☒)
7. Qué te motiva o motivaría para involucrarte en actividades de investigación.

Marcar solo una opción.

- Desarrollo profesional y personal (☐)
- Implementar innovaciones científicas en tu carrera (☐)
- Curiosidad intelectual (☐)
- Iniciar una carrera como investigador en el futuro (☒)

8. Qué te desmotiva o desmotivaría para involucrarte en actividades de investigación. Marcar solo una opción.

- Falta de espacios adecuados (bibliotecas y laboratorios) (☐)
- Falta de un docente que oriente actividades de este tipo (☐)
- Falta de tiempo (☐)
- Falta de conocimiento o idea que es una actividad difícil (☒)
- No lo consideras beneficioso o no te llama la atención (☐)
- Falta de recursos económicos (☐)

9. En el último mes cuántos artículos científicos leíste (trabajos de la universidad e interés personal).

- Ninguno (☐)
- 1 a 2 (☒)
- 2 a 5 (☐)
- 5 a 10 (☐)
- 10 a más (☐)

EACIN

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de afirmaciones en las que debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo.

No hay respuestas correctas o erróneas.

Le solicitamos ser sincero/a en sus respuestas.

Marque con un aspa (X) según corresponda.

| Nº | Ítems | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|--|-------------------|---------------|--------------------------------|------------|----------------|
| 1 | Desde mi punto de vista, en la universidad no deberían enseñar investigación. | X | | | | |
| 2 | En los eventos de investigación (congresos, encuentros) me relaciono con la gente. | | | X | | |
| 3 | Entre las cosas que más me agradan están las conversaciones científicas. | | | | X | |
| 4 | Eso de estar tomando cursos de actualización no es para mí. | | X | | | |
| 5 | Creo que estar consultando información científica es perder el tiempo. | X | | | | |
| 6 | Considero que tengo la paciencia necesaria para investigar. | | | | X | |
| 7 | Todos los profesionales deberían aprender a investigar. | | | | | X |
| 8 | La mayoría de las cosas me generan curiosidad. | | | | | X |
| 9 | Casi siempre aplazo lo que tiene que ver con investigación. | | | X | | |
| 10 | Estoy al tanto de enterarme de los temas de actualidad. | | | | X | |
| 11 | Me gusta capacitarme para adquirir habilidades investigativas. | | | | X | |
| 12 | Creo que la persistencia contribuye a alcanzar metas. | | | | X | |
| 13 | Acostumbro a escribir para profundizar en temas de interés. | | X | | | |
| 14 | Las actividades del día a día no me inspiran nada novedoso. | | | X | | |
| 15 | Investigar es posible si tenemos voluntad de hacerlo. | | | | | X |
| 16 | Con frecuencia me encuentro consultando información científica. | | X | | | |
| 17 | La investigación es una de las cosas que me despierta interés. | | | | X | |

| Nº | Ítems | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|--|-------------------|---------------|--------------------------------|------------|----------------|
| 18 | Soy ordenado(a) en mis actividades de investigación. | | X | | | |
| 19 | Las conversaciones científicas me parecen aburridas. | | | X | | |
| 20 | Trabajar con otros en investigación nos ayuda a alcanzar mejores resultados. | | X | | | |
| 21 | Se me ocurren ideas innovadoras acerca de problemas cotidianos. | | | X | | |
| 22 | Considero que la investigación ayuda a detectar errores de la ciencia. | | | | X | |
| 23 | Para ser sincero(a) realmente lo que menos hago es escribir. | | X | | | |
| 24 | Aprovecho cualquier oportunidad para dar a conocer mis trabajos académicos. | | | X | | |
| 25 | Me gusta acelerar los trabajos relacionados con investigación. | | | | X | |
| 26 | Para mí, en investigación es importante fortalecer la capacidad de escuchar. | | X | | | |
| 27 | Pensar en ponerme a investigar me genera desánimo. | | | | X | |
| 28 | Considero que insistir en lo mismo no ayuda a lograr los objetivos. | | X | | | |
| 29 | En mi opinión, sin investigación la ciencia no avanzaría. | | | | | X |
| 30 | Mis actividades de investigación son un desorden. | | | X | | |
| 31 | A mi parecer, la investigación contribuye a resolver problemas sociales. | | | | X | |
| 32 | Admito que el conocimiento hace humildes a las personas. | | | X | | |
| 33 | Reconozco que la investigación ayuda a corregir errores del sentido común. | | | X | | |
| 34 | Soy el último en enterarme de los temas de actualidad. | | | X | | |

ESAA

Instrucciones

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones en las que debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo.

No hay respuestas correctas o erróneas.

Le solicitamos ser sincero/a en sus respuestas.

Marque con un aspa (X) según corresponda.

| Nº | Ítems | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|----|---|--------------------------|---------------|---------------------|------------|-----------------------|
| 1 | Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas. | | | X | | |
| 2 | Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase. | | | | X | |
| 3 | Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica en la universidad. | | X | | | |
| 4 | Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten. | | | X | | |
| 5 | Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia. | | | | X | |
| 6 | En situaciones académicas difíciles mantengo la calma. | | | X | | |
| 7 | Puedo dirigir mis metas académicas si me esfuerzo. | | | X | | |
| 8 | Puedo solucionar dificultades académicas. | | | | X | |
| 9 | Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente. | | | X | | |
| 10 | Continuo con mis metas académicas hasta alcanzarlas. | | | | X | |
| 11 | Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios. | | X | | | |
| 12 | Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente. | | X | | | |
| 13 | Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás. | | | | X | |
| 14 | Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica. | | | X | | |
| 15 | Me siento seguro(a), al afrontar retos académicos en grupos de trabajo. | | | | X | |
| 16 | Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica. | | | | X | |
| 17 | Poseo la capacidad de automotivarme para el estudio. | | | | X | |

| Nº | Ítems | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|----|---|--------------------------|---------------|---------------------|------------|-----------------------|
| 18 | Mis calificaciones son consecuencia de que tan comprometidos estén mis compañeros de grupo. | | | X | | |
| 19 | Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales. | | | | | X |
| 20 | Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas. | | | X | | |
| 21 | Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en la universidad. | | | X | | |
| 22 | Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente. | | | | X | |
| 23 | Mis calificaciones son consecuencia de que tan bien o mal le caigo al docente. | | | X | | |
| 24 | Busco iniciativas para afrontar una tarea. | | X | | | |
| 25 | Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas. | | | X | | |
| 26 | Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés. | | | | X | |
| 27 | Mis calificaciones son el resultado de lo implementado de las aulas y/o laboratorios. | | | X | | |
| 28 | Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase. | | | | X | |

Anexo 6. Base de datos estadístico

MATRICULADOS POR ESCUELAS PROFESIONALES Y GENERO SEMESTRE 2024-2

| Nº | ESCUELA PROFESIONAL | GENERO | | | Porcentaje |
|----|---------------------------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| | | F | M | T | |
| 1 | AGRONOMÍA | 121 | 194 | 315 | 1.69 |
| 2 | ANTROPOLOGÍA | 188 | 168 | 356 | 1.91 |
| 3 | ARQUEOLOGÍA | 148 | 159 | 307 | 1.65 |
| 4 | ARQUITECTURA | 219 | 315 | 534 | 2.87 |
| 5 | BIOLOGÍA | 289 | 257 | 546 | 2.94 |
| 6 | CIENCIAS ADMINISTRATIVAS | 497 | 356 | 853 | 4.59 |
| 7 | CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN | 371 | 248 | 619 | 3.33 |
| 8 | CONTABILIDAD | 580 | 416 | 996 | 5.36 |
| 9 | DERECHO | 390 | 313 | 703 | 3.78 |
| 10 | ECONOMÍA | 343 | 414 | 757 | 4.07 |
| 11 | EDUCACION | 924 | 729 | 1,653 | 8.89 |
| 12 | ENFERMERÍA | 553 | 409 | 962 | 5.16 |
| 13 | FARMACIA Y BIOQUÍMICA | 245 | 171 | 416 | 2.24 |
| 14 | FÍSICA | 24 | 110 | 134 | 0.72 |
| 15 | FILOSOFÍA | 52 | 77 | 129 | 0.69 |
| 16 | HISTORIA | 287 | 195 | 482 | 2.59 |
| 17 | INGENIERÍA CIVIL | 81 | 568 | 649 | 3.49 |
| 18 | INGENIERÍA DE MINAS | 44 | 463 | 507 | 2.73 |
| 19 | INGENIERÍA ELÉCTRICA | 48 | 397 | 445 | 2.39 |
| 20 | INGENIERÍA ELECTRÓNICA | 38 | 383 | 421 | 2.26 |
| 21 | INGENIERÍA GEOLÓGICA | 106 | 293 | 399 | 2.15 |
| 22 | INGENIERÍA INFORMÁTICA Y DE SISTEMAS | 68 | 419 | 487 | 2.62 |
| 23 | INGENIERÍA MECÁNICA | 16 | 368 | 384 | 2.06 |
| 24 | INGENIERÍA METALÚRGICA | 70 | 286 | 356 | 1.91 |
| 25 | INGENIERÍA QUÍMICA | 144 | 241 | 385 | 2.07 |
| 26 | INGENIERÍA PETROQUÍMICA | 20 | 51 | 71 | 0.38 |
| 27 | MATEMÁTICA | 44 | 150 | 194 | 1.04 |
| 28 | MEDICINA HUMANA | 230 | 272 | 502 | 2.70 |
| 29 | ODONTOLOGÍA | 123 | 96 | 219 | 1.18 |
| 30 | PSICOLOGÍA | 339 | 141 | 480 | 2.58 |
| 31 | QUÍMICA | 53 | 74 | 127 | 0.68 |
| 32 | TURISMO | 315 | 277 | 592 | 3.18 |
| 33 | ZOOTECNIA | 126 | 153 | 279 | 1.50 |
| | SUBTOTAL | 7,096 | 8,863 | 15,959 | 85.81 |
| | SEDES | | | | 0.00 |
| 34 | AGRONOMÍA TROPICAL-QUILLABAMBA | 1 | 0 | 1 | 0.01 |
| 35 | EDUCACION INICIAL-CANAS | 445 | 154 | 599 | 3.22 |
| 36 | EDUCACIÓN PRIMARIA-ESPINAR | 330 | 223 | 553 | 2.97 |
| 37 | MEDICINA VETERINARIA-ESPINAR | 93 | 90 | 183 | 0.98 |
| 38 | INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL-SICUANI | 61 | 83 | 144 | 0.77 |
| 39 | MEDICINA VETERINARIA-SICUANI | 135 | 98 | 233 | 1.25 |
| 40 | INGENIERÍA AGROPECUARIA-SANTO TOMÁS | 74 | 121 | 195 | 1.05 |
| 41 | OBSTETRICIA-ANDAHUAYLAS | 427 | 26 | 453 | 2.44 |
| 42 | INGENIERÍA AGROPECUARIA-ANDAHUAYLAS | 58 | 82 | 140 | 0.75 |
| 43 | INGENIERÍA FORESTAL -PUERTO MALDONADO | 55 | 84 | 139 | 0.75 |
| | TOTAL: | 8,775 | 9,824 | 18,599 | 100.00 |
| | Porcentaje % | 47.18 | 52.82 | 100 | |

FUENTE: CENTRO DE COMPUTO.- ELABORACIÓN UNIDAD DE ESTADÍSTICA.-

| A | B | C | D | |
|----|----------------------------|--|-------------|---|
| 1 | MATRICULADOS 2024-2 | | | |
| 2 | Alumno | Nombre | Sexo | Escuela |
| 3 | 140748 | AEDO-SOTOMAYOR-EBHER | M | ANTROPOLOGÍA |
| 4 | 235102 | ALAGON-VALDERRAMA-JHON RHALP | M | ANTROPOLOGÍA |
| 5 | 224522 | ALEGRE-PALOMINO-ANGIE KATHERINE | F | ANTROPOLOGÍA |
| 6 | 160784 | ALFARO-LOPE-AYDEE | F | ANTROPOLOGÍA |
| 7 | 211089 | ALMANZA-PANIAGUA-ABIGAIL CLAUDIA | F | ANTROPOLOGÍA |
| 8 | 224569 | ALTAMIRANO-PANIHUARA-ANABEL JOSELIN | F | BIOLOGÍA |
| 9 | 184406 | ALVAREZ-ESPIHOZA-ARIANA | F | BIOLOGÍA |
| 10 | 231610 | ALVARO-HERRERA-ALFREDO SAM | M | BIOLOGÍA |
| 11 | 224571 | ALZAMORA-CRUZ-SHEVNER HECTOR FELIPE | M | BIOLOGÍA |
| 12 | 214988 | AMONEZ-AVERBE-YASHI GABRIELA CONCECION | F | BIOLOGÍA |
| 13 | 192784 | AMPUERO-HUILLCA-XIOMARA ALEXANDRA | F | BIOLOGÍA |
| 14 | 231160 | CALDERON-HUILLCA-ANGELA | F | CIENCIAS ADMINISTRATIVAS |
| 15 | 204388 | CALDERON-LOPEZ-NICOLY YADIRA | F | CIENCIAS ADMINISTRATIVAS |
| 16 | 225024 | CALLAÑAUPA-AMACHI-JUAN ANTONY | M | CIENCIAS ADMINISTRATIVAS |
| 17 | 214909 | CALLAÑAUPA-TAIBE-GISELA | F | CIENCIAS ADMINISTRATIVAS |
| 18 | 224487 | CALLAPIÑA-RODRIGUEZ-KAREN YHASMINE | F | CIENCIAS ADMINISTRATIVAS |
| 19 | 183902 | CALLO-PARI-JOSUE JAVIER | M | CIENCIAS ADMINISTRATIVAS |
| 20 | 220736 | MENDOZA-CHUSI-MEDALY MILAGROS | F | CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN |
| 21 | 083822 | MENDOZA-HUAMANI-WILBERT | M | CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN |
| 22 | 230150 | MENDOZA-LETONA-YOSHI YAHINA | F | CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN |
| 23 | 231248 | CHAMPI-CRUZ-FLOR ROSITA | F | CONTABILIDAD |
| 24 | 194363 | CHAMPI-GUTIERREZ-DEYSI | F | CONTABILIDAD |
| 25 | 194767 | CHAMPI-LLAQUI-ROSALINDA | F | CONTABILIDAD |
| 26 | 215554 | CHAMPI-QUISPE-DAVIT | M | CONTABILIDAD |
| 27 | 193717 | CHAPARRO-SANCHEZ-LINDER | M | CONTABILIDAD |
| 28 | 192865 | CAMERO-MELENDEZ-DIEGO PERCY | M | DERECHO |
| 29 | 201054 | CANDIA-CCASA-JAMILET | F | DERECHO |
| 30 | 220381 | CANDIA-MEZA-CAREN MELANI | F | DERECHO |
| 31 | 215088 | CANDIA-TORRES-MILA MICHELINE | F | DERECHO |
| 32 | 241942 | CANO-GONZALES-CAROL GABRIEL | F | DERECHO |
| 33 | 230211 | CHAPARRO-TINCO-RUTH VALERIA | F | ECONOMÍA |
| 34 | 204274 | CHAUCA-GASPAR-JHONIVAN | M | ECONOMÍA |
| 35 | 194840 | MAYTA-QUERAR-JANDY | F | ECONOMÍA |
| 36 | 193760 | MAYTA-TITO-GIANELLY MELISSA | F | ECONOMÍA |
| 37 | 232040 | MACCAPA-YAURI-DENIS | M | EDUCACIÓN PRIMARIA-ESPINAR |
| 38 | 212065 | MACHACA-CHOQUEHUANCA-LIZBETH ISABEL | F | EDUCACIÓN PRIMARIA-ESPINAR |
| 39 | 222151 | MAMANI-CCAMA-HELIA DELMILAGRO | F | EDUCACIÓN PRIMARIA-ESPINAR |
| 40 | 183675 | LUNA-PHACSI-EVALUZ | F | EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDAD MATEMÁTICA Y FÍSICA |
| 41 | 241112 | MAMANI-HUALLPAMAYTA-OLGA FANI | F | EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDAD MATEMÁTICA Y FÍSICA |
| 42 | 234714 | HANCCO-CCACHURA-KIREYNA MERSEY | F | ENFERMERÍA |
| 43 | 240305 | HANCCO-CUTIPA-MARIA EUDOCIA | F | ENFERMERÍA |
| 44 | 151495 | HANCCO-TAIBE-ROCIO | F | ENFERMERÍA |
| 45 | 194822 | HANCCO-TURPO-MARIBEL | F | ENFERMERÍA |
| 46 | 230658 | HUAMANI-LOAIZA-ANGELI KANTU | F | FARMACIA Y BIOQUÍMICA |

Hoja1

Hoja2

Hoja3

Hoja4

Hoja5

Hoja6

Hoja7

Anexo 7. Solicitud de acceso a la población



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Ing. Edmundo Alarcón Cáceres

DIRECTOR ACADÉMICO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA DE MINAS

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a una muestra de 12 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería de Minas

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

Nos presentamos, somos los bachilleres Lilia Escalante Vargas con código 144645 y Daniela Torres Ramos con código 154468 de la escuela profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a una muestra de 12 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería de Minas, los mismos forman parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024". La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas. Así mismo, es importante recalcar que el llenado de los mismos es anónimo y su aplicación tiene un tiempo promedio de 8 minutos. Siendo la cantidad de estudiantes requerida ínfima no interrumpiremos el normal desarrollo de las lecciones académicas, y aplicaremos los test entre los estudiantes que se encuentren en el campus universitario y que accedan a participar voluntariamente.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos

154468

Lilia Escalante Vargas

144645



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Mgt. José Wilfredo Callasi Quispe

DIRECTOR ACADÉMICO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA ELÉCTRICA

PRESENTE

ASUNTO: Aplicación de instrumentos psicométricos a 11 estudiantes de Ingeniería Eléctrica.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos, somos los bachilleres Lilia Escalante Vargas con código 144645 y Daniela Torres Ramos con código 154468 de la escuela profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad.

Solicitamos acceder a una muestra de 11 estudiantes de Ingeniería Eléctrica, los mismos forman parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024". La actividad solicitada implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas. Así mismo, es importante recalcar que el llenado de los mismos es anónimo y su aplicación tiene un tiempo promedio de 8 minutos. Siendo la cantidad de estudiantes requerida ínfima no interrumpiremos el normal desarrollo de las lecciones académicas, y aplicaremos los test entre los estudiantes que se encuentren en el campus universitario y que accedan a participar voluntariamente.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos

154468

Lilia Escalante Vargas

144645





UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

28 de octubre del 2024

**DECANOS DE LAS DIFERENTES FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO – SEDE CUSCO**

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a la población estudiantil que se halla inmersa en las facultades de **Arquitectura y Artes Plásticas; Enfermería; Ingeniería de Procesos; Administración y Turismo; Ciencias Biológicas; Ciencias Químicas, Físicas y Matemáticas; Ciencias Sociales; Comunicación Social e Idiomas; Economía; Educación; Ingeniería Civil; Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Informática y Mecánica; Medicina Humana; Ingeniería Geológica, Minas y Metalúrgica; y Ciencias de la Salud**

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

A través de la presente, nos dirigimos respetuosamente para exponer el siguiente motivo:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a las **facultades de Arquitectura y Artes Plásticas; Enfermería; Ingeniería de Procesos; Administración y Turismo; Ciencias Biológicas; Ciencias Químicas, Físicas y Matemáticas; Ciencias Sociales; Comunicación Social e Idiomas; Economía; Educación; Ingeniería Civil; Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Informática y Mecánica; Medicina Humana; Ingeniería Geológica, Minas y Metalúrgica; y Ciencias de la Salud**, las mismas que forma parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado **“Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2014”**. La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas.


El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención prestada a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,


Daniela Torres Ramos


Lilia Escalante Vargas



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Dr. José Béjar Quispe

DECANO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a una muestra de 17 estudiantes de la escuela profesional de Derecho para aplicación de instrumentos psicológicos.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

Nos presentamos, somos los bachilleres Lilia Escalante Vargas con código 144645 y Daniela Torres Ramos con código 154468 de la escuela profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad. Para acreditar dicha condición adjuntamos nuestros títulos de bachillerato.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a una muestra de 17 estudiantes de la escuela profesional de Derecho, los mismos forman parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado **“Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024”**. La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas. Adjuntamos los 2 instrumentos que se utilizarán. Así mismo, es importante recalcar que el llenado de los mismos es anónimo y su aplicación tiene un tiempo promedio de 8 minutos. Siendo la cantidad de estudiantes requerida ínfima no interrumpiremos el normal desarrollo de las lecciones académicas, y aplicaremos los test entre los estudiantes que se encuentren en el campus universitario y que accedan a participar voluntariamente.

Agradecemos de antemano la atención a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,


Daniela Torres Ramos

154468


Lilia Escalante Vargas

144645





UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho⁷⁷

Mgt. José Wilfredo Callasi Quispe

DIRECTOR ACADEMICO DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a una muestra de 10 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Electrónica para aplicación de instrumentos psicológicos.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

Nos presentamos, somos los bachilleres Lilia Escalante Vargas con código 144645 y Daniela Torres Ramos con código 154468 de la escuela profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad. Para acreditar dicha condición adjuntamos nuestros títulos de bachillerato.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a una muestra de 10 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Electrónica, los mismos forman parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024". La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas. Adjuntamos los 2 instrumentos que se utilizarán. Así mismo, es importante recalcar que el llenado de los mismos es anónimo y su aplicación tiene un tiempo promedio de 8 minutos. Siendo la cantidad de estudiantes requerida ínfima no interrumpiremos el normal desarrollo de las lecciones académicas, y aplicaremos los test entre los estudiantes que se encuentren en el campus universitario y que accedan a participar voluntariamente.

Agradecemos de antemano la atención a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos
154468



Lilia Escalante Vargas
144645



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho⁷⁷

Dr. Manrique Borda Pilinco

DECANO DE LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y TURISMO

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a la población de estudio que se halla inmersa en las escuelas profesionales de Administración y Turismo.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

A través de la presente, nos dirigimos respetuosamente para exponer el siguiente motivo:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a las escuelas profesionales de Administración y Turismo, las mismas que forman parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2014". La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

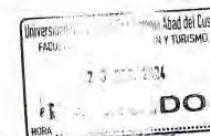
Agradecemos de antemano la atención prestada a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos

Lilia Escalante Vargas



Señ. Priscila:
Autorizada para facilitar los datos de los estudiantes de la escuela profesional de Administración y Turismo.
Not. 144645. C. 28-10-24



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho

Dra. María del Pilar Benavente García

DECANA DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL E IDIOMAS

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a la población de estudio que se halla inmersa en la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

A través de la presente, nos dirigimos respetuosamente para exponer el siguiente motivo:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a la Profesional de Ciencias de la Comunicación, la misma que forma parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado **"Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2014"**. La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención prestada a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos

Lilia Escalante Vargas



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho

EXP. 69 8564

Dr. Rafael Fernando Vargas Salinas

DECANO DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a la población de estudio que se halla inmersa en la Escuela profesional de Economía.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

A través de la presente, nos dirigimos respetuosamente para exponer el siguiente motivo:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a la Escuela profesional de Economía, la misma que forma parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado **"Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024"**. La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención prestada a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos

Lilia Escalante Vargas



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
FACULTAD DE ECONOMÍA

Dr. Rafael F. Vargas Salinas
DECANO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

APARTADO POSTAL
Nº 021 - Cusco, Perú

FAX: 081(0) 218117 - 218112

RECTORADO
Edificio Torre Nº 120
Teléfono: 081(0) 218111 - 218112 - 218113 - 218114

CIUDAD UNIVERSITARIA
Av. De la Cultura Nº 120 - Edificio: 081(0) 218111 - 218112 - 218113 - 218114

CENTRO ADMINISTRATIVO Y TURISMO
Av. De la Cultura Nº 120 - Edificio: 081(0) 218111 - 218112 - 218113 - 218114

LOCAL CENTRAL
Edificio de Artes y Oficios
Teléfono: 081(0) 218111 - 218112 - 218113 - 218114

SINCEPS
Edificio de Admisión Nº 001 - Edificio: 081(0) 218111 - 218112 - 218113 - 218114

CENTRO ADMINISTRATIVO Y TURISMO
Av. De la Cultura Nº 120 - Edificio: 081(0) 218111 - 218112 - 218113 - 218114

CARRETERA - PUERTO BAYO - HERRERA
Av. De la Cultura Nº 120 - Edificio: 081(0) 218111 - 218112 - 218113 - 218114

AUTORIZACIÓN

EL DECANO (E) DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO, que suscribe-----

AUTORIZA-----

A las bachilleres de la Escuela Profesional de Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco : **LILIA ESCALANTE VARGAS y DANIELA TORRES RAMOS**, la aplicación de Encuestas a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, Primaria y Secundaria, en un número de 40 estudiantes, para la elaboración de su proyecto de tesis intitulada **"ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024"** conducente a la obtención de su título profesional.

Se expide la presente autorización, a petición de las interesadas para los fines consiguientes, solicitando se les dé las facilidades que el caso requiere para el logro de sus objetivos.

Cusco, 05 de Noviembre del 2024.



C.C.
Interesadas (02)
Archivo
HAAV/vgpc



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho

28 de octubre del 2024

DECANOS DE LAS DIFERENTES FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO – SEDE CUSCO

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a la población estudiantil que se halla inmersa en las facultades de Arquitectura y Artes Plásticas; Enfermería; Ingeniería de Procesos; Administración y Turismo; Ciencias Biológicas; Ciencias Químicas, Físicas y Matemáticas; Ciencias Sociales; Comunicación Social e Idiomas; Economía; Educación; Ingeniería Civil; Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Informática y Mecánica; Medicina Humana; Ingeniería Geológica, Minas y Metalúrgica; y Ciencias de la Salud

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

A través de la presente, nos dirigimos respetuosamente para exponer el siguiente motivo:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a las facultades de Arquitectura y Artes Plásticas; Enfermería; Ingeniería de Procesos; Administración y Turismo; Ciencias Biológicas; Ciencias Químicas, Físicas y Matemáticas; Ciencias Sociales; Comunicación Social e Idiomas; Economía; Educación; Ingeniería Civil; Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Informática y Mecánica; Medicina Humana; Ingeniería Geológica, Minas y Metalúrgica; y Ciencias de la Salud, las mismas que forma parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado **"Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2014"**. La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención prestada a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,



Daniela Torres Ramos

Lilia Escalante Vargas



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Mg. Julio Danilo Bustamante Jaen

DIRECTOR ACADÉMICO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA METALÚRGICA

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a una muestra de 9 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Metalúrgica.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

Nos presentamos, somos los bachilleres Lilia Escalante Vargas con código 144645 y Daniela Torres Ramos con código 154468 de la escuela profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a una muestra de 9 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Metalúrgica, los mismos forman parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024". La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas. Así mismo, es importante recalcar que el llenado de los mismos es anónimo y su aplicación tiene un tiempo promedio de 8 minutos. Siendo la cantidad de estudiantes requerida ínfima no interrumpiremos el normal desarrollo de las lecciones académicas, y aplicaremos los test entre los estudiantes que se encuentren en el campus universitario y que accedan a participar voluntariamente.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos

154468

Lilia Escalante Vargas

144645



Dr. Torrado



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

exp 698564

Dr. Zenon La Torre Valdeiglesias

DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a la población de estudio que se halla inmersa en la Escuela Profesional de Contabilidad

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

A través de la presente, nos dirigimos respetuosamente para exponer el siguiente motivo:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a la Escuela Profesional de Contabilidad, la misma que forma parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2014". La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención prestada a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

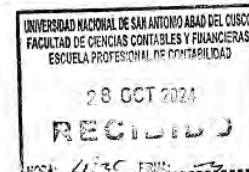
Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos

Lilia Escalante Vargas

Dr. Torrado





UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Mag. Analí Karina Cardona Rivero

DIRECTORA ACADÉMICA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE FARMACIA Y BIOQUÍMICA

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a una muestra de 10 estudiantes de la escuela profesional de Farmacia y Bioquímica.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

Nos presentamos, somos los bachilleres Lilia Escalante Vargas con código 144645 y Daniela Torres Ramos con código 154468 de la escuela profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a una muestra de 10 estudiantes de la escuela profesional de Farmacia y Bioquímica, los mismos forman parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024". La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas. Adjuntamos los 2 instrumentos que se utilizarán. Así mismo, es importante recalcar que el llenado de los mismos es anónimo y su aplicación tiene un tiempo promedio de 8 minutos. Siendo la cantidad de estudiantes requerida ínfima no interrumpiremos el normal desarrollo de las lecciones académicas, y aplicaremos los test entre los estudiantes que se encuentren en el campus universitario y que accedan a participar voluntariamente.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

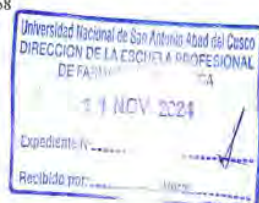
Atentamente,

Daniela Torres Ramos

154468

Lilia Escalante Vargas

144645



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Ing. Mauro Alberto Zegarra Carreón

DIRECTOR ACADÉMICO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA GEOLÓGICA

PRESENTE

ASUNTO: Solicito acceso a una muestra de 10 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Geológica.

REFERENCIA: Artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, sobre la investigación.

Hacemos llegar nuestros cordiales saludos y las consideraciones del caso.

Nos presentamos, somos los bachilleres Lilia Escalante Vargas con código 144645 y Daniela Torres Ramos con código 154468 de la escuela profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 48° de la Ley Universitaria N° 30220, solicitamos acceder a una muestra de 10 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Geológica, los mismos forman parte fundamental de la población de nuestro estudio, titulado "Actitudes hacia la investigación y autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024". La actividad a desarrollar implica el llenado de dos instrumentos psicométricos de las variables estudiadas. Así mismo, es importante recalcar que el llenado de los mismos es anónimo y su aplicación tiene un tiempo promedio de 8 minutos. Siendo la cantidad de estudiantes requerida ínfima no interrumpiremos el normal desarrollo de las lecciones académicas, y aplicaremos los test entre los estudiantes que se encuentren en el campus universitario y que accedan a participar voluntariamente.

El acceso solicitado nos permitirá continuar con el desarrollo de nuestra investigación. Así mismo, los resultados y conclusiones pretenden constituirse como un aporte para las instancias universitarias pertinentes con la finalidad de fortalecer la disposición de los universitarios en materia de investigación, e incentivar adecuados niveles de autoeficacia académica.

Agradecemos de antemano la atención a nuestra solicitud, y aprovechamos la ocasión para reiterar nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sin otro particular, quedamos a su disposición.

Atentamente,

Daniela Torres Ramos

154468

Lilia Escalante Vargas

144645

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Facultad de Ingeniería Geológica, Minas y Metalurgia
Ing. MAURO ZEGARRA CARREÓN
DIRECTOR ACADÉMICO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA GEOLÓGICA
Recibido 11-11-2024

Anexo 8. Registro fotográfico

