

# Reconocimiento y actitud hacia la investigación educativa en la Universidad

Antonio RODRÍGUEZ FUENTES  
María Jesús CAURCEL CARA  
Carmen del Pilar GALLARDO MONTES  
Antonio GARCÍA GUZMÁN

## Datos de contacto:

Antonio Rodríguez Fuentes  
Universidad de Granada  
[arfuate@ugr.es](mailto:arfuate@ugr.es)

María Jesús Caurcel Cara  
Universidad de Granada  
[caurcel@ugr.es](mailto:caurcel@ugr.es)

Carmen del Pilar Gallardo Montes  
Universidad de Granada  
[cgallardo@ugr.es](mailto:cgallardo@ugr.es)

Antonio García Guzmán  
Universidad de Granada  
[antogagu@ugr.es](mailto:antogagu@ugr.es)

Recibido: 10/01/2023  
Aceptado: 18/03/2023

## RESUMEN

Una porción importante de la investigación se desarrolla en la Universidad. Aporta, además de a la Ciencia y al progreso, al reconocimiento e impacto institucional y acreditación y promoción profesional. Y a la docencia, al contemplarla como referente; por tanto, también al estudiantado, como discente y futuros investigadores. Se estudia esta perspectiva del reconocimiento y actitud con 952 estudiantes universitarios de diferentes titulaciones educativas, centros y campus de la Universidad de Granada, desde una aproximación cuantitativa tras la aplicación de una escala previamente diseñada y estandarizada. Con análisis descriptivos, porcentuales, de tendencia central y de dispersión, se obtiene que la investigación educativa en el panorama universitario no goza de la debida reputación entre el estudiantado de ciencias de la educación. Mediante análisis inferenciales, se hallan diferencias entre centros públicos y privados, por género, por edad, por titulación y por cursos. Con fundamento en el detalle de lo anterior, se posibilita el dibujo de un perfil del estudiante para docente en relación con su valoración de la investigación desarrollada en sus centros y su actitud hacia la investigación educativa. Dado que no se corresponde con el perfil deseado para convertirse en su futuro profesional en docente-investigador, para acometer procesos de investigación-acción para mejorar su práctica, o en científico-investigador, se aconseja la formación y estimulación de esta competencia investigadora en los futuros docentes. Lo anterior no solo redundará en la mejora de su ejercicio profesional, sino del institucional y, por extensión, social.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación educativa; Investigación universitaria; Percepción de la investigación; Actitud investigadora.

## **Recognition and attitude towards educational research at the University**

### **ABSTRACT**

A significant portion of research takes place at the University. It contributes not only to science and progress, but also to institutional recognition and impact, accreditation and professional promotion. It also happens with teaching, by considering it as a reference; therefore, also to students, as learners and future researchers. This perspective of recognition and attitude is studied with 952 university students from different educational degrees, centers, and campuses of the University of Granada, from a quantitative approach after the application of a previously designed and standardized scale. Through descriptive, percentage, central tendency and dispersion analyses, it is obtained that educational research in the university panorama does not have a proper reputation among students of educational sciences. By means of inferential analysis, differences are found between public and private centers, by gender, age, degree and course. Based on the details of the above, it is possible to draw a profile of the teaching student in relation to their assessment of the research developed in their centers and their attitude towards educational research. Since it does not correspond to the desired profile to become a teacher-researcher in their professional future, to undertake action-research processes to improve their practice, or to become a scientist-researcher, the training and stimulation of this research competence in future teachers is advisable. This will not only improve their professional practice, but also their institutional and, by extension, social practice.

**KEYWORDS:** Educational research; University research; Perception of research; Research attitude.

### **Introducción**

Se admite la relación causa-efecto entre “investigación” y “desarrollo” en el ámbito nacional e internacional. Terminología que ha sido empleada para la denominación y justificación de proyectos nacionales de investigación en diferentes panoramas. Se ha cuantificado y comparado el grado de desarrollo en ciertos contextos mediante la inversión nacional pública en materia de investigación. La investigación goza de buena reputación en general, pero de forma desigual en diferentes disciplinas. Su mayor reconocimiento se decanta hacia las ciencias biosanitarias, tecnológicas y ecológicas. No ocurre así en el ámbito local e institucional de las ciencias sociales, en las que no queda claro el impacto de la investigación en la mejora de su cometido. Aunque sí el hecho de que no solo investigan los científicos y doctores, ni que solo se realice para aumentar la ciencia y el corpus de conocimientos o que solo se investiga en laboratorios y centros de investigación. La Universidad española, como la de otros muchos países, es un contexto privilegiado para el desarrollo de la investigación, aun con posibilidades de mejora. El estímulo para el profesor-investigador está garantizado

mediante la correlación alta e intensa de su acción y producción investigadora (proyectos, publicaciones científicas, etc.) y las posibilidades de acreditación y promoción laboral, amén de su reconocimiento profesional. Incluso, se utiliza la producción científica para la evaluación institucional de universidades y centros de investigación (Giménez-Toledo, 2015).

En el sector educativo, ocurre una paradoja respecto de la investigación educativa y su reconocimiento. Por un lado, se detecta en el escenario práctico un descontento generalizado hacia la investigación y desaprovechamiento de sus resultados (Calvani, 2022). Aspecto que se ha criticado, en los últimos tiempos, desde sectores de la propia Pedagogía, como es el caso de los promotores de la Neuroeducación, que reclaman un mayor sustento neurocientífico para la educación, tanto de sus teorías como sus prácticas. Se condena la desvinculación entre “investigación”, “teoría” y “práctica”, que debieran estar estrechamente conectadas. De hecho, la “investigación” debiera erigirse como nexo de unión entre “teoría” y “práctica” (Gálvez et al., 2019), a través de la innovación o renovación pedagógica (Aguado, 2023). Así nace el diseño de investigación de “revisión sistemática de experiencias”, que pretende aglutinar lo investigado en un campo específico para su conocimiento global contrastado y para la toma de decisiones de cara a la aplicación en un contexto concreto, con objetivos optimizadores, tanto en su vertiente cualitativa como cuantitativa (metaanálisis). Por otro lado, se viene reclamando desde hace bastante tiempo a los profesionales un rol de “docente-investigador” o el progreso del “maestro-pedagogo” al “maestro-investigador”, que acometa procesos necesarios de “investigación-acción” (I-A) en su praxis educativa. Implica no solo la lectura sino el desarrollo de la investigación; no solo consumo sino producción de investigación, como estrategia de optimización, ante los problemas contextualizados en el aula y centro. Aspecto que ha sido respaldado por ilustres pedagogos como Elliot (2005) o Freire (2011). Es decir, reflejar la teoría en su praxis y en su praxis la teoría. Existe consenso en aseverar que la I-A es la base y esencia de una enseñanza ajustada, equitativa, crítica e innovadora. Pero, también, es obvio que existe una tensión en el colectivo docente respecto de esta competencia recientemente designada, que parte de que no es el modelo que han reproducido con ellos sus antecesores docentes, en primera instancia, ni tampoco es una competencia desarrollada en su formación, en última. Además de otras justificaciones consolidadas como la falta de interés y funcionalidad otorgada a la investigación para la enseñanza, como resaltara Stenhouse (1987).

Por extensión y por los beneficios propios para su aprendizaje, acordes a las nuevas metodologías didácticas universitarias desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se reclama también la investigación en la formación universitaria de estudiantes. Se espera, además, que el docente universitario, que se concibe como investigador potencial, acometa tareas de investigación y se mantenga actualizado en la investigación de su corpus de conocimiento, de tal suerte, que sea utilizada como referente de su docencia. Pero, además, en el marco de una educación constructivista, también incuestionable en la actualidad, se proclama el alumno-investigador, que busque, indague e investigue su propio aprendizaje, su comprensión e interpretación de la realidad, sus soluciones a los problemas, casos prácticos, etc. Con mayor rigurosidad, evidentemente, en el ámbito universitario. En definitiva,

“investigación” y “formación” deben constituir un binomio irrenunciable para ambos agentes del proceso educativo universitario: profesores y estudiantes. A esta modalidad se le ha denominado “investigación formativa” (Curay & Vanegas, 2018; Fajardo-Ramos et al., 2015). La confluencia de esta labor entre ambos agentes puede manifestarse en los trabajos y prácticas de aula de las diferentes asignaturas, así como en trabajos concretos de cierre y culminación de estudios universitarios (Hernández et al., 2021; Rodríguez-Ponce, 2017; Vera Rojas et al., 2017), incluso constituyéndose como asignaturas concretas del grado como prácticas de campo (prácticum) y en la asignatura del Trabajos Fin de Grado (TFG), y del posgrado, como en el módulo de Trabajo Fin de Master (TFM), tanto en los másteres profesionalizantes como, especialmente, en los de investigación. Por supuesto, es notoria la acción investigadora por excelencia en las Tesis Doctorales. Se inscribe aquí la motivación del estudiante no para aplicar la investigación en su práctica ulterior sino para la dedicación de lleno a la actividad investigadora en sí misma, así como su difusión. Lo cual también es responsabilidad formativa de la Universidad (Hernández et al., 2022). Sea como fuera, el cometido de la educación no es solo consumir y aplicar contenidos, sino que debe centrarse en crearlos, para superar la identificación como técnica y consolidarse como disciplina (Valbuena et al., 2018).

En suma, la formación para el desarrollo de la competencia investigadora básica en estudiantes universitarios debiera ser prioritario (Arechavala, 2011; Canales, 2011), como lo es para sus profesores, para su acción y promoción profesional. Sin embargo, se desconoce el (re)conocimiento de la investigación en la Universidad por parte del estudiante y el desarrollo de su propia competencia investigadora, que no se contempla explícitamente en los planes de estudios de los estudiantes para maestros. Por otro lado, la actitud es la antesala de la acción, así una actitud positiva hacia la investigación propiciará un reconocimiento y orientación positiva hacia ella. Sin embargo, también son pocos los estudios que dan fe de la actitud de estos estudiantes hacia la investigación en el panorama español (Gallego-Arrufat & Díaz-Martin, 2015), lo que demanda acometer procesos de indagación en este sentido. El resultado es que sin formación no se despierta una actitud positiva y sin ella no se motiva la formación (Figueredo, 2020). Sí existe cierta tradición de investigación en otros contextos de distintos continentes, como Canadá (Polster, 2007); China (Kakupa, 2019); Chipre (Papanastasiou, 2005; 2014); Colombia (Aldana et al., 2019; Rojas, 2010; Rojas & Méndez, 2012; Rojas et al., 2012), EE.UU. (Kennedy et al., 2016), Paraguay (Ortega et al., 2018; Veloso et al., 2019), México (Barrios & Ulises, 2020), Perú (Arellano-Sacramento et al., 2017; Estrada et al., 2021) y Sudáfrica (Hussain & Ara, 2013). También existe cierta tradición en otros sectores no educativos, como el sanitario (Cabrera et al., 2013; Chara-Saavedra & Olortegui-Luna, 2018; De las Salas, et al., 2014; Gálvez et al., 2019; Maury-Sintjago et al., 2018; Nobigrot-Kleinman et al., 1995; Ramos, 2021; Rojas & Cortés, 2017; Ünver et al., 2018), incluso en el contexto español (Cepeda et al., 2010; Ortuño-Soriano et al., 2013; Padrosa et al., 2020).

En este estudio, se parte de un concepto de investigación no exclusivamente científica sino en su sentido más amplio de descubrimiento de la realidad investigada. Con fundamento en lo anterior, el objetivo general de esta investigación es dibujar un perfil del estudiante universitario del grado de maestro y pedagogía en torno a su

actitud hacia la investigación educativa. Consecuentemente, los objetivos operativos o secundarios son:

1. Extraer el conocimiento y reconocimiento otorgado por el estudiantado de Ciencias de la Educación acerca de la labor investigadora que se realiza en su contexto institucional de formación universitaria.
2. Conocer la actitud hacia la investigación educativa, dependiente de su percepción y predisposición comportamental hacia ella tras el transcurso por su centro universitario.
3. Encontrar diferencias entre la medición actitudinal anterior por grupos de estudiantes, de acuerdo con variables independientes, como género, curso, experiencia en investigación, centro universitario, edad, etc.

## **Método**

En el marco del enfoque cuantitativo y del diseño no experimental descriptivo y transversal, se acudió al cuestionario para la recogida de datos de interés para esta investigación, con objeto de responder a los objetivos de la misma. Como hipótesis nula se formula que los estudiantes universitarios del grado de Educación de la Universidad de Granada no disponen de un buen conocimiento y actitud hacia la investigación que se desarrolla en su propia institución ni en la Universidad en general.

### **Participantes de la investigación**

Del conjunto del estudiantado de los grados en Maestro, tanto de Educación Infantil como de Primaria, y del grado en Pedagogía, de la Universidad de Granada, se ha conseguido una muestra de 952 estudiantes. El tipo de muestreo ha sido por conveniencia, asegurando la representación de los 4 centros de la Universidad que imparten las enseñanzas indicadas (Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta y el Centro privado Universitario La Inmaculada). De acuerdo con la memoria académica del curso 2020/21 de la Universidad, se computan 2048 estudiantes de Educación Primaria, 1323 de Educación Infantil y 516 de Pedagogía, lo que suma una población total de 3887 estudiantes. Siendo la muestra de 952, se obtiene, un grado de error de apenas el 2,8%, (con un grado de confianza del 95%, comúnmente aceptado), por debajo del 5% aceptado en investigación educativa.

La mayoría de los encuestados (en torno al 78%) son de la Facultad de Ciencias de la Educación, dado que es donde se encuentra la población más abundante (seguidos del Centro Universitario La Inmaculada, 18,2%, de la Facultad de Melilla, 2,6%, y de Ceuta, 1,3%). Por tanto y por las mismas razones, prevalecen los de Universidad pública (81,7%), de género femenino (82%), con dedicación exclusiva al estudio (75,4%), procedentes de Granada, capital (17,2%) y provincia (43,3%), y de una clase socioeconómica media (81%). Una gran parte de ellos cursa estudios de Educación Infantil (53,6%), seguido de Educación Primaria (42,0%), de Pedagogía (2,7%), y el resto, dobles grados de magisterio (bilingües) (1,7%). Abundan los estudiantes del curso primero (42,8%) pero hay representación suficiente de otros (24,4% de 2º curso,

17 de 3º y 15,7 de 4º). La edad media es de 21,01 años ( $DT = 3,7$ ), con un rango amplio de edad entre los 17 y 47 años. Es significativo el elevado número de mujeres participantes, pero esta alta representatividad no supuso un sesgo, puesto que la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas está altamente feminizada (Gallardo-Montes et al., 2022; Gialamas et al., 2013).

### **Instrumento de recogida de datos**

Para la recogida de datos, se empleó el cuestionario “Índice de Actitud hacia la Investigación” (IAI), previamente validado con la población de este estudio, entre otras, contando con unas adecuadas propiedades psicométricas y una elevada confiabilidad ( $\alpha=0,92$ ) (Hernández et al., 2021). Las respuestas se procesaron por el método de evaluaciones sumarias (escalas tipo Likert). En lo que respecta a la estructura del instrumento, además de cuestiones sociodemográficas iniciales, arranca con una pregunta inicial sobre valoración de la investigación científica. Después se ocupa de la valoración de la investigación científica en su universidad y su conocimiento, predisposición y participación en la investigación desarrollada en su centro universitario (6 ítems). Seguidamente, se le demanda la valoración sobre su actitud propia hacia la investigación, con un total de 19 ítems relacionados con un Índice General de Actitud Investigadora (IAI) que permitió establecer los niveles generales de actitud hacia la investigación (bajo, medio y alto). Este IAI constaba de tres dimensiones: a) autoevaluación de la incidencia (IAE), compuesto por 7 ítems destinados a establecer la percepción de los estudiantes respecto a su propio lugar en actividades y niveles de investigación a lo largo de su trayectoria escolar sobre nivel académico, proyectos, grupos, eventos científicos, ambiente investigativo e importancia de la formación; b) influencia del profesor (IP), con 5 ítems que hacen referencia a la confianza del profesor universitario en el estudiante, a la exigencia académica, al profesor investigador, a su preparación y su capacidad de asesorar en investigación; c) influencia institucional (IINT), con 7 ítems para evaluar la influencia en la percepción de sus estudiantes de las condiciones respecto a la investigación que ofrecen las universidades (cultura de investigación, incentivos, infraestructuras, oportunidades,...).

### **Procedimiento y ética de la investigación**

El instrumento se ha administrado a través de la herramienta de formularios de Google, para propiciar su aplicación telemática. De esta manera, resultó ágil e instantáneo su envío masivo a todos los participantes, mediante plataformas y grupos en redes sociales, e individuales mediante mensajería y medios digitales. Previamente, se había pedido la colaboración y autorización de los participantes, lo que fue posible a través de la mediación de sus docentes, colaboradores o participantes del proyecto. Se advirtió del carácter voluntario y anónimo de esta recogida de datos y de que solo serán utilizados en exclusividad para los objetivos de esta investigación. Incluso todo fue explicitado por escrito en el encabezado del formulario digitalizado del instrumento.

Como garante de los requerimientos éticos anteriores, se pidió, previamente, valoración institucional del cumplimiento de directrices éticas de investigación, aprobadas en la declaración de Helsinki de Asociación Médica Mundial (AAM). Ello se verificó y aprobó por el Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH) de la Universidad de Granada, tras la solicitud de evaluación para la certificación ética del proceso.

La forma de administración del instrumento ha permitido la centralización de todos los datos en un investigador del proyecto, que ha sido el solicitante del certificado anterior, y ha permitido garantizar la exclusividad de los datos, puesto que ha sido el que ha custodiado y analizado los mismos, aun con la ayuda del resto de autores, pero sin cesión a ninguno de ellos. Los datos fueron recogidos durante el curso 2021/22, requiriendo de los participantes un tiempo de cumplimentación no superior a los 15 minutos.

### **Análisis de datos**

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS v.28.0. En base a los objetivos planteados para esta investigación, y dado que ya se disponía de la validación experimental previa del instrumento, primero se realizaron análisis descriptivos (media, moda y desviación típica) y frecuencias. En segundo lugar, se aplicaron las pruebas de normalidad y homocedasticidad de los datos, encontrándose diferencias significativas (Kolmogorov-Smirnov $<05$ ), procediendo consecuentemente a aplicar la estadística no paramétrica. Así, para estudiar las comparaciones entre grupos en el bloque *Opinión sobre la investigación científica en su universidad* se utilizaron la prueba *U* de Mann-Whitney para las variables independientes dicotómicas y la prueba Kruskal-Wallis para las variables con tres o más niveles, seguida de la consecuente prueba post hoc Games-Howell. El análisis de estimación del tamaño del efecto, se realizó mediante el cálculo de la *d* de Cohen y *g* de Hedge. En el bloque *Actitudes hacia la investigación científica* se utilizó la prueba no paramétrica Chi cuadrado y el tamaño del efecto de Cramer (*V*). En todos los análisis se empleó un nivel de significación de  $p < 0,05$ .

## **Resultados**

### **Opiniones sobre la investigación científica en la universidad**

La mayoría de los participantes señaló que la investigación científica no se valoraba de manera adecuada en España (60,3%), seguido del 26,6% que indicó que no lo sabía, frente al 13,1% que consideró que sí se valoraba.

Respecto a la opinión de los participantes sobre la investigación en su propia universidad, en general, se observó que la mayoría desconocía el sistema de investigación (57%), consideraba que los estudiantes tenían una formación baja en investigación científica (42,9%) y que la calidad de dicha formación en su programa académico era baja (41,6%). Además, aunque no se halló una participación considerable en grupos o proyectos de investigación (68,5%), sí se encontró una mayor

variabilidad de respuesta con respecto al deseo de dedicarse a la investigación, pues un 28,6% y un 8,6% de los participantes indicaron este deseo en grado medio o alto, respectivamente. El ítem con la media más elevada fue el II3 ( $M=1,35$ ) relacionado con la promoción de la producción científica en su universidad, considerando que se desarrollaba en grado bajo (36,3%) o medio (35,1%). Aun con todo, los valores se mostraron muy bajos en los 6 ítems de esta dimensión (Tabla 1), correspondiéndose con una media total de 0,94 ( $DT=0,83$ ), derivada de un predominio de los valores muy bajo (38,4%) y bajo (34,4%), frente a los valores alto (21,9%) y al testimonial muy alto (5,3%).

**Tabla 1**

*Opinión sobre la investigación científica en su universidad*

ÍTEM	M	DT	M <sub>o</sub>	%			
				0	1	2	3
II1. Conoce Ud. el sistema de investigaciones de su universidad.	0,54	0,71	0	57,0	32,5	9,6	0,9
II2. ¿Considera Ud. que los estudiantes en su universidad están formados en investigación científica educativa?	0,97	0,81	1	31,5	42,9	22,7	2,9
II3. ¿Considera Ud. que su universidad promueve el desarrollo de la producción de ciencia?	1,34	0,89	1	19,5	36,3	35,1	9,0
II4. ¿Participa en grupos de investigación o proyectos de investigación en su universidad?	0,45	0,75	0	68,5	21,0	7,9	2,6
II5. ¿Considera que la calidad de la formación científica en su programa académico es adecuada?	1,20	0,88	1	23,1	41,6	27,7	7,6
II6. En su caso en particular ¿le gustaría dedicarse a la investigación?	1,15	0,96	1	31,0	31,8	28,6	8,6
<b>TOTAL</b>	<b>0,94</b>	<b>0,83</b>	<b>1</b>	<b>38,4</b>	<b>34,4</b>	<b>21,9</b>	<b>5,3</b>

Todas las variables independientes se mostraron discriminadoras de respuestas, en menor o mayor medida ( $p<,05$ ). Atendiendo al género de los participantes, se observaron diferencias estadísticamente significativas en los ítems II3 ( $U=58910,500$ ,  $p=,011$ ;  $d=0,22$ ), II5 ( $U=59677,500$ ,  $p=,021$ ;  $d=0,19$ ) y II6 ( $U=59542,000$ ,  $p=,020$ ;  $d=0,19$ ), con un tamaño del efecto pequeño, siendo los participantes de género masculino los que mostraron un mayor grado de conocimiento sobre la promoción del desarrollo de la producción científica en su universidad ( $M_M=1,50$ ,  $DT_M=0,88$  vs  $M_F=1,30$ ,  $DT_F=0,89$ ), consideraron de mayor calidad la formación científico en su programa académico ( $M_M=1,34$ ,  $DT_M=0,93$  vs  $M_F=1,17$ ,  $DT_F=0,87$ ) y les gustaría dedicarse en mayor medida a la investigación que sus compañeras de género femenino ( $M_M=1,30$ ,  $DT_M=0,96$  vs  $M_F=1,12$ ,  $DT_F=0,96$ ).

Respecto a la edad (Tabla 2), conforme esta aumentaba los participantes indicaron un mayor conocimiento del sistema de investigaciones de su universidad (II1). En cambio, en cuanto a la valoración del grado de formación en investigación científica de los estudiantes en su universidad (II2), en general, y en su programa académico, en particular (II5), así como a la promoción del desarrollo de la producción científica (II3), fueron los participantes de menor edad (G1) los que otorgaron la valoración más alta. Si bien todo ello con un tamaño del efecto pequeño.

**Tabla 2**

*Diferencias significativas sobre el conocimiento de la investigación en su propia universidad en función de la edad*

Ítems	G1: 17-19 años		G2: 20-22 años		G3: >23 años		H	g
	M	DT	M	DT	M	DT		
II1	0,45	0,62	0,58	0,72	0,64	0,80	7,32*	0,01
II2	1,07	0,77	0,93	0,83	0,86	0,82	13,06*	0,01
II3	1,42	0,88	1,25	0,90	1,35	0,92	7,55*	0,01
II5	1,35	0,90	1,09	0,84	1,12	0,88	18,53*	0,02

Nota. M=Media; DT=Desviación típica; H=Prueba de Kruskal Wallis, g=Tamaño del efecto de Hedges, \* $p < 0,05$ .

El centro donde cursaban sus estudios resultó discriminante de respuestas, con un tamaño del efecto pequeño. Los participantes del Centro “La Inmaculada” fueron los que valoraron en mayor grado la formación científica en general (II2:  $H=24,534$ ,  $p=,000$ ;  $g=0,03$ ,  $M_{CINM}=1,24$ ,  $DT_{CINM}=0,85$  vs  $M_{FCCE}=0,90$ ,  $DT_{FCCE}=0,79$ ), y en Educación Primaria (II5:  $H=29,477$ ,  $p=,000$ ;  $g=0,03$ ;  $M_{CINM}=1,54$ ,  $DT_{CINM}=0,83$  vs  $M_{FCCE}=1,12$ ,  $DT_{FCCE}=0,99$ ), así como la promoción de la producción científica (II3:  $H=27,963$ ,  $p=,000$ ;  $g=0,03$ ;  $M_{CINM}=1,65$ ,  $DT_{CINM}=0,86$  vs  $M_{FCCE}=1,26$ ,  $DT_{FCCE}=0,88$ ). En cambio, en el ítem II4 ( $H=10,766$ ,  $p=,013$ ;  $g=0,01$ ;  $M_{FMEL}=0,96$ ,  $DT_{FMEL}=1,06$  vs  $M_{CINM}=0,43$ ,  $DT_{CINM}=0,77$ ), fueron los participantes de Melilla los que indicaron una mayor participación en investigaciones o proyectos de su centro.

Asimismo, en función del carácter del centro educativo se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados de la Universidad pública y privada, en los ítems II2 ( $U=52752,00$ ,  $p=,000$ ;  $g=0,43$ ,  $M_{PRIVADO}=1,25$ ,  $DT_{PRIVADO}=0,79$  vs  $M_{PÚBLICO}=0,91$ ,  $DT_{PÚBLICO}=0,79$ ), II3 ( $U=52414,00$ ,  $p=,000$ ;  $g=0,41$ ,  $M_{PRIVADO}=1,63$ ,  $DT_{PRIVADO}=0,87$  vs  $M_{PÚBLICO}=1,27$ ,  $DT_{PÚBLICO}=0,88$ ) y II5 ( $U=51838,00$ ,  $p=,000$ ;  $g=0,36$ ,  $M_{PRIVADO}=1,52$ ,  $DT_{PRIVADO}=0,83$  vs  $M_{PÚBLICO}=1,22$ ,  $DT_{PÚBLICO}=0,83$ ). Fueron, según los datos, los participantes del centro privado los que realizaron una valoración más positiva, con un tamaño del efecto mediano.

La titulación que estaban cursando solamente resultó discriminante en dos ítems, con un tamaño del efecto pequeño. Así los participantes de Pedagogía en comparación con los de Educación Infantil fueron los que mejor valoraban la formación científica en los estudiantes de su universidad (II2:  $H=10,562$ ,  $p=,014$ ;  $g=0,01$ ,  $M_{PED}=1,08$

$DT_{PED}=0,80$  vs  $M_{EI}=0,93$ ,  $DT_{EI}=0,83$ ) y los que más participaban en grupos o proyectos de investigación (II4:  $H=19,311$ ,  $p=,000$ ;  $g=0,02$ ,  $M_{PED}=1,15$ ,  $DT_{PED}=1,56$  vs  $M_{EI}=0,47$ ,  $DT_{EI}=0,77$ ).

Respecto al curso, se encontró entre los participantes de 4º curso un mayor conocimiento del sistema de investigaciones de su universidad (II1:  $H=17,712$ ,  $p=,001$ ;  $g=0,02$ ) y una mayor intencionalidad de dedicarse a tareas de investigación (II6:  $H=10,789$ ,  $p=,013$ ;  $g=0,01$ ), aunque con un tamaño del efecto pequeño.

### Actitudes hacia la investigación científica

Los resultados descriptivos sobre las actitudes hacia la investigación científica se presentan en la Tabla 3. La mayoría de los participantes obtuvo un *Índice de Actitud Investigadora (IAI)* medio (67,2%), el 26,3% bajo y solo el 6,5% alto. El subíndice *Incidencia de los Profesores (IP)* fue el que obtuvo la media más elevada ( $M=63,71$ ), así como el mayor porcentaje de participantes con una alta actitud (15,8%), en cambio el de *Incidencia Institucional (IINT)* la más baja ( $M=55,67$ ) y el mayor porcentaje con una baja actitud (41,3%). Por último, fueron muy pocos los participantes con una alta actitud (3,6%) en el subíndice *Autoevaluación de la Incidencia (IAE)* ( $M=56,44$ ).

**Tabla 3**

*Resultados descriptivos de las actitudes hacia la investigación por parte de los participantes*

Variables	Mín.	Máx.	M	DT	%		
					Bajo	Medio	Alto
IAI	25	69,74	58,07	11,23	26,3	67,2	6,5
IAE	25	96,43	56,44	10,85	33,4	63,0	3,6
IP	25	100	63,71	14,04	20,0	64,3	15,8
IINT	25	100	55,67	14,40	41,3	51,3	7,5

Nota: Mín.=Mínimo, Máx.=Máximo, M=Media, DT=desviación típica.

Todas las variables independientes, a excepción de la titulación, arrojaron diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la investigación. Así, se observó una peor predisposición hacia la investigación científica entre las participantes de género femenino: el 28,0% de participantes este género mostró una baja actitud hacia la investigación frente al 18,1% del género masculino, destacando tal diferencia entre géneros como significativa (IAI:  $X^2(2)=7,166$ ,  $p=,028$ ,  $V=0,087$ ), aunque con un tamaño del efecto pequeño. Asimismo, declararon una actitud más baja en el subíndice *Incidencia Institucional (IINT)*:  $X^2(2)=12,438$ ,  $p=,002$ ,  $V=0,114$ ), con un tamaño del efecto pequeño (43,8%,  $n_F=342$  vs 29,8%,  $n_M=51$ ).

Atendiendo a la edad (Tabla 4), los participantes de menores (G1) mostraron en general una mejor actitud hacia la investigación y en particular en cada uno de sus subíndices, aunque con un tamaño del efecto pequeño.

**Tabla 4***Diferencias significativas sobre las actitudes hacia la investigación en función de la edad*

Variables	G1: 17-19 años			G2: 20-22 años			G3: >23 años			X <sup>2</sup>	V
	B%	M%	A%	B%	M%	A%	B%	M%	A%		
IAI	20,7	71,1	8,3	29,8	65,9	4,4	29,6	62,6	7,8	13,51*	0,084
IAE	27,0	69,1	3,9	39,0	58,8	2,2	33,5	60,3	6,1	17,45*	0,096
IP	17,1	63,1	19,8	22,9	65,4	11,7	19,0	64,2	16,8	11,77*	0,079
IINT	34,7	55,4	9,9	44,6	50,2	5,1	46,9	45,3	7,8	14,81*	0,088

*Nota:* B=bajo, M= medio, A=alto, X<sup>2</sup>=Chi cuadrado, V=tamaño del efecto de Cramer, \*p<,05.

En función del centro de estudios, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el IAI y en los tres subíndices. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (29,4%) comparados con los de La Inmaculada (13,3%), fueron los que mostraron la actitud más baja hacia la investigación (IAI: X<sup>2</sup>(6)=26,766, p=,000, V=0,119). El mismo resultado se obtuvo en los subíndices IAE (X<sup>2</sup>(6)=24,690, p=,000, V=0,114, 37,1%, n<sub>FCCE</sub>=275 vs 18,5%, n<sub>CINM</sub>=32), PI (X<sup>2</sup>(6)=39,128, p=,000, V=0,143, 22,9%, n<sub>FCCE</sub>=170 vs 8,3%, n<sub>CINM</sub>=15) e IINT (X<sup>2</sup>(6)=18,025, p=,006, V=0,097, 44,6%, n<sub>FCCE</sub>=331 vs 29,5%, n<sub>CINM</sub>=51). Los estudiantes del Centro universitario La Inmaculada fueron los que declararon valores más altos en todas las dimensiones.

La misma tendencia de respuesta se observó en función del carácter del centro educativo (Tabla 5). Los participantes del centro privado La Inmaculada mostraron una actitud más alta en el IAI y en todos los subíndices, en contraposición los participantes de centros públicos fueron los que revelaron una actitud más baja. Todo ello con un tamaño del efecto pequeño.

**Tabla 5***Diferencias significativas sobre las actitudes hacia la investigación en función del carácter del centro*

Variables	Público			Privado			X <sup>2</sup>	V
	B%	M%	A%	B%	M%	A%		
IAI	29,3	65,3	5,4	12,6	75,8	11,5	25,51*	0,164
IAE	36,6	60,3	3,1	19,0	75,3	5,7	21,19*	0,149
IP	22,5	64,7	12,9	8,6	62,6	28,7	36,57*	0,196
IINT	44,1	49,1	6,9	28,7	60,9	10,3	14,37*	0,123

*Nota.* B=bajo, M=medio, A=alto, X<sup>2</sup>=Chi cuadrado, V=Tamaño del efecto de Cramer, \*p<,05

Tomando en consideración el curso (Tabla 6), solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los subíndices IP e IINT, con un tamaño

del efecto bajo. Así, los estudiantes de 1º fueron los que más consideraron la incidencia docente e institucional como alta. Por contraposición, conforme se avanzaba de curso ambos aspectos iban perdiendo peso y tuvieron una incidencia baja.

**Tabla 6**

*Diferencias significativas sobre las actitudes hacia la investigación en función del curso*

Variables	1º			2º			3º			4º			X <sup>2</sup>	V
	B%	M%	A%											
IP	16,1	66,3	17,5	23,2	60,9	15,9	25,3	59,7	14,9	25,4	64,6	10,0	13,18*	0,083
IINT	39,2	50,4	10,4	37,8	57,5	4,7	44,8	50,9	4,3	52,0	45,0	3,0	21,69*	0,107

*Nota: B=bajo, M=medio, A=alto, X<sup>2</sup>=Chi cuadrado, V=Tamaño del efecto de Cramer, \*p<,05.*

## Discusión

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, la investigación en el panorama universitario no goza de la debida reputación, y más aún si esta se aleja de las disciplinas de la ciencia y la tecnología. En este reconocimiento, la propia universidad tiene un papel determinante (Hernández et al., 2022), no solo con y para su personal docente-investigador, sino también para su estudiantado.

El alumnado perteneciente a los centros universitarios de Educación manifestó que la carrera investigadora no era valorada en España. Ello se continuó con una baja percepción sobre la calidad de los programas formativos en sus instituciones, vislumbrando a un estudiantado prototípico con baja formación en el ámbito investigador. Esto deja entrever que hay margen de mejora en los planes de estudios y en el valor que se le concede a la investigación desde el marco de la Educación Superior, pues repercute directamente sobre la estima concedida a la investigación a nivel estatal. Estos resultados difieren de los obtenidos por Hernández et al. (2021), en su estudio con discentes peruanos, pese a que estos consideran que la investigación científica no está debidamente valorada, sí tienen la percepción de estar formados en investigación educativa. Sin embargo, en el estudio de Veloso et al. (2019) los estudiantes tampoco evidencian una valoración positiva de la investigación científica en Paraguay.

En cuanto a *la opinión sobre la investigación científica* en la propia universidad, los participantes de género masculino mostraron una mejor opinión sobre la promoción de la investigación y la calidad de la misma. A su vez, estos mostraron más interés en dedicarse a la investigación frente a aquellas alumnas de su misma institución. Estos hallazgos casan con la realidad de las instituciones de Educación Superior. Aunque es cierto que un alto porcentaje del alumnado de las Facultades de Educación lo conforman mujeres, no son ellas las que acceden principalmente puestos vinculados a la docencia e investigación universitaria. Esta realidad está cambiando y cada vez son más las estudiantes cuya salida profesional se orienta a este campo (UNESCO e IESALC, 2021), pero ya desde la formación inicial, puede apreciarse esta tendencia

masculinizada hacia la docencia universitaria. Este dato contrasta con la realidad de otras etapas educativas, siendo la de Infantil claramente representada por mujeres. En efecto, el estudio anterior permite apreciar una relación entre etapa educativa y género: cuanto más se asciende en las etapas educativas más presencia masculina se observa y menos femenina, y viceversa.

La edad también fue determinante. Los participantes más jóvenes fueron los que menos conocimientos presentaron sobre el sistema de investigación de su universidad. Esto resulta lógico y consecuente con la realidad, pues en los primeros años universitarios, aún no se conoce en profundidad el funcionamiento de dicha institución ni los programas formativos o becas de investigación/colaboración que puede ofrecer. En contrapartida y por fortuna, los estudiantes de 4º curso, a diferencia del resto, sí conocían someramente el sistema de investigación de su universidad. Sin embargo, los más jóvenes, de nuevo, mostraron una opinión menos favorable hacia la calidad de la formación científica ofrecida y a la promoción investigadora de su universidad, manifestando que el estudiantado está poco formado en investigación educativa. Estos resultados concuerdan con los de Castro et al. (2018), pues en ellos se refleja una baja autopercepción de los conocimientos sobre metodología de la investigación, así como una mejorable redacción científica y un desconocimiento sobre la búsqueda de información.

Según el lugar donde cursaban sus estudios y la naturaleza del mismo, el alumnado del Centro “La Inmaculada”, con carácter privado, valoró más favorablemente que el resto (Granada, Ceuta y Melilla) su formación investigadora, la promoción de la investigación en su institución y la calidad de la misma. Aspecto que podría explicarse por la mayor necesidad de exaltar y transferir su labor investigadora, como centro privado.

La titulación cursada también arrojó diferencias. Los futuros pedagogos consideraron estar más formados en investigación científica educativa que los futuros maestros que cursan el grado en Educación Infantil, manifestando una mayor implicación y participación en grupos y proyectos de investigación. Esto puede encontrar su razón en que, a lo largo de su carrera universitaria, los estudiantes de Educación Infantil no cursan asignaturas destinadas a este fin de manera concreta y, sin embargo, en el grado de Pedagogía sí están contempladas en el plan de estudios (p.e. “Fundamentos Metodológicos” o “Metodología de la Investigación Educativa”). En base a esto, resulta fundamental que se forme en dichos ámbitos, pues la investigación, en palabras de Guarnizo (2017), “es un ejercicio productivo que contribuye a la formación disciplinar, en el contexto de la producción de conocimiento” (p. 46). Y, en efecto, se torna como imprescindible en la formación integral del alumnado, indistintamente de su especialización.

En cuanto al *Índice de Actitud hacia la Investigación Científica*, los participantes solo mostraron mayoritariamente una actitud aceptable que podría ser mejorable; hasta alcanzar niveles obtenidos en otras investigaciones como las de Hernández et al. (2021) y Olivera (2020) en ambos casos, con alumnado de peruano. Sin embargo, en el estudio de Obermeier (2019), los estudiantes mexicanos señalaron una actitud baja

hacia la misma; lo cual sitúa a España en un escenario intermedio, pero mejorable, como se ha indicado.

Se destacó la *Incidencia del Profesorado* y su consecuente influencia hacia una actitud favorable a la investigación, por encima de la *Incidencia Institucional*, no siendo considerada por el estudiantado como determinante. El papel del profesorado se vislumbró como esencial, dado que es el referente y enseña y motiva hacia la investigación científica educativa, valorando su capacidad de asesoramiento, su preparación y otorgando confianza al alumnado. Así, fueron muy pocos los discentes que presentaron una actitud alta hacia la *Incidencia Institucional* y al *Índice de Autoevaluación*. En estudios previos, como el de Hernández et al. (2021), los estudiantes universitarios peruanos muestran valores más altos en dichos subíndices.

En cuanto al *Índice de Actitud hacia la Investigación*, no se encontraron diferencias según la titulación universitaria, pero sí según el género de los participantes. El género masculino evidenció una actitud más favorable hacia el *Índice de Actitud hacia la Investigación* y la *Influencia Institucional* que el femenino. Estos resultados no enlazan con estudios previos, pues no se ha evaluado según el género, sino según el sexo. Empero, sirviendo de guía, Arellano-Sacramento et al. (2017) y Silva et al., (2013) no hallan diferencias según el sexo, pero sí lo hacen Paredes y Moreta (2020), donde las estudiantes presentan actitudes más favorables que los hombres, al contrario que en la presente investigación.

Los participantes más jóvenes presentaron un mejor *Índice de Actitud hacia la Investigación* que los de mayor edad. De igual forma, se reveló que, a mayor edad, la *Incidencia del Profesorado* e *Influencia Institucional* descendían en el alumnado.

De manera similar, se evidenció que la *Opinión sobre la investigación* era mayor en los estudiantes del Centro "La Inmaculada". También, el *Índice de Actitud hacia la Investigación* y el resto de dimensiones obtuvieron puntajes superiores entre el estudiantado del centro privado que de los centros públicos: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Ceuta y Facultad de Educación. Economía y Tecnología de Ceuta.

## **Conclusiones**

Se ha reflexionado a lo largo de este estudio sobre la relevancia y necesidad de incluir de manera integral en las titulaciones universitarias un perfil investigador que dote al alumnado de los conocimientos suficientes para indagar, explorar y divulgar conocimiento. Estos planteamientos tienen un sentido más allá de la teoría, pues la investigación educativa es relevante no solo en el panorama científico, sino para la sociedad en general y en la práctica profesional particular. Tanto es así, que el reconocimiento y acreditación del profesorado universitario concede una gran parte del baremo a esta sección. Coincidiendo con Olivera (2020), es vital para el desarrollo profesional establecer estrategias que propicien y mejoren las competencias investigadoras de los estudiantes, involucrando a todo el sistema universitario. Sin embargo, los resultados de la presente investigación, como también otras afines, no

indican que se esté creando un perfil óptimo de profesional investigador en el contexto analizado.

Estudios de diagnóstico, como el presente, han de servir para proponer mejoras, en su caso, en la dimensión escudriñada, de incontestable valor para su quehacer eminente. Se ha revelado cómo el profesorado es parte importante en este proceso, pues su actitud y referente tiene un impacto positivo en la opinión del alumnado hacia la investigación (Corral et al., 2008; Liou, 2020). En este sentido, se reclama del docente universitario cierta competencia investigadora, pero ha de demandarse paralelamente una competencia didáctica de la misma, entre sus colegas jóvenes y también entre sus estudiantes. Incluso esta competencia que ha de ser conveniente e ineludiblemente colaborativa entre compañeros, ha de extenderse al alumnado. Por supuesto que el apoyo institucional y de la Administración educativa ha de ser firme y pertinente.

De manera explícita, los planes de estudios tienen que recoger esta necesidad latente de formar profesionales investigadores en una sociedad tremendamente cambiante y demandante de esta competencia. Resulta determinante la necesidad de instruir, desde los primeros cursos, el valor de la investigación y el sentido de la misma, formando e incentivando habilidades vinculadas a ella. E incluso de emplear esta competencia como base de la propia construcción del aprendizaje estudiantil, bajo supervisión y colaboración del docente. Ello es posible con fórmulas diversas y complementarias, como las siguientes: a) involucrar a los discentes en jornadas, congresos o seminarios (Obermeier, 2019, Ortega et al., 2018); b) alentarlos a participar en grupos de investigación o proyectos; c) mostrarles opciones de realizar trabajos de investigación durante el propio grado (beca de iniciación a la investigación, propia de cada universidad o, beca de colaboración en departamentos -otorgada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España); darles a conocer las opciones de continuar en un máster y doctorado.

En todo caso, la investigación desarrollada posee limitaciones y no menos deficiencias. En primer lugar, partir de un modelo sólido y aceptado sobre la actitud hacia la investigación en el sector educativo, que lamentablemente no existe. Igualmente, extender la muestra a otros contextos y a nivel nacional, garantizando una selección aleatoria, en lugar de conveniencia y localizada, como en esta ocasión. Y, finalmente, profundizar mediante otros abordajes investigadores para obtener más riqueza de datos. Dada la trascendencia, se continuará con estas propuestas de optimización.

### ***Agradecimientos***

La investigación deriva de un proyecto de investigación internacional; en el contexto español se realizó *ad honorem*, con recursos del Grupo de Investigación en Comunicación Educativa (ICE HUM871) de la Universidad de Granada.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### ***Contribuciones de los autores***

Todos los coautores han participado en el proceso de investigación y redacción.

## Referencias

- Aguado, T. (2023). Editorial. Investigación para la renovación educativa. *RIE*, 41(1), 11-13. <https://revistas.um.es/rie/article/view/553291/336301>
- Aldana, G., Babativa, D., Caraballo, G. y Rey, C. (2019). Attitudes towards research scale (EACIN): Evaluation of its psychometric properties in a Colombian sample. *Revista CES Psicología*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.6>
- Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *RESU*, 40(158), 41-57. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&tlng=es)
- Arellano-Sacramento, C., Hermoza-Moquillaza, R., Elías-Podestá, M. y Ramírez-Julca, M. (2017). Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 191-197. <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v20n4/2014-9832-fem-20-4-191.pdf>
- Barrios, E. y Ulises, D. (2020). Design and validation of the questionnaire Attitude towards research in university students. *Innova Educación Journal*, 2(2), 280-302. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.004>
- Cabrera, J.A., Cruzado-Mendoza C., Purizaca-Rosillo, N., López-Samanamú, R.O., Lajo-Aurazo, Y., Peña-Sánchez, E.R., Apolaya-Segura, M. y Díaz-Vélez, C. (2013). Factores asociados con el nivel de conocimientos y la actitud hacia la investigación en estudiantes de medicina en Perú. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 33(3), 166-73. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2013.v33n3/166-173/>
- Calvani, A. (2022). La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica? Se sì, in che modo? *ECPS*, 26, 143-161. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-calv>
- Canales, A. (2011). El dilema de la investigación universitaria. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 34-44. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Castro, Y., Sihuay-Torres, K. y Pérez-Jiménez, V. (2018). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de odontología. *Educación Médica*, 19(1), 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.001>
- Chara-Saavedra, P. y Olortegui-Luna, A. (2018). Factores asociados a la actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios de enfermería. *CASUS*, 3(2), 83-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536892>
- Cepeda, J.M., San Román, M.J., Álvarez, C., Vaca, V. y Millán, B. (2010). Actitud y motivación de la Enfermería de Castilla y León hacia la investigación. *Revista Enfermería CyL*, 2(2), 19-28. <https://docplayer.es/13827674-Actitud-y-motivacion-de-la-enfermeria-de-castilla-y-leon-hacia-la-investigacion.html>
- Corral, Y., Brito, N., Maldonado, C. T., y Fuentes, N. (2008). *Relación entre la actitud del estudiante y su percepción de la actitud del profesor de metodología frente a la investigación*. VI Congreso de Investigación. Universidad de Carabobo, Venezuela. <https://acortar.link/roMwS>

- Curay, E. R. y Vanegas, O. S. (2018). La investigación formativa como herramienta para la innovación educativa. *Revista Killkana Sociales*, 2(2), pp. 59-64. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i2.313>
- De las Salas, M., Perozo, S. y Lugo, Z. (2014). Actitud del estudiante universitario hacia la investigación en el núcleo luz - costa oriental del lago. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9(18), 162-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844402>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4ª ed.). Morata
- Estrada, E. G., Córdova, F., Gallegos, N., y Mamani, H. (2021). Actitud hacia la investigación científica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 60-72. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.691>
- Fajardo-Ramos, E., Henao-Castaño, A. M, y Vergara-Escobar, O. J. (2015). La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería. *Revista Salud Uninorte*, 31(3), 558-564. <https://doi.org/10.14482/sun.31.3.8000>
- Freire, P. (2011). *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Figueredo, L. (2020). Percepciones de estudiantes de pregrado sobre sus habilidades para la elaboración de un proyecto de investigación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 30, 965-990. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/56e/art04.pdf>
- Kakupa, P. (2019). Students' Attitudes towards Research: A Study of Graduate Education Students at a Chinese Normal University. *Educational Process: International Journal*, 8(2), 97-110. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2019.82.1>
- Kennedy, J. P., Quinn, F. y Taylor, N. (2016). The school science attitude survey: A new instrument for measuring attitudes towards school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(4), 422-445. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1160046>
- Gallardo-Montes, C.P., Rodríguez, A., Caurcel, M.J. y Capperucci, D. (2022). Functionality of apps for people with autism: comparison between educators from Florence and Granada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 7019. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127019>
- Gialamas, V., Nikolopoulou, K. y Kutromanos, G. (2013). Student teachers' perceptions about the impact of internet usage on their learning and jobs. *Computers and Education*, 62, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.012>
- Gallego-Arrufat, M.J. y Díaz-Martín, C. (2015). Actitud del alumnado hacia la investigación en educación: Trabajando con vídeos en estudios de grado. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 8-29. <https://doi.org/10.17345/ute.2015.1.658>
- Gálvez, N., Gonzáles, Y. y Monsalve, M. (2019). Actitud hacia la investigación científica al final de la carrera de Enfermería en Perú. *Gaceta Médica Boliviana*, 42(1), 32-37. <https://doi.org/10.47993/gmb.v42i1.51>

- Giménez-Toledo, E. (2015). La evaluación de la producción científica: breve análisis crítico. *RELIEVE*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5160>
- Guarnizo, C.L. (2017). *Actitudes de docentes y estudiantes hacia la investigación, en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana Sede Central Neiva* [Tesis doctoral]. Centro de Información y documentación de la Universidad Surcolombiana, Colombia. <https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/1954/1/TH%20ME%200328.pdf>
- Hernández, R.M., Saavedra-López, M.A., Calle-Ramírez, X.M., Rodríguez, A. (2021). Index of undergraduate students' attitude towards scientific research: a study in Peru and Spain. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 10(3), 416-247. <https://doi.org/10.15294/jpii.v10i3.30480>
- Hernández, R. M., Saavedra-López, M. A., Calle-Ramírez, X. M., Rodríguez-Sosa, J., Rodríguez, A., Cjuno, J., Campos-Ugaz, O. y Cabrero-Orosco, I. P. (2022). Psychometric properties of the research attitude index (IAI) in a population of Peruvian university students. *International Journal of Health Sciences*, 6(S2), 13133-13144. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS2.8463>
- Hussain, I. y Ara, J. (2013). Master in Education Student Attitudes towards Research: A Comparison between two Public Sector Universities in Punjab. *South Asian Studies*, 28(1), 97-105. [http://pu.edu.pk/images/journal/csas/PDF/7\\_V28\\_1\\_2013.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/csas/PDF/7_V28_1_2013.pdf)
- Liou, P.Y. (2020). Students' attitudes toward science and science achievement: An analysis of the differential effects of science instructional practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 310-334. <https://doi.org/10.1002/tea.21643>
- Maurý-Sintjago, E., Valenzuela-Figueroa, E., Henríquez-Riquelme, M. y Rodríguez-Fernández, A. (2018). Disposición a la investigación científica en estudiantes de ciencias de la salud. *Horizonte Médico*, 18(2), 27-31. <https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2018.v18n2.05>
- Nobigrot-Kleinman, D., Nobigrot-Streimbleinsky, M. y Galván-Huerta, S.C. (1995). Attitudes toward research and learning in medical students, 1984-1994. *Salud Pública de México*, 37(4), 316-322. <http://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/5851>
- Obermeier, M. L. (2019). Students' attitudes towards research and dissertations in a mexican southeastern university. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://www.doi.org/10.23913/ride.v10i19.550>
- Olivera, E. (2020). Actitudes hacia la investigación de bachilleres en Administración y Psicología de una universidad peruana. *Revista Chakiñan*, 11, 70-81. <https://www.doi.org/10.37135/chk.002.11.05>
- Ortega, R.J., Veloso, R.D. y Samuel, O. (2018). Perception and attitudes towards scientific research. *Academo. Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 5(2), 101-109. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.2>

- Ortuño-Soriano, I., Posada-Moreno, P. y Fernández-del-Palacio, E. (2013). Actitud y motivación frente a la investigación en un nuevo marco de oportunidad para los profesionales de enfermería. *Index de Enfermería*, 22(3), 132-136. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000200004>
- Padrosa, M., Moreno, C., Medina, R., Bautista, P., Lluch, M.T. y Puig, M. (2020). Actitud y motivación hacia la investigación en enfermeras que cursan formación postgraduada. *Ágora de enfermería*, 24(2), 304-307. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7635907>
- Papanastasiou, E. (2005). Factor structure of the "Attitudes toward Research" Scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26. <http://doi.org/10.1037/t64085-000>
- Papanastasiou, E. (2014). Revised-Attitudes Toward Research Scale (R-ATR); A First Look at its Psychometric Properties. *Journal of Research in Education*, 24(2), 146-159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098280.pdf>
- Paredes, F., y Moreta, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciaAmérica*, 9(3), 11-26. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>
- Polster, C. (2007). The nature and implications of the growing importance of research grants to Canadian universities and academics. *Higher Education*, 53(5), 599-622. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-1118-z>
- Ramos, L. (2021). Psychometric analysis of a scale of attitudes towards scientific research. *Journal of Psychology*, 9(2), 35-52. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v11i1.1361>
- Rodríguez-Ponce, E. (2017). La investigación en el campo del estudio de las instituciones universitarias. *Interciencia* 42(2), 77-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33949912001>
- Rojas Betancur, M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad: un estudio de caso en seis universidades de Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 370-389. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931007>
- Rojas Betancur, M., Méndez Villamizar, R. y Rodríguez Prada, Á. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8(2), 216-229. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-38032012000200015&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032012000200015&lng=en&tlng=es)
- Rojas Betancur, M. y Méndez Villamizar, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53-69. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261>
- Rojas-Mancilla, E. y Cortés, M. E. (2017). Vinculando la investigación científica con la formación de pregrado en carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 145(4), 549-550. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000400017>
- Silva, S. A., Zúñiga, J., Ortega, C., Yau, A., Castro, F., Barría, J.M., Lalyre, A., Rodríguez, E., Lezcano, H. y Ortega, L. (2013). Conocimientos y actitudes acerca de la investigación científica en los estudiantes de medicina de la Universidad de

- Panamá. *Archivos de medicina*, 9(3), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4417878>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Paidós.
- UNESCO e IESALC (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO e IESALC.
- Ünver, S., Semerci, R., Özkan, Z. y Avcibaşı, İ. (2018). Attitude of nursing students toward scientific research: A cross-sectional study in Turkey. *Journal of Nursing Research*, 26(5), 356-361. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000244>
- Veloso, R., Hansen, S. y Ortega, R. (2019). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 8, 47-48. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.47>
- Valbuena, S., Conde, R. J. y Berrio, J. D. (2018). Investigación educativa y la práctica pedagógica, una mirada desde el currículum. *Espacios*, 39(52), 20. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p20.pdf>
- Vera, M.P., González, E.C., Vera, L.A. y Chávez, S. (2017). La investigación formativa en la Universidad ecuatoriana: una experiencia personal. *Boletín Redipe*, 7(4), 89-98. <https://doi.org/10670/1.eq5r68>