

Autoeficacia para la investigación en estudiantes de psicología de una universidad de Panamá

Self-efficacy for research among psychology students at a university in Panama

Julissa M. Quintero-Miranda

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología, Panamá.

Email: julissa.quintero@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6785-0112>

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2025

Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2025

DOI <https://doi.org/10.48204/red.v5n1.8987>

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la autoeficacia para la investigación entre los estudiantes universitarios matriculados en programas de psicología según su nivel académico. La investigación se basó en un diseño descriptivo transversal con una muestra de 126 estudiantes universitarios, que abarcaba los niveles académicos desde el segundo hasta el quinto año, incluido el grupo que eligió el seminario de tesis como opción de titulación. Se aplicó el instrumento diseñado para evaluar la autoeficacia en la investigación (AI), validado por un comité de expertos. Incluye cinco dimensiones relacionadas con las tareas necesarias para el desarrollo de un proyecto de investigación. Para los resultados, se utilizaron los promedios porcentuales de cada dimensión para evaluar la autoeficacia en la investigación, obteniéndose porcentajes en torno al 70 % para la dimensión de gestión de la información en casi todos los niveles académicos. Sin embargo, en cuanto a la media global de AI, ninguno de los niveles académicos obtuvo un porcentaje superior al 60 %. Se concluyó que no se podía demostrar la autoeficacia en la investigación en los niveles académicos participantes. Como recomendación, se propuso la creación de semilleros de investigación para promover la investigación formativa en la Facultad de Psicología.

Palabras clave: Autoeficacia, habilidades de investigación, estudiantes universitarios, psicología, investigación en pregrado.

Abstract

The purpose of the study was to determine self-efficacy for research among university students enrolled in psychology programs according to their academic level. The research was based on a



descriptive cross-sectional design with a sample of 126 university students, covering academic levels from the second to the fifth year, including the group that chose the thesis seminar as a degree option. Was applied the instrument designed to assess research self-efficacy (AI), validated by a committee of experts, that includes five dimensions related to the tasks necessary for the development of a research project. For the results, the percentage averages for each dimension were used to assess research self-efficacy, obtaining percentages of around 70% for the information management dimension in almost all academic levels. However, in terms of the overall RE average, none of the academic levels obtained a percentage higher than 60%. It was concluded that research self-efficacy could not be demonstrated at the participating academic levels. As a recommendation, the creation of research seedbeds was proposed to promote formative research in the Faculty of Psychology.

Keywords: Self-efficacy, research skills, college students, psychology, undergraduate research.

Introducción

Los cambios que continúan surgiendo y moldeando nuestro contexto actual han resaltado la importancia de la vinculación entre las universidades y la sociedad, donde los gobiernos se han apoyado en estas instituciones como motor de la investigación y producción de conocimiento científico. El reto actual reside en la formación de recurso humano que cuente con habilidades y competencias necesarias para ser el relevo generacional de los actuales investigadores.

En este escenario, es fundamental abordar variables psicológicas como la autoeficacia, la cual puede ser considerada como el conjunto de creencias, emociones y capacidades con las que cuenta un individuo para el desarrollo de competencias (Quintero-Miranda, 2021), influyendo en la elección de conductas, el esfuerzo y la persistencia. Específicamente, la autoeficacia para la investigación (AI) se entiende como el grado en que el individuo cree que tiene la capacidad para realizar adecuadamente diversas tareas de investigación (Domínguez-Lara, 2017).

A nivel institucional, en la Facultad de Psicología, se ha observado un incremento en los trabajos de grado tipo tesis tras los procesos de acreditación de la carrera; sin embargo, sigue existiendo una necesidad de fortalecer la investigación formativa. El presente trabajo tiene como propósito conocer cómo se expresa la autoeficacia para la investigación en estudiantes universitarios de esta facultad, según el nivel académico de estudio, y examinar la relación existente entre estas variables.

Autoeficacia

La autoeficacia surge como variable psicológica desde los estudios y aportes que fundamentan la teoría cognoscitivo-social, la cual plantea una interacción recíproca entre factores ambientales, conductuales y cognitivos. Bandura (1987) define la autoeficacia como el conjunto de creencias sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para producir determinados logros. No se trata simplemente de las habilidades que un individuo posee, sino de los juicios que realiza sobre lo que es capaz de hacer con ellas en situaciones específicas.

Estas creencias influyen determinantemente en la elección de conductas, el esfuerzo empleado, la persistencia ante los obstáculos y los patrones de pensamiento emocional. Según la teoría



sociocognitiva, la autoeficacia se construye a partir de diversas fuentes: las experiencias previas de éxito y fracaso, que constituyen la fuente más influyente; las experiencias vicarias u observación de modelos, especialmente cuando estos son percibidos como semejantes; la persuasión verbal o mensajes sociales y los estados fisiológicos y emocionales.

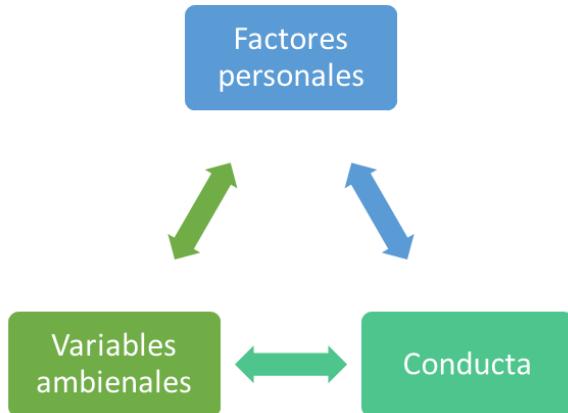
Fuentes de autoeficacia y Modelo de Causalidad de Reciprocididad Triádica

Para comprender la autoeficacia en el contexto escolar, es necesario remitirse al modelo de causalidad de reciprocidad triádica propuesto por Bandura. Este esquema fundamenta la interacción recíproca entre conductas, variables ambientales y factores personales (véase Figura 1) como las cogniciones. En este sentido, la autoeficacia no es un rasgo estático, sino que se construye a través de cuatro fuentes principales que influyen en el estudiante universitario, de acuerdo con lo que expone Omrod (2005) en el texto de Aprendizaje Humano:

Figura 1.

Adaptación del Modelo Reciprocididad Triádica.

de Causalidad de



Fuente: Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva pedagógica. Schunk, D. (2012).

- **Experiencias de dominio (Éxitos y fracasos previos):** Constituyen la fuente más influyente. Los estudiantes desarrollan una mayor confianza cuando han tenido éxito anteriormente en tareas similares. Por ejemplo, un estudiante creerá que es capaz de aprender a procesar datos en SPSS si previamente ha tenido éxito en asignaturas de estadística descriptiva. Sin embargo, fracasos repetidos en etapas tempranas pueden instaurar una baja autoeficacia resistente al cambio.
- **Experiencias vicarias (Modelado):** La observación de modelos es crucial. Ver a compañeros (modelos coetáneos) realizar con éxito una tarea de investigación suele ser más eficaz que ver al profesor, ya que el estudiante percibe mayor similitud con sus pares. La literatura sugiere que los "modelos de afrontamiento" (aquejlos que muestran dificultades iniciales, pero las superan con esfuerzo) aumentan más la autoeficacia que los "modelos de dominio" (aquejlos que ejecutan la tarea perfectamente desde el inicio).



- **Persuasión social:** Los mensajes que comunican los docentes y compañeros influyen en la autopercepción. La retroalimentación constructiva sobre un anteproyecto de investigación puede aumentar la autoeficacia, mientras que la falta de guía puede ser interpretada como una señal de incapacidad.
- **Estados fisiológicos:** La ansiedad, el estrés y la fatiga que surgen al enfrentar tareas complejas como las relacionadas con la elaboración de una tesis son interpretados a menudo como signos de vulnerabilidad o incapacidad, disminuyendo el sentido de eficacia.

Contexto institucional y curricular de la formación en investigación

El Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá (2008) resalta que la investigación es una de las funciones esenciales de la Universidad; y es el proceso mediante el cual se conciben o se generan conocimientos, productos, procedimientos, métodos y sistemas nuevos en áreas científicas, tecnológicas y humanísticas.

La Universidad de Panamá acepta que el fomento y desarrollo de la investigación tiene una relación directa con la actualización de los planes y programas a nivel de licenciatura a través del desarrollo de proyectos de investigación y desarrollo de trabajos de grado o tesis; enfatizando la interrelación existente de la investigación con el postgrado, como una conexión indisoluble; y en la que tanto los de naturaleza académica como los de naturaleza profesional conllevan la exigencia de investigar como estrategia de formación, circunscritos por objetivos estratégicos institucionales.

Figura 2.



Nota: Elaborado a partir del Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá. DIGEPLEU, 2008.

El estudio se enmarca en el plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Panamá, el cual contempla 17 asignaturas específicas para la formación en investigación distribuidas a lo largo de cinco niveles académicos. El área de formación en investigación, medición y evaluación psicológica constituye el 21.55% del número de créditos totales, véase Tabla 1.

Tabla 1.

Cuadro resumen del nivel académico según el número de horas teóricas, prácticas y créditos vinculadas al área de formación en investigación

NIVEL ACADÉMICO	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	HORAS DE LABORATORIO	NÚMERO DE CREDITOS
I AÑO	9	0	0	9
II AÑO	6	10	0	10
III AÑO	4	12	0	8
IV AÑO	2	6	0	4
V AÑO	2	38	0	8
TOTAL	23	66	0	39

Nota: Elaborado a partir del Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología 2009, vigente al momento del estudio.

La distribución de la carga académica teórica y práctica varía según el nivel, lo cual es determinante para el desarrollo de la autoeficacia para la investigación:

- Primer y segundo año: Se introducen fundamentos con asignaturas como: Fundamentos de la Investigación Científica, Psicoestadística Descriptiva e Inferencial y Metodología de la Investigación.
- Tercer y cuarto año: Se incrementa la complejidad con Psicología Experimental, Elaboración de Instrumentos de Medición y cuatro niveles de Evaluación Psicológica, donde se espera que el estudiante aplique el método científico en la construcción, validación y análisis de pruebas.
- Quinto año: Representa la etapa culminante con la asignatura Trabajo de Graduación, diseñada para asesorar al estudiante en el desarrollo de su tesis. Sin embargo, asignaturas como Práctica Profesional poseen una carga horaria significativa (15 horas) que compite con el tiempo dedicado a la investigación.



A pesar de esta estructura curricular sólida, la descripción de las asignaturas revela que muchas se enfocan en la transmisión teórica de conocimientos estadísticos y metodológicos, lo cual plantea la interrogante de si se están generando las experiencias de dominio práctico necesarias para consolidar la autoeficacia investigativa.

Autoeficacia para la Investigación

La autoeficacia para la investigación traslada este constructo al dominio específico de la ciencia, definiéndose como el grado en que el individuo cree tener la capacidad para realizar adecuadamente diversas tareas investigativas. Este sistema de creencias impacta directamente en el interés de los estudiantes por la ciencia y en su decisión de emprender trabajos de grado o tesis.

Investigaciones previas, como la realizada por Carot y Carranza (2012), han resaltado la importancia de evaluar estas creencias en estudiantes de psicología, sugiriendo que la autoeficacia puede variar a lo largo de la formación académica y que no necesariamente aumenta de forma lineal con el avance en la carrera, sino que depende de las experiencias de dominio y del modelado recibido durante el proceso formativo. En el contexto universitario, la autoeficacia para la investigación se manifiesta en dimensiones clave como la gestión de información, la capacidad de análisis de datos y la redacción científica.

Materiales y Método

El tipo de estudio fue descriptivo, orientado a conocer y describir la relación entre la autoeficacia para la investigación y el nivel académico en una muestra específica, sin manipulación de variables. El diseño de investigación fue no experimental transeccional descriptivo, ya que los datos se obtuvieron en un solo momento y tiempo específico.

La población estuvo constituida por estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá matriculados durante el segundo semestre de 2020. Se realizó una selección por conveniencia (no probabilística), conformando una muestra de 126 estudiantes del turno matutino, de los niveles de segundo a quinto año, incluyendo a los estudiantes que culminaron asignaturas del plan de estudio y se encuentran culminando seminario de tesis; considerando los criterios de inclusión que fueron: ser estudiante regular matriculado y haber aceptado el consentimiento informado.

Se empleó una encuesta diseñada para medir la Autoeficacia para la Investigación (AI), validada por método de comité de expertos. El instrumento consta de 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones: Generación de conocimiento del proceso de investigación, Gestión de la información, Elaboración del proyecto de investigación, Capacidad de análisis de datos e interpretación de resultados, y Elaboración del informe final de investigación. Dicho instrumento se adecuó a formato digital (Google Formularios) y se aplicó en las aulas virtuales tras obtener los permisos de las autoridades correspondientes. Los datos fueron recopilados y procesados utilizando estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y promedios) mediante Microsoft Excel e IBM SPSS Statistics.



Resultados

Las características generales de la muestra participante contaron con una predominancia del sexo femenino (84.1%) frente al masculino (15.9%) y la distribución por nivel académico fue heterogénea, abarcando desde niveles formativas iniciales hasta niveles académicos terminales: segundo año (23.0%), tercer año (26.2%), cuarto año (20.6%), quinto año (15.9%) y estudiantes en opción de seminario de tesis (14.3%).

Análisis por dimensiones

A continuación, se presentan los resultados agrupados por los porcentajes de las categorías *muy frecuente* y *frecuente* obtenidos por niveles académicos en cada dimensión, para determinar posteriormente el promedio por dimensión y valorar si los estudiantes consideran que cuentan o no con autoeficacia para la investigación (ver Tabla 8 en Anexo para tabla unificada de las dimensiones).

Para la dimensión Generación de conocimiento del proceso de investigación (véase Tabla 2) el nivel académico con el promedio porcentual más alto fue el tercer año, con un 62.9%, seguido de cuarto año, con 59.6%; segundo año, con 59.5%; quinto año, con 58.8% y con el más bajo, opción de seminario de tesis, con 42.2%.

Tabla 2.

Promedio porcentual obtenido en la dimensión Generación de conocimiento del proceso de investigación según nivel académico

Nivel Académico	Dimensión		Generación de conocimiento del proceso de investigación				
	Preguntas		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Promedio
II año	Muy frecuentemente	%	20.7	10.3	10.3	3.4	
	Frecuentemente	%	65.5	31	41.4	55.2	
	Total		86.2	41.3	51.7	58.6	59.5
III año	Muy frecuentemente	%	42.4	15.2	15.2	24.2	
	Frecuentemente	%	39.4	27.3	48.5	39.4	
	Total		81.8	42.5	63.7	63.6	62.9
IV año	Muy frecuentemente	%	23.1	7.7	30.8	11.5	
	Frecuentemente	%	53.8	30.8	46.2	34.6	
	Total		76.9	38.5	76.9	46.2	59.6
V año	Muy frecuentemente	%	5.0	15.0	30.0	15.0	
	Frecuentemente	%	65.0	20.0	50.0	35.0	



	Total	70.0	35.0	80.0	50.0	58.8
Opción seminario	Muy frecuentemente %	16.7	5.6	5.6		
	Frecuentemente %	55.6	33.3	38.9	55.6	
	Total	72.2	38.9	44.4	55.6	42.2

El nivel académico con el promedio porcentual más alto, para la dimensión de Gestión de la información (véase Tabla 3), fue la opción de seminario de tesis, con un 77.8%, seguido de tercer año, con 75.8%; quinto año, con 71.7%; segundo año, con 70.1% y con el promedio más bajo, el cuarto año, con 42.2%.

Tabla 3.

Promedio porcentual obtenido en la dimensión Gestión de la información según nivel académico

Nivel Académico	Dimensión		Gestión de la información			Promedio
	Preguntas		Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	
II año	Muy frecuentemente %		34.5	6.9	27.6	
	Frecuentemente %		37.9	55.2	48.3	
	Total		72.4	62.1	75.9	70.1
III año	Muy frecuentemente %		45.5	18.2	12.1	
	Frecuentemente %		45.5	51.5	54.5	
	Total		91	69.7	66.6	75.8
IV año	Muy frecuentemente %		46.2	26.9	19.2	
	Frecuentemente %		34.6	42.3	38.5	
	Total		80.8	69.2	57.7	69.2
V año	Muy frecuentemente %		70.0	45.0	15.0	
	Frecuentemente %		15.0	35.0	35.0	
	Total		85.0	80.0	50.0	71.7
Opción seminario	Muy frecuentemente %		66.7	27.8	16.7	
	Frecuentemente %		33.3	44.4	44.4	
	Total		100.0	72.2	61.1	77.8



En la dimensión Elaboración del proyecto de investigación (véase Tabla 4), el nivel académico con el promedio porcentual más alto fue el quinto año, con un 48.6%, seguido de tercer año, con 48.5.6%; segundo año, con 44.8%; cuarto año, con 44.5% y con el promedio más bajo, opción de seminario de tesis, con 39.7%.

Tabla 4.

Promedio porcentual obtenido en la dimensión Elaboración del proyecto investigación según nivel académico

Nivel Académico	Dimensión Preguntas	Elaboración del proyecto de investigación								Promedio
		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14		
II año	Muy frecuentemente %	13.8	3.4	17.2	10.3	3.4	6.9	10.3		
	Frecuentemente %	37.9	51.7	34.5	41.4	31	34.5	17.2		
	Total	51.7	55.1	51.7	51.7	34.4	41.4	27.5	44.8	
III año	Muy frecuentemente %	15.2	9.1	18.2	6.1	3	6.1			
	Frecuentemente %	36.4	42.4	51.5	33.3	42.4	51.5	24.2		
	Total	51.6	51.5	69.7	39.4	45.4	57.6	24.2	48.5	
IV año	Muy frecuentemente %	11.5	11.5	19.2	7.7	7.7	7.7	11.5		
	Frecuentemente %	34.6	38.5	50.0	19.2	34.6	38.5	19.2		
	Total	46.2	50.0	69.2	26.9	42.3	46.2	30.8	44.5	
V año	Muy frecuentemente %	15.0	10.0	20.0	5.0	25.0	25.0	5.0		
	Frecuentemente %	25.0	20.0	55.0	30.0	25.0	55.0	25.0		
	Total	40.0	30.0	75.0	35.0	50.0	80.0	30.0	48.6	
Opción seminario	Muy frecuentemente %						11.1	5.6	11.1	
	Frecuentemente %	38.9	33.3	44.4	33.3	33.3	44.4	22.2		
	Total	38.9	33.3	44.4	33.3	44.4	50.0	33.3	39.7	

Para la dimensión Capacidad de análisis de datos e interpretación de los resultados (véase Tabla 5), el nivel académico con el promedio porcentual más alto fue la opción de seminario de tesis, con un 63.9%, seguido de quinto año, con 62.5%; cuarto año, con 50.0%; segundo año, con 45.7% y con el promedio más bajo, tercero año, con 40.9%.

Tabla 5.

Promedio porcentual obtenido en la dimensión Capacidad de análisis de datos e interpretación de los resultados según nivel académico



Nivel Académico	Dimensión	Capacidad de análisis de datos e interpretación de los resultados					
		Preguntas	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Promedio
II año	Muy frecuentemente	%	6.9	10.3	10.3	17.2	
	Frecuentemente	%	44.8	13.8	31	48.3	
	Total		51.7	24.1	41.3	65.5	45.7
III año	Muy frecuentemente	%	3	3	3	6.1	
	Frecuentemente	%	42.4	24.2	33.3	48.5	
	Total		45.4	27.2	36.3	54.6	40.9
IV año	Muy frecuentemente	%	7.7	11.5	3.8	19.2	
	Frecuentemente	%	42.3	38.5	26.9	50.0	
	Total		50.0	50.0	30.8	69.2	50.0
V año	Muy frecuentemente	%	5.0	10.0	20.0	40.0	
	Frecuentemente	%	50.0	60.0	25.0	40.0	
	Total		55.0	70.0	45.0	80.0	62.5
Opción seminario	Muy frecuentemente	%	5.6		16.7	22.2	
	Frecuentemente	%	55.6	72.2	27.8	55.6	
	Total		61.1	72.2	44.4	77.8	63.9

Con relación a la dimensión de Elaboración de informe final de investigación, el nivel académico con el promedio porcentual más alto fue el segundo año, con un 66.5%, seguido de cuarto año, con 59.9%; quinto año, con 59.3%; opción de seminario de tesis, con 55.6% y con el más bajo, tercer año, con 55.4%.

Tabla 6.

Promedio porcentual obtenido en la dimensión Elaboración del informe final de investigación según nivel académico

Nivel Académico	Dimensión	Elaboración del informe final de investigación								
		Preguntas	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Promedio
II año	Muy frecuentemente	%	20.7	17.2	24.1	31	24.1	27.6	13.8	
	Frecuentemente	%	48.3	48.3	55.2	37.9	44.8	51.7	20.7	
	Total		69.0	65.5	79.3	68.9	68.9	79.3	34.5	66.5



	Muy frecuentemente	%	9.1	18.2	12.1	21.2	21.2	21.2	6.1
III año	Frecuentemente	%	30.3	45.5	42.4	42.4	33.3	54.5	30.3
	Total		39.4	63.7	54.5	63.6	54.5	75.7	36.4
	Muy frecuentemente	%	3.8	15.4	19.2	19.2	15.4	11.5	11.5
IV año	Frecuentemente	%	38.5	53.8	57.7	38.5	53.8	38.5	42.3
	Total		42.3	69.2	76.9	57.7	69.2	50.0	53.8
	Muy frecuentemente	%	5.0	35.0	40.0	10.0	25.0	15.0	5.0
V año	Frecuentemente	%	40.0	45.0	50.0	30.0	55.0	30.0	30.0
	Total		45.0	80.0	90.0	40.0	80.0	45.0	35.0
Opción seminario	Muy frecuentemente	%	5.6	11.1	16.7	16.7		5.6	11.1
	Frecuentemente	%	55.6	55.6	61.1	22.2	61.1	38.9	27.8
	Total		61.1	66.7	77.8	38.9	61.1	44.4	38.9
									55.6

La dimensión Gestión de la Información se presenta como una fortaleza, siendo la única que evidenció indicadores de autoeficacia positivos y consistentes; donde los estudiantes de la opción de seminario (77.8%) y tercer año (75.8%) mostraron los niveles más altos. Esto indica que los estudiantes se perciben capaces de utilizar fuentes científicas indexadas, bases de datos y libros, así como de identificar tipos de fuentes y seleccionar antecedentes metodológicos pertinentes.

La dimensión que se percibe como debilidad crítica fue la Elaboración del Proyecto de Investigación. Ningún nivel académico superó el promedio de autoeficacia, 50%, en esta área. El grupo de opción de seminario presentó el puntaje más bajo (39.7%), seguido de cerca por segundo y cuarto año (véase Tabla 6). Los estudiantes reportaron baja confianza para elegir instrumentos considerando confiabilidad y validez, definir el tipo de estudio y dominar los métodos de selección de muestra.

En cuanto a la dimensión Capacidad de Análisis de Datos, se observó una tendencia progresiva: los niveles terminales (quinto año y opción seminario) obtuvieron los puntajes más altos (62.5% y 63.9% respectivamente), superando notablemente a los niveles iniciales (tercer año con 40.9%). Esto sugiere que las competencias estadísticas mejoran hacia el final de la carrera.

Se presenta un contraste llamativo en la dimensión de Elaboración del Informe Final, los estudiantes de segundo año reportaron la autoeficacia más alta (66.5%), sintiéndose capaces de redactar resúmenes y discusiones, mientras que los estudiantes de niveles superiores mostraron una percepción menor. Esto podría interpretarse como una sobreestimación de capacidades en etapas tempranas o un aumento en la autocritica y conciencia de la complejidad de la tarea en estudiantes avanzados.



Un hallazgo relevante es el perfil de los estudiantes de la "Opción Seminario de Tesis". Este grupo, que opta por no realizar una tesis tradicional, mostró la mayor autoeficacia en la búsqueda de información (77.8%) y en el análisis de datos (63.9%), pero la menor autoeficacia en la generación de conocimiento del proceso (42.2%) y en la elaboración del proyecto (39.7%). Esto sugiere que la elección de no realizar una tesis puede estar vinculada a una baja confianza específica en la capacidad para diseñar y estructurar una investigación desde cero, a pesar de poseer habilidades técnicas de análisis y búsqueda.

Niveles globales de Autoeficacia para la Investigación (AI)

El análisis de los promedios globales reveló que ninguno de los niveles académicos alcanzó un umbral de autoeficacia considerado alto (superior al 70%). El promedio global de autoeficacia para la investigación osciló entre un 55.8% y un 60.2%, lo que indica una percepción moderada-baja de las propias capacidades investigativas en la población estudiantil.

La Tabla 7 resume el comportamiento de las cinco dimensiones evaluadas a través de las medias obtenidas por los distintos niveles académicos.

Tabla 7.

Promedio porcentual de cada dimensión y promedio global de Autoeficacia para la Investigación (AI) según nivel académico

Nivel Académico	D1	D2	D3	D4	D5	Promedio Global de AI
Segundo año	59.5	70.1	44.8	45.7	66.5	57.3
Tercer año	62.9	75.8	48.5	40.9	55.4	56.7
Cuarto año	59.6	69.2	44.5	50.0	59.9	56.6
Quinto año	58.8	71.7	48.6	62.5	59.3	60.2
Opción Seminario	42.2	77.8	39.7	63.9	55.6	55.8

Nota: Las iniciales D1, D2, D3, D4 y D5 se emplean para hacer referencia a las dimensiones de la variable Autoeficacia para la investigación (AI), de la siguiente forma, D1=Generación de conocimiento del proceso de investigación, D2=Gestión de la información, D3=Elaboración del proyecto de investigación, D4=Capacidad de análisis de datos e interpretación de los resultados y D5=Elaboración del informe final.



Discusión

El análisis de la autoeficacia para la investigación en estudiantes de psicología de la Universidad de Panamá revela un panorama de moderado a bajo, donde el promedio global no superó el 60% en ninguno de los niveles académicos del turno matutino que participaron del estudio. Estos resultados, recolectados en el contexto de 2020, presentan consistencias con la literatura reciente postpandemia, la cual sugiere que la transición a la educación virtual y el retorno a la presencialidad podrían haber dejado brechas significativas en las competencias investigativas prácticas de los universitarios latinoamericanos (Arboccó de los Heros, 2023; Vega & Barrantes, 2022).

Uno de los hallazgos más notables fue la discrepancia entre la alta autoeficacia percibida en la Gestión de la Información, con promedios superiores al 70%, y la baja capacidad para la Elaboración del Proyecto, que en grupos como la opción de seminario descendió al 39.7%. Esta tendencia se alinea con investigaciones recientes que describen a los estudiantes actuales como nativos digitales competentes en la recuperación de información, pero con dificultades marcadas en el pensamiento crítico y la sistematización metodológica necesaria para construir un proyecto científico (Rodríguez et al., 2023). Aunque los estudiantes acceden eficazmente a bases de datos y literatura, la autoconfianza disminuye drásticamente cuando deben transformar esa información en hipótesis y variables operativas.

Contrario a la expectativa teórica de que a mayor nivel académico mayor autoeficacia, los datos mostraron que los estudiantes de último año, que ya cumplieron con la carga completa de créditos (Opción Seminario), presentaron la autoeficacia global más baja (55.8%). Este fenómeno de posible estancamiento académico o curva no lineal ha sido documentado recientemente como una manifestación del efecto Dunning-Kruger inverso, donde los estudiantes avanzados, al tener mayor conciencia de la complejidad rigurosa de la investigación, evalúan sus capacidades de forma más crítica y severa que aquellos de niveles académicos iniciales (Santa-Cruz et al., 2024). Además, la elección de la opción de seminario sobre la tesis podría estar actuando como un mecanismo de evitación ante la percepción de baja autoeficacia en el diseño de proyectos, un rasgo característico del fenómeno "Todo menos la tesis" observado en la región (Castro-Rodríguez, 2024).

También es posible considerar otros factores que influyen en el bajo desempeño en las dimensiones de diseño metodológico y análisis de datos, que pueden interpretarse a la luz de estudios recientes sobre salud mental académica pero que no han sido variables de este estudio. Investigaciones publicadas en 2024 y 2025 evidencian una correlación negativa significativa entre la ansiedad y la autoeficacia; a mayores niveles de ansiedad ante la tarea, menor es la creencia de capacidad del estudiante (Chique-Aguilar et al., 2024; Universidad de Cuenca, 2025). Considerando que la muestra fue mayoritariamente femenina (84.1%), es relevante notar que estudios recientes reportan que, aunque no siempre hay diferencias en competencia real, las mujeres suelen reportar mayores niveles de estrés académico y ansiedad ante la estadística, lo que impacta negativamente su autopercepción de eficacia en tareas complejas de análisis de datos (Chique-Aguilar et al., 2024).

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer las siguientes conclusiones objetivas



respecto a la autoeficacia para la investigación en los estudiantes de Psicología:

Los datos indican niveles insuficientes de autoeficacia global en los diferentes niveles académicos evaluados, lo que valida las conjeturas iniciales del estudio, demostrando que la formación curricular del plan de estudios 2009 no genera una percepción de competencia investigativa consistente en el estudiantado.

Existe una brecha significativa entre las competencias de búsqueda y la aplicación metodológica; mientras que la dimensión de Gestión de la Información alcanzó los niveles más altos de autoeficacia, en el grupo de opción de seminario, la dimensión de Elaboración del Proyecto de Investigación presentó los niveles más críticos, donde ningún grupo superó una media del 50%. Esto evidencia que los estudiantes se perciben capaces de acceder a la literatura científica, pero carecen de la confianza para transformar esa información en el planteamiento de un problema, hipótesis y diseño metodológico. También es importante considerar la no progresión lineal de la autoeficacia a medida en que avanzan en la formación, lo cual sugiere que la proximidad al egreso no garantiza una mayor seguridad o confianza en las competencias investigativas integrales.

A pesar de que el contenido curricular del plan de estudio para el segundo y tercer año incluyen asignaturas específicas de metodología y estadística, estos grupos reportaron los niveles más bajos en la dimensión de Capacidad de Análisis de Datos. Esto indica una limitación en la transferencia del conocimiento teórico-práctico hacia la autopercepción de competencia para manejar bases de datos y software estadístico.

Necesidad de espacios extracurriculares de formación: Dado que las dimensiones metodológicas clave se encuentran por debajo del umbral del 70% establecido como indicador de autoeficacia, se concluye que la estructura curricular formal es insuficiente por sí sola. Por tanto, se sustenta objetivamente la necesidad de implementar espacios extracurriculares de formación como los semilleros de investigación, una estrategia para fortalecer la investigación formativa, permitiendo la práctica supervisada y sistemática que los datos sugieren que está ausente y que encuentra respaldo en la literatura científica reciente, ya que actúan como espacios de socialización que reducen la ansiedad investigativa y fortalecen la identidad científica del estudiante antes de llegar a los trabajos de grado finales (Morales-Santillán & Peralta-Herrera, 2023).

Referencias bibliográficas

- Arequipa, J.J., Ramos, C.M., Curay, R., & Guizado L.L. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 21-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.180>
- Arboccó de los Heros, M. (2023). Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Avances en Psicología*, 31(1). <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2023.v31n1.2851>
- Castro-Rodríguez, Yuri. (2024). Factores relacionados al estado Todo-Menos-Tesis en la formación de grado de odontólogos de una universidad peruana. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*. 6(2), 204-218. <https://doi.org/10.46634/riics.291>
- Carot, J.A., Carranza, E.M., Olaz, F., & Ponce, L. (2012). Autoeficacia para la investigación en



Estudiantes Universitarios. Revista Tesis, 1, 61-77.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2878/2744>

Chique-Aguilar, J., Riquelme-Mercado, G. V., Aza-Tacca, R., & Ramos-Vilca, J. C. (2024). Autoeficacia Académica y Salud Mental en Estudiantes de Una Universidad Pública. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 77-88.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12148

DIGEPLEU. (2008). Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá. Imprenta Universitaria.

Domínguez-Lara, S. (2017). Construcción de una escala de autoeficacia para la investigación: primeras evidencias de validez. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(2), 308-322. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.514>

Morales-Santillán, S. R., & Peralta-Herrera, T. K. (2023). Los semilleros de investigación como estrategia de investigación formativa en las Universidades de Sudamérica: una revisión sistemática. Revista de la Universidad Internacional del Ecuador, 8(2).
<https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2241>

Observatorio de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI). (2020). Investigación y vinculación con la sociedad en universidades de América Latina. UNESCO.

Ormrod, J.E. (2005). Aprendizaje Humano. (4ta Ed.). Pearson Educación.

Rodríguez, R., Náveros, Y., & Rodríguez, M. (2023). Habilidades de pensamiento crítico y autoeficacia para investigar, en estudiantes universitarios. Revista ConCiencia EPG, 8(1), 12-23. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-1.2>

Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano Mesa, Y. L., & Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. Educación y Educadores, 18(3), 391-407. DOI: 10.5294/edu.2015.18.3.2

Santa-Cruz, F. F., Román-Alarcón, C. R., Gómez-Arce, R. M., & Calvo-Gastañaduy, C. C. (2024). Autoeficacia para la investigación en estudiantes universitarios en Perú. Revista Fuentes, 26(3), 317–327. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24775>

Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. (6ta Ed.). Pearson Educación.

Vega, L., & Barrantes, L. (2022). Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica. Actualidades Investigativas en Educación, 22(3), 1–28. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638>





Anexo

Tabla 8.

Distribución porcentual global (opciones muy frecuente y frecuentemente) para determinar la autoeficacia de los niveles académicos según dimensión

DIME NSIÓN ES	PREGUNTAS	FRECUENCIA									
		II AÑO		III AÑO		IV AÑO		V AÑO		OPCIÓN SEMINARIO	
		Muy frecuente mente	Frecuent emente	Muy frecuente mente	Frecuente mente	Muy frecuente mente	Frecuent emente	Muy frecuente mente	Frecuent emente	Muy frecuente mente	Frecuent emente
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Generación de conocimiento del proceso de investigación	1. Al realizar una investigación te enfocas en las etapas del proceso.	20.7	65.5	42.4	39.4	23.1	53.8	5.0	65.0	16.7	55.6
	2. Cuando inicias con una investigación te sientes en la capacidad de elaborar el proyecto de investigación.	10.3	31	15.2	27.3	7.7	30.8	15.0	20.0	5.6	33.3
	3. Distingues los pasos metodológicos en una investigación	10.3	41.4	15.2	48.5	30.8	46.2	30.0	50.0	5.6	38.9
	4. Conoces los elementos que contiene el informe final de investigación	3.4	55.2	24.2	39.4	11.5	34.6	15.0	35.0		55.6

Gestión de la información	5. Cuando buscas información sobre el problema de investigación, utilizas fuentes como revistas científicas indexadas, base de datos, libros.	34.5	37.9	45.5	45.5	46.2	34.6	70.0	15.0	66.7	33.3
	6. Puedes identificar el tipo de fuente de la información encontrada.	6.9	55.2	18.2	51.5	26.9	42.3	45.0	35.0	27.8	44.4
	7. Puedes seleccionar de las investigaciones afines con tu investigación, los elementos metodológicos para elaborar los antecedentes.	27.6	48.3	12.1	54.5	19.2	38.5	15.0	35.0	16.7	44.4
Elaboración del proyecto de investigación	8. Te sientes capacitado para plantear un problema de investigación con sus objetivos, preguntas, justificación y la factibilidad.	13.8	37.9	15.2	36.4	11.5	34.6	15.0	25.0		38.9
	9. Puedes definir el tipo de estudio y el alcance en la investigación.	3.4	51.7	9.1	42.4	11.5	38.5	10.0	20.0		33.3

10. Estableces las hipótesis, definiendo sus variables y su argumento teórico.	17.2	34.5	18.2	51.5	19.2	50.0	20.0	55.0	44.4
11. Eres capaz de seleccionar el diseño de investigación apropiado para el propósito del estudio.	10.3	41.4	6.1	33.3	7.7	19.2	5.0	30.0	33.3
12. Eres capaz de elegir los instrumentos o técnicas de recolección de datos considerando la confiabilidad y la validez.	3.4	31	3	42.4	7.7	34.6	25.0	25.0	11.1
13. Justificas el uso de los instrumentos o técnicas de recolección de datos por su relación con las variables del estudio.	6.9	34.5	6.1	51.5	7.7	38.5	25.0	55.0	5.6
14. Dominas el método para la selección de la muestra y sabes distinguir la unidad de análisis de la población	10.3	17.2		24.2	11.5	19.2	5.0	25.0	11.1
									22.2

Capacidad de análisis de datos e interpretación de los resultados	15. Define de forma idónea la recolección de los datos de acuerdo con el planteamiento del problema y las etapas del proceso de investigación.	6.9	44.8	3	42.4	7.7	42.3	5.0	50.0	5.6	55.6
	16. Preparas una base de datos luego de aplicar el instrumento.	10.3	13.8	3	24.2	11.5	38.5	10.0	60.0		72.2
	17. Analizas los datos con programas informáticos SPSS	10.3	31	3	33.3	3.8	26.9	20.0	25.0	16.7	27.8
	18. Interpretas los resultados obtenidos después de analizar los datos	17.2	48.3	6.1	48.5	19.2	50.0	40.0	40.0	22.2	55.6
	19. Tienes conocimiento de los elementos o secciones más comunes que integran el informe final de investigación.	20.7	48.3	9.1	30.3	3.8	38.5	5.0	40.0	5.6	55.6
Elaboración del informe final de investigación	20. Puedes redactar un resumen de los hallazgos de diferentes estudios.	17.2	48.3	18.2	45.5	15.4	53.8	35.0	45.0	11.1	55.6

21. Puedes redactar un resumen de los hallazgos al terminar la investigación.	24.1	55.2	12.1	42.4	19.2	57.7	40.0	50.0	16.7	61.1
22. Tienes dominio en el manejo del formato de la APA.	31	37.9	21.2	42.4	19.2	38.5	10.0	30.0	16.7	22.2
23. Elaboras la discusión del informe final basándose en la teoría y en los resultados obtenidos.	24.1	44.8	21.2	33.3	15.4	53.8	25.0	55.0		61.1
24. Posees la capacidad para organizar y redactar el marco teórico que sustenta la investigación.	27.6	51.7	21.2	54.5	11.5	38.5	15.0	30.0	5.6	38.9
25. Tienes seguridad de poder realizar una investigación	13.8	20.7	6.1	30.3	11.5	42.3	5.0	30.0	11.1	27.8

Esta tabla busca agrupar los porcentajes de las categorías muy frecuente y frecuente obtenidos por niveles académicos en cada dimensión, para determinar posteriormente el promedio por dimensión y valorar si los estudiantes consideran que cuentan o no con autoeficacia para la investigación; los cuales se presentan en las tablas siguientes.