

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista  
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.37135/chk.002.28.10>

# EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EMERGENTES EN LA PROPUESTA “POSICIONES INSTRUCCIONALES EN EL SEMINARIO DE TESIS”

Fernando González Luna

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14656>

Enviado en: 2025-12-19

Postado en: 2025-12-19 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Artículo de Investigación

## **EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EMERGENTES EN LA PROPUESTA “POSICIONES INSTRUCCIONALES EN EL SEMINARIO DE TESIS”**

### ***EMERGING LEARNING EXPERIENCES IN THE PROPOSAL "INSTRUCTIONAL POSITIONS IN THE THESIS SEMINAR"***

Fernando González Luna, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7395-2809>

Instituto Suizo Universidad, Departamento de Posgrados, Profesor de asignatura, Puebla, México,  
email: [fboseguic@yahoo.com.mx](mailto:fboseguic@yahoo.com.mx)

#### **RESUMEN**

El desarrollo de las competencias investigativas plantea retos académicos en el seno de las universidades duranguenses, especialmente entre estudiantes de pregrado de carreras económico-administrativas con dificultades para desarrollar los procesos de investigación. El objetivo del estudio de caso, ejecutado bajo el enfoque cualitativo, fue explorar las experiencias de aprendizaje de 19 estudiantes matriculados en tres grupos del último nivel de estudios de las carreras de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Derecho, en una universidad privada de Durango, México, durante la implementación de la propuesta “Posiciones instruccionales en el Seminario de tesis”, cuya indagación sucedió mediante la aplicación de grupos focales, observación participante y análisis de documentos, a lo largo de 15 semanas. Los resultados demostraron que las experiencias de aprendizaje durante la implementación fueron exitosas en estudiantes con un alto nivel de exigencia personal; mientras tanto, fue motivo de confusión y ansiedad para aquellos alumnos con desconocimiento de la metodología de la investigación. Los elementos de la propuesta que mejoraron el desarrollo de las competencias investigativas fueron el desempeño estudiantil individual, la retroalimentación constante y el uso de los recursos didácticos disponibles para su consulta.

**PALABRAS CLAVE:** Seminarios, tesis, competencia, investigación, aprendizaje

#### **ABSTRACT**

*The development of research skills presents academic challenges within Durango's universities, especially for undergraduate students in economics and administration programs who struggle to develop research processes. The goal of the case study, conducted using a qualitative approach, was to explore the learning experiences of 19 students enrolled in three final-year groups in Business Administration, Public Accounting, and Law at a private university in Durango, Mexico, during the implementation of the "Instructional positions in the thesis seminar" proposal. The investigation was carried out through focus groups, participant observation, and document analysis over 15 weeks. The results showed that the learning experiences during implementation were successful for students with high personal demands; however, they caused confusion and anxiety for students unfamiliar with research methodology. The elements of the proposal that enhanced research skill development were individual student performance, consistent feedback, and the use of available teaching resources for consultation.*

**KEYWORDS:** Seminar, thesis, competencies, research, learning

Recibido: (15/10/2025)

Aceptado: (10/12/2025)

## **INTRODUCCIÓN**

La formación de las competencias investigativas se constituye como una meta deseada en las universidades de todo el mundo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico considera que la investigación genera innovación, a nivel económico, social y político (Romero et al., 2021).

Por lo general, en Iberoamérica se considera que las competencias investigativas son la movilización de saberes que permitan la toma de decisiones para resolver un problema científicamente (Labori, 2024). A nivel licenciatura o pregrado, desarrollar las competencias investigativas implica reestablecer “la importante relación entre la vida escolar y lo cotidiano, entre lo teórico y lo práctico, la formación previa a la vida profesional y el desempeño auténtico” (Cota & Beltran-Sanchez, 2021, p. 12), demostrando la transversalidad de la investigación en la formación superior.

A nivel de pregrado, el desarrollo de las competencias investigativas resulta un tema ampliamente estudiado en la región iberoamericana. Su proceso de aprendizaje, así como las circunstancias académicas que complican dicho desarrollo, demuestran dificultades en el alumnado para la elaboración del planteamiento del problema (Caicedo et al., 2021), el dominio de contenidos propios de la metodología de la investigación (Marmisolle, 2021) y la redacción de este tipo de proyectos (Bellido, 2025).

De igual manera, se conoce que la conexión con otras competencias transversales también se encuentra comprometida, especialmente en relación con las actitudes hacia la lectura (Álvarez & Garrido-Córdoba, 2025), la gestión del tiempo (Martínez-Sánchez et al., 2022), la habilidad analítica, la gestión de la información, el uso del pensamiento crítico y el trabajo en equipo (Briones et al., 2024).

Lo expuesto en el epígrafe anterior es completamente coincidente en México, por ejemplo, en el caso de dificultades para la formulación del planteamiento del problema y la redacción científica (Luna, 2021). En materia transversal, se identifican algunas problemáticas en el desarrollo de la gestión de la información y del tiempo, el trabajo en equipo y la aplicación precisa del formato de la Asociación Americana de Psicología (APA), tal como lo identificaron González (2025) y Morquecho & Vizcarra (2021).

A sazón de lo anterior, se han establecido propuestas metodológicas para desarrollar las competencias investigativas, basadas en la estrategia de aprendizaje colaborativo (Díaz-Lazo et al., 2021; Garcés et al., 2021; Reyes et al., 2024), en el aprendizaje por proyectos (Rodríguez et al., 2024) y en el de tipo autodirigido (Yucra, 2024). De igual manera, destacan las propuestas basadas en el diseño instruccional en línea (Ceballos, 2021; Gutiérrez-Braojos et al., 2024; Labori, 2024; Quispe et al., 2024).

En el caso de los relacionados con las estrategias centradas en el estudiante, tanto el estudio de Díaz-Lazo et al. (2021) como el de Garcés et al. (2021), de forma no experimental, pudieron comprobar que existió una relación baja a moderada entre la percepción del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la competencia significativa en estudiantes peruanos de Medicina y ecuatorianos de Educación Inicial, respectivamente. En la misma tesitura se encuentran los resultados de Yucra (2024), quien identificó una relación entre baja y moderada del aprendizaje autodirigido con la gestión tecnológica, la gestión de la información, la comunicación y la indagación en discentes peruanos.

En las propuestas basadas en estudios preexperimentales se pudo conocer, mediante rúbricas, el nivel estratégico utilizado en la toma de decisiones investigativas por parte de estudiantes mexicanos (Ceballos, 2021); así como un incremento en el uso del pensamiento crítico en la elaboración de proyectos por parte de discentes de Fisioterapia colombianos (Rodríguez et al., 2024). Esta misma situación se aprecia en las diferencias de medición del efecto y comparación entre grupos, en el alumnado peruano de Educación Inicial (Reyes et al., 2024) y los estudiantes chilenos adscritos a Ingeniería Industrial (Labori, 2024).

Respecto a los estudios cualitativos se conoció que el acompañamiento constante y personalizado del docente, así como la exigencia y disciplina en el alumnado precipitaron el desarrollo de las competencias investigativas, de acuerdo con la visión de estudiantes peruanos de Ciencias Sociales (Quispe et al., 2024). Por otro lado, las explicaciones y ejemplos proporcionados por los docentes, así como brindar preguntas que involucraran un desafío cognitivo, incentivaron estas competencias, de acuerdo con los alumnos españoles de Educación Social (Gutiérrez-Braojos et al., 2024).

Considerando el carácter aún exploratorio de construcción de las propuestas para impulsar el desarrollo competencial investigativo, González (2025) creó “Posiciones instruccionales en el Seminario de tesis”, elaborada bajo la dinámica de la investigación-acción, cuya muestra fueron estudiantes mexicanos provenientes de diferentes disciplinas económico-administrativas en una universidad privada, y cuyo objetivo fue el desarrollo de las competencias investigativas a través de cinco posiciones o elementos instruccionales de abordaje: interacción entre estudiantes, secuencia didáctica, relación profesor-alumno, recursos didácticos alojados en plataforma institucional y transversalidad competencial.

Sin embargo, a pesar de su publicación y tomando en cuenta el carácter exploratorio de esta aportación, resultó imperante conocer su nivel de incidencia en el desarrollo competencial investigativo en nuevas muestras estudiantiles, idea base de la presente investigación. Así, aportó más información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje inmiscuidos en la formación investigativa en contextos áulicos de elaboración de tesis, señalando aspectos psicológicos, pedagógicos e, incluso, institucionales factibles de ser tomados en cuenta al momento de establecer una propuesta instruccional, campo neófito en el terreno de la formación competencial investigativa en el contexto de educación superior en Durango, México.

## METODOLOGÍA

El presente artículo es el resultado de una investigación realizada bajo el enfoque cualitativo, que priorizó las actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones (Barraza, 2023) de los estudiantes pertenecientes al último nivel de estudios en una universidad privada de la ciudad de Durango, México, en referencia a sus procesos de aprendizaje de la investigación.

Esta investigación fue considerada un estudio de caso que, de acuerdo con Maestre (2020), permite refinar el conocimiento de un tema, es decir, de los aspectos pedagógicos singulares de la propuesta “Posiciones instruccionales en el Seminario de tesis” (González, 2025), especialmente por su condición neófito, considerando al presente estudio como un caso intrínseco, es decir, interesó conocer las reacciones personales, experiencias de aprendizaje y vivencias singulares del alumnado estudiado, en su calidad de informantes, ya que sus voces intersubjetivas permitieron conocer las vías de perfeccionamiento de dicha propuesta.

Se aplicaron tres técnicas de recolección de datos que permitieron conocer las experiencias de aprendizaje en el desempeño académico: los grupos focales posibilitaron la identificación de las perspectivas subjetivas de forma verbal del alumnado, la observación participante al interactuar con los informantes en su calidad de aprendices mediante su desempeño académico en el aula y, por último, la recolección de documentos elaborados por los discentes, como parte de las actividades de aprendizaje, formuladas durante la clase.

La totalidad de los estudiantes matriculados en los tres grupos aceptaron voluntariamente participar en la presente investigación, siendo 19 discentes: seis estaban adscritos a Administración de Empresas, ocho a Contaduría Pública y cinco pertenecían al grupo de Derecho. Este es un tipo de muestreo dirigido o no probabilístico, considerado de forma homogénea; pues, todos los informantes estaban cursando su último nivel de estudios, pertenecían a la misma universidad y a la misma área disciplinar. De igual manera, también se le consideró una muestra de casos-tipo, ya que se agruparon a los informantes, según la carrera que estudiaron.

La presente investigación se implementó al seguir los pasos del modelo instruccional ADDIE, el cual sirvió de base teórico-metodológica de la propuesta mencionada (González, 2025). Este modelo comprende la sucesión de una serie de etapas escalonadas para el logro de los objetivos de aprendizaje: análisis o diagnóstico de necesidades de aprendizaje, diseño instruccional de la propuesta de intervención, desarrollo de recursos materiales didácticos, implementación de la propuesta instruccional y, finalmente, evaluación de dicho proceso.

Considerando las bases teórico-metodológicas anteriores, se desarrollaron los siguientes pasos, a lo largo de las 15 semanas que comprendió esta asignatura entre los meses de enero a mayo de 2025:

1. Establecimiento de los propósitos de la asignatura “Seminario de tesis” ante el alumnado que fungiría como informante y, posteriormente, se enseñó el formato APA con el fin de conocer el desempeño y necesidades académicas de los discentes durante las tres primeras semanas de dicha asignatura. Durante este paso, se informó el desarrollo de la investigación que se presenta en este artículo y se les brindó la opción voluntaria de participación en ella.
2. Una vez conocido el nivel de participación voluntaria de parte de la totalidad de los estudiantes, se pusieron en marcha las cinco posiciones instruccionales de forma simultánea, especialmente, divididas en aquellas que serían operadas durante la clase y posterior a ella. Durante este paso, se aplicaron varias técnicas de recolección como la revisión y análisis de documentos y la observación participante: estas técnicas facilitaron la comprensión del desempeño académico del alumnado a lo largo de la implementación de la propuesta.
3. Durante las últimas semanas de su implementación, se desarrolló la fase de recolección de datos cualitativos mediante técnicas que implicaron la participación abierta y verbal del estudiantado a través de cuatro grupos focales, ya que se consideró un punto óptimo para conocer sus experiencias, percepciones, actitudes y atribuciones que cada uno relacionó con la implementación.

Por otra parte, la credibilidad se desarrolló mediante la búsqueda de evidencias positivas y negativas por igual, privilegiando la aportación de todos los informantes, así como el uso de la triangulación de participantes, al provenir de tres grupos académicos, y la triangulación técnica, al utilizar el grupo focal, la observación participante y la recolección de documentos. En cuanto a la dependencia, se generaron preguntas iguales a todos los estudiantes en el transcurso de los grupos focales, cuya transcripción se consideró libre de errores, se analizaron los datos mediante el software Atlas.ti y se revisó cuidadosa e iterativamente la asignación de códigos en dicho procesamiento.

Dado que la recolección de datos se sujetó a la totalidad de la población matriculada, 19 discentes, fue imposible alcanzar la saturación teórica por su baja cantidad de integrantes (Barraza, 2023). Dicha cantidad muestral resultó apropiada para un estudio de caso cualitativo (Maestre, 2020), ya que este diseño pretendió la comprensión profunda del fenómeno del aprendizaje en su contexto natural de clases, por lo que todos ellos vivieron la misma experiencia académica implementada, se encontraron en el nivel curricular donde debían elaborar su proyecto de investigación y, además, representaron cierta diversidad disciplinar.

El proceso de análisis se llevó a cabo mediante la codificación axial (Barraza, 2023; Maestre, 2020), en el cual los códigos asignados se configuraron en la jerarquización de categorías y subcategorías que redujeron la data obtenida para brindar información acorde con el objetivo de esta investigación.

Cabe mencionar que el autor de la presente investigación fungió simultáneamente como docente del “Seminario de tesis” impartido, lo cual implicó un desafío metodológico considerable en términos de reflexividad sobre la posibilidad de inclusión de sesgos antes, durante y posterior al análisis de datos. Para mitigar esta situación, se implementaron las siguientes estrategias: separación temporal de dos semanas en la celebración de los grupos focales, anonimato garantizado mediante la asignación de códigos alfanuméricos a cada participante y el análisis del diario reflexivo para monitorear la presencia de sesgos.

Sin embargo, existieron varias limitantes metodológicas, ya que, como estudio de caso, fue imposible la generalización de resultados, la ausencia de saturación teórica, la validación con los participantes por falta de tiempo necesario para realizarla y la homogeneidad de la muestra.

Las directrices éticas se desarrollaron de la siguiente manera: se obtuvo la aceptación por escrito de la jefatura de docencia de dicha universidad privada en la ciudad de Durango, quien solicitó, de manera expresa, el anonimato institucional y particular, en el caso de los discentes. Posteriormente, se brindó una plantilla donde, se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes explicitando los objetivos del estudio, la autorización formal de la institución, el carácter voluntario de su participación, el derecho a retirarse sin influir en su situación académica y la protección de sus datos. Después de su firma, a cada informante, se le brindó una copia fotostática con las firmas del investigador y de ellos mismos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados establecieron la existencia de 45 códigos clasificados en cinco categorías inductivas: condicionantes del desempeño académico, factores personales de desempeño académico, percepciones y actitudes hacia la propuesta instruccional, resultados cognitivos y metacognitivos de la propuesta y, por último, resultados de aprendizaje, mismas que se proceden a detallar.

De acuerdo con la primera categoría, existieron una serie de condicionantes que incidieron en su desempeño académico durante la implementación de la propuesta. En primer lugar, se observó que existieron carencias formativas metodológicas que, en definitiva, crearon mayor confusión y sensación de ansiedad entre los alumnos; especialmente, cuando se enfrentaron al léxico propio de la investigación y su manejo procedimental, lo cual ocasionó que se sintieran desorientados.

No, pero, yo digo que es más bien por mí, porque no tengo la comprensión de los temas, que es algo nuevo para mí, es algo que, como lo mencionaba anteriormente, yo no lo he manejado y en... ¿qué materia lo vimos? ‘quién sabe qué de la investigación’: ‘Metodología de la investigación’, fue algo que vimos superficialmente. (Estudiante 8, 2025, párr. 64)

También, el conocimiento disciplinar de su carrera, así como de otras áreas transversales en el currículum, significó un gran obstáculo para la comprensión del uso del formato APA, así como en la delimitación de los objetos de estudio. Como se demostró en la siguiente cita escrita por una estudiante de Derecho, al reflexionar la justificación de su proyecto, demostró la necesidad de conocer aspectos que, a punto de egresar de sus estudios de pregrado, desconocía totalmente:

Quisiera conocer la protección legal del menor es crucial para crear un entorno seguro, justo y protector para los niños, niñas y adolescentes. Por cuestiones de vida diaria, ya que no sabemos cuándo nos podemos encontrar con un asunto relacionado y hablando desde mi criterio y sobre mis razones propias sobre el tema el interés superior del menor es sumamente importante para mí y si existe la posibilidad de ayudar a los niños sin pensarlo lo haría, pero siempre es importante saber acerca del tema para hacerlo correctamente y siguiendo un lineamiento para sobrellevar la protección. (Estudiante 16, 2025, párr. 9)

De igual manera, acorde con el desconocimiento metodológico, emergieron falacias que explicaron, de modo insolvente, el funcionamiento de la investigación en un intento por brindar sentido a las exigencias competenciales de la asignatura “Seminario de tesis”. Estas falacias implicaron argumentos que intentaron justificar su falta de conocimientos en la asignatura.

Bueno, yo, al principio pensé que iba a ser una materia complicada y, sí, fue algo complicado porque, pues, era leer mucho, investigar mucho y no sabía lo del Google Académico y de que la información tenía como fechas, de qué tan importante sería. (Estudiante 4, 2025, párr. 13)

Por último, destacó el hallazgo de que el estado anímico deprimido y la motivación condicionaron su aprendizaje, ya que, durante las 15 semanas que duró esta investigación sucedieron hechos que comprometieron la calidad del servicio universitario: huelga de maestros, cortes de suministros de

luz en la universidad y ausencia de docentes para impartir diferentes asignaturas, lo cual provocaron indignación, preocupación y desánimo expreso entre los estudiantes.

[E]videntemente, también hubo muchos momentos, que reconocerlo y yo sí, en ese sentido de ratificar lo que dice mi compañero Estudiante 3, fue bastante angustiante, causó mucho desánimo el hecho de ver a la escuela en condiciones de posible incumplimiento de, pues, de lo que nosotros estábamos aprendiendo. (Estudiante 11, 2025, párr. 15)

La segunda categoría abarcó los factores personales de desempeño académico que concentraron todas aquellas reacciones psicológicas, de orden intra o interpersonal que surgieron como parte de las experiencias subjetivas al estar inmersos en el desarrollo de las competencias investigativas. Algunas de estas reacciones psicológicas beneficiaron el desempeño competencial, especialmente, cuando demostraron determinación personal hacia el éxito; en tanto, otras reacciones les perjudicaron al existir una falta de desarrollo reflexivo sobre el propio desempeño durante la implementación de la propuesta de González (2025).

Se evidenció que varios estudiantes de los tres grupos, especialmente en Derecho y en Administración de Empresas, mostraron una acusada sensación de inhabilitación, producto de un predominio derrotista del pensamiento que, a su vez, generó ansiedad y desánimo, al creer que no lograrían enfrentar con éxito las exigencias académicas que impulsó esta implementación.

Me di cuenta de que la investigación no era algo para mí. Dije: ‘Esto no es algo que a mí me gusta, la verdad’. En la segunda unidad, traté de ‘enderezar el barco’ ahí, más o menos, se enderezó, y en la tercera, pues, ya lo di por perdido, la verdad. Dije: ‘No, esto no es para mí’. (Estudiante 3, 2025, párr. 11)

Lo anterior se debió a la motivación extrínseca que proporcionaron tanto la calificación como la retroalimentación constante. Para algunos estudiantes, el rendimiento académico fue considerado un distintivo que les inspiró no solo a sentir bienestar, sino también significó un pase directo a optar por el título profesional sin realizar la tesis; pues la investigación era significada como un proceso que, por sí mismo, se reducía a la búsqueda de información.

Bueno, yo, en lo personal, el factor personal que siempre le comenté fue la calificación, sinceramente: como llevo un promedio, primero Dios, para poder graduarme, como tal, pues, sí era mucho el tener que estar haciendo bien los trabajos para poder tener la calificación más alta y, pues, obtener la graduación o la titulación por promedio. (Estudiante 5, 2025, párr. 32)

Justamente, uno de los factores clave para el desarrollo de las competencias investigativas fue la reflexión de su desempeño vinculado con la metacognición, la que detonó el aprendizaje con base en sus errores y sirvió como una fuente para rectificar aquellos elementos que se encontraron en situación de mejora constante.

[Y]o siento que, si no hubiera dado retroalimentación, como les hubiera salido, ‘a la primera’, así lo habrían mandado y no se habrían puesto a pensar un poco de... si estará bien o preguntarse ellos mismos si lo que estaban haciendo estaba bien antes de mandarlo a revisión. (Estudiante 10, 2025, párr. 26)

En varias ocasiones esta ausencia de reflexión se vio reflejada en que algunos estudiantes decidieron imitar los desempeños de sus compañeros: escribieron respuestas parecidas a las que ellos realizaron en las actividades dirigidas a la reflexión o, en definitiva, acudieron a la inteligencia artificial para elaborar sus actividades de aprendizaje.

Al ver que se solicitaba la creación de una red semántica para la construcción de un temario que sirviera para el marco teórico, Estudiante 15 empezó a buscar en internet antecedentes sobre su tema de investigación, ya que, al enviar la fotografía de su red por vía WhatsApp, me di cuenta de que era idéntica, en formas y características, a la que había enviado Estudiante 17. Cuando me di cuenta, alcancé a escuchar a Estudiante 14 que les solicitaba a sus compañeras: ‘Eh, a ver, déjenme ver cómo les quedó, para darme una idea y no equivocarme’. (Profesor, 2025, párr. 91-92)

Por lo anterior, es que, la ausencia de reflexión, en muchas ocasiones, se reflejó en la búsqueda de compañeros para resolver las actividades académicas, cuyas instrucciones no comprendieron, en

primera instancia, lo cual constituyó un factor protector contra la ansiedad y evasión de la clase que, a su vez, brindó una sensación de menor responsabilidad ante las exigencias académicas propias del desarrollo competencial.

Camino rumbo a la universidad, Estudiante 18 me envió una fotografía mostrando que todos sus compañeros varones estaban enfermos y recostados sobre el escritorio o en el piso del salón. Llamé al celular de Estudiante 18 para brindarle pautas a seguir ante el malestar de sus compañeros y me respondió Estudiante 3. ‘Si se sienten mal, pueden retirarse’, le consigné; sin embargo, se cortó la comunicación...Al llegar al aula les confronté: ‘Si se sienten mal, ¿por qué no se retiraron?’. Estudiante 19 solo calló, mientras que Estudiante 3 admitió: ‘Nosotros la incitamos, no queríamos tener clase’. (Profesor, 2025, párr. 95)

Sin embargo, el factor personal que determinó el éxito de varios alumnos fue, precisamente, la sensación de determinación, es decir, el uso pleno de la autonomía para asumir responsabilidades y, a su vez, la autoexigencia como vía irresoluble que posibilitó el enfrentamiento de las actividades académicas y que, a su vez, fortaleció el desarrollo de las competencias investigativas.

[E]l exigirse a uno, o sea, yo de siempre he sido así de que... con mis tareas o con mis trabajos, a mí me gusta que queden bien. Entonces, en este punto de que usted nos retroalimentaba, de si estábamos mal o no, entonces decía: ‘Yo ya sé qué es lo que estoy haciendo mal. Entonces, ya sé en qué tengo que mejorar, qué es lo que tengo que hacer para que el trabajo quede bien’. Entonces, pues, yo creo que sería eso. (Estudiante 12, 2025, párr. 22)

En cuanto a las percepciones y actitudes hacia la propuesta instruccional, como tercera categoría, se aglutinaron todas aquellas formulaciones psicológicas que, de forma subjetiva, despertó la propuesta instruccional y que se erigieron hacia cada una de las ‘Posiciones’, lo cual expuso parte de la heterogeneidad de respuestas de aprendizaje que sucedieron durante su implementación.

Respecto a la ‘Posición’ que abordó la interacción entre estudiantes, la mayoría de los informantes mostró su desacuerdo respecto al trabajo en equipo, significándolo como un obstáculo para el avance de sus proyectos de investigación, de acuerdo con el nivel de su propia autoexigencia.

O sea, y ya como lo menciona Estudiante 10, de hecho, las dos nos determinamos, nos determinan mucho porque somos muy, pues, se pudieran decir, fastidiosas porque no los entendemos o no queremos entenderle a los tiempos de las otras personas cuando estamos en equipo. (Estudiante 12, 2025, párr. 18)

Acercas de la secuencia didáctica, esta ‘Posición’ resultó ser de las más favorecidas, ya que los estudiantes percibieron mayor comprensión y dominio del aprendizaje procedimental que implicó la constitución del proyecto de investigación en base a la secuencia didáctica explicación-ejemplificación-reforzamiento en la práctica.

Al terminar de explicar el tema de alcances y asegurándome de que no existían dudas al respecto, los alumnos se mostraron relajados, participando en el juego de Kahoot; especialmente, porque dudaron bastante para acertar sus respuestas. Fue el Estudiante 9 quien aportó el mayor número de respuestas correctas y precisión, lo cual hizo que sus compañeros lo observaran detenidamente. (Profesor, 2025, párr. 126)

La ‘Posición’ relativa a la relación profesor-alumno fue especial, ya que demostró que en este vínculo se depositaron varias estrategias de poder, como fueron el congraciamiento y la obtención de información personal del docente, por ejemplo.

Durante el receso que tenemos entre las dos horas de clase, Estudiantes 14, 15 y 17, decidieron platicar conmigo, inicialmente sobre la convalecencia de la pierna enyesada del Estudiante 14. Sin embargo, las preguntas de él y del Estudiante 15 empezaron a girar sobre asuntos externos a la clase: ‘Profe, ¿y tiene novia?’, ‘Profe, ¿va a fiestas o a qué tipo de fiestas va?’, ‘¿No le gusta nadie del gimnasio al que va?’. (Profesor, 2025, párr. 139)

Los recursos didácticos, de fácil acceso en la plataforma digital de la universidad y elaborados para esta propuesta, resultaron ser la ‘Posición’ mejor valorada, ya que contaron con el beneplácito

particular de parte de la mayoría de los informantes, especialmente por la creatividad, accesibilidad e interacción que les caracterizaba, siendo fácilmente usables y prácticos.

[E]ntonces, el tener las infografías coloridas, yo creo que me ayudan a entender un poco más las cosas... pero, también está muy colorido y llamativo, porque, por lo general, las ilustraciones las vemos en primaria, en secundaria; pero, ya, en universidad, a mí y en lo personal, sí, sí me agradó. (Estudiante 7, 2025, párr. 44).

Por último, el abordaje de la transversalidad, como ‘Posición’, adquirió actitudes favorables, ya que percibieron un incremento progresivo en la facilidad para la consulta de información que les facilitó la construcción de sus proyectos de investigación; pues, se sintieron mayormente hábiles para seleccionar y filtrar la información veraz o se percibieron a sí mismos como críticos para validarla mediante los criterios aprendidos durante la implementación de la propuesta.

Por ejemplo, como comenta de investigar un poco más. Por ejemplo, yo en esta materia, el ver los temas o los que me tocaron, buscar fuentes, las definiciones, sí indagué mucho más en esta materia de, por ejemplo: ‘Ah, esta no, esta no me convence; ah, no, de aquí, no’, este... como que... le abre a uno, como que sentí que me abrió más la mente. (Estudiante 10, 2025, párr. 26)

En la cuarta categoría, de acuerdo con los 19 informantes que participaron, se concentraron aquellas características cognitivas y metacognitivas que facilitaron o perjudicaron su desarrollo y que, durante la implementación, fueron atribuidas a las características pedagógicas de la propuesta. La organización destacó como la habilidad que los informantes pudieron desarrollar, especialmente, a lo largo del curso, facilitando la movilización de recursos que les permitió cumplir con las demandas académicas y, a su vez, brindó un orden coherente a los insumos necesarios para cumplir con las exigencias competenciales investigativas.

A mí me ayudó a ser más organizado, sobre todo. Este... es más, tan así es que, a la hora del APA, de resaltar el APA, me fui al estado del arte y me permitió tener tanto la referencia de las revistas, porque que tuve que poner el libro, el año... (Estudiante 11, 2025, párr. 36).

La memoria fue un recurso cognitivo que pudieron explotar durante la propuesta, especialmente, porque implicó la activación de diversas estrategias metacognitivas que, comúnmente, no realizaban, ya que esta propuesta exigió mayor atención y retención, a corto y mediano plazo, de la información que se necesitó para transferirlos a sus proyectos de investigación.

Todos estuvieron muy atentos durante la clase el día de hoy, siendo Estudiantes 6 y 2 las que estuvieron anotando cada una de las especificaciones metodológicas que se expusieron durante la clase. La Estudiante 6, precisamente, estuvo preguntando demasiado sobre los aspectos que incumbían a la investigación, al igual que la Estudiante 2. Fueron ellas las que recordaron con exactitud las diferencias entre los diseños cualitativos y cómo se aplicaban en distintos casos. (Profesor, 2025, párr. 135)

Sin embargo, también se hizo presente la confusión durante las clases, especialmente, en los documentos elaborados para potenciar la reflexión. Por ejemplo, la Estudiante 10, al momento de reflexionar su justificación sobre cuál fue la aportación práctica de su proyecto de investigación, ella escribió: “Realización de una encuesta para conocer el nivel de educación financiera que tienen los emprendedores y de esta manera poder aportarles en su orientación sobre el tema” (Estudiante 10, 2025, párr. 37). En relación con lo anterior, también existieron recursos didácticos que no mejoraron la sensación de confusión.

Los juegos sí ayudaron y los videos... pero, aun así, quedaba ese ‘piquito’ de ‘¿Lo estaré haciendo bien? o ¿Estaré demasiado... o hacer algo más sencillo de lo que es?’ En pocas palabras, pues, a lo mejor me la estaba complicando, no sé, ‘me perdí’, más o menos, en eso. (Estudiante 5, 2025, párr. 24)

Un hallazgo particular del presente estudio ligado a la metacognición fue conocer los medios pedagógicos necesarios para despertar la consciencia del error, es decir, darse cuenta de las falencias cometidas. Esta situación también formó parte de sus carencias formativas disciplinares y transversales, ya que los discentes no poseían un sistema metacognitivo que les permitiera

reflexionar en la acción; sin embargo, la retroalimentación que proporcionó el docente significó el inicio de esta actividad.

Estudiante 18, levantó la mano para que acudiera a su lado. Justo cuando me aproximaba físicamente, ella sonrió y exclamó: ‘No, profe, ya no venga, no es necesario, ya me acordé’. ¿Por qué?, ¿Qué necesitaba?’, pregunté. Ella respondió: ‘Es que no recordaba en qué me había equivocado; pero, ya me fijé y me di cuenta en qué estaba mal. Gracias’. (Profesor, 2025, párr. 119)

Sobre la quinta y última categoría, que explicó los resultados del aprendizaje, se identificaron las dificultades y facilidades que se vivieron durante la investigación, ya que fue especialmente revelador que existieran resultados de aprendizaje que delataran el desarrollo, leve o pronunciado, de las competencias investigativas, especialmente, cuando los estudiantes iniciaron su proyecto de investigación y contaban con carencias formativas, tanto metodológicas como disciplinares.

Durante la primera parte de la implementación, existieron dificultades para delimitar el objeto de estudio. Como ya se señaló en la primera categoría, todavía la elección de los temas de investigación sucedió en base a sus propias necesidades de conocimiento del tema en lugar de explicitar qué pretendían contribuir a la ciencia, siendo esta carencia muy evidente, como se demostró en la siguiente cita proveniente de una justificación:

Se pretende aportar una comprensión más profunda sobre las causas, los factores políticos y económicos que contribuyen a la desaparición de personas... A través de un análisis más detallado, se pueden identificar patrones, actores involucrados y también proporcionar soluciones viables que podrán mejorar las políticas públicas, y la atención a las víctimas. (Estudiante 19, 2025, párr. 57)

Por otro lado, existió una acentuada reflexión sobre el objeto de estudio a lo largo del tiempo en que se implementó esta propuesta, lo cual exhibió argumentación consistente con el planteamiento del problema y, con ello, se especificó la orientación metodológica de su propio proyecto, muchas veces plasmados en los materiales reflexivos:

Mi objetivo está claro porque establece de manera específica lo que se pretende investigar: los factores que afectan la retención de talento en esta empresa, dentro de un contexto determinado (la industria maquiladora). Mi objetivo corresponde con lo que se había planteado inicialmente en la problematización, pues se enfoca en la empresa en cuestión y los factores clave que se mencionaron en la introducción del tema. (Estudiante 13, 2025, párr. 33)

Cuando existió esta reflexión sobre el objeto de estudio, los discentes fueron conscientes de la aportación teórica y social que supondría su proyecto de investigación al campo disciplinar al que pertenecían, de tal manera que esto implicó un nuevo conocimiento para su área de trabajo.

Se pretende generar nuevo conocimiento sobre la esfera de actividad de este sindicato, sus aportaciones, limitaciones y así mismo las áreas de oportunidad y desarrollo... instándolos a que utilicen su moderna visión para forjar políticas renovadoras, prácticas y que aviven la fortaleza que le dio vida a este órgano. (Estudiante 11, 2025, párr. 31)

Se verificó que cuando los estudiantes fueron capaces de reflexionar sobre el objeto de estudio y, con ello, ser conscientes de las aportaciones que supuso realizar una investigación sobre los temas propios de su carrera, incrementó la sensación de aprendizaje, se mostraron satisfechos con lo aprendido y se sintieron capaces de generar una investigación de forma completa.

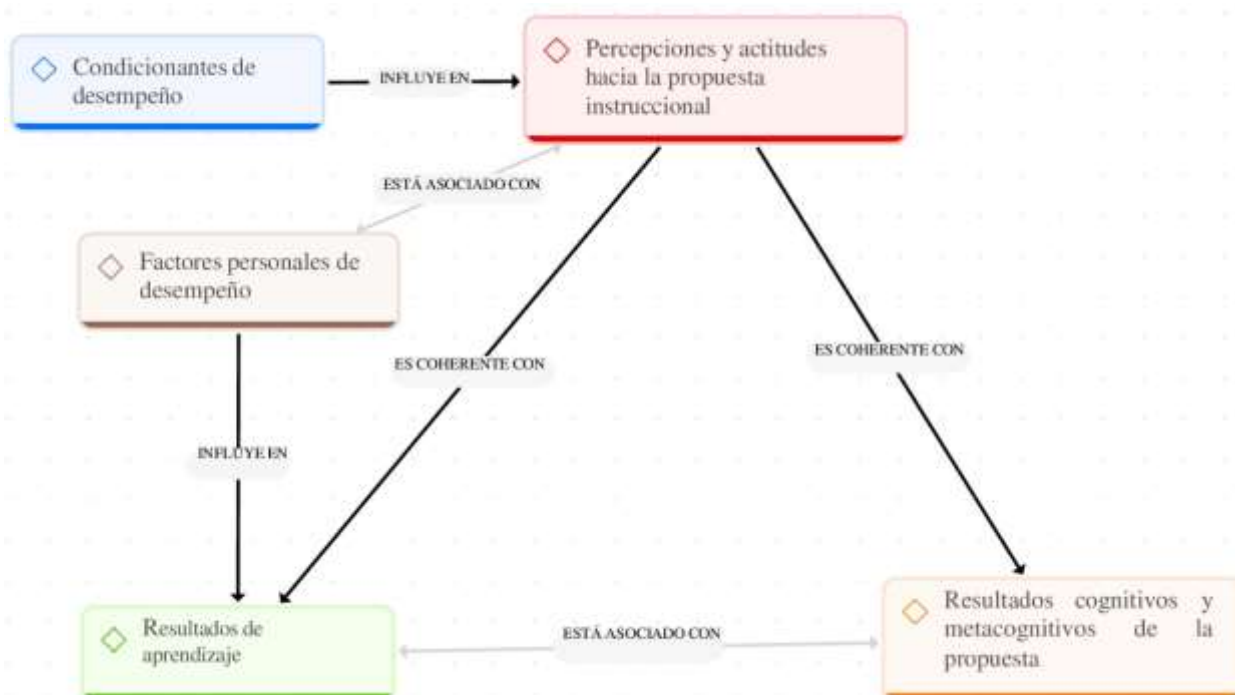
Este, igual siento que sí me ayudó mucho para tener más conocimiento, para tener más amplitud en mi mente, en momento de lo mejor: ya sea para alguna pregunta que no entiendo, ya sé que voy a tener una respuesta, que ya voy a lograr entender cosas que, en su momento, no lograba entender algo. Por lo mismo que comentaba E10, a lo mejor, cosas muy técnicas y no las logramos entender. Entonces, ahorita sí me siento ya con la capacidad por dominar más los temas. (Estudiante 12, 2025, párr. 49)

Por lo que esta sensación de aprendizaje, generada mediante la metodología establecida en las ‘Posiciones instruccionales’ (González, 2025), no solo se ligó a los aspectos propios de la

investigación, sino su utilidad en otros aspectos que, dentro de su profesión, les permitieron desempeñarse de mejor manera, de acuerdo con la línea transversal de la propuesta.

[Y] no solo en el trabajo, ¿eh?, porque, por ejemplo, nosotros, en un futuro, mucho de nuestro trabajo va a ser redactar e investigar. Entonces, creo que en el Derecho nos abrió una puerta muy grande para saber cómo redactar correctamente una demanda y cómo dirigirnos al momento de investigar en leyes. (Estudiante 3, 2025, párr. 34)

En suma, se apreció una relación muy cercana entre todas estas categorías, ya que las condicionantes de desempeño, por no formar parte de la propuesta implementada, influyeron en las percepciones y actitudes desarrolladas hacia la implementación de la propuesta. Sin embargo, factores personales de desempeño como la sensación de inhabilitación o la motivación intrínseca estuvieron vinculados a las percepciones y actitudes antes mencionadas, lo cual demostró que, en el caso de los 19 estudiantes investigados, las características académicas previas impactaron en su desempeño, confirmando que dichas actitudes y percepciones fueron coherentes con los resultados de aprendizaje, así como los correspondientes al área cognitiva y metacognitiva (figura 1).



**Figura 1:** Red semántica general de resultados

Las “Posiciones Instruccionales en el Seminario de tesis” integraron simultáneamente aspectos psicológicos y pedagógicos, resaltando la interacción entre estudiantes, entre discentes y docente, y entre el alumnado y los diferentes recursos didácticos y estrategias pedagógicas.

Las características de desarrollo competencial que presentaron los estudiantes fueron similares a los expuestos en la revisión de los antecedentes, ya que los discentes que formaron parte de la muestra tuvieron al inicio de la investigación serias dificultades en delimitar su objeto de estudio, hallazgos coincidentes con los de Caicedo et al. (2021), Luna (2021), Marmisolle (2021) y Morquecho & Vizcarra (2021).

También se mostró un patrón de igualdad en la resistencia al trabajo en equipo, en la gestión del tiempo y desconocimiento sobre la aplicación del formato APA, como lo advirtieron Briones et al. (2024), González (2025), Martínez-Sánchez et al. (2022) y Morquecho & Vizcarra (2021). En la presente investigación, el modelo propuesto tuvo la posibilidad de vigorizar el esfuerzo del desempeño individual, lo cual catalizó la responsabilidad gestora del conocimiento y los recursos emocionales del alumnado para afrontar las exigencias investigativas, a diferencia de las

propuestas basadas exclusivamente en el aprendizaje colaborativo (Díaz-Lazo et al., 2021; Garcés et al., 2021) o autodirigido (Yucra, 2024).

La presente propuesta, metodológicamente hablando, aunque es original, también presentó similitud con la estrategia del aprendizaje basado en proyectos en el que, de acuerdo con el estudio de Rodríguez et al. (2024), se obtuvo un aumento significativo del uso del pensamiento crítico. Durante la aplicación de la propuesta instruccional, la autonomía del estudiante en la elaboración de sus proyectos de investigación se desarrolló bajo la interacción y andamiaje de la acción docente, centrando la utilidad de estas ‘Posiciones instrucciones’ como un proyecto donde el pensamiento crítico evolucionó mediante el incentivo progresivo de la retroalimentación constante por parte del docente.

Tal como sucedió en los casos de Ceballos (2021) y Labori (2024), en el presente estudio de casos se comprobó que los recursos didácticos fueron ser usables, ubicuos y accesibles para todos los estudiantes, de forma reiterada, pues representaron un apoyo constante en la formulación del proyecto de investigación, cuestión en la que también se coincidió con los resultados provenientes por Gutiérrez-Braojos et al. (2024) y Quispe et al. (2024), ya que el presente modelo implicó, no solo un acompañamiento constante y personalizado, mediante la presencia de explicaciones y el suministro de ejemplos por parte de la figura docente, sino que se demostró que la propuesta instruccional apoyó el desarrollo de las competencias investigativas a través de la exigencia personal y la disciplina que estimularon cada uno de los elementos de la propuesta instruccional. El anterior análisis reveló que el modelo implementado fue pertinente, no solo por la coherencia mostrada en sus resultados, sino que, además, permitió conocer las vías psicológicas y pedagógicas necesarias para fortalecer esta propuesta instruccional, cuyos resultados principales, obtenidos en cada categoría emergente coincidieron con los hallazgos de los antecedentes identificados en diferentes contextos de investigación (tabla 1).

**Tabla 1:** Relación entre categorías emergentes, resultados presentados y discusión

| Categoría emergente                                       | Resultados principales   | Aspectos de discusión  |
|---|--|--|
| Condiciones del desempeño académico                       | Se identificó la presencia de carencias formativas previas, tanto metodológicas, disciplinares y relacionadas con el desarrollo de competencias transversales, así como manifestaciones de estado anímico deprimido por las deficientes condiciones del servicio educativo brindado por parte la universidad, lo que provocó malestar entre estudiantes.       | Álvarez & Garrido-Córdoba (2025), Bellido (2025) y Garcés et al. (2023) señalaron que la formación investigativa durante la carrera, así como el desarrollo de competencias, condicionaron la actitud hacia la investigación en los estudiantes.           |
| Factores personales de desempeño académico                | La motivación extrínseca por el rendimiento académico y la reflexión de su desempeño competencial incentivaron la determinación personal hacia el éxito académico; en tanto, la sensación de inhabilitación y el pensamiento derrotista perjudicaron el desarrollo de la reflexión sobre su propio desempeño en clases.  | De acuerdo con la investigación de Marmisolle (2021) fue común que los estudiantes desarrollaran motivación extrínseca hacia los procesos de investigación a partir de la motivación brindada por la calificación.   |
| Percepciones y actitudes hacia la propuesta instruccional | Los estudiantes prefirieron trabajar individualmente. La secuencia didáctica mejoró su dominio procedimental. Los recursos didácticos fueron valorados como accesibles y prácticos. A nivel transversal, se sintieron capaces de validar información nueva aplicando los criterios aprendidos mediante la propuesta educativa implementada durante las clases. | Se identificó resistencia al desempeño colaborativo y dificultades en el desarrollo competencial transversal durante el seminario de tesis (Briones et al., 2024; González, 2025; Martínez et al., 2022; Morquecho & Vizcarra, 2021).                      |
| Resultados cognitivos y metacognitivos de la propuesta    | La propuesta implementada les permitió mejorar la organización personal al brindar un orden sistemático en su desempeño; la memoria, al retener, a corto y mediano plazo, la información necesaria de su proyecto de investigación; así como la consciencia del error les facilitó identificar las falencias cometidas.  | González (2025) y Labori (2024) identificaron que la organización así como diferentes competencias transversales mejoraron con base en el desarrollo de intervenciones centradas en el uso de estos mecanismos cognitivos.                                 |
| Resultados de aprendizaje                                 | Cuando reflexionaron sobre su objeto de estudio, los discentes mejoraron la argumentación de su planteamiento del problema, determinaron la aportación social y teórica de sus proyectos de investigación; asimismo, vincularon el aprendizaje de la metodología de la investigación en las diferentes actividades de su campo disciplinar.                    | Gutiérrez et al. (2024) y Quispe et al. (2024) señalaron que el acompañamiento constante y personalizado, la presencia de explicaciones y el suministro de ejemplos por parte de la figura docente, aumentó la exigencia y disciplina entre los discentes. |

## CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio de caso demostraron que, de acuerdo con el contexto de los 19 estudiantes que fungieron como informantes, las experiencias de aprendizaje durante la implementación de la propuesta “Posiciones instruccionales en el Seminario de tesis” fueron heterogéneas, ya que aquellos estudiantes con alto nivel de autoexigencia lograron desempeñarse satisfactoriamente, mientras que los discentes con desconocimiento metodológico se mostraron confundidos, con sensación de ansiedad e inhabilitación.

Se constató que los elementos instruccionales que funcionaron mejor en la presente propuesta fueron el desempeño individual en clases, la retroalimentación constante de parte del docente, el acceso a los recursos digitales alojados en la plataforma institucional, así como la secuencia didáctica basada en la explicación, el modelamiento y el reforzamiento en la práctica. Lo anterior derivó en que la muestra estudiantil abordada mejoró su organización, la memoria y la consciencia del error mediante la reflexión guiada.

Estos hallazgos fueron contrastados con los antecedentes localizados, ya que existió coincidencia respecto a la utilidad percibida del andamiaje estipulado en la propuesta, visto en la retroalimentación constante y la proporción de ejemplos a seguir. Sin embargo, existió una diferencia evidente respecto a las propuestas que centraron el trabajo colaborativo como el eje central para el desarrollo de las competencias investigativas, ya que, en el presente estudio de caso, la elección y preferencia estudiantil por el desempeño individual confrontó las proposiciones pedagógicas alrededor del trabajo colaborativo. También, se afirmó que la presente investigación demostró que las carencias formativas previas incentivaron el desarrollo de algunas acciones como la formulación de falacias o conductas evasivas ante la asignatura, aspectos que fueron escasamente documentados en los antecedentes localizados.

El aporte científico original de esta investigación radicó en que fue posible la identificación de la sensación de inhabilitación, la ausencia de reflexión, la sensación de ansiedad y el pensamiento derrotista como obstáculos en el desempeño académico de los estudiantes con carencias formativas previas. Otra aportación fue la identificación de trayectorias académicas opuestas que emergieron durante el transcurso de esta propuesta, las cuales tuvieron sus propias características psicológicas y pedagógicas. No obstante, la principal aportación radicó en que fue posible aumentar el conocimiento sobre la pertinencia pedagógica de las “Posiciones instruccionales en el Seminario de tesis”, demostrando su capacidad de replicabilidad en otros contextos de educación superior.

Las limitaciones del presente estudio de caso se centraron en la parte metodológica: una muestra homogénea de solo 19 personas, la dificultad evidente de lograr la saturación, la ausencia de verificación por parte de dichos participantes y la contextualización en una sola institución no permitieron que sus resultados fueran estimados como generalizables; sino que, en todo caso, fueron comprendidos como antecedentes que fortalecieron la viabilidad para implementar, posteriormente, esta propuesta en contextos diferentes.

Por último, se establecieron diversas líneas de investigación a futuro: en primer lugar, replicar estas ‘Posiciones instruccionales’ en disciplinas académicas disímiles en distintas universidades, incluso, en otras zonas geográficas; en segundo lugar, crear una estrategia pedagógica, dentro de la propuesta, que permita adaptarla a los estudiantes con carencias formativas previas, donde el nivel de autoexigencia sea menor, y la sensación de ansiedad y confusión estén presentes; en tercer y último lugar, estudiar la pertinencia de incluir una estrategia colaborativa sistemática, que mejore la aversión hacia el trabajo en equipo resolviendo las principales atribuciones de corte negativo.

**DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES:** El autor declara no tener conflictos de intereses.

**DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA:** La institución donde se realizó la investigación no cuenta con un Comité de Ética; sin embargo, el autor declara que la investigación fue aprobada por la máxima autoridad de docentes de dicha institución responsable, en tanto implicó a seres humanos.

**DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS:** El autor declara que los datos utilizados en la investigación se encuentran disponibles y sin restricciones de acceso en el repositorio: <https://zenodo.org/records/17345306>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, N., & Garrido-Córdoba, J. (2025). Actitud hacia la lectura como factor motivacional para la investigación en estudiantes universitarios. *Revista Contacto*, 4(3), 56-71. <https://doi.org/10.48204/contacto.v4n3.7450>
- Barraza, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A. C. <https://acortar.link/MufXnU>
- Bellido, G. (2025). Competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Horizontes*, 9(39), 2710-2723. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1080>
- Briones, Á. R., Meza, E. G., Fritz, S. A. D., & Macías, D. A. (2024). Innovación y competencias investigativas en universidades públicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(106), 776-792. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.20>
- Caicedo, J. P., Peña, L. V., & Melo, Z. (2021). *Percepciones de estudiantes y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil sobre su formación en investigación* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/kREt6W>
- Ceballos, J. M. (2021). Drive: un espacio virtual de investigación para el desarrollo de competencias investigativas y digitales en pregrado. *Panorama*, 15(2), 82-102. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2537>
- Cota, L. V. & Beltran-Sanchez, J. A. (2021). Propiedades métricas de cuatro subescalas para medir la competencia investigativa de docentes universitarios mexicanos. *Innovación Educativa*, 21(85), 11-29. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v21n85/1665-2673-ie-21-85-11.pdf>
- Díaz-Lazo, A., Mercado-Rey, M., & Ruiz-Aquino, M. (2021). Método de aprendizaje colaborativo vs aprendizaje tradicional en la formación investigativa de estudiantes de medicina. *Ciencia Médica*, 24(2), 108-115. <https://doi.org/10.51581/rccm.v24i2.399>
- Garcés, R. E., Huerta, A. C., Elizalde, C. I., & Estrella, L. P. (2021). Impacto del aprendizaje colaborativo en las competencias investigativas del estudiante universitario. *Universidad y Sociedad*, 13(2), 501-512. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2340>
- González, F. (2025). *Posiciones instruccionales en el Seminario de Tesis. Una alternativa hacia la competencia investigativa*. ReDIE. <https://acortar.link/nr8vPf>
- Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez-Chirino, P., Pedrosa, B., & Rodríguez, S. (2024). Andamiaje docente para la construcción en el aula de investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 127-157. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.38969>
- Labori, J. (2024). Efectividad de educación 4.0, e-learning y metodología tradicional en el logro de competencias de investigación universitaria. *Revista Innova Educación*, 6(1), 104-119. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.01.007>
- Luna, J. M. (2021). *Competencias investigativas en estudiantes que finalizan la formación inicial docente* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Repositorio institucional. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2224>
- Maestre, L. M. (2020). El método de caso. En D. Páramo, S. J. Campos & L. M. Maestre (Eds). *Métodos de investigación cualitativa. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 205-250). Editorial Unimagdalena.

- Marmisolle, W. A. (2021). *Problemáticas de los alumnos de la Licenciatura en Química en torno a la Tesina de Grado* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio institucional. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129029>
- Martínez-Sánchez, L. M., Molina-Valencia, J. L., Rodríguez-Padilla, L. M., Ruiz-Rodríguez, J. P., & Jaramillo-Jaramillo, L. I. (2022). Relationship Between Research Training, the Strengthening of Autonomous Learning and Time Management in Undergraduate Medical Education. *Educare*, 26(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.9>
- Morquecho, A. C., & Vizcarra, L. R. (2021). Experiencia docente en el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de la Licenciatura en Psicología. En K. A. Contreras (ed.), *Metodologías, experiencias y prácticas de la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (pp. 177-199). Universidad de Guadalajara. <https://acortar.link/YffgsH>
- Quispe, E., Poma, Y., Quispe, W., & Álvarez, R. (2024). Investigación formativa virtual como estrategia pedagógica en la formación de investigadores en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(1), 419-437. <https://doi.org/10.31876/racs.v30i1.41665>
- Reyes, J. M., Leyva, N., & Durán, K. (2024). Trabajo colaborativo para desarrollar las competencias investigativas de estudiantes de educación superior. *Revista de Climatología*, (24), 1147-1554. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1147-1154>
- Rodríguez, L., Barrios, M., Pachón, C., & Urzola, H. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de proyectos de investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(10), 209-221. <https://doi.org/10.31876/racs.v30i.42839>
- Romero, V. L., García, S. A., & Palacios, J. M. (2021). Ecosistema con creatividad, investigación e innovación basado en las competencias transversales frente a las exigencias profesionales del siglo XXI. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 386-400. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.592>
- Yucra, J. F. (2024). Aprendizaje autodirigido y competencias en investigación en cursantes de metodología, proyecto y desarrollo de tesis. *ReHuSo*, 9(1), 72-84. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i1.5713>

## Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.