

Lectura crítica en las competencias investigativas de estudiantes de posgrado

Critical reading in the research competencies of graduate students

Rodolfo Eloy Tolentino Escarcena*

Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima, Perú

rodolfo.tolentino.1921@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2480-5869

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

maria.sancheztr@usil.pe

ORCID: 0000-0002-5228-4688

Citar como: Tolentino Escarcena, R. E. y Sánchez Trujillo, M. de los Á. (2025). Lectura crítica en las competencias investigativas de estudiantes de posgrado. *Desde el Sur*, 17(2), e0023.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue evaluar la influencia de la lectura crítica en las competencias investigativas de estudiantes de maestría. El enfoque fue cuantitativo, desde el modelo de regresión lineal múltiple. Se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario de pensamiento crítico (CPC2) y un cuestionario de competencias investigativas para una muestra de 215 maestrandos de dos nacionalidades. Como resultado, el 39,4 % de los cambios en las competencias investigativas se deben al incremento de la edad y del desarrollo de la lectura crítica. Las variables lectura crítica y edad han sido significativas (intervalo de confianza al 95 %: 0,943; 1,061). En conclusión, se determinó que a mayor desarrollo de la lectura crítica, incrementa el nivel de las competencias investigativas. De igual modo, a mayor edad, se evidenciaron mejores niveles de competencias relacionadas con la investigación. Asimismo, la variable nacionalidad presenta diferencias significativas en el desarrollo de todas las variables de estudio.

* Autor corresponsal: Rodolfo Eloy Tolentino Escarcena, Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima, Perú. Correo: rodolfo.tolentino.1921@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Lectura, investigación, educación, competencias

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the influence of critical reading on the investigative skills of master's students. The approach was quantitative from the multiple linear regression model. Two instruments were used: a Critical Thinking Questionnaire (CPC2) and a questionnaire on investigative skills for a sample of 215 master's students of two nationalities. As a result, 39.4% of the changes in investigative skills are due to the increase in age and the development of critical reading. The variables critical reading and age have been significant (Confidence interval at 95%: 0.943; 1.061). In conclusion, it was determined that the greater the development of critical reading, the higher the level of investigative skills. Just as the older the student, the better the levels of research-related skills were evident. Likewise, the nationality variable presents significant differences in the development of all the study variables.

KEYWORDS

Reading, research, education, skills

Introducción

La formación del maestrando en especialidades afines a Educación demanda del desarrollo de competencias que coadyuven al logro de su perfil y que sean coherentes con las demandas de la sociedad a las que se enfrentan, sea en el plano laboral o profesional. Dos de estas competencias las comprenden la lectura crítica y la competencia investigativa. La primera tiene que ver con la movilización de una serie de capacidades que le permiten al lector interiorizar en el texto para conocer sus significados intrínsecos, aquellos sentidos profundos que validen la toma de una postura personal justificada luego del análisis crítico (Piñeda y López, 2018). Por su parte, las capacidades relacionadas con la investigación corresponden con la suma de prácticas generadoras de conocimiento para el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas investigativas (George y Salado, 2019). Ambas son desarrolladas de acuerdo con los fines de la asignatura y en consonancia con la malla curricular de cada universidad; al ser competencias genéricas, el docente puede enfatizar en una de ellas o, en el mejor de los casos, integrar ambas en un mismo proceso, lo cual

significaría una actividad retadora, pero común en docentes críticos (Cas-sany, 2006).

Ciertamente, el acto de leer implica procesos de comprensión, interpretación, análisis y crítica de diversos textos; de acuerdo con Carlino (2005), en la educación superior el lector tiene la capacidad de analizar textos académicos como manuales, libros y capítulos de estos, que se diferencian de los de corte científico, que son desarrollados por investigadores cuyas publicaciones se visualizan en diversas bases de datos, repositorios o son divulgadas en congresos y conferencias. Estos textos científicos deben seguir un proceso de revisión exhaustiva, que, sin duda, permitan al estudiante tener un buen juicio crítico para acceder al conocimiento especializado; además de que le ayudan a contextualizar sus investigaciones en la búsqueda de literatura científica pertinente, como posibilitadora de la formación de una visión general del tema investigado (Wei *et al.*, 2020). Con esto, se podría decir que ambas competencias, en apariencia, se asocian o, en todo caso, hay una búsqueda constante y necesaria entre sí; es decir «para ser buenos investigadores y escritores, los estudiantes deben ser lectores críticos y activos» (Akin *et al.*, 2015). No obstante, en la práctica existen diversas situaciones de índole formativo que no dejan entrever esta situación y que derivan en la reflexión.

Durante mucho tiempo, los maestrandos han recibido una educación centrada en la decodificación como proceso de comprensión literal de la información; en otras palabras, desarrollaron una lectura automatizada donde, como lectores no habituados a la crítica, han dado por hecho que la información leída es siempre cierta e imparcial, es decir, no contienen verdades irrefutables (Din, 2020) o leen como para rendir una prueba o un examen importante sin realizar ningún tipo de cuestionamiento (Campo-verde-Castillo *et al.*, 2021). Esta situación los ha alejado de las justificaciones subyacentes del lector en la toma de posturas críticas y les genera, entre otras, dificultades en la identificación de problemas de investigación significativos que conlleven a reflexión de las reales necesidades de su medio social (Pozo y Pérez, 2009), así como la poca apertura para contextualizar su investigación producto de la revisión de diversas fuentes (Wei *et al.*, 2020). Estos hechos repercuten en el desarrollo de sus trabajos de investigación, a raíz de un deficiente proceso lector con énfasis en la competencia crítica (Piñeda y López, 2018). En conclusión, el lector debe tener claro que las ideas del autor son argumentos o razones que dan sentido a sus escritos, mas no una teoría sin contradicciones. Solo así se evidenciará el desarrollo de la competencia (Zhao y Wu, 2021).

La formación en la lectura crítica no es un proceso que emerja de un momento a otro. En términos temporales precisa de una evaluación

constante y longitudinal que promueva avances significativos en la adquisición de la criticidad. Por ello, esta requiere de la constante práctica y tolerancia para reconocer los diversos puntos de vista de los autores y arribar a uno propio; esta situación, por tanto, puede producir en el estudiante un cambio significativo que lo conduzca a convertirse en un mejor investigador (Yang *et al.*, 2018). Para que esto sea posible, los sistemas educativos deben estar fortalecidos desde sus políticas educativas donde se prioricen escenarios participativos, alejados del conservadurismo, la repetición y la falta de innovación (D'Olivares y Casteblanco, 2019); contradictoriamente, en el Perú existe una baja producción científica, originada por la poca inversión en investigación (0,08 % del PBI) (Del Savio, 2019) y la falta de atención en el desarrollo de estas competencias investigativas (D'Olivares y Casteblanco, 2019), a lo que suma la falta de docentes capacitados para desarrollarlas (Guamán *et al.*, 2021).

Con estas consideraciones, se vislumbra un escenario poco propicio para el desarrollo de ambas competencias; además, se genera la incertidumbre de saber si los maestrandos en educación tienen niveles apropiados de desarrollo de sus competencias. Ante ello se podría preguntar: ¿en qué medida la edad y la capacidad para leer de manera crítica pueden predecir el desarrollo de competencias investigativas en maestrandos de Educación en Latinoamérica? Esto es de suma importancia, ya que «los maestros o profesores tienen que ser por excelencia investigadores [...] la investigación es un rasgo consustancial de la docencia» (Guamán *et al.*, 2021); asimismo, los procesos de lectura crítica son parte de sus competencias genéricas en todas sus modalidades. En esa línea, las diferentes universidades podrán tener un panorama general sobre la situación de sus educandos para tomar acciones institucionales contextualizadas a su realidad.

No obstante, si bien se aborda un tema discutido en la literatura vigente, el tratamiento comparativo entre nacionalidades (Perú y República Dominicana) y la diferencia en los métodos de enseñanza (híbrido versus 100 % virtual) son consideraciones relevantes que permiten el desarrollo de la novedad científica, más aún cuando los factores culturales y educativos específicos son abordados para cada contexto: diferencias en las prácticas educativas y contextos culturales.

Para hallar los fundamentos de la lectura es importante conocer la relación que la vincula con el pensamiento crítico, puesto que se trata de un proceso holístico de adquisición de habilidades que atañen la transversalidad de todas las áreas de estudio. Lipman (1988) enfatizó la producción de juicios y encontró fundamento para su desarrollo en el campo educativo. Esta situación ha permitido conectar el pensamiento crítico y la

lectura crítica a través del desarrollo de habilidades como el razonamiento formal, analógico e inferencial-deductivo, que permite poseer un nivel mayor de significación textual; por ello, es «aquella forma de pensamiento acerca de cualquier tema, contenido o problema en el cual el individuo mejora la calidad de sus ideas al apoderarse cuidadosamente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo sobre ellas patrones intelectuales» (Paul y Elder, 2003, p. 75). Así, las capacidades desarrolladas en este tipo de pensamiento albergan a los juicios y la criticidad (Paul y Elder, 2005). Además, permite plantear cuestionamientos sobre los puntos de vista, la comprensión de las implicancias y la búsqueda de soluciones (Herrera-Ucrós y Villalba-Mercado, 2012). De aquí que los estudiantes en todos sus niveles presenten determinadas deficiencias provocadas por el poco estímulo que reciben para el nivel de complejidad esperado en estos niveles complejos de desarrollo competencial.

Las diversas habilidades han sido profundizadas en los estudios de Marciales (2004), en los que ha focalizado aquellas que corresponden a la lectura crítica en un contexto universitario, adoptando como referencia el cuestionario de pensamiento crítico (CPC2) de Santiuste-Bermejo (2001a). El fundamento de la adopción de este cuestionario se centra en los resultados latinoamericanos obtenidos en diversos estudios (Candel-Gutiérrez y Pareja-Candel, 2013; Gómez-Puerta *et al.*, 2014), que permitieron tener una adecuada confiabilidad. Además, han contribuido con calar en el estudio del reconocimiento de los propósitos del autor, las falacias, las contradicciones, la diferencia de opinión y otras relacionadas con el desarrollo del juicio crítico. En ese sentido, las realidades contextuales y culturales en las que se desarrollan estos estudios, en específico desde la visión latinoamericana, pueden influir en la manera en que los estudiantes interpretan y aplican la lectura crítica. Entonces, cabe cuestionar si este instrumento es igualmente aplicable en contextos más diversos, de modo que refleje las variabilidades culturales y sociales de los estudiantes de posgrado en diferentes partes del mundo.

Las habilidades críticas que sustentan el estudio parten de la autopercepción del estudiante, esto es, el valor que este le otorga a sus capacidades, cuya relación es íntima con las creencias, las actitudes y los deseos originados de la realidad y que permiten la comprensión y posterior cambio en sus percepciones (Álvarez *et al.*, 2020). En consecuencia, la investigación desde la lectura crítica se fundamenta en la psicología cognitiva, ya que se pretende medir las autopercepciones de las habilidades basadas en su identificación.

Por su parte, las competencias investigativas se definen como la integración de lo cognitivo y metacognitivo en el desempeño adecuado de

las actividades investigativas (Ávila *et al.*, 2019). Con esto, se asegura el desarrollo de las habilidades, las destrezas, las actitudes y el conocimiento en el logro de productos de investigación científica (Jaik, 2013) en maestrands de Educación; por lo que les permite la mejora de sus capacidades para un desempeño eficaz que relacione los aspectos teóricos en su práctica pedagógica (Bracho, 2019).

Morantes *et al.* (2018) plantearon determinadas habilidades de la competencia investigativa que en este trabajo se consideran como dimensiones. Así tenemos a:

- **Competencia investigativa conceptual.** Esta capacidad tiene como base la comprensión teórica de principios o conceptos (hechos u objetos, símbolos), que permitan contribuir en el desarrollo de un informe de investigación científica. Para lograrlo es posible que se tenga que desarrollar la observación, el descubrimiento, la explicación y la predicción como capacidades básicas en todos los niveles con diferencias propias de su condición. Los contenidos conceptuales pueden dividirse en hechos o fenómenos, datos y conceptos. Los primeros están relacionados con la ocurrencia de eventos en determinado tiempo-espacio. El segundo es la información precisa como una fecha, el nombre de un lugar, un valor numérico o dato estadístico. Lo conceptual atiende a niveles de abstracción que permiten tener un significado observable. No obstante, si bien los conceptos se formulan desde su comprensión y el establecimiento del significado observable, se requiere de una profundización crítica sobre cómo los estudiantes de posgrado integran esta teoría con las realidades complejas del campo de estudio, donde las teorías podrían no ajustarse a la práctica de manera regular.
- **Competencia investigativa procedimental.** En este tipo de competencias destacan el dominio de las técnicas aplicadas en la ejecución de un trabajo de investigación. Esta suma de habilidades permite activar diversas funciones de índole investigativo (Buendía *et al.*, 2018). En múltiples ocasiones, su aprendizaje es fortuito; es decir, se aprende a darse cuenta de que lo está haciendo, ya que es inconsciente o tácito. Siguiendo a Morantes *et al.* (2018), están conformadas por el desarrollo de dos capacidades: la primera son las destrezas manuales y el dominio técnico; la segunda, la comunicación. Es importante que el investigador interiorice los procesos para revisar información o realice una búsqueda exhaustiva de fuentes y, además, que pueda transmitir o que el nuevo conocimiento sea publicado, comunicado. En síntesis, se refiere a «las acciones, modos de actuar y de afrontar, plantear y resolver problemas. Estos contenidos, hacen referencia a los saberes, “saber cómo hacer” y “saber hacer”» (Buendía *et al.*, 2017, p.184).

De esta forma, un aprendizaje competencial desde lo procedimental casi siempre es fortuito y tácito, lo cual abre una arista importante

sobre cómo se desarrollan competencias en los niveles secundario y superior. Así, es importante develar si el aprendizaje implícito y no formalizado de las habilidades investigativas es suficiente, o si se deben proporcionar más oportunidades estructuradas para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

- **Competencia investigativa actitudinal.** Este tipo de competencias están enfocadas en los valores que son los principios básicos de toda convivencia, las normas como reglas de aceptación social y las actitudes como principios éticos. Todas están presentes en los procesos de investigación, desde la reflexión sobre los distintos problemas hasta la comunicación del informe; en conclusión, «se refieren al aspecto valorativo que todo conocimiento tiene, y consecuentemente al compromiso personal y social que implica el saber» (Canaca, 2016, p. 51); es decir, se manifiestan como el ser y estar, el convivir y vivir consigo mismo y con su entorno (Durán y Cifuentes, 2019). Así, en un mundo signado por la globalización y tan diverso, la ética de la investigación responde a retos sociales como la inclusión, la transparencia y la responsabilidad social. Estas perspectivas pueden ser más detalladamente exploradas para comprender cómo afectan la toma de decisiones investigativas en contextos de exclusión social.

Ambas variables han sido abordadas de manera histórica. En el estudio de Letchford *et al.* (2017) se precisa que la lectura crítica es una condición necesaria para el logro de competencias complejas como la investigación. En consecuencia, dentro de la valoración causal, es necesario realizar un trabajo interdisciplinario aunado a métodos sistémicos. Por esta razón, se ha considerado a una como causa o razón suficiente de la otra. Así, la lectura crítica forma parte del eje transversal del lenguaje no solo en su sentido social de interrelación, sino como portador de significados culturales; de aquí que ayuda en la organización del pensamiento, permite jerarquizar la información, ayuda en la toma de conciencia, etc., actividades que también se relacionan con el acto investigativo, ya que es necesario que el estudiante organice la información al momento de investigar, fundamento que ayuda en la presentación oral de sus proyectos (Colina-Saavedra, 2021).

La lectura crítica se sostiene en los parámetros de la teoría del pensamiento crítico; por ello, es una actividad reflexiva y analítica que de manera cuidadosa busca la comprensión del mundo. Cuando el elemento crítico en las competencias investigativas secunda a los procesos de comprensión lectora, solo en ese momento es posible convenir con las ideas del autor o desestimarla. En esa línea, se entiende que es útil para acceder, entender y apreciar un determinado punto de vista mediante el desarrollo de habilidades para leer cuidadosamente, de modo que

permite interiorizar y apropiarse (tomar posesión) de los significados del texto (Rivera y Mondéjar, 2014) y desarrollar competencias investigativas integrales, entendidas como un enfoque de procesos. Con lo dicho, los estudiantes que buscan desarrollar sus competencias investigativas «deben percibir la necesidad de leer artículos científicos, no solo por la metodología sino como manera de familiarizarse con el lenguaje y estilo apropiados» (Torner *et al.*, 2019).

En la educación superior, en específico en los estudios de posgrado, la lectura crítica y las competencias investigativas son sumamente necesarias, ya que garantizan una búsqueda eficiente en bases de datos y un adecuado manejo de gestores bibliográficos, desarrollan la independencia cognoscitiva y los diversos procesos creativos, perfeccionan los conocimientos en respuesta de las exigencias del contexto social, y contribuyen con el desarrollo de la autonomía (Osorio *et al.*, 2018). Por ello, es importante considerar cómo se definen y desarrollan estas competencias en las diferentes disciplinas, ya que el aprendizaje abarca la transversalidad, por lo que se requiere del desarrollo de estas habilidades de manera permanente.

Para efectos del desarrollo de esta investigación se ha tomado postura por emplear las dimensiones expuestas sobre las competencias investigativas, por considerar que estas se adaptan mejor al análisis en el plano educativo. Los maestrandos en Educación son formados bajo estas dimensiones en sus cursos generales y disciplinares.

Diversos estudios han analizado ambas variables, considerando que los estudiantes pueden lograr desarrollar habilidades investigativas si se motivan tempranamente sus capacidades de lectura crítica (Cobos-Aguilar *et al.*, 2021). Asimismo, sostuvieron que la lectura crítica es importante para seleccionar los mejores informes de investigación, habilidad primordial en una educación que se ha denominado participativa (Cobos-Aguilar, 2021). Gómez *et al.* (2016) consideraron que la estrategia de lectura crítica permite que el estudiante elabore su propio conocimiento (IC 95 % 77,5 a 98,2); además, el 86,1 % recomendó su utilidad en otras asignaturas en posgrado. Finalmente, Leyva *et al.* (2020) estimaron diferencias entre la medición inicial y final mediante una intervención educativa de lectura crítica: inicio: 36 (20-54); final: 67 (57-80), resultando estadísticamente significativas ($p = 0,0001$).

Dada la descripción de los antecedentes, planteamos la hipótesis de que la lectura crítica influye de manera positiva en las competencias investigativas. La evaluación de la hipótesis requirió de un contexto determinado, como un programa de posgrado que brinde clases en diversas modalidades de estudio a nivel internacional. Así, el objetivo de la investigación

fue evaluar la influencia de la lectura crítica en las competencias investigativas de estudiantes de maestría en Educación de dos nacionalidades.

Materiales y métodos

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo. De acuerdo con Cárdenas (2018), «cuando la información son números o bien la información recolectada es transformada en escalas numéricas, se trata de una metodología cuantitativa». Siguió un modelo de regresión lineal múltiple ($Y =$ competencias investigativas; $X =$ edad, lectura crítica) y un diseño transeccional con ejecución entre agosto y septiembre de 2024. Se desarrolló en dos grupos de estudiantes de maestría en Educación de una universidad privada ubicada en Lima Metropolitana. Esta universidad viene desarrollando convenios con entidades internacionales que responden a su pilar estratégico de globalización para la formación de profesionales capaces de afrontar el contexto mundial actual: uno de los grupos de 110 maestrandos fue de nacionalidad peruana, quienes recibieron sus clases de manera híbrida (virtual y presencial) con sede en Lima Metropolitana; el otro grupo lo conformaron 105 maestrandos de República Dominicana, quienes desarrollaron clases 100 % virtuales. Se realizó la invitación de participación a todos los maestrandos, por lo que no se calculó el tamaño muestral *a priori*. En síntesis, estuvo conformado por un total de 215 maestrandos de educación. Los criterios de inclusión fueron asistir de manera regular, participar de manera voluntaria en la investigación y firmar el consentimiento informado. Fueron excluidos aquellos con asistencia irregular y quienes no respondieron más del 10 % de los ítems por cada cuestionario.

Algunas variables sociales no se tomaron en cuenta, como la desigualdad de acceso a recursos educativos, ya que todos los maestrandos tienen actividad laboral continua. Además, en el caso de República Dominicana, la educación fue financiada por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam). Asimismo, no se tomaron en cuenta las experiencias previas, ya que en todos los casos fue la primera vez que desarrollaban trabajos de investigación, porque este responde al primer título profesional que obtienen desde la modalidad de tesis.

No obstante, esto último puede originar determinadas limitaciones, como una mejora sustantiva al diseño metodológico considerando estas variables sociales. Tal es el caso que incluir una variable socioeconómica o una variable de acceso a recursos educativos puede permitir un análisis más completo de los factores que influyen en las competencias investigativas, lo cual mejoraría la validez interna del estudio.

Variables e instrumentos

Las variables edad, nacionalidad, género y modalidad de estudio estuvieron incluidas en el primer apartado de ambos cuestionarios.

El CPC2, con un índice de confiabilidad igual a 0,90, evaluó las percepciones sobre la lectura crítica. Fue diseñado y validado por Santius-ter-Bermejo (2001b). Está compuesto por las dimensiones sustantivas (comprendidas por las acciones que permiten dar cuenta de las razones y evidencias que sustentan su punto de vista) y las dialógicas para las habilidades de lectura (orientadas en el análisis o la integración de puntos de vista divergentes, o aquellos que se oponen con el propio punto de vista; además, requieren de la construcción de argumentos razonados para refutar y precisar las diferencias en las perspectivas personales).

El instrumento original consta de 30 ítems que miden habilidades básicas como *leer*, *expresar por escrito* y *escuchar y expresar oralmente* para las dos dimensiones: sustantivo y dialógico. En ese sentido, fue necesario emplear la validez mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC). De este modo, luego de emplear las pruebas de esfericidad y KMO para hallar el grado de correlación, se determinó que esta es muy alta y significativa ($X^2 = 481,333$, $p = 0,000$; $KMO = 0,80$), por lo que la matriz de datos resultó adecuada. Finalmente, se consideraron los ítems solo relacionados con las habilidades para leer (tanto en la dimensión sustantiva como en la dialógica). Así, el instrumento quedó conformado por 16 preguntas (leer sustantivo: 1, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 28 y 3, y leer dialógico: 2, 7, 12 y 22) con cinco opciones de respuesta (total desacuerdo = 1 punto, desacuerdo = 2 puntos, a veces = 3 puntos, acuerdo = 4 puntos, total acuerdo = 5 puntos) que el estudiante selecciona luego de su valoración.

El segundo instrumento de interés —bajo los lineamientos de asegurar la rigurosidad y validez de contenido de los ítems formulados, sometidos al criterio de juicio de expertos (Cabero y Llorente, 2013)— fue el cuestionario de competencias investigativas tomado de Cruz Herrera, elaborado bajo el diseño de una escala tipo Likert. Se compone de las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que se validaron de dos formas: una de ellas procedió de manera cualitativa (95 % de aprobación) mediante el juicio de 6 especialistas en investigación en la educación; la segunda forma fue la cuantitativa mediante dos pruebas: para la validez cuantitativa se obtuvo el valor con la prueba de V de Aiken de ,99 y la confiabilidad, a través de la prueba de alfa de Cronbach con un valor de ,936, valores cercanos a la unidad que certifican las validaciones. Consta de 26 ítems con cinco categorías: nunca (1 punto), casi nunca (2 puntos), a veces (3 puntos), casi siempre (4 puntos) y siempre (5 puntos).

Se realizó una prueba piloto con 40 maestrandos (20 por cada nacionalidad), durante julio de 2024. El cuestionario original de competencias investigativas tuvo un total de 30 ítems, pero luego del análisis se decidió eliminar 4 ítems por problemas en la claridad de ítem, redundancia e ítems no relevantes. Finalmente, los indicadores de consistencia interna fueron aceptables (α de Cronbach = 0,86). De esta manera, el instrumento se aplicó a estudiantes del último ciclo de maestría en Educación de dos nacionalidades: Perú y República Dominicana.

Descripción de procedimientos

Para la aplicación de los cuestionarios, se solicitaron los permisos a la Escuela de Posgrado y con ello se garantizó el respeto a los protocolos establecidos. El cuestionario fue administrado de manera *online* mediante la aplicación Google Forms, por sus diversas bondades como el acceso inmediato a la información, su capacidad para la recolección de información y la organización de un volumen amplio de información. Además, se contó con una versión física para aquellos alumnos del Perú que asisten de manera híbrida. El recojo de información se desarrolló en horario de estudio, lo que facilitó la participación de todos los maestrandos y asegura su disponibilidad. Con anticipación, se comunicó y detalló el objetivo del estudio, así como la explicación de los instrumentos. Finalmente, se solicitó el consentimiento informado en consonancia con los fundamentos éticos del estudio.

Los datos recopilados en ambos formatos fueron exportados desde el programa Excel para su limpieza y tratamiento inicial. Se analizaron los ítems con respuesta incompleta, así como la identificación de datos no consistentes y valores atípicos que puedan distorsionar el posterior análisis.

Análisis de datos

Se empleó el programa estadístico SPSS en su versión 26. Se realizó el análisis de las frecuencias y porcentajes para las variables edad, nacionalidad, género, modalidad de estudio. Calculamos el total de los puntajes de cada variable para ambos instrumentos. Al comprobar la distribución normal empleamos pruebas paramétricas (los valores de las variables oscilaron entre $p = ,000$ y $p = ,001$), lo mismo con los estadísticos descriptivos y evaluamos las correlaciones de las variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Se compararon las variables mediante el análisis multivariado de varianza (MANOVA), donde la variable independiente fue la nacionalidad. Finalmente, se analizó la predicción de las variables edad y lectura crítica en las competencias investigativas mediante el modelo de

regresión lineal múltiple. En todos los casos, empleamos niveles de significación estadística entre 1 % y 5 %.

TABLA 1. Características de los maestrandos en Educación

	Variables	Frecuencia absoluta	Porcentaje
	Nacionalidad		
Edad (años)	Peruana	34,4	5,69
<i>Media (DE)</i>	República Dominicana	40,3	6,74
	Peruana		
	<i>Masculino</i>	30	27,3
	<i>Femenino</i>	80	72,7
Sexo	República Dominicana		
	<i>Masculino</i>	60	57,14
	<i>Femenino</i>	45	42,85
	Peruana		
	<i>Híbrido</i>	110	100
Modalidad de estudio	República Dominicana		
	<i>Virtual</i>	105	100

Cabe recalcar que durante el proceso investigativo se mantuvieron las directrices éticas de no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia.

Resultados

Fueron invitados a participar del estudio 215 estudiantes de posgrado de una maestría en Educación de dos países: Perú y República Dominicana. La media de edad del primer grupo fue de 34,4, mientras que del segundo fue de 40,3. Existen diferencias significativas. En cuanto al sexo, el 27,3 % fue masculino y el 72,37 % fue femenino en el grupo del Perú; por el lado de República Dominicana, la población masculina fue de 58 %, mientras que la femenina, de 42 %. La modalidad de estudio fue 100 % híbrida en el caso peruano y 100 % virtual en el caso de República Dominicana.

En seguida, se realiza la presentación de los hallazgos principales obtenidos en el estudio.

En la tabla 2, se puede apreciar el análisis descriptivo y las correlaciones existentes entre las variables lectura crítica, edad de los sujetos muestrales, competencias investigativas y sus tres componentes: conceptual, procedimental y actitudinal. Ciertamente, la lectura crítica se relacionó

de manera positiva y significativa con las competencias investigativas ($r = ,451$; $p < 0,01$), además, la edad de los sujetos muestrales tuvo una relación débil con la lectura crítica ($r = ,240$; $p < 0,01$), la misma situación con las competencias investigativas ($r = ,302$; $p < 0,01$) y todas sus dimensiones cuyo grado de correlación oscila entre $r = ,270$ y $r = ,296$, en todos los casos la relación fue significativa con un p -valor $< 0,01$. Por su parte, se hallaron correlaciones positivas y muy significativas entre las competencias conceptuales y las competencias investigativas ($r = ,955$; $p < 0,01$), la misma situación entre las competencias procedimentales y las competencias actitudinales relacionadas con las investigativas ($r = ,956$; $p < 0,01$; $r = 789$; $p < 0,01$). Finalmente, se obtuvo un relación positiva y muy significativa entre las competencias investigativas conceptuales y las competencias investigativas procedimentales ($r = ,862$; $p < 0,01$).

En función de estos resultados, es factible notar que, a medida que se desarrolla la capacidad de lectura crítica, entonces las competencias investigativas tienden a desarrollarse y, de la misma forma, cada uno de sus componentes: conceptual, procedimental y actitudinal. Además, a medida que aumenta la edad de los sujetos muestrales, el desarrollo de su capacidad para leer críticamente aumenta, así como el desarrollo de sus competencias investigativas.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables de estudio

	1	2	3	4	5	6
1. Competencias investigativas conceptuales						
2. Competencias investigativas procedimentales	,862**					
3. Competencias investigativas actitudinales	,680**	,688**				
4. Competencias investigativas	,955**	,956**	,789**			
5. Lectura crítica	,472**	,415**	,365**	,451**		
6. Edad	,296**	,270**	,276**	,302**	,240**	

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

En el desarrollo del análisis MANOVA para calcular la varianza en múltiples variables, se empleó como variable independiente la nacionalidad, la cual resultó ser muy significativa (λ de Wilks = 0,417; $F = 48,5$; $p = 0,00$). Ciertamente, de acuerdo con los estadígrafos de la tabla 2, se aprecian diferencias entre las nacionalidades estudiadas. Esto permite concluir que pertenecer a una nacionalidad u otra sí tiene influencia en la edad, las competencias investigativas conceptuales, procedimentales y actitudinales, las competencias investigativas y la lectura crítica.

TABLA 3. Resultados del análisis multivariado (MANOVA)

Grupos		Media (DE)	F	P
Edad	Peruana	34,45 (5,685)	1856,330	0,000
	República Dominicana	40,32 (6,749)		
Competencias investigativas conceptuales	Peruana	31,62 (6,492)	6311,300	0,000
	República Dominicana	42,46 (6,216)		
Competencias investigativas procedimentales	Peruana	34,76 (6,070)	4822,279	0,000
	República Dominicana	44,24 (5,972)		
Competencias investigativas actitudinales	Peruana	25,07 (3,866)	682,892	0,000
	República Dominicana	28,64 (2,053)		
Competencias investigativas	Peruana	91,45 (14,404)	30144,754	0,000
	República Dominicana	115,14 (13,904)		
Lectura crítica	Peruana	55,53 (8,754)	7355,491	0,000
	República Dominicana	67,23 (8,864)		

Según los resultados, los participantes de República Dominicana tienen una media de edad significativamente mayor (40,32 años, DE = 6,749) en comparación con los peruanos (34,45 años, DE = 5,685), ambos datos sostenidos en $F = 1856,330$. Esta situación permite aseverar que a mayor experiencia acumulada en República Dominicana existe una mejor preparación en competencias investigativas. Asimismo, en cuanto a las competencias investigativas, los dominicanos presentan mejores resultados en las dimensiones conceptuales (42,46, DE = 6,216 versus 31,62, DE = 6,492, $F = 6311,300$), procedimentales (44,24, DE = 5,972 versus 34,76, DE = 6,070, $F = 4822,279$) y actitudinales (28,64, DE = 2,053 versus 25,07, DE = 3,866, $F = 682,892$). Es posible que las diferencias culturales o pedagógicas favorezcan ciertas dimensiones evaluadas en los dominicanos. De manera general, los maestrandos de República Dominicana muestran un desempeño superior en la sumatoria general de las competencias investigativas (115,14, DE = 13,904 versus 91,45, DE = 14,404, $F = 30144,754$).

Finalmente, se llevó a cabo el análisis de regresión múltiple. Las variables predictoras fueron lectura crítica y edad de los sujetos muestrales. El 39,4 % de los cambios en las competencias investigativas se deben al incremento de la edad y del desarrollo de la lectura crítica. Esto indica que más de un tercio del desarrollo de las capacidades para la investigación, en esta muestra, es producida por el nivel de lectura crítica que poseen los participantes, además de la edad que posee. A mayor edad y mayor

capacidad para leer críticamente, se desarrollan mejor sus competencias destinadas a la profundización de sus habilidades científicas.

En la tabla 4, se aprecia que las variables lectura crítica y edad han resultado estadísticamente significativas (intervalo de confianza al 95 %: 0,943; 1,061). Asimismo, el modelo de regresión tuvo como condición un buen ajuste ($F = 34,139$; $p = ,000$), sustento que afirma su validez. De la misma forma, el análisis de colinealidad muestra que no hubo problemas de multicolinealidad entre ambas variables. Esto es explicado en los valores de tolerancia (0,943) y FIV (1,061), los que determinaron que ambas están dentro de los rangos aceptables.

Asimismo, el coeficiente beta (B) es 0,402, estadístico que indica que por cada unidad de incremento en el desarrollo de las habilidades de lectura crítica, las competencias investigativas se incrementan en 0,402 unidades, siempre que se mantengan constantes las demás variables. Además, el valor de $t = 6,532$; $p = 0,000$ presenta evidencia de que la relación entre lectura crítica y competencias investigativas es significativa.

TABLA 4. Análisis de regresión de las competencias investigativas sobre el resto de las variables del estudio

Variables	B	Estadígrafo t	P	Índice de colinealidad	
				Tolerancia	FIV
Lectura crítica	0,402	6,532	0,000	0,943	1,061
Edad	0,206	3,349	0,001	0,943	1,061

De acuerdo con lo señalado, es posible inferir que el incremento de la edad se asocia a un mayor desarrollo de las competencias investigativas. De la misma forma, cuando incrementan los niveles de lectura crítica, tienen determinado aumento significativo en las competencias investigativas, así como en sus dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. Entonces, según el análisis de regresión, tanto la lectura crítica como la edad tienen un impacto significativo y positivo en las competencias investigativas, dejando de lado la existencia de interferencia entre las variables que han sido consideradas en el modelo.

Discusión y conclusiones

La predicción de la influencia de la lectura crítica y la edad en las competencias investigativas de maestrandos de dos nacionalidades, a lo que se suma la comparación de las variables conceptual, procedimental y actitudinal como punto de inicio para la mejora de las competencias profesionales, ha permitido hallar inferencias válidas acerca de los requerimientos

competenciales del desarrollo del maestrando. Para ello, se emplearon instrumentos basados en el autorreporte, como los cuestionarios, ya que se buscó medir percepciones y actitudes de la muestra. No obstante, si bien permite obtener información sobre su propia experiencia y percepción de sus habilidades, también es importante considerar que implica determinados riesgos de sesgo o distorsión, como el de la deseabilidad social, ya que los participantes tienden a sobrestimar sus habilidades o se inclinan a seleccionar respuestas que muestren una condición más favorable de su propio desempeño sobre ambas variables.

A nivel latinoamericano, los estudiantes de posgrado deben desarrollar dos competencias: las académicas y, con mayor énfasis, las investigativas, ya que el nivel académico al que optan exige que haya una adquisición prioritaria de esta competencia, la cual muchas veces no se ha alcanzado debido a métodos pasivos de enseñanza (Gómez *et al.*, 2016). En atención a estas necesidades, se han hallado dificultades, como el escaso desarrollo de la capacidad de lectura crítica, que llega solo a niveles descriptivos (Din, 2020), y se ejemplifica en la falta de cuestionamiento a la literatura científica, que es seleccionada para los reportes de investigación (Campoverde-Castillo *et al.*, 2021). No obstante, es posible que existan variaciones culturales en la forma en que los estudiantes desarrollan la lectura crítica, lo que podría tener implicaciones en su desarrollo investigativo. Además, la falta de competencias previas es un obstáculo significativo en su desarrollo.

Los resultados de esta investigación evidenciaron que un factor preponderante para el desarrollo de las competencias investigativas es la adquisición de competencias críticas centradas en la capacidad para leer textos, enjuiciarlos y formular propuestas. En esa línea, los maestrandos que tienen niveles altos de desarrollo de sus competencias investigativas son los que han fortalecido su capacidad para leer críticamente diversos textos, considerando que toman partido de una idea siempre que dispongan de suficiente evidencia o razones que lo justifiquen; es decir, se predice un cambio de 39,4 % en el incremento de la variable dependiente. En este punto, es importante resaltar que la edad de los maestrandos favorece una mayor capacidad de reflexión sobre sus prácticas profesionales, lo que, sumado a su habilidad para analizar críticamente el desarrollo de sus trabajos de investigación, enriquece su formación académica. Esta madurez se ve reforzada tanto por su experiencia en el cursado de otras asignaturas como por su trayectoria profesional.

Aunque se han realizado estudios sobre competencias investigativas y lectura crítica en contextos educativos, pocos estudios comparan de manera directa y en un mismo contexto a grupos de estudiantes que reciben

formación con modalidades tan diferentes. Esta situación se evidencia de manera diferenciada en ambas nacionalidades: en el caso peruano (edad/ $X = 34,4$), los maestrandos tienen un menor nivel del desarrollo de las competencias investigativas ($X = 31,62$; $p = 0,000$) en comparación con los de República Dominicana ($X = 42,26$; $p = 0,000$), cuyas edades promedian $X = 40,3$. No obstante, sería interesante profundizar en las razones detrás de esta disparidad. El hecho de que los estudiantes de República Dominicana tengan un promedio de edad más alto y un mayor desarrollo de competencias investigativas podría estar relacionado con factores como el acceso a recursos educativos, la estructura de los programas de posgrado o incluso las diferencias culturales en la forma en que se enfoca la enseñanza de la investigación.

En esa línea, los resultados de este estudio son sostenidos por los de Letchford *et al.* (2017), quienes afirman que la lectura crítica es una condición imprescindible para el desarrollo de competencias en investigación. Además, propicia la búsqueda de literatura adecuada para los informes científicos (Cobos-Aguilar, 2021), desarrolla todos los aspectos cognitivos e intelectuales de la vida (Flórez, 2016), y fortalece los propósitos y planteamientos científicos fundamentales: comprender, interpretar, analizar y criticar (Morales, 2017). En conclusión, es posible que una intervención educativa donde se desarrollen las habilidades para la lectura crítica propicie la mejora de las competencias vinculadas a la investigación (Leyva *et al.*, 2020).

En el momento de la aplicación de los cuestionarios, los maestrandos cursaban el último mes de su ciclo de estudio. En el caso dominicano, muchos de ellos han ocupado cargos jerárquicos y pertenecían a un sistema becario, por lo que la exigencia en culminar con satisfacción sus estudios tenían una motivación extrínseca clara. La relación entre los sistemas de becas y la exigencia académica en investigación puede ser una arista por explorar para futuros estudios. Este periodo final fue importante, ya que los maestrandos podrían sentirse más seguros y haber consolidado sus habilidades a lo largo del curso. Sin embargo, también es necesario reflexionar sobre cómo las estrategias de enseñanza y el tipo de evaluación final influyen las competencias investigativas que los estudiantes reportan.

Cabe resaltar que, luego del análisis multivariado de varianza para la nacionalidad, existen diferencias en el desarrollo de competencias investigativas y sus dimensiones, además de las diferencias establecidas para la lectura crítica. Si bien se han tenido como constantes los modelos de formación profesional, las diferencias pueden ser explicadas por la edad y el grado de relación entre variables. Por ello, en este estudio ha quedado

claro que, si bien existe determinado grado de predicción de influencia entre las variables, hay diferencias propiciadas por las nacionalidades. En esa línea, en estudios posteriores sería fundamental detallar de manera más precisa los resultados del ANOVA, como el tamaño del efecto y las medidas específicas de la variabilidad explicada. De este modo, al incorporar la experiencia personal y profesional, se abren nuevas líneas de investigación en el campo del desarrollo de competencias a lo largo del ciclo de vida académico de los estudiantes.

Respecto a las correlaciones, la lectura crítica tiene un mayor grado de correlación con la competencia investigativa conceptual ($r = ,472$; $p = ,000$), situación que difiere entre la primera variable y la competencia investigativa actitudinal ($r = ,365$; $p = ,000$). Al respecto, esta última implica el desarrollo del pensamiento reflexivo-metódico y el espíritu crítico y creativo (Canaca, 2016), a diferencia de la primera, que implica la adquisición de habilidades y conocimientos. Ante esto, queda claro que, si bien todas las dimensiones de la competencia investigativa se relacionan con la lectura crítica, no todas tienen el mismo grado de relación, ya que existe cierta necesidad en las relacionadas con los procesos críticos y reflexivos como factor principal.

Dado que todas las dimensiones de la competencia investigativa están relacionadas con la lectura crítica, aunque con diferentes grados, es importante que los programas educativos se enfoquen en la mejora de la capacidad de los estudiantes para leer de manera crítica, así como en diseñar estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento reflexivo y la creatividad. Esto se puede reflejar en actividades de análisis y discusión crítica, así como tareas que desafíen a los estudiantes a proponer soluciones innovadoras y cuestionar los enfoques tradicionales en su campo de estudio, como es el caso de los análisis de discusión de casos, debates estructurados, investigación aplicada, entre otros.

La lectura crítica debe ser parte de la intervención educativa en los diversos centros de estudios, así como parte de las distintas disciplinas curriculares, ya que se han evidenciado mejoras significativas (Leyva *et al.*, 2020). En ese sentido, es necesario que se tome en cuenta la capacitación de docentes involucrados en habilidades críticas (Guamán *et al.*, 2021); para que esto sea posible, los sistemas educativos deben estar fortalecidos desde sus políticas educativas, donde se prioricen escenarios participativos (D'Olivares y Casteblanco, 2019). En síntesis, esta situación refleja una problemática estructural en la educación de posgrado: insuficiente desarrollo de competencias investigativas; en específico, en lo relacionado con la lectura crítica. Atendiendo a lo indicado por Din (2020) y Campoverde-Castillo *et al.* (2021), la masificación de métodos pasivos

de enseñanza condujo a que muchos estudiantes se ubiquen solo en niveles descriptivos, lo que hace difícil que se desarrollen habilidades básicas como cuestionar y analizar críticamente la literatura científica. Esta dificultad impacta negativamente en su capacidad para contribuir con el conocimiento académico y profesional.

Finalmente, el estudio propone el desarrollo de nuevas líneas de investigación, como la influencia de los sistemas de becas y la motivación extrínseca para el desarrollo de las competencias tanto investigativas como críticas. Los sistemas de becas, especialmente en contextos internacionales, representan un factor influyente significativo en los estudiantes y en su desempeño académico.

El estudio enfrentó limitaciones que tuvieron repercusiones en el proceso de recolección de datos. En primera instancia, el acceso a la muestra de República Dominicana, debido a que, al tratarse de una población internacional en el contexto peruano, ha sido necesario garantizar la comprensión y aceptación de los cuestionarios en un entorno diverso. De aquí que el proceso de recolección de información se prolongó. Asimismo, la modalidad híbrida de las clases en el Perú complicó el acceso inmediato a los participantes; la mayor dificultad estuvo en los que solo tenían disponibilidad de clases virtuales. Esto llevó a asistir en diferentes semanas para recopilar los cuestionarios de aquellos que solo participaban en clases virtuales.

En conclusión, a mayor desarrollo de la lectura crítica, incrementa el nivel de las competencias investigativas. Así también, a mayor edad se evidenciaron mejores niveles de competencias investigativas, lo que podría estar vinculado a la experiencia y madurez acumuladas a lo largo del tiempo. De igual modo, la variable nacionalidad presenta diferencias significativas en el desarrollo de todas las variables de estudio, lo que refleja posibles influencias de los contextos educativos y culturales sobre el desarrollo de estas competencias. Ante ello, se recomienda que se desarrollen plataformas educativas o metodologías que permitan orientar el desarrollo de la lectura crítica no solo como base para el fortalecimiento de las asignaturas vinculadas al perfil académico, sino que se ponga énfasis en el desarrollo de sus competencias investigativas. Para este fin, se ha de contar con docentes investigadores que tengan incorporado el componente crítico como parte de su formación, con el fin de fomentar un aprendizaje activo y basado en la investigación.

Contribución de autoría

Rodolfo Eloy Tolentino Escarcena participó en las fases de conceptualización, análisis de datos, metodología y redacción del borrador original.

María de los Ángeles Sánchez Trujillo participó en las fases de validación, curación de datos, redacción, revisión, edición, análisis de datos y metodología.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

A los maestrandos de República Dominicana y del Perú por haber participado del estudio sin ningún tipo de condicionamiento. A la Universidad San Ignacio de Loyola por los permisos respectivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akin, F., Koray, Ö. y Tavukçu, K. (2015). How effective is critical reading in the understanding of scientific texts? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2444-2451. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815009672?via%3Dihub>

Álvarez, A., Mendoza, M., Moreno, L. y Garavito, J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 39-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>

Ávila, E., Pérez, J. y González, F. (2019). Construcción social de las competencias investigativas de los docentes de educación superior. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 7(2), 91-110. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3006>

Bracho Pérez, K. J. (2019). Competencias investigativas del docente para el fortalecimiento de su praxis pedagógica. *EDUCARE*, 23(1), 188-201. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.16>

Buendía, X., Zambrano, L. y Alirio, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, 47, 179-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345958295012>

Canaca, G. (2016). *Competencias investigativas en la formación del pedagogo y su uso en el ejercicio profesional*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Honduras]. <https://tzibalnaah.unah.edu.hn/bitstream/handle/123456789/4455/T-MSc00138.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Candel, R. y Pareja, M. (2013). *La lectura crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de lengua y literatura de los estudiantes del quinto año de Educación General Básica de la escuela fiscal mixta «24 de Mayo» de la parroquia San Juan, cantón Pueblo Viejo, provincia de «Los Ríos», periodo lectivo 2012*. [Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica, Universidad Estatal de Bolívar]. <https://dspace.ueb.edu.ec/items/006c45e8-9358-4472-8b88-83d683a4a523>

Campoverde-Castillo, A., Castillo-Costa, S., Tapia-Tapia, S. y Rodríguez, B. (2021). Hábitos de lectura de los estudiantes Universitarios en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 535-553. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926932>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. Trandes.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cobos-Aguilar, H. (2021). Cómo construir un instrumento para evaluar la lectura crítica de investigación de informes médicos. *Investigación en Educación Médica*, 10(39), 96-105. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v10n39/2007-5057-iem-10-39-96.pdf>

Cobos-Aguilar, H., Pérez-Cortés, P. y Charles-Lozoya, S. (2021). Curso temprano de investigación en medicina. Desarrollo de lectura crítica, proyectos y escrito médico. *Investigación en Educación Médica*, 10(39), 60-70. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.39.20337>

Colina-Saavedra, J. I. (2021). La unidad curricular «taller de expresión oral y escrita» como medio para desarrollar habilidades lingüísticas y competencias investigativas en los participantes del PNF de informática del UPTAG. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la Investigación y Publicación Científico-Técnica Multidisciplinaria)*, 6(1), 476-494. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v6i1.352>

Cruz, M. (2021). *Estrategias creativas para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de maestría de una universidad privada*. [Tesis de doctorado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <https://repositorio.unife.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9f59b075-6926-45f9-a229-7d1612c7a327/content>

D'Olivares, N. y Casteblanco, C. L. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. *Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 6-21. <http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/334>

Din, M. (2020). Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100627. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100627>

Durán, N. y Cifuentes, C. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083546>

George, C. y Salado, L. (2019). Competencias investigativas con el uso de las TIC en estudiantes de doctorado. *Revista de Innovación Educativa Apertura*, 11(1), 40-55. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v11n1/2007-1094-apertura-11-01-40.pdf>

Gómez-Puerta, L., Roca, C. y Guerrero, F. (2016). ¿Cómo perciben los estudiantes la adquisición de competencias? Análisis comparado: teorías de la Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra. *Historia y Comunicación Social*, 19, 313-326. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/45030/42405/71061>

Guamán Gómez, V. J., Herrera Martínez, L. y Espinoza Freire, E. E. (2021). LA Investigación y la formación de estudiantes de la Carrera de Docencia en Educación Básica, Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 17(79), 55-61. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-55.pdf>

Herrera, U. y Villalba, M. (2012). *Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Universidad de Sucre].

Jaik, A. (2013). *Competencias investigativas. Una mirada a la educación superior*. Red Durango de Investigadores Educativos.

Letchford, J., Corradi, H. y Day, T. (2017). A flexible e-learning resource promoting the critical reading of scientific papers for science undergraduates. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 45(6), 483-490. <https://doi.org/10.1002/bmb.21072>

Leyva González, F. A., Leyva Salas, R. I., Gómez Clavelina, F. J. F., Leyva Salas, F. A. y Valencia Sánchez, J. S. (2020). Lectura crítica de informes de investigación educativa en profesores. Una intervención educativa. Estudio multicéntrico. *Investigación en Educación Médica*, 9(33), 29-42. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.18166>

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Marciales, G. (2004). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>

Morantes, Z., Nava, M., Arrieta, X. y Flores, M. (2018). Formación de habilidades investigativas en física experimental mediante exámenes integrales prácticos teóricos. *SAPIENTIAE: Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, 3(2), 126-147. <https://www.redalyc.org/journal/5727/572761146004/html/>

Osorio, E., Mendoza, E. y Ballesteros, E. (2018). The importance of the reading in the development of the university student's investigative abilities. *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 2(01), 71-91. <https://doi.org/10.18779/csy.e.v2i1.267>

Paul, R. y Elder, L. (2005). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking From.

Piñeda, A. y López, M. (2018). Propuesta de estrategia de aprendizaje para la lectura crítica en la formación investigativa en un grupo de estudiantes de Ingeniería Industrial. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 5(9), 71-89. <http://dx.doi.org/10.21017/rimci.2018.v5.n9.a42>

Pozo, J. I. y Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Morata.

Rivera, C. y Mondéjar, J. (2014). La lectura crítica como una habilidad investigativa en estudiantes universitarios. *Revista Amauta*, 23, 163-176. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1057/699>

Santiuste-Bermejo, V. (2001a). *Quelques réflexions sur la valeur éducative de la Philosophie*. Conferencia presentada en las Escuelas Europeas. Seminario de Filosofía. Bruselas.

Santiuste-Bermejo, V. (Coord.). (2001b). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz.

Torner, C., Velasco, F., Romero, G. y Gómez, O. (2019). Características metodológicas de las investigaciones realizadas por los estudiantes de la licenciatura en medicina de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. *Revista de la Fundación Educación Médica*. 22(3), 129-35. <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v22n3/2014-9832-fem-22-3-129.pdf>

Wei, X., Zhang, L. J. y Zhang, W. (2020). Asociaciones de la transferencia retórica de L1 a L2 con la percepción de los escritores de L2 de la dificultad de escritura de L2 y el dominio de la escritura de L2. *Journal of English for Academic Purposes*, 47.

Yang, X., Kuo, L.-J., Ji, X. y McTigue, E. (2018). Un examen crítico de la relación entre investigación, teoría y práctica: tecnología e instrucción en lectura. *Computers & Education*, 125, 62-73.

Zhao, Y. y Wu, X. (2021). Impact of visual processing skills on reading ability in Chinese deaf children. *Research in Developmental Disabilities*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103953>

Rodolfo Eloy Tolentino Escarcena es licenciado en Educación (2012) en la especialidad de Lengua y Literatura. Magíster en Educación, con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior (2020). Doctorando en Ciencias de la Educación (2021). Catedrático de pregrado y posgrado de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y la Universidad San Ignacio de Loyola. Autor de diversas publicaciones científicas en revistas indexadas en bases de prestigio, como SciELO y Scopus.

María de los Ángeles Sánchez Trujillo es investigadora Renacyt nivel V. Doctora en Ciencias de la Educación; magíster en Educación, en Trastornos de la Comunicación y en Gestión Educativa; y licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura. Además, es especialista en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Cuenta con amplia experiencia en docencia universitaria a nivel de pregrado y posgrado. Autora

de diversas publicaciones científicas en bases de prestigio, como SciELO, WOS y Scopus.

Recepción: 27/1/2025

Aceptación: 7/3/2025