



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN DE
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA FES ZARAGOZA: UN
ESTUDIO TRANSVERSAL**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA PRESENTA:

MARTÍNEZ HIROTA MARÍA FERNANDA

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: DR. MARIO ENRIQUE ROJAS RUSSELL

ASESORA: MTRA. KARINA SERRANO ALVARADO

ASESOR: MTRO. ANGEL FRANCISCO GARCÍA PACHECO

SINODAL: DRA. ANA TERESA ROJAS RAMÍREZ

SINODAL: MTRA. MÓNICA ESTHER NIETO VÁZQUEZ

FINANCIADA POR EL PROYECTO PAPIME PE-307021



CIUDAD DE MÉXICO

SEPTIEMBRE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos.

A mi Universidad, que ha permitido mi formación profesional, por su gestión y trabajo directivo que desarrolló las bases y condiciones para mi aprendizaje. También por ser el espacio de múltiples aventuras, risas y emociones. También a mis **docentes y compañeros**, por las tardes, noches y madrugadas de trabajo, por formar parte de mi aprendizaje y de experiencias maravillosas.

A la psicología, que me ha dado dolores de cabeza, risas, cuestionamientos, mil y una deconstrucciones, pero, sobre todo que me ha ayudado a encontrarme y a compartir amor con los demás.

Al Dr. Mario Rojas, a la Mtra. Karina Serrano y al Mtro. Ángel García por su paciencia, su compromiso, dedicación y atención para conmigo y para el proyecto, por creer y confiar en mí para ser parte de su gran equipo de trabajo, por darme la seguridad, los conocimientos y consejos que me ayudaron a formarme como profesional, pero también como persona. Gracias por sus orientaciones rigurosas, palabras de aliento y motivación incluso a altas horas de la noche.

A la Mtra. Mónica y a la Dra. Ana por sus increíbles e inolvidables clases y por aceptar y enriquecer este trabajo.

A mi mamá, que estuvo allí desde el primer momento, escuchando mis exposiciones, cuestionamientos y quejas cientos de veces, por ser mi mayor fan, por apoyarme, trabajar y luchar para que juntas pudiéramos hacer realidad este lindo sueño, por llegar al final de este largo pero hermoso camino. Gracias por inspirarme con tu esfuerzo, trabajo, dedicación, amor y pasión hacia cada pequeña cosa que haces. Estoy feliz y agradecida con la vida, porque seas tú. Te admiro y te amo siempre. “Mira mamá, estoy arriba”.

A mi familia, a mis hermanos Mon, Ale, Santi y Paulis, a mis tíos Hiro, Uge y Grace, que soportaron el estrés universitario junto conmigo. Gracias por llenar mis días de alegría, por escuchar mis dilemas existenciales noche y día, por confiar en mí y echarme porras siempre, en todo lo que hago. Les amo.

Gracias a ti, abuelita Roma, mi Mexicana Hermosa, que estuvo en el inicio de todo este proceso. Me hubiera encantado que presenciaras el final, que compartieras esta alegría tan grande conmigo, pero sé que estás orgullosa de mí y de “nuestro logro”. Fuiste y seguirás siendo un motivo enorme para luchar por los derechos de las mujeres. “Hoy tu tierra marchita y eterna, ve nacer toda luz en su cuesta, roba besos y da primaveras”.

A Estego y a Dieban, gracias por escucharme por horas, por creer en mí, por ser mi hogar y mi espacio seguro, por expresarme constantemente su apoyo y su amor, todo ello me ayudó a continuar con este proyecto y con mi vida, a pesar de esos feos dolorcitos del alma. Soy muy afortunada de compartir vida con ustedes.

A las N.F., Bren, Gis, Dani y Shey, no hubiera podido lograrlo sin su apoyo constante, su amor, su sororidad, sus apapachos y palabritas que me alegraban la vida y me ayudaban a continuar. Gracias por quejarse y luchar conmigo, por acompañarme a cada paso del camino. Las amo y las admiro muchísimo.

A mis amigos, Alma, Iván, Sofi, Monroy, Luis, Pedrito, Marcos, Wilfred y a todas esas personitas que han formado parte de esto, gracias por estar en mi vida, me han hecho una mujer infinitamente feliz. Me siento plena y segura sabiéndoles cerca, acompañándome y dándome amor y confianza, por recordarme lo capaz que soy, cuando no tengo cabeza para más. Tengo una tropa increíble, les amo.

Y también quiero agradecerme a mí, por ser constante, dedicada, creativa y valiente, por luchar para cumplir mis objetivos, por esforzarme para siempre dar más. Gracias Fercita,

por tu fe y tu consciencia, gracias por tenerte paciencia, incluso en los momentos más complicados y dolorosos. Estoy orgullosa de esta tesis, de tu trabajo, de la persona que eres y de la manera tan increíble que evolucionas. Lo lograste.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1 Metodología de la Investigación en la práctica profesional	6
1.1 Modelos de Enseñanza en la Metodología de la Investigación	7
1.2 Enseñanza de la Metodología de la Investigación en Psicología	8
Capítulo 2 Dificultades en la Enseñanza de Metodología de la Investigación en estudiantes de posgrado.....	11
2.1 Práctica Basada en la Evidencia	13
2.2 La tesis en licenciatura como indicador de competencias metodológicas	17
2.3 Factores relacionados con el proceso de enseñanza de MI y con la realización de una tesis	19
2.4 Factores relacionados con el proceso de aprendizaje de MI y con la realización de una tesis	23
2.5 Experiencias de los estudiantes con la Metodología de la Investigación	24
Capítulo 3. Actitudes hacia la investigación	27
Capítulo 4 Planteamiento del problema y pregunta de investigación	32
Hipótesis	32
Objetivos	33
Capítulo 5 Método	34
Tipo de estudio	34
Diseño de estudio	34
Alcance del estudio	34
Participantes	34

VARIABLES	34
Instrumentos	36
Procedimiento	37
Análisis estadísticos	39
Capítulo 6 Resultados	40
Datos sociodemográficos	40
Propiedades psicométricas de los instrumentos	41
Análisis descriptivos	43
Análisis bivariados	50
Análisis multivariados	53
Capítulo 7 Discusión	57
Conclusiones	62
Referencias	64
Apéndice 1. Código QR	74
Apéndice 2. Consentimiento Informado	75
Apéndice 3. Cuestionario sociodemográfico	76

Resumen

La universidad pretende formar profesionales de calidad, promoviendo la apropiación de conocimientos y habilidades para resolver problemas. Sin embargo, los estudiantes de psicología reportan sentimientos de desagrado y decepción hacia los contenidos y actividades curriculares involucradas con Metodología de la Investigación (MI), a pesar de la importancia de la Unidad de Aprendizaje para su formación profesional. Este estudio describe la experiencia y las actitudes hacia la investigación, así como algunas variables sociodemográficas y académicas asociadas a ellas en estudiantes de psicología de la FES Zaragoza. Se emplearon tres escalas de actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios mediante un formulario electrónico. Participaron 261 estudiantes de diferentes semestres y también egresados, 99 hombres, 162 mujeres, con una edad promedio de 20.4 (D.E.=2.28) y un promedio escolar de 8.8 (D.E.= 0.70), 36 de ellos eran alumnos con al menos una materia reprobada. Se analizó la consistencia interna de los instrumentos y se identificó la distribución de las variables. Mediante análisis bivariados y multivariados se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos semestres: la experiencia con MI empeoró conforme avanzaban en la licenciatura ($p < .01$) y la percepción de MI como un obstáculo aumentó a medida que avanzaban los semestres ($p < .05$). Los análisis multivariados ajustados por sexo confirmaron la relación entre la experiencia académica y las actitudes hacia la MI, es decir, existe una asociación entre las experiencias que han tenido los estudiantes respecto a cursos de MI, como con su tendencia a percibirla como una Unidad de Aprendizaje agradable o desagradable.

Palabras clave: investigación formativa, práctica basada en la evidencia, formación profesional, experiencia académica, investigación formativa.

Introducción

La universidad tiene como objetivo, formar profesionales de calidad y con sentido de responsabilidad social, promoviendo la investigación científica, desde la indagación sistemática hasta la práctica experimental, es decir, la apropiación de conocimientos y habilidades para desempeñar actividades productivas y resolver problemas sociales, por lo que la Metodología de la Investigación (MI), juega un papel fundamental (Ochoa-Vigo et al, 2016; Chara-Saavedra & Olortegui-Luna, 2018). Sin embargo, se han reportado sentimientos de molestia, desagrado, estrés y decepción en estudiantes de psicología sobre los contenidos curriculares de esta Unidad de Aprendizaje, así como con sus modalidades de trabajo para el desarrollo de un proyecto de investigación propuestas por los docentes y por la estructura del plan de estudios y especialmente porque no tienen una clara utilidad de los contenidos planteados, por lo que no hay mayor interés (Montero, 2019; Huerta, 2020); incluso, aunque se considere como una materia básica dentro de la disciplina, específicamente para la formación profesional y para terminar la trayectoria escolar de manera satisfactoria (Castro, 2017).

En el caso de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), se han reportado bajos índices de Alfabetización Informacional (ALFIN), que se traducen en que los estudiantes tienen pocas habilidades para plantear estrategias de búsqueda de información, así como para diseminar, recuperar, analizar e integrar dicha información (García-Villegas et al., 2018). Además, la agenda estadística de la Dirección General de Planeación (Universidad Nacional Autónoma de México ([UNAM], 2019), la UNAM reportó que de todas las opciones de titulación disponibles, un 38% elige la ampliación y profundización de conocimientos, un 24% el examen general de conocimientos y el 19% opta por la

titulación por tesis, tesina o alguna actividad de investigación, mientras que el resto eligió trabajo profesional, reporte de servicio social, alto nivel académico, estudios de posgrado, apoyo a la docencia, etc.

La decisión de tomar una u otra opción de titulación está influida por múltiples factores: desde la limitada oferta de oportunidades de las instituciones o los modelos empleados para la formación académica, hasta los factores individuales, psicológicos o personales, como afectos, expectativas, habilidades, e ideas respecto a cada una de las habilidades.

Con base en esta premisa, el proyecto PAPIME PE-307021 de la FES Zaragoza desarrolla un curso en línea, auto-gestivo de “Metodología de la Investigación”, con un enfoque de Práctica Basada en la Evidencia (PBE), con el propósito de que los y las estudiantes universitarios/as aprendan a consumir información para tomar decisiones y resolver problemas en las actividades profesionales, más que a la producción de conocimiento científico.

Este proyecto es una de las principales fuentes de interés para realizar esta investigación, ya que esta nueva perspectiva de enseñanza de la MI, permite que los y las estudiantes la empleen como herramienta para la toma de decisiones profesionales, y no limitarse a la generación de conocimiento, lo que puede favorecer a una evaluación más útil de la MI, que se traduce, a su vez en el adecuado desarrollo de competencias profesionales éticas y de calidad. Sobre esta base, este estudio pretende describir las actitudes hacia la investigación que tienen los estudiantes de los semestres nones en la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, así como comparar dichas actitudes de acuerdo con el semestre que se encuentren cursando y con su experiencia personal con la

Metodología de la Investigación, e identificar asociaciones con otras variables escolares y sociodemográficas.

En el capítulo uno se comentará brevemente sobre la importancia de la Unidad de Aprendizaje de Metodología de la Investigación para una adecuada práctica profesional de los egresados en psicología, así como para el desarrollo de habilidades indispensables para un ejercicio ético de la psicología. A su vez, se mencionan algunos de los Modelos de Enseñanza en Metodología de la Investigación que han orientado el aprendizaje de los estudiantes, ya sea para entrenar a productores de investigación o para entrenar a consumidores de investigación. También se mencionan algunos de los objetivos de enseñanza que se pretenden formen parte de los planes y programas de estudio para dicha Unidad de Aprendizaje.

En el capítulo dos se comenta y reflexiona sobre algunas de las dificultades en la enseñanza de Metodología de la Investigación en estudiantes de posgrado y que a pesar de su importancia para la vida profesional de los y las psicólogos, sigue existiendo una limitante en el modelo de enseñanza que prioriza la producción antes del consumo de información para la toma de decisiones y cómo esto se ve reflejado en varios índices de producción científica a nivel internacional. Asimismo, se habla de la Práctica Basada en la Evidencia, como un paradigma clave para la enseñanza de Metodología de la Investigación en donde los y las egresadas puedan aprender a conseguir y utilizar la mejor evidencia disponible para su aplicación en la práctica psicológica cotidiana. También se comenta sobre la importancia de la tesis en licenciatura como evidencia de competencias metodológicas y sobre algunos factores relacionados con la realización de esta, que van desde elementos institucionales, hasta elementos individuales, personales y psicológicos, como las creencias, ideas y actitudes que hay al respecto.

En el último y tercer capítulo se profundiza sobre las actitudes, sus características, elementos y su relación con el aprendizaje a nivel posgrado, específicamente en la Unidad de Aprendizaje de Metodología de la Investigación.

Posteriormente se encuentra el planteamiento del problema, pregunta de investigación, hipótesis y objetivos, seguido del apartado de método, en el que se especifica el diseño, los participantes, las variables, los instrumentos, el procedimiento y la planeación para los análisis estadísticos. Después de ello, se presentan los resultados, la discusión, las referencias y los apéndices.

Capítulo 1. Metodología de la Investigación en la práctica profesional

La universidad tiene la obligación de formar ciudadanos y profesionales responsables, éticos y comprometidos, con sentido de responsabilidad social y sentido crítico, promoviendo la investigación científica, desde la indagación sistemática hasta la práctica experimental, es decir, la apropiación y adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes, por medio de trabajos innovadores, con calidad, pertinencia, eficacia y transparencia. Las universidades deben encargarse de que sus estudiantes, una vez egresados, puedan actuar adecuadamente en el ejercicio de su profesión, al comprender, comprometerse y realizar propuestas de solución a los problemas sociales, económicos, políticos y de salud de sus países (Guerrero, 2007; Ochoa et al, 2016; Chara & Olortegui, 2018).

Por ello, los planes y programas curriculares de pregrado de diversas licenciaturas, tienen como objetivo, la enseñanza de diversas destrezas y habilidades que deben instruirse mediante modelos didácticos que se relacionen directamente con la práctica profesional que enfatice y facilite la relación teórico-práctica, con contenidos y experiencias conectadas y vinculadas con la realidad social de cada estudiante (Claure, 2019).

Las universidades incorporan estos objetivos en las distintas unidades de aprendizaje, como en la “Metodología de la Investigación”, la cual adquiere gran importancia en el proceso educativo y en la formación de profesionales, ya que es una de las que ayuda precisamente al desarrollo de un pensamiento crítico, a la problematización de las realidades sociales cambiantes y complejas, pero más específicamente, se vuelve una herramienta indispensable para el aprendizaje de habilidades, como la solución de problemas y toma de decisiones, mediante una constante actualización científica, que

vincula a la universidad y a los y las estudiantes con la sociedad (Hernández & Rivera, 2007; Aldana et al., 2019).

La Metodología de la Investigación (MI), pretende que los y las alumnas aprendan competencias, como la recolección de información en una base de datos y la apropiación de conocimientos mediante un proceso sistematizado, para así poder dar respuesta a problemas o fenómenos de importancia para su sociedad, por lo que es relevante identificar los contenidos y modelos de enseñanza adecuados (Rivadeneira & Silva, 2017).

1.1 Modelos de Enseñanza en Metodología de la Investigación

Early (2014) enlista algunos modelos de enseñanza que desarrollaron técnicas específicas para la transmisión de conocimientos en el curso de MI, que tienen como propósito favorecer la relevancia, intereses y actitudes positivas hacia la metodología de la investigación, como el aprendizaje activo, el basado en problemas, el cooperativo, el de servicio, el aprendizaje por experiencia (aprender haciendo) y el aprendizaje en línea.

Con el propósito de tener mayor claridad conceptual al respecto, se han precisado dos modelos de enseñanza que cuentan con objetivos distintos (que se indican implícitamente en los contenidos curriculares), y que por ende deben tener un proceso de enseñanza aprendizaje diferenciado, pero que a su vez están indudablemente ligados (Guerrero, 2007; Early et al., 2018):

- El primero es el de *formación para la investigación / entrenamiento de productores de investigación / modelo científico practicante*, el cual se refiere a un cúmulo de acciones que están orientadas a promover la apropiación de competencias, que se categorizan en conocimientos, habilidades y actitudes para el óptimo desarrollo de las actividades investigativas, específicamente en la creación y producción de

conocimientos, al generar espacios en los que los y las estudiantes puedan experimentar el proceso de investigación. Asimismo, busca comunicar dicho proceso.

- El segundo se refiere a la *investigación formativa / entrenamiento en consumo de investigación / modelo de consumidor educado de investigación*, el cual se define como una herramienta que tiene como objetivo que los y las estudiantes se apropien del conocimiento, lo apliquen en prácticas académicas y realicen búsqueda de información actualizada sobre algún tema específico. Este modelo está relacionado con el aprendizaje basado en problemas, el cual favorece el aprendizaje crítico y analítico.

En general, se propone que la investigación debe concebirse no sólo como un medio para la generación de conocimiento, sino también como un recurso para enfrentar la compleja realidad actual. Asimismo, es importante aclarar que la investigación formativa es fundamental para la formación en investigación y la formación de profesionales críticos que puedan resolver problemas y necesidades sociales y que cada objetivo requiere modelos de enseñanza específicos (Miyahira, 2009).

1.2 Enseñanza de Metodología de la Investigación en Psicología

Una de las áreas de la enseñanza que necesita profesionales involucrados en el campo científico y técnico es el área de la psicología, en la que los estudiantes de pregrado deben estar en constante adaptación a los cambios y avances del contexto. La metodología de la investigación proporciona las estrategias necesarias para que puedan lograrlo, al promover la necesidad de un trabajo interdisciplinario y una reflexión crítica sobre la práctica psicológica, que vincula al profesional con su entorno y busca hacer uso de

evidencia empírica para un adecuado desempeño laboral y para una adecuada aproximación a los procesos psicológicos implicados en el comportamiento (Contreras, 2020).

La importancia de esta Unidad de Aprendizaje se ve reflejada en algunos de los planes y programas de estudios de pregrado, como el de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, el cual plantea que la educación superior debe tener dos objetivos principales: la calidad, que se refiere a la eficiencia, eficacia y efectividad en los procesos resultados, que cumplan con las demandas sociales; y la pertinencia, la cual enfatiza la misma responsabilidad y vinculación con los distintos sectores sociales, por lo que la investigación científica es clave en la formación de los y las psicólogos.

Estos modelos de enseñanza pueden ser de gran ayuda para la enseñanza de psicología, ya que esta es concebida como una ciencia, disciplina, profesión dinámica y disciplina académica formal desde la década de los años 1960 y 1970 que se interesa en el estudio del comportamiento desde diversas perspectivas conceptuales y metodológicas, por lo que de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES, 2006) y al plan de estudios de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2010) es necesaria y fundamental la impartición de asignaturas teórico-metodológicas que permitan a la comunidad la creación de un cuerpo teórico al respecto que sirva de respaldo para la resolución de problemas sociales y de salud. La Organización Mundial de la Salud (2022) también resalta la necesidad en la realización de trabajos de investigación psicológica con la finalidad de contribuir al conocimiento científico sobre la salud mental y fortalecer los sistemas de información que a su vez permiten enfatizar la relevancia social y el avance de esta disciplina.

Sin embargo, como propone Covarrubias (2013), el crecimiento desmesurado de la psicología, ha creado una diversidad desordenada de planes de estudio y poca atención en el entrenamiento de habilidades y competencias, que se aleja precisamente de las necesidades imperantes de la sociedad. Es por esa razón que se ha reconocido que las universidades tienen varias limitaciones en la enseñanza de la investigación como consecuencia de diversos elementos económicos, profesionales, curriculares y políticos (Rivera et al., 2018).

Capítulo 2 Dificultades en la Enseñanza de Metodología de la Investigación en estudiantes de posgrado

Los planes de estudio de las diversas licenciaturas, priorizan que los y las estudiantes desarrollen competencias básicas para el diseño, producción, elaboración y difusión de proyectos de investigación y tesis en cada una de sus etapas: desde la generación de las hipótesis, pasando por el desarrollo de las preguntas de investigación, elaboración del marco teórico, búsqueda de la literatura, diseño, organización, análisis, hasta el reporte de resultados (Caggianello, 2019). En otras palabras, el modelo educativo y los planes curriculares de MI asumen un paradigma que se basa únicamente en la producción en investigación, lo que limita el paradigma educativo a una formación en investigación (Guerrero, 2007; Claire, 2019).

Como resultado de todo ello, la investigación en el campo de la psicología, no se ha desarrollado como se habría esperado y esto se ve reflejado en varios aspectos: por un lado, en las experiencias profesionales de los egresados que reportan deficiencias que atribuyen a las prácticas de enseñanza universitaria, por lo que se ven obligados a realizar un esfuerzo personal extraescolar (Covarrubias, 2013); y por otro lado, a una baja producción científica, la cual es uno de los indicadores críticos para el desarrollo de la ciencia y tecnología en distintos países. En Latinoamérica, los indicadores de desarrollo de la ciencia en términos de publicaciones e impacto se encuentran por debajo de los países con mayor desarrollo científico y tecnológico (Vera et al., 2011).

Otros indicadores, como el Índice SCImago Journal Rank (2018), el cual es un indicador de la influencia científica de las revistas académicas según el número de citas en otros medios y periódicos o revistas de importancia, reportan que sólo 121 revistas de

34,279 son de México. De esas 121, la primera que aparece en el ranking es la Revista Mexicana de Astronomía y Astrofísica y está posicionada hasta el número 3, 348.

Asimismo, sólo hay 4 revistas del área de psicología y se encuentran en los últimos lugares en el índice de impacto en sus publicaciones: la Revista de Análisis de la Conducta (Q3), Revista Mexicana de Psicología (Q4), Salud Mental (Q4) y Revista Mexicana de Neurociencia (Q4).

De acuerdo con el Catálogo 2.0 del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Alonso & Reyna, 2022) se cuantifica la presencia de características de calidad digital de las publicaciones con base en 38 parámetros. El estudio hasta el 2022, contabiliza sólo 316 revistas mexicanas que representan un 10.43% del catálogo total. De estas 316, únicamente 21 son de psicología. Asimismo, el Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMcyT) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México en su versión del 2022, sólo 42 de las revistas abarcan temas de psicología.

Es por esa razón que Salas (2019) resalta la importancia de formar psicólogos y psicólogas investigadores calificados, crear institutos y departamentos en las universidades y centros de investigación de fenómenos psicológicos, definir las líneas de investigación, orientar y resolver los problemas psicosociales, fortalecer la publicación de las investigaciones que se desarrollan, con el objetivo de evitar el plagio y de evitar que se repita el mismo tema de estudio en varias instituciones, aunque evidentemente también es necesario realizar esfuerzos para mejorar la calidad de dichas publicaciones, para lo cual también es importante una mayor inversión pública y/o privada para el pago de los investigadores y el financiamiento de las publicaciones en todas las universidades del país.

A pesar de la relevancia e inclusión de la MI dentro de los planes y programas de la enseñanza en nivel superior, Estacio y Medina (2020) reflexionan al respecto y concluyen que muchos de los procesos educativos no permiten el desarrollo de competencias académicas necesarias para la práctica profesional, lo cual también se ve reflejado en los bajos índices de publicaciones académicas de psicología en México, por lo que sería ideal buscar un modelo pedagógico adecuado que permita a los estudiantes aprender a usar la investigación para resolver problemas, como determinar si una intervención es o no correcta.

Y es a partir de la necesidad de contribuir en el desarrollo de habilidades de investigación debido a todas estas dificultades detectadas que reflejan carencias en la formación de los estudiantes, que surge el interés por la enseñanza con un enfoque de Práctica Basada en la Evidencia, que forma parte de un modelo educativo que podría hacer frente a los cuestionamientos anteriores (Poblete et al., 2019).

2.1 Práctica Basada en la Evidencia

A lo largo de la historia, la psicología y otras disciplinas en el campo de la salud, han intentado dar respuesta a las preguntas planteadas previamente. En los años 60's, las ciencias sociales fueron atacadas por no ser lo suficientemente radicales y "duras", por lo que para los años 70's, carreras como la medicina, comenzaron a cuestionarse sobre la importancia de realizar intervenciones eficientes, con menores costos, pero con mayores beneficios; en los años 80's, el interés estaba centrado en realizar un trabajo de calidad, con mejores intervenciones; y en los años 90's se hacía énfasis en la eficiencia de la práctica profesional, referente a hacer uso de la mejor intervención posible, es decir, "hacer lo correcto" (Echeberrúa et al, 2018).

Tras varios años concluyeron que para que una intervención sea efectiva, se deben considerar la mejor evidencia disponible, la competencia obtenida mediante la educación, el adiestramiento y la experiencia y la consideración de las preferencias, la cultura y el contexto de la persona (Bernal y Rodríguez. 2012).

Para la psicología, la Práctica Basada en la Evidencia (PBE) pone de manifiesto que la práctica o aplicación psicológica se debe desarrollar a la par de la ciencia y la investigación, ya que son dos campos que deben trabajar interdependientemente. Sin embargo y a pesar de su importancia, existe una nula o poca comunicación entre ellos (Vázquez & Nieto, 2003).

La Práctica Psicológica Basada en la Evidencia, puede entenderse entonces como una aproximación que involucra un conjunto de aptitudes, habilidades y pautas de actuación efectivas que favorecen la calidad del trabajo psicológico, ya que se demanda hacer uso de la mejor evidencia científica disponible en el campo para la toma de decisiones en la actividad profesional, independientemente del área en la que se desarrollen, mediante un filtrado sistemático de información que da certeza de que se provee la mejor calidad dentro de las intervenciones que se encuentran en el estado actual de un tema específico y que además debe estar acompañada de las experiencias profesionales y las preferencias del usuario, con el propósito de tener una mirada más inclusiva y contextual, además de que pretende encontrar una respuesta con el menor costo, con la mayor simplicidad y al alcance de las mayorías (Daset & Cracco, 2013).

En psicología, la PBE es importante, pues desarrolla habilidades en búsqueda y selección de información que enseñan a los y las psicólogos a cumplir con los lineamientos propuestos por instituciones como la American Psychology Association (APA) (Echeberrúa et al, 2018), que propone que la psicología debe apoyarse en teorías y evidencias para

resolver problemas científicos y profesionales, mediante una práctica que incorpora criterios en todos los niveles de acción de la psicología: evaluación, intervención y relaciones terapéuticas. Asimismo, atiende al Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), el cual habla de la importancia de las buenas prácticas profesionales y de la ética del conocer, especialmente en los artículos referidos a la calidad y actualización como profesionales en el Capítulo 2:

“Art. 1. Los servicios que presta el psicólogo, y la enseñanza, y la investigación que realiza se basan necesariamente en un cuerpo de conocimientos válido y confiable, sustentado en la investigación científica, por lo que el trabajo que desempeña debe corresponder directamente con la educación, formación, experiencia supervisada o experiencia profesional que haya recibido formalmente.”

“Art. 4. El psicólogo se mantiene razonablemente actualizado acerca de la información científica y profesional actual en su campo de actividad, y realiza esfuerzos continuos para mantener su competencia y pericia en las habilidades que emplea. Recibe la educación, formación, supervisión y consulta adecuada.”

La PPBE plantea que se deben generar estrategias pedagógicas que enseñen a los y las estudiantes de pregrado a adquirir dichas habilidades y a resolver problemas (procedimientos), mediante la apropiación y transformación de información, conceptos y teorías (conocimientos), el aprendizaje autónomo y en equipo (actitudes) (Rivadeneira & Silva, 2017). Para ello es importante enfatizar y priorizar la enseñanza de la metodología de la investigación, incluyendo la formulación de una pregunta precisa a partir del problema presentado, la búsqueda de literatura científica por medio de una estrategia, la evaluación crítica de la evidencia disponible, la aplicación de los resultados de esta evaluación a la práctica psicológica junto a la experiencia profesional y las características propias del

problema, la evaluación de los resultados de esta puesta en práctica, entre otras, permite a los y las estudiantes desarrollar una mejor toma de decisiones y por ende una mayor calidad y optimización en la atención de los usuarios (Guyatt y Rennie, 2002).

La enseñanza de esta práctica se lleva a cabo mediante un modelo didáctico de enseñanza denominado como Aprendizaje Basado en Problemas, el cual constituye una alternativa al aprendizaje tradicional de transmisión de conocimiento expositiva o magistral, ya que promueve el aprendizaje independiente y autónomo, el desarrollo de pensamiento crítico y la aplicación de los nuevos conocimientos en la resolución de problemas mediante estrategias de aprendizaje por descubrimiento (Pava et al., 2018).

Por ejemplo, Ordoñez (2014) menciona que varios docentes se han interesado cada vez más en usar estrategias de enseñanza más efectivas que contribuyan a lograr los objetivos de formación teórica y práctica de los y las estudiantes, además de que se espera que, con las prácticas investigativas, se logre una mayor comprensión y un razonamiento científico. Por esa razón, este autor propone que la enseñanza de la investigación en psicología debe dejar de utilizar como única alternativa la clase magistral, la cual es un método tradicional usado frecuentemente y que se ha mantenido a pesar de sus limitaciones e inconvenientes, para comenzar a proponer y utilizar estrategias alternativas que transformen la enseñanza de pregrado, como lo puede ser el análisis crítico de los datos disponibles, la indagación empírica y la réplica de estudios, ya que permite incrementar la credibilidad y la confianza de las publicaciones científicas, además de que son escenarios que propician el entrenamiento de los y las estudiantes.

Otro de los ejemplos es un estudio en el cual se integra la PBE en la enseñanza, y se plantea una propuesta en la que se prioriza la determinación inicial de las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes para así poder conocer las dimensiones e

indicadores relacionados con las habilidades investigativas en las que es necesario reforzar. En esta etapa encontraron dificultades en los y las estudiantes en la actividad científica, un escaso dominio de conocimientos teóricos metodológicos y falta de motivación, por lo que la propuesta fue realizar un taller en donde aprendieran haciendo, para que pudieran desarrollar habilidades y capacidades, al aplicar los conocimientos teóricos adquiridos previamente a una situación problemática (Araujo et al., 2013)

También señalan que los y las docentes deberán actuar empleando modelos constructivistas de aprendizaje que favorezcan la resolución de problemas. Tomando esto en cuenta, la propuesta se estructura en planteamiento de objetivos, enseñanza de contenidos, una introducción que motive, al tener un reto de enseñanza problémica (ya que se enfatiza la importancia de la formación de actitudes positivas respecto a la investigación para el proceso formativo), resolución de actividades (reproducción, aplicación y producción), reflexión colectiva de dudas e intercambio de experiencias sobre la práctica y finalmente cuestionarios de evaluación, tanto de los conocimientos adquiridos por parte de los alumnos, como de la utilidad, la factibilidad, la pertinencia y calidad del taller propuesto para la contribución al desarrollo de habilidades investigativas.

2.2 La tesis en licenciatura como indicador de competencias metodológicas

La tesis es un producto de investigación sobre un fenómeno específico que implica un tiempo determinado y un trabajo original, ordenado, riguroso y creativo y que justamente, pone a prueba las habilidades y conocimientos que posee cada estudiante, así como el aprendizaje adquirido mediante los cursos (Arias, 2006), al igual que la publicación de artículos de investigación por parte de estudiantes de pregrado (Nolazco, 2020).

La tesis es útil para las universidades, ya que el diseñar y realizar un trabajo de investigación puede ser un indicador de los niveles de desarrollo en ciencia, tecnología e innovación tanto de las universidades como de los países y si se encuentra en los primeros niveles, puede garantizar que un país esté a la vanguardia, ya que es reflejo de que sus profesionales están capacitados para resolver las problemáticas que los rodean (Aiquipa et al., 2018; Arias, 2006)

En palabras de Capa y colaboradores (2022), en el trabajo de tesis es donde los y las egresadas muestran evidencia de su aprendizaje, ya que tienen que emplear competencias como revisar literatura, analizar y sintetizar conocimientos, presentarlos coherentemente y sustentar y defender con argumentos y evidencias el conocimiento encontrado, así como contribuir con conocimientos a la profesión y a la sociedad.

Sin embargo y a pesar de la importancia pedagógica y práctica de la realización de la tesis a nivel de pregrado, existen índices muy bajos al respecto (Moya, 2019). Un ejemplo de ello son los datos proporcionados por la Agenda Estadística de la Universidad Nacional Autónoma de México (2020), la cual es un conjunto de información proporcionada por la Coordinación General de Planeación y la Simplificación de la Gestión Administrativa que muestra a la comunidad universitaria y al público en general datos, cuadros, gráficas, etc. sobre la planeación, evaluación y toma de decisiones. Esta Agenda muestra que la UNAM tuvo 34,704 egresados en licenciatura en el ciclo 2020-2021 y 19,778 estudiantes titulados en el 2021, de los cuales únicamente el 19% escogieron la tesis, tesina o examen profesional como opción de titulación, mientras que el 81% restante se tituló con una opción distinta a alguna actividad de investigación, como lo son: examen general de conocimientos, ampliación y profundización de conocimientos, apoyo a la docencia, etc. Estos datos pueden ser indicadores de la poca preparación de los y las

egresadas en metodología de la investigación, lo que podría tener como consecuencia una inadecuada toma de decisiones en la práctica profesional.

2.3 Factores relacionados con el proceso de enseñanza de MI y con la realización de una tesis

Algunas investigaciones cualitativas (Aiquipa et al., 2018; Castro et al., 2020) encontraron y plasmaron algunos de los motivos, experiencias y atribuciones expresadas por los estudiantes, así como las modalidades de titulación que prefieren, su opinión respecto a importancia de la tesis y las razones por las que eligen hacerla o no, entre las que se encuentran: la participación de docentes, el sistema académico, las instituciones, las facilidades de trámites burocráticos, apoyo gubernamental, características personales, entre otras.

Como lo mencionan Rivadeneira y Silva (2017) y Estacio y Medina (2020), también es importante enfatizar la importancia del papel de los y las docentes en la impartición de dicha Unidad de Aprendizaje, ya que estos cumplen con una función pedagógica de mediador, asesor, guía y supervisor del trabajo de investigación de los estudiantes y despertar su interés para buscar información y difundir los resultados y desarrollar competencias en ellos, como responsabilidad individual, curiosidad, autodisciplina, trabajo en equipo, cooperación, responsabilidad, pensamiento crítico, análisis y síntesis de lectura, interpretación y la garantía de un aprendizaje significativo.

El asesor docente también es evaluado en términos de los métodos didácticos que utilice, el dominio que tenga sobre el tema a explicar y su estilo de enseñanza, así como su propia experiencia con la investigación y su interés por enseñar en este ámbito, además de su disponibilidad de tiempo, su rol y motivación, la disponibilidad del asesor, la

coincidencia con el tiempo disponible de este y la búsqueda del equipo de trabajo adecuado, que tenga conocimientos y competencias metodológicas competentes en el tema elegido. Sin embargo, los docentes, también necesitan de varios elementos para poder realizar un trabajo eficiente, como puede ser el contar con apoyo económico, social y político, además de una adecuada capacitación.

Existen algunos elementos relativos a la propia universidad o sistema educativo, ya que es importante el apoyo que ofrece la institución, así como su adecuada implementación en el plan curricular, su estructura y contenido que implica la inclusión de distintas actividades de investigación. Esto también es reflejo de la información científica que posee la universidad y se relaciona con su producción científica. También son importantes los convenios institucionales, ya que proporcionan incentivos económicos que ayudan a financiar la tesis y las barreras administrativas, que muchas veces generan trabas en el papeleo (Capa et al., 2022).

Además de ello, es común que, en muchas de las universidades, la calidad y la investigación pasan a un segundo plano y se opta entonces por utilizar estrategias facilitativas para generar profesionales egresados, ampliando las formas de titulación en distintas universidades, como lo es el examen de conocimientos, por seminario de tesis, por promedio, estudios de posgrado, experiencia laboral, por informe de servicio social, apoyo a la docencia, diplomado, entre otras. A pesar de ser una buena estrategia para conseguir mayor número de estudiantes titulados, puede tener consecuencias no planeadas, como derivar en una sociedad que no investiga debido a la deficiente formación en materias de investigación y una cultura que no tiene interés en la ciencia (Rietveldt & Vera, 2012).

Asimismo, es importante remarcar que las instituciones y el paradigma educativo con el que cada universidad decida trabajar, está relacionado con el cómo (hablando del

desarrollo del proceso instruccional) y el para qué (formación en investigación o investigación formativa) se enseña la metodología de la investigación (Del Castillo, 2009), lo que puede influir en la motivación que tengan los estudiantes para adentrarse en la investigación.

La Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009) reafirma que las universidades, como instituciones, son quienes deben utilizar su autonomía y encargarse de tomar el papel de liderazgo social en materia de creación de conocimientos y por ende, también deben de contribuir al incentivar la investigación en sus aulas, para hacer avanzar a los países en la comprensión de problemas sociales, económicos, políticos, culturales, etc. y así poder hacerles frente a todos los retos mundiales que aparezcan y para la construcción de sociedades de conocimiento integradoras y diversas.

Sin embargo, también indica que la educación superior también es responsabilidad de todos los gobiernos y de su apoyo económico, ya que incluso con la “buena voluntad” y esfuerzo de distintas universidades, la brecha económica entre países desarrollados y en desarrollo, también influyen en el acceso y restricción a la investigación.

Entonces es importante enfatizar el papel que juegan los factores socioculturales, como las entidades políticas y las representaciones sociales que se tienen con respecto a la investigación, como el sistema de educación básica regular actual, algunos cambios en las políticas de educación superior, etc., como el modelo educativo tradicional que se sigue implementando en algunas universidades y que suele estar desactualizado y que genera sesgos en el aprendizaje de los estudiantes, ya que este no se construye, únicamente se replica. En estas condiciones, el juicio crítico tiene dificultades para desarrollarse, pues se cree y se aprende a no innovar, investigar o pensar de manera independiente, por lo que se obstaculiza la resolución de problemas.

Como menciona Salas (2019) la producción científica se trata de un problema complejo que puede explicarse a partir de razones estructurales y culturales, como lo puede ser la escasa inversión por parte del Estado y el sector privado, además de una cultura poco preocupada por el avance de la ciencia.

En otras palabras, se observa poco interés gubernamental en el desarrollo de la investigación en psicología, ya que como propone el apartado de financiamiento de proyectos y el establecimiento de la agenda, del Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales por parte de la UNESCO (2010), la manera en la que los recursos se asignan es central para la organización de los sistemas y mecanismos de investigación, con el fin de proporcionar la mejor efectividad y calidad. Y en el caso de la psicología, surgen algunas complicaciones, ya que los sistemas de financiamiento hacen distinciones en la repartición de los incentivos económicos, favoreciendo la producción de ciencias naturales y dejando por debajo a las ciencias sociales, al infravalorar sus disciplinas en muchas ocasiones.

Asimismo, menciona que la psicología tiende a recibir mayor apoyo económico cuando sus investigaciones tienden a las ciencias naturales, como en estudios experimentales, sobre el sistema nervioso y biomédicos, psicofarmacología, prácticas clínicas, etc. Por lo que se necesita invertir en infraestructura que apoye a la psicología social y a otras ciencias sociales, como es el caso de la psicología del consumo, relacionada con la psicología económica, la psicología educativa, la psicología industrial, la gestión de recursos humanos, entre otras, para que, por medio de un campo interdisciplinar se pueda “ligar las células a la sociedad”.

2.4 Factores relacionados con el proceso de aprendizaje de MI y con la realización de una tesis

Existen algunos factores denominados como circunstanciales, ya que los y las estudiantes, encuentran importante el tiempo que demanda investigar como un elemento esencial para poder realizar una adecuada investigación y este tiempo se puede ver mermado si se cuenta con una actividad laboral, que a su vez se relaciona con las necesidades y gastos económicos que deben hacer cotidianamente para solventar el costo de los materiales escolares o de los propios gastos del estudiante. También se relaciona con la saturación de cursos y trabajos de los tesistas y el exceso de labores que disminuyen el tiempo de dedicación para la elaboración de la tesis.

El factor familiar es uno de los más importantes, ya que está ligado con los patrones de crianza que puede propiciar o no el hábito de la exploración, el ímpetu curioso y la disposición de investigar, así como del apoyo económico, filial y moral que alienta anímicamente.

También se pueden identificar algunos factores metodológicos. Por ejemplo, en el estudio de Ochoa (2011), los estudiantes mencionaron que algunas de las exigencias y dificultades percibidas para su elaboración se presentan principalmente en los momentos iniciales del desarrollo de la tesis, como la delimitación del tema, la elaboración del estado del arte, el marco teórico y el diseño metodológico. Pero también con los momentos finales del proceso, como la redacción, la cual se percibe como una de las actividades más complejas. Todas estas percepciones, son elementos importantes para el desarrollo adecuado de cualquier proyecto de investigación, incluyendo la tesis.

Uno de los elementos que tienen más peso, son los factores individuales, psicológicos o personales de la propia formación en investigación, entre los que se encuentran la cognición, los afectos, los comportamientos y los sistemas de creencias que un estudiante tiene respecto a sí mismo, las expectativas específicamente en el contexto académico, sobre sus habilidades en investigación y sus ideas respecto a dichas actividades. Asimismo, los rasgos de personalidad también son importantes, ya que pueden intervenir rasgos como la evitación del esfuerzo, la tendencia al inmediatez y la percepción de dificultad, además de la motivación y las actitudes hacia la investigación, las cuales son necesarias para poder realizar un trabajo metodológico y de investigación de manera adecuada (Rietveldt & Vera, 2012; Loayza, 2012).

2.5 Experiencias de los estudiantes con la Metodología de la investigación

Algunos estudios (Murtonen, 2005; Papanastasiou, 2014; Early, 2014), se han interesado por estos últimos elementos referentes a los factores individuales, por lo que han evaluado las opiniones que tienen los y las estudiantes universitarios de ciencias sociales y educación sobre la investigación, además de evaluar la utilidad percibida de la investigación, la ansiedad que puede generar y la predisposición positiva que se tenga, mediante opciones de respuestas basadas en una “visión” respecto a la MI, ya que propone que son transitorias y no concepciones estables y permanentes.

Los resultados de dichos estudios, reportan que los cursos de metodología de la investigación y estadística, a pesar de su gran importancia, son considerados como los menos favoritos y un obstáculo en sus estudios, ya que son percibidos como los más demandantes y desafiantes que se tienen a lo largo de su formación académica. Asimismo, no se percibe la importancia del curso para su especialización y sus vidas profesionales,

tienen conceptos erróneos sobre la investigación. Los y las alumnas se encuentran desinteresados y, por tanto, desmotivados para aprender el material, además, se señala que suelen tener un entrenamiento de “formación a la investigación”, por lo que, si no se identifican a sí mismos como investigadores, no tienen la seguridad de comprender y usar la investigación.

En la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza las cosas no son distintas, ya que se ha reportado que si bien, los estudiantes de psicología perciben el programa de Métodos de Investigación, como una unidad de aprendizaje interesante, relevante, significativa y vigente, también se perciben contenidos obsoletos, aburridos, memorísticos y repetitivos (Becerra-Castellanos et al., 2020). En el mismo estudio se señaló que los estudiantes tenían experiencias de evaluación basadas principalmente en exposición de contenidos teóricos, discusión grupal o individual y sólo en un 30% se les evalúa por planteamiento y solución de problemas. De igual manera, se reportó que los y las docentes utilizaban en un 92% la realización de un proyecto de investigación como estrategia de enseñanza, lo que no satisfacía las necesidades de los estudiantes (Contreras, 2020).

También se ha documentado que los niveles de alfabetización informacional de los estudiantes son bajos, es decir, según Moria-Villegas et al. (2017), carecen de habilidades para crear métodos de búsqueda de información y para distribuir, recuperar, evaluar e integrar dicha información. La titulación por tesis, tesina o alguna otra actividad de investigación fue elegida por el 22% de los estudiantes de todas las opciones de titulación disponibles, según la agenda estadística de la Dirección General de Planeación (Universidad Nacional Autónoma de México ([UNAM], 2019)), lo que refleja su falta de interés o competencia en la metodología de la investigación.

Es decir, en la FES Zaragoza los estudiantes se involucran de manera poco favorable con la unidad de metodología de la investigación, principalmente en la modalidad de realización de proyectos de investigación, a pesar de que en la formación profesional de los estudiantes se debería garantizar que en las aulas se les enseñe a actuar como profesionales informados, responsables y críticos, por ello es necesario reformular la manera en que se está formando a los futuros profesionales (Contreras et al, 2016).

En conclusión, existe cierta ambigüedad respecto a la influencia que tienen las experiencias, las creencias, opiniones, atribuciones y actitudes de los y las estudiantes de psicología sobre metodología de la investigación con la trayectoria académica y desempeño escolar, así como en la postura de los y las alumnas sobre la enseñanza adecuada de habilidades en MI, si la reconocen como importante, interesante y útil para su práctica profesional, o no (Hamui, 2013).

Capítulo 3 Actitudes hacia la investigación

De acuerdo con Burga (2010), uno de los principales objetivos de la enseñanza en pregrado es el desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, un dominio cognitivo y un dominio afectivo. Este último incluye interés, apreciación y valor, que se traduce en actitudes hacia las unidades de aprendizaje.

Las actitudes se definen como una tendencia psicológica que se expresa al momento de hacer una evaluación sobre un fenómeno o entidad (como lo puede ser la MI) de manera favorable o desfavorable y se desarrollan con base en la percepción y experiencias de los individuos y predisponen a las personas a responder de determinada manera (Eagly y Chaiken, 2007).

Las actitudes hacia la MI se entienden entonces como las predisposiciones cognitivas, afectivas y conductuales que se tienen respecto a la Unidad de Aprendizaje, de manera que impactan directamente sobre la motivación y en el interés del aprendizaje de MI y, por ende, también con la percepción de dificultades y obstáculos (Papanastasiou, 2014). Estas preconcepciones y representaciones se vinculan con los gustos, expectativas, visiones y creencias, que a su vez conforman una identidad profesional (ideas y concepciones que los propios estudiantes tienen acerca de su profesión) y que se incorpora a la personalidad individual, por lo que los procesos de socialización son fundamentales para construir una identidad mediante la construcción de marcos de referencia que permitan la apropiación de contenidos curriculares, la construcción de representaciones, la interiorización de significados, una cultura disciplinar y por tanto, la manera en la que las personas asumen su rol como profesionales (Covarrubias, 2013).

La literatura revisada tiende a destacar la visión docente, pero en realidad aparecen pocos resultados que muestran la opinión y percepción estudiantil, como una fuente primordial de información (Pereira, 2011), aunque dicha participación es crucial para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje de la psicología, por lo que el estudio de las actitudes de los estudiantes relacionadas con la MI resulta ser una herramienta de utilidad, ya que permiten conocer los estados cognitivos, afectivos y conductuales que predisponen a los estudiantes a responder de determinada manera a la investigación, así como para profundizar en la apreciación que tienen hacia la unidad de aprendizaje de la licenciatura, como parte de una evaluación curricular (Vogt et al., 2003; De las Salas et al, 2014; Contreras et al, 2016; Aldana et al, 2019).

Al mismo tiempo, la indagación de las actitudes puede desarrollar las bases para promover la importancia de la metodología de la investigación y crear condiciones de agrado ante estos contenidos, al influir en la motivación (Rodríguez et al, 2018; Arellano et al, 2017). Además de que de ellas dependen las propuestas de condiciones que deberían implementarse en los procesos educativos y que a su vez determinarían y mejorarían la calidad de educación de una institución (Rojas et al, 2021). El estudio de las actitudes puede ser una primera aproximación para mejorar los contenidos curriculares, ya que ayuda a conocer si los enfoques implementados para la enseñanza de esa unidad de aprendizaje son los adecuados para el desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos investigativos suficientes para encontrar soluciones a los problemas que se enfrentan en el campo laboral, usando métodos validados empíricamente mediante el uso de la ciencia y por ende, en la formación de mejores profesionales y en la facilitación de su inserción en el campo laboral y una menor inversión empresarial en la capacitación (Morian & Márquez,

2011; Bernal & Rodríguez, 2012; Rodríguez et al, 2018; Arellano et al, 2017; Huerta, 2020).

Un ejemplo de la importancia de contemplar las actitudes en el proceso de enseñanza se identifica en la investigación de Ruiz y colaboradores (2002), en donde evaluaron a estudiantes de siete instituciones que implementan un modelo de Aprendizaje Basado en la Investigación. Ellos encontraron que las actitudes hacia el aprendizaje de MI mejoran cuando se fomenta la búsqueda y la gestión de información, ya que se desarrollan procesos de indagación vinculados a la vida cotidiana. Capa y colaboradores (2022) por su parte, encontraron que las actitudes influyen en las competencias metodológicas de los y las estudiantes, así como conocimientos, uso y productos científicos relacionados (manejo y formación en MI). Asimismo, se identificó que las actitudes no tienen una relación directa con la realización de una tesis, pero sí con el interés hacia la MI y con el efecto mediado por las competencias metodológicas.

Burga (2010) y Papanastasiou (2014), por su parte, encontraron que los estudiantes poseen actitudes más positivas cuando los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje están orientados a la adquisición de competencias instrumentales, ya que la consideran como una herramienta de utilidad. Early (2014) reafirma estos resultados, ya que reportó que los estudiantes de licenciatura suelen tener actitudes negativas e ideas erróneas sobre la MI, por lo que no la perciben como importante y necesaria para su formación profesional, lo que los lleva a percibir más dificultades y menos motivación e interés por aprender los contenidos. No encontró ninguna atribución clara sobre dichas características, por lo que únicamente hipotetiza que las actitudes pueden estar influidas por las experiencias de sus compañeros.

Loayza (2021) también respalda estos resultados, al evaluar las actitudes hacia la formación científica, el interés científico y los docentes formadores, se observó que los estudiantes evaluados presentaron actitudes favorables especialmente a la formación científica, que alude a la importancia de generar nuevos conocimientos y obtener beneficios de ellos. También encontró una correlación positiva y significativa con las actitudes hacia la estadística y que ambas varían dependiendo de la experiencia previa en cursos relacionados, los cuales tienen un efecto directo sobre la formación.

La investigación de Hamui (2013), también tiene datos a considerar, como el que existe una cierta ambigüedad respecto a la influencia que tiene la MI en la trayectoria escolar de los y las estudiantes de psicología. Sizemore y Lewandowski (2009) y Bourne y Nesbit (2018) propusieron objetivos similares a la investigación anterior, y tenía como hipótesis que al tomar cursos sobre MI, el aumento de conocimientos iría acompañado de actitudes más favorables hacia la materia, sin embargo, estas se mantuvieron iguales e incluso se reportó que tenían actitudes más negativas a pesar de expresar interés en realizar investigaciones. Se especula que las ideas erróneas respecto a la MI pueden ser las que disminuyen la utilidad percibida, la autoeficacia y la competencia percibida y, por ende, las actitudes, las cuales se relacionan con resultados académicos deficientes.

Otras investigaciones que indagan sobre las experiencias de los propios estudiantes, reafirman la importancia de conocer las actitudes, por ejemplo, Torres, Maheda y Aranda (2004) y Montero (2019), evaluaron a estudiantes de psicología y a recién egresados y observaron una falta de habilidades y experiencias profesionales y aspectos éticos. Estas deficiencias las atribuyen a las insuficientes e inadecuadas prácticas profesionales contempladas en su formación. A su vez, Holley y colaboradores (2007) mencionan que es común encontrar estudiantes con preconcepciones y actitudes negativas hacia los cursos de

investigación y que estas están asociadas con ansiedad, por lo que recomiendan que los docentes estén atentos a las actitudes de estudiantes, antes, durante y al finalizar la enseñanza de la materia académica.

En conclusión, el conocer las actitudes hacia la metodología de la investigación de los estudiantes, permitirá desarrollar recomendaciones a futuro y estrategias de enseñanza con el fin de fortalecer y potencializar la formación profesional de los y las estudiantes en la actividad de enseñanza de metodología de la investigación, ya que sirven como predictores de actividades de investigación en un intento de alcanzar y fortalecer el desarrollo de una educación de calidad, con un modelo de enseñanza de PBE (Papanastasiou, 2014; Loayza, 2021). En este sentido, Early (2014) sugiere la necesidad de conocer más respecto a las actitudes hacia la metodología de la investigación y su posible relación con el rendimiento académico ya que se ha demostrado que estas pueden dificultar o favorecer el aprendizaje. De la misma manera, se menciona que es importante cuantificar directamente dichas actitudes, ya que en su mayoría se hacen categorizaciones anecdóticas que hace falta complementar.

Capítulo 4 Planteamiento del problema y pregunta de investigación

La enseñanza de competencias metodológicas favorece el desarrollo de estrategias específicas para la ética, eficiencia, efectividad y eficacia de la práctica profesional que cumplan con las demandas sociales, así como el pensamiento crítico y la responsabilidad que vincula al profesional con su entorno (Contreras, 2020).

Sin embargo y como propone Covarrubias (2013), el crecimiento desmesurado de la psicología, ha creado una diversidad desordenada de planes de estudio y poca atención en el entrenamiento de habilidades y competencias. Se ha identificado que las universidades tienen varias limitaciones en la enseñanza de la investigación como consecuencia de diversos elementos, ya sean económicos, profesionales, curriculares, políticos, pero especialmente de los psicológicos, cognitivos y afectivos (Rivera et al., 2018). Al reconocer la importancia de contemplar las actitudes hacia la metodología de la investigación para desarrollar propuestas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de esta, el presente estudio plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre la media de las actitudes hacia la metodología de la investigación que reportan los estudiantes de la FES Zaragoza de acuerdo con el semestre que cursan y con su experiencia académica en la Unidad de Aprendizaje de Metodología de la Investigación?

Hipótesis

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la media de las actitudes hacia la metodología de la investigación que reportan los estudiantes de la FES Zaragoza de acuerdo con el semestre que se encuentran cursando.

Ha1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la media de las actitudes hacia la metodología de la investigación que reportan los estudiantes de la FES Zaragoza de acuerdo con el semestre que se encuentren cursando.

Objetivos

General

Identificar y describir las actitudes hacia la metodología de la investigación de los estudiantes de la carrera de psicología de la FES Zaragoza y su relación con el semestre que se encuentran cursando y con la experiencia percibida en la Unidad de Aprendizaje de Metodología de la Investigación.

Específicos

1. Comparar las actitudes hacia la metodología de la investigación que tienen los estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de acuerdo con el semestre que se encuentren cursando.
2. Comparar las actitudes hacia la metodología de la investigación que tienen los estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de acuerdo con su experiencia personal en el curso.
3. Identificar la asociación de las actitudes hacia la metodología de la investigación con variables escolares y demográficas.

Capítulo 5 Método

Tipo de estudio

Cuantitativo

Diseño del estudio

Transversal

Alcance del estudio

Correlacional

Participantes

Estudiantes de la licenciatura en psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se invitó a estudiantes de diferentes grupos y semestres de la carrera, para participar de manera voluntaria en el estudio.

- Dentro de los criterios de inclusión, se estableció que los participantes debían estar formalmente inscritos en alguno de los semestres lectivos de la carrera o que tuvieran menos de seis meses de haber terminado la licenciatura, al momento de la evaluación y que aceptaran firmar un consentimiento informado.
- En los criterios de exclusión se estableció que los participantes no podrían exceder los seis meses posteriores o pertenecer a otra carrera u otra institución.
- Formularios no contestados en su totalidad se eliminaron del estudio.

Variables

- Actitudes hacia metodología de la investigación.
 - Definición Conceptual: se refiere a una disposición psicológica con componentes afectivos (sentimientos de agrado o desagrado), cognitivos (creencias y opiniones) y conductuales (acciones) que predisponen a las personas a responder de manera desfavorable o favorable hacia algún objeto, persona o situación y están asociadas a creencias, experiencias, aprendizaje y sentimientos. Las actitudes hacia la investigación son predisposiciones consistentes y continuas respecto a esta actividad (De las Salas et al, 2014; Aldana et al, 2019).
 - Definición Operacional. Para medir el constructo de manera integral, se utilizaron tres instrumentos que permiten conocer la esfera cognitiva, conductual y afectiva, respectivamente:
 - “Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios” (Barrios & Ulises, 2020) de la cual se retomaron los rangos promedio de los puntajes obtenidos por cada dimensión (ver Apéndice 4).
 - “Índice de Actitud hacia la Investigación en Estudiantes del Nivel de Pregrado” (IAI) (Rojas et al., 2012) de la cual se retomaron únicamente los porcentajes (ver Apéndice 5).
 - Se construyó la escala “Actitudes hacia la investigación en la FES Zaragoza” y se utilizaron las medias de los puntajes obtenidos por cada dimensión (Montero, 2019) (ver Apéndice 6).

- Variables sociodemográficas:
 - Definición Conceptual: se refiere a los indicadores sociales, económicos y demográficos, como la edad y el sexo.
 - Definición operacional: en el formulario se creó un primer apartado con espacios para adjuntar los datos solicitados.

- Variables académicas:
 - Definición Conceptual: se refiere a los indicadores relacionados con los datos académicos y educativos de los participantes, como las materias reprobadas (si/no), el promedio en la carrera y la valoración global de la experiencia de los estudiantes en la Unidad de Aprendizaje de metodología de la investigación.
 - Definición operacional: se desarrolló un apartado para identificar los datos académicos. Específicamente para la valoración de la experiencia académica en las clases de metodología de la investigación. Se empleó una escala del 1 (pésima experiencia) al 10 (excelente experiencia) (Apéndice 3).

Instrumentos

“Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios” (Barrios y Ulises, 2020). El cuestionario está compuesto por 28 ítems escritos a manera de afirmación, 7 ítems por cada una de las 4 dimensiones: habilidades para la investigación, valoración positiva, obstáculos para la investigación y valoración negativa. Las respuestas de los reactivos tienen un formato tipo Likert (0 = “muy en desacuerdo” hasta 3= “muy de acuerdo”) y en la dimensión de actitudes negativas, los reactivos tienen una puntuación

inversa. El instrumento presenta puntajes que indican propiedades psicométricas adecuadas (α de Cronbach = .726) (ver Apéndice 4).

El “Índice de Actitud hacia la Investigación en Estudiantes del Nivel de Pregrado” (IAI) (Rojas et al., 2012), está conformada por 17 ítems y 3 dimensiones: Autoevaluación (IAE) con 6 ítems, Incidencia de los Profesores (IP) con 6 ítems e Incidencia Institucional (IINT) con 5 ítems. El tipo de respuesta es una escala tipo Likert multidimensional de 7 puntos, que va de 0 = “totalmente en desacuerdo” a 7 = “totalmente de acuerdo” y presenta puntajes que indican una consistencia interna alta (α de Cronbach = .88) (ver Apéndice 5).

También se construyó *exprofeso* la escala de “Actitudes hacia la Metodología de la Investigación en la FES Zaragoza”, con formato de diferencial semántico de 7 puntos, basada en un trabajo previo con estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (basada en la tesis de Montero, 2019) del que se tomaron algunos adjetivos reportados por los participantes, dentro de las categorías de interés, facilidad de aprendizaje, barreras y utilidad de la MI. Se plantearon 10 reactivos en forma de adjetivos positivos, seguidos de sus respectivos antónimos. Entre cada adjetivo, se colocaron de intermedio 7 puntos, como medida estándar para desarrollar el diferencial semántico. En esta escala, mientras más alto sea el puntaje reportado, indica que las actitudes son más desfavorables. Posteriormente se realizó una prueba piloto para asegurar las propiedades psicométricas del instrumento, las cuales fueron las adecuadas para continuar con la aplicación (ver Apéndice 6).

Procedimiento

Todos los instrumentos se incorporaron en un formulario basado en la plataforma Google Forms. Una vez que estuvo listo, se pidió revisión de los jueces, miembros del

proyecto PAPIME PE-307021 para verificar la validez aparente de los instrumentos propuestos, así como identificar y corregir errores en la redacción de las instrucciones. Una vez que el formulario fue aprobado por el equipo, se realizó una prueba piloto de los 3 instrumentos completos para confirmar una vez más que los instrumentos estaban planteados de manera adecuada, las instrucciones eran claras, etc., en la que participaron 10 alumnos de la población objetivo.

Posteriormente, se buscó la participación voluntaria de estudiantes de la FES Zaragoza, que estuvieran cursando formalmente el semestre lectivo (2022-2023) en curso, para colaborar con la investigación, con la ayuda y el permiso de algunos docentes de la misma Facultad. Una vez en las aulas, se comentó a los y las estudiantes sobre el proyecto y se solicitó su participación. Al mismo tiempo se les repartió una hoja que contenía los datos de la institución, una nota de agradecimiento y la información de acceso al cuestionario, por medio de un código QR (Apéndice 1) que podían escanear desde sus celulares y que los llevaba a la herramienta de “Google Forms”.

Una vez que entraron al formulario, se les presentó un consentimiento informado (ver Apéndice 2), con el que se aseguró y garantizó por escrito la confidencialidad y anonimato de su participación y quienes estuvieron de acuerdo continuaron contestando los cuatro apartados del cuestionario empezando con el apartado de datos sociodemográficos (ver Apéndice 3).

Al terminar de contestar, se les agradeció su participación y se les extendió una invitación para formar parte del curso de “Metodología de la Investigación con un enfoque de Práctica Basada en la Evidencia”, alojado en el CETA (Centro de Tecnologías para el Aprendizaje) de la FES Zaragoza, con la intención de promover el interés y el aprendizaje de la MI como parte de la relación con el proyecto PAPIME PE-307021, el cual tiene como

objetivo el diseño de un aula virtual para la enseñanza de MI, como apoyo para la formación profesional de estudiantes de psicología de pregrado e implementar objetos de aprendizaje para enriquecer el repositorio de recursos institucionales de la Facultad.

El periodo de recolección de los datos duró aproximadamente 3 semanas y media.

Análisis estadísticos

Las respuestas del cuestionario fueron almacenadas de manera automática en una hoja de cálculo de Google, la cual se exportó al programa estadístico Stata v. 16. con el que se realizaron los análisis estadísticos. En dicho programa, se comenzó con una limpieza de la base, al eliminar aquellos datos perdidos y recodificar valores en cadena alfanumérica a valores cuantitativos, así como hacer ajustes en la codificación de las variables.

Una vez terminado ese proceso, se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y académicas. Las variables cuantitativas se describieron con medidas de tendencia central y dispersión y las cualitativas con frecuencias y proporciones. Se estimó la consistencia interna de las dos escalas de actitudes mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el tipo de distribución de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Posteriormente se procedió a realizar comparaciones bivariadas, con rangos promedio y correlaciones, para después desarrollar los análisis multivariados en los que se compararon las puntuaciones de los participantes en las distintas escalas para identificar las asociaciones de interés entre las variables, mediante un análisis de regresión lineal.

Capítulo 6 Resultados

Participaron 261 estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de primero, tercero, quinto, séptimo semestre y estudiantes egresados (Tabla 1). No se encontraron diferencias significativas en la distribución por semestre, edad y materias reprobadas entre hombres y mujeres. Sin embargo, los hombres reportaron tener un promedio de calificaciones significativamente menor que las mujeres ($p < .01$).

Datos sociodemográficos

Tabla 1.

Características sociodemográficas y académicas de la muestra (N=261)

Variable	N	Hombres N (%)	Mujeres N (%)	p
Semestre	Total	99 (38)	162 (62)	0.60
1	54	23 (43)	31 (57)	
3	63	21 (33)	42 (67)	
5	48	18 (37)	30 (63)	
7	68	29 (43)	39 (57)	
Egresados	28	8 (29)	20 (71)	
Edad [Media (d.e.)]	20.4 (2.28)	20.5 (2.47)	20.4 (2.15)	0.64
Materias reprobadas				
Si	36 (14)	18 (18)	18 (11)	0.11
Promedio escolar [Media (d.e.)]	8.8 (0.70)	8.7 (0.75)	8.9 (0.65)	0.02*

Nota: Para la variable de promedio y materias reprobadas, se excluyeron los alumnos de 1er semestre; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Propiedades psicométricas de los instrumentos

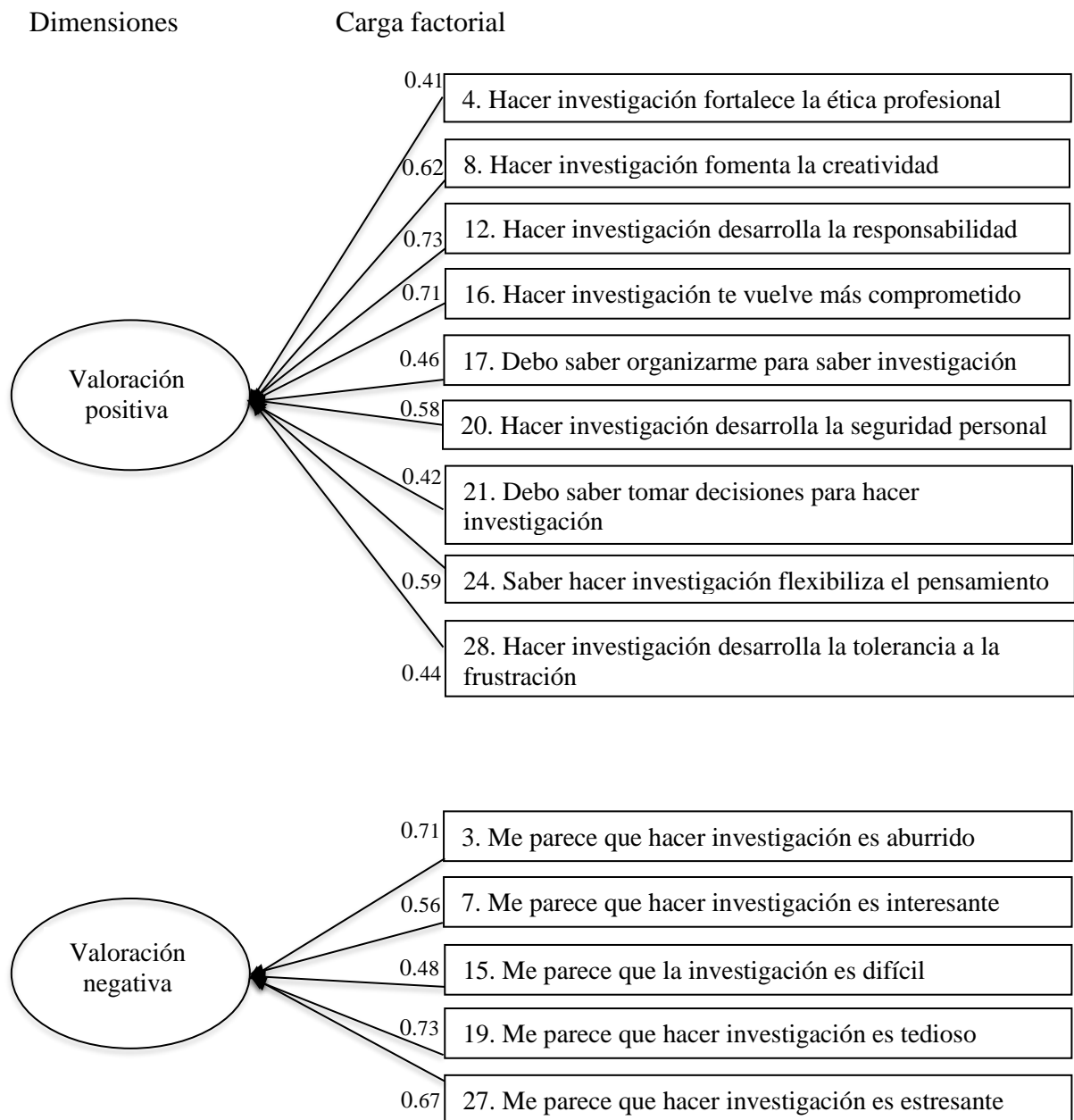
La escala “Índice de Actitud hacia la Investigación en Estudiantes del Nivel de Pregrado” (IAI) (Rojas et al., 2012), mostró datos psicométricos por debajo de los criterios requeridos para poder emplearse, por lo que únicamente se tomaron algunos ítems como indicadores de datos que parecieron relevantes para la investigación. Previo al análisis factorial exploratorio (AFE) del cuestionario de “Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios” (Barrios y Ulises, 2020) la prueba de esfericidad de Bartlett, que comprueba la significación global de todas las correlaciones dentro de la matriz de correlaciones, fue significativa ($\chi^2 = 1931.76$, $p < 0.05$), lo que indicó que era apropiado utilizar el modelo de análisis factorial en este conjunto de datos. La medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación del muestreo indicó que la fuerza de las relaciones entre las variables era alta ($KMO = 0.78$), por lo que era aceptable proceder con el análisis. El AFE mostró una solución de únicamente tres dimensiones (a diferencia de las cuatro originales de la escala): 1) “valoración positiva” (9 ítems), con coeficiente de consistencia interna de 0.80; 2) “obstáculos de investigación” (2 ítems), Alpha de Cronbach = 0.68 y 3) “valoración negativa” (5 ítems) con un coeficiente Alpha de Cronbach = 0.66. (Ver Figura 1)

Para la escala de “Actitudes hacia la investigación en la FES Zaragoza”, las pruebas de Keiser-Meyer Olkin (0.80) y de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 864.36$, $p < 0.05$), mostraron que el análisis factorial exploratorio era viable de realizarse. Aunque se identificaron tres factores, se decidió conservar únicamente dos, ya que el análisis de consistencia interna reportó bajos valores para una de ellas. Los dos restantes obtuvieron adecuadas propiedades psicométricas. Se decidió nombrar a la primera como “actitudes racionales” (4 ítems), la cual obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.81 y a la segunda como “actitudes afectivas” (3

ítems), con un Alpha de Cronbach de 0.74. La Figura 2 muestra el contenido de ambas dimensiones en la escala. De todas las variables, únicamente la valoración negativa mostró una distribución normal, por lo que se procedió a realizar pruebas no paramétricas.

Figura 1

Representación gráfica del análisis factorial exploratorio de la escala "Actitud hacia la Investigación en estudiantes universitarios".



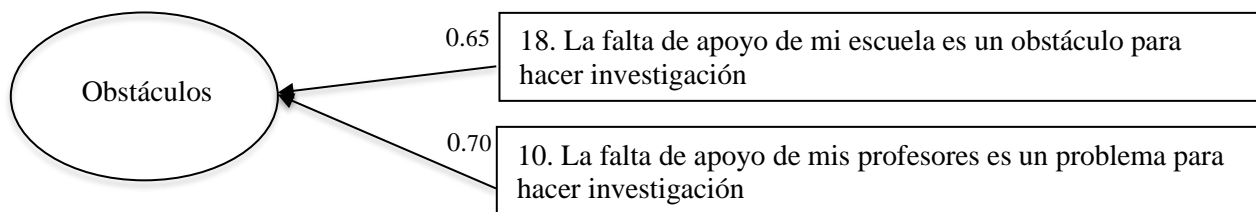
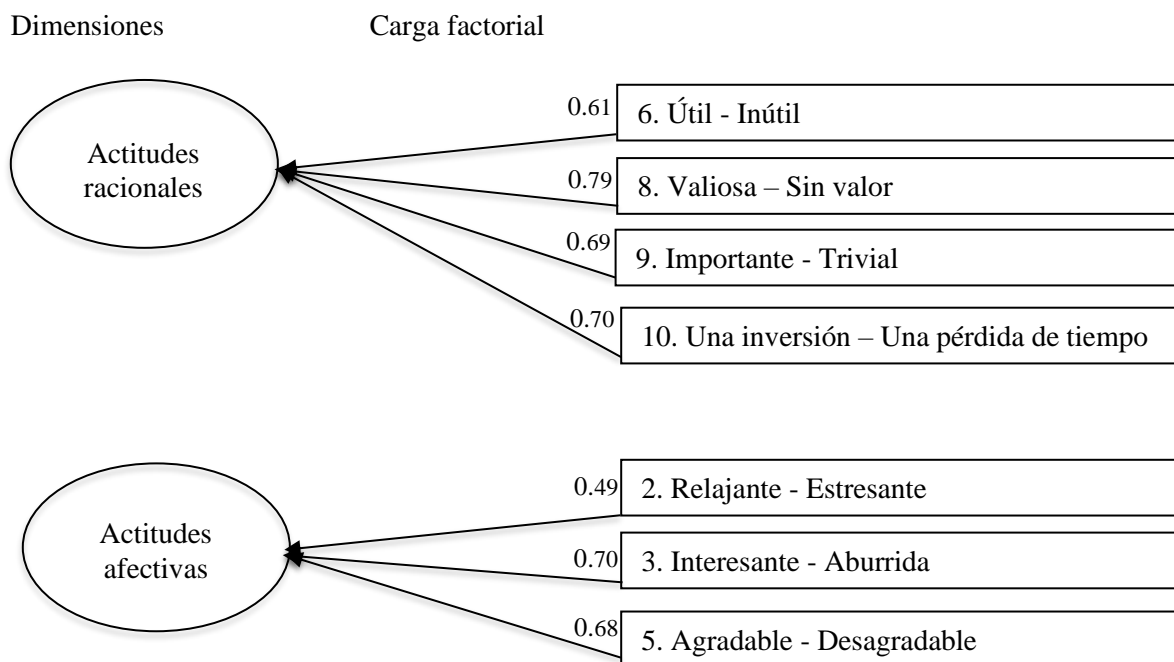


Figura 2

Representación gráfica del análisis factorial exploratorio de la escala de Actitudes hacia la Investigación en la FES Zaragoza.



Análisis descriptivo

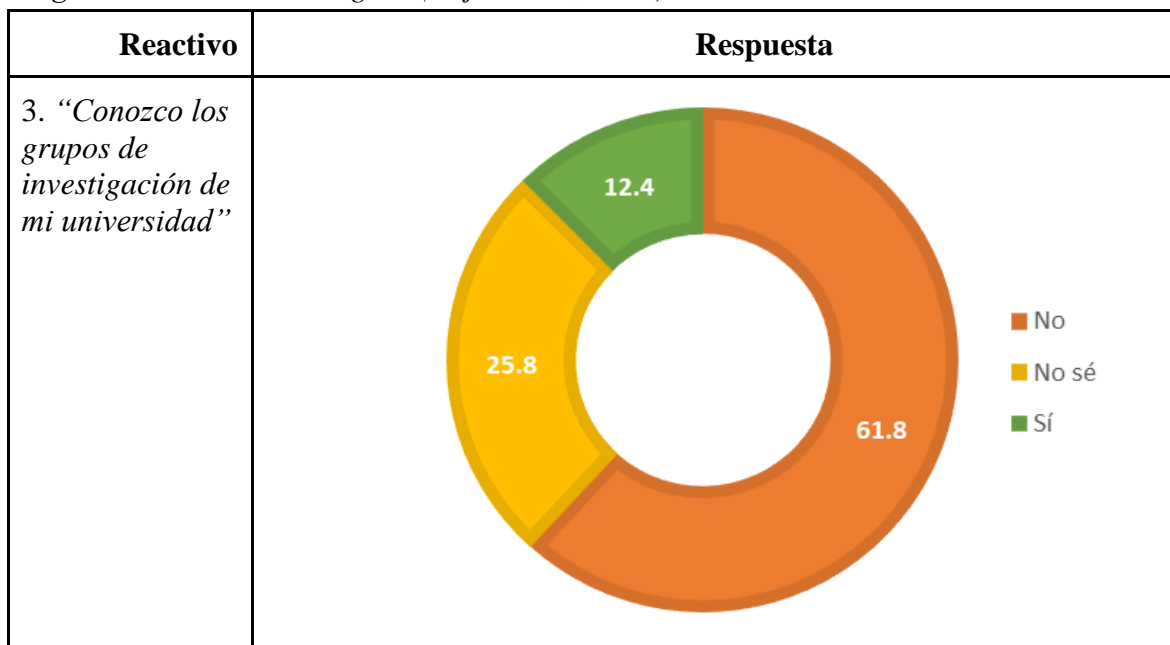
Esta escala se empleó para identificar las actitudes de los estudiantes universitarios respecto a su propia actividad en investigación, hacia el trabajo de los y las docentes de los planteles y hacia el trabajo de las instituciones para promoverla. Sin embargo, dadas las limitaciones psicométricas identificadas en este estudio, únicamente se presentan datos que se consideraron relevantes relacionados con el conocimiento de planes y programas de los alumnos, más que en actividades (“saber hacer”) u opiniones y percepciones.

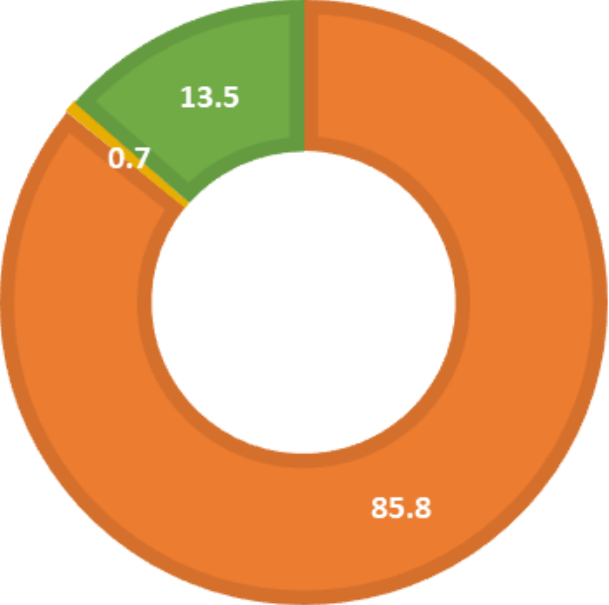
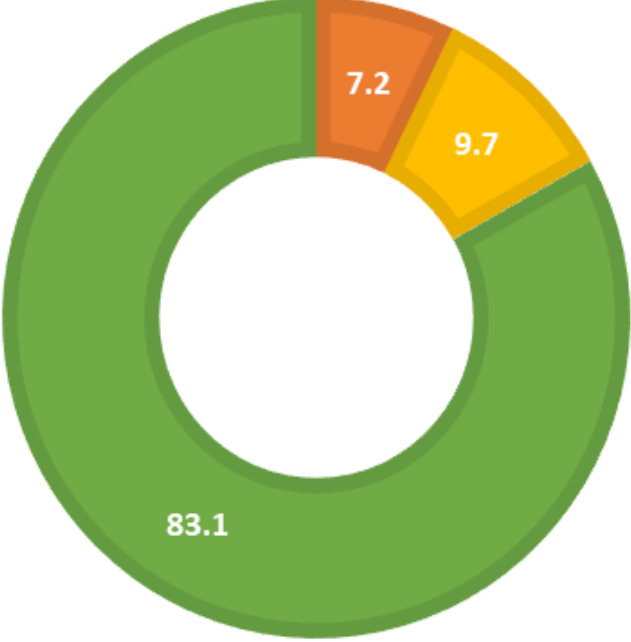
Se encontró que casi dos terceras partes (61%) de los y las participantes no conocen los grupos de investigación que existen dentro de la carrera y la mayoría de ellos no participa en eventos científicos universitarios (85.8%). A pesar de ello, más del 80 por ciento consideraron que sí se incentiva la investigación en psicología y que sí hay una preocupación de la universidad por la actualización del conocimiento científico (Tabla 2).

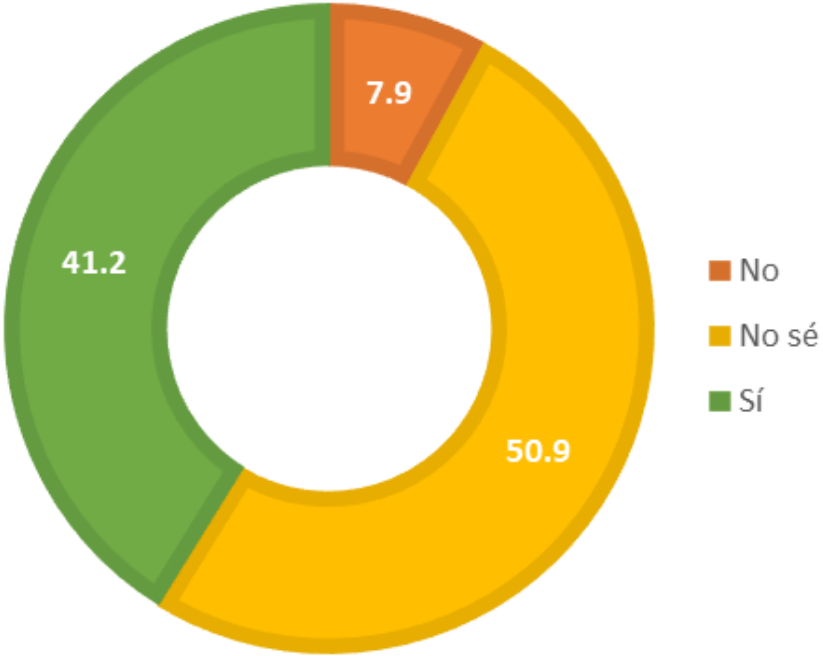
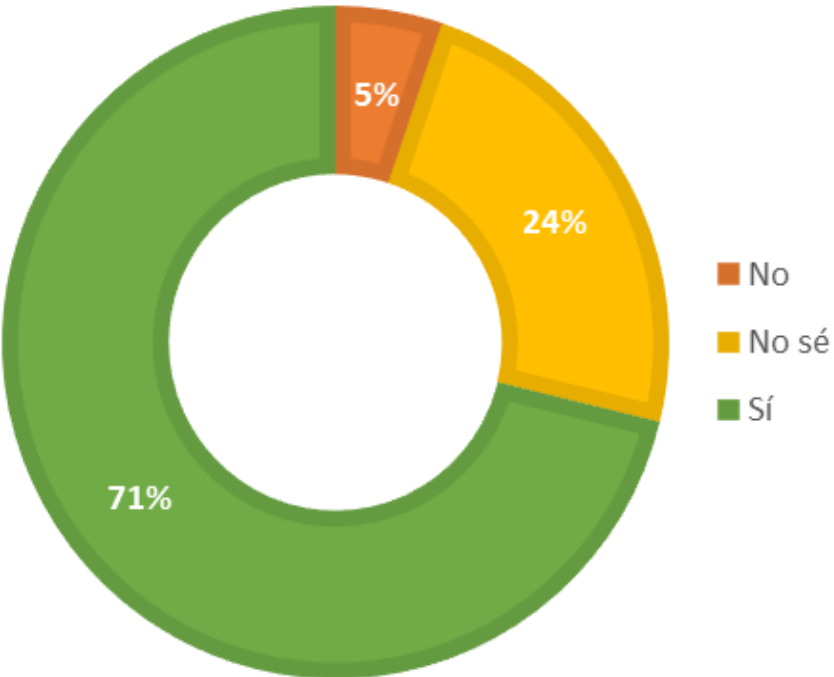
Hay una mayor variabilidad de respuestas en cuanto a los estudiantes que aseguran que existen incentivos económicos para que los estudiantes realicen investigación científica en la Facultad y los que no. Esta variabilidad se repite en el reactivo número 17, ya que mientras que algunos estudiantes conocen las convocatorias que realiza la universidad para la investigación (44%), otros no saben nada al respecto (49%). Sucede casi lo mismo con la infraestructura para la investigación con la que cuenta la universidad, ya que 45% afirma que la Facultad si la tiene, pero el 43% no sabe si la hay o no (43%).

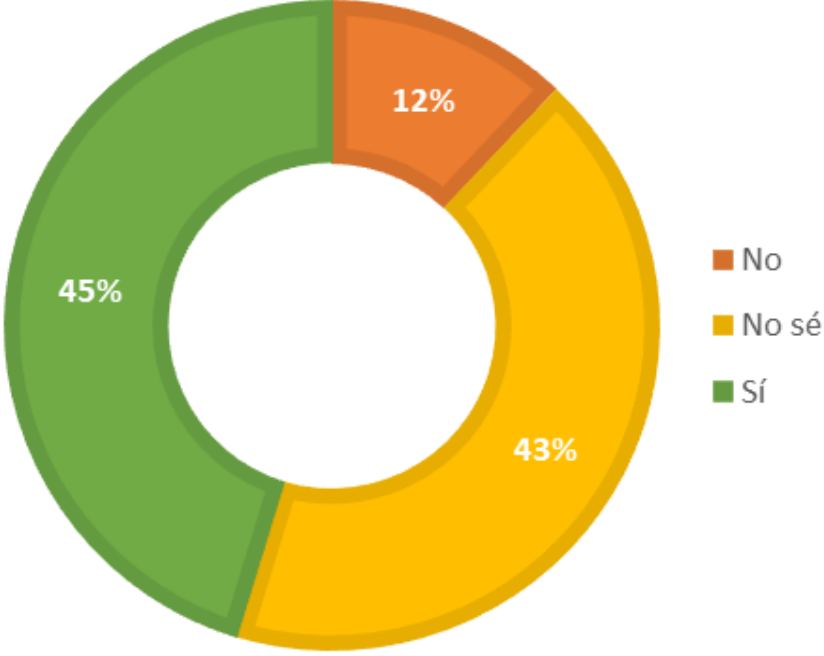
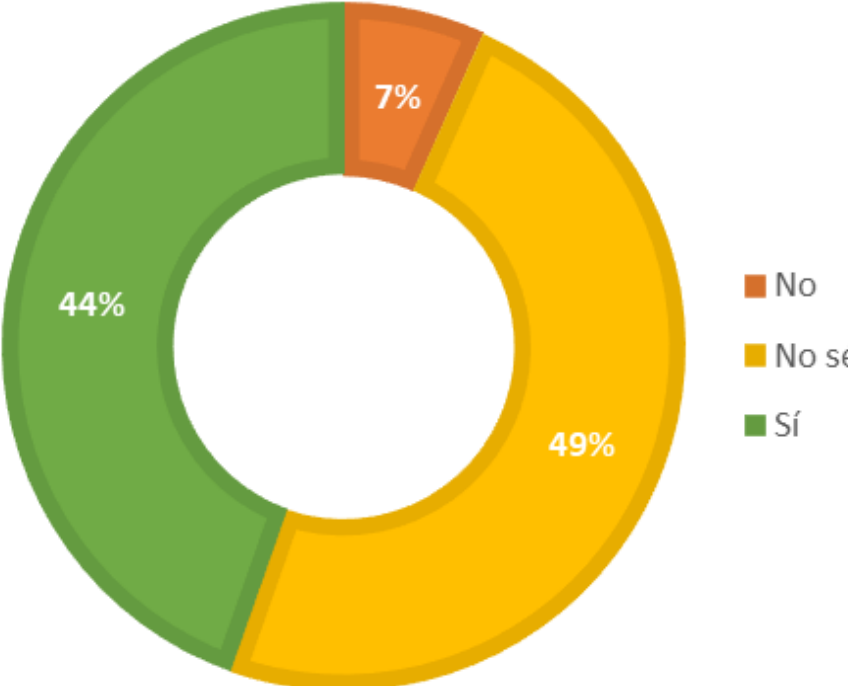
Tabla 2.

“Índice de Actitud hacia la Metodología de la Investigación en Estudiantes del Nivel de Pregrado” en la FES Zaragoza (Rojas et al., 2012).



Reactivo	Respuesta								
4. "Participo en eventos científicos que programa mi universidad"	 <p>A donut chart illustrating the distribution of responses for item 4. The chart is divided into three segments: a large orange segment representing 'No' at 85.8%, a green segment representing 'Sí' at 13.5%, and a very small yellow segment representing 'No sé' at 0.7%. A legend to the right of the chart identifies the colors: orange for 'No', yellow for 'No sé', and green for 'Sí'.</p> <table border="1"><thead><tr><th>Respuesta</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>No</td><td>85.8</td></tr><tr><td>Sí</td><td>13.5</td></tr><tr><td>No sé</td><td>0.7</td></tr></tbody></table>	Respuesta	Porcentaje	No	85.8	Sí	13.5	No sé	0.7
Respuesta	Porcentaje								
No	85.8								
Sí	13.5								
No sé	0.7								
12. "En mi carrera se incentiva la investigación científica"	 <p>A donut chart illustrating the distribution of responses for item 12. The chart is divided into three segments: a large green segment representing 'Sí' at 83.1%, a yellow segment representing 'No sé' at 9.7%, and a small orange segment representing 'No' at 7.2%. A legend to the right of the chart identifies the colors: orange for 'No', yellow for 'No sé', and green for 'Sí'.</p> <table border="1"><thead><tr><th>Respuesta</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>No</td><td>7.2</td></tr><tr><td>No sé</td><td>9.7</td></tr><tr><td>Sí</td><td>83.1</td></tr></tbody></table>	Respuesta	Porcentaje	No	7.2	No sé	9.7	Sí	83.1
Respuesta	Porcentaje								
No	7.2								
No sé	9.7								
Sí	83.1								

Reactivo	Respuesta								
<p>13. “En mi universidad existen incentivos académicos o económicos para que los estudiantes realicen investigación científica”.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No</td> <td>7.9</td> </tr> <tr> <td>No sé</td> <td>50.9</td> </tr> <tr> <td>Sí</td> <td>41.2</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	No	7.9	No sé	50.9	Sí	41.2
Respuesta	Porcentaje								
No	7.9								
No sé	50.9								
Sí	41.2								
<p>14. “Mi universidad se preocupa por actualizar el conocimiento científico”.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>No sé</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>Sí</td> <td>71%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	No	5%	No sé	24%	Sí	71%
Respuesta	Porcentaje								
No	5%								
No sé	24%								
Sí	71%								

Reactivo	Respuesta								
<p>15. “Mi universidad cuenta con infraestructura para la investigación”</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No</td> <td>12%</td> </tr> <tr> <td>No sé</td> <td>43%</td> </tr> <tr> <td>Sí</td> <td>45%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	No	12%	No sé	43%	Sí	45%
Respuesta	Porcentaje								
No	12%								
No sé	43%								
Sí	45%								
<p>17. “En mi universidad se realizan convocatorias regulares para vincularme en proyectos de investigación”</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>No sé</td> <td>49%</td> </tr> <tr> <td>Sí</td> <td>44%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	No	7%	No sé	49%	Sí	44%
Respuesta	Porcentaje								
No	7%								
No sé	49%								
Sí	44%								

También se encontró que un 38% de los estudiantes están de acuerdo con la afirmación que indica que la Unidad de Aprendizaje de metodología de la investigación es importante para su vida profesional (Figura 3) y el 90% está de acuerdo con que los docentes que la imparten, están preparados en los ámbitos tecnológico y científico (Figura 5), aunque no se indican los criterios con los cuales tienen determinadas opiniones. De la misma manera, hay una gran variabilidad en cuanto a aquellos estudiantes que reportan que sus profesores si presentan sus trabajos de investigación en clase y aquellos que no lo hacen (Figura 4).

Figura 3

Reactivo 6: “Considero que la formación en investigación es muy importante para mi vida profesional”

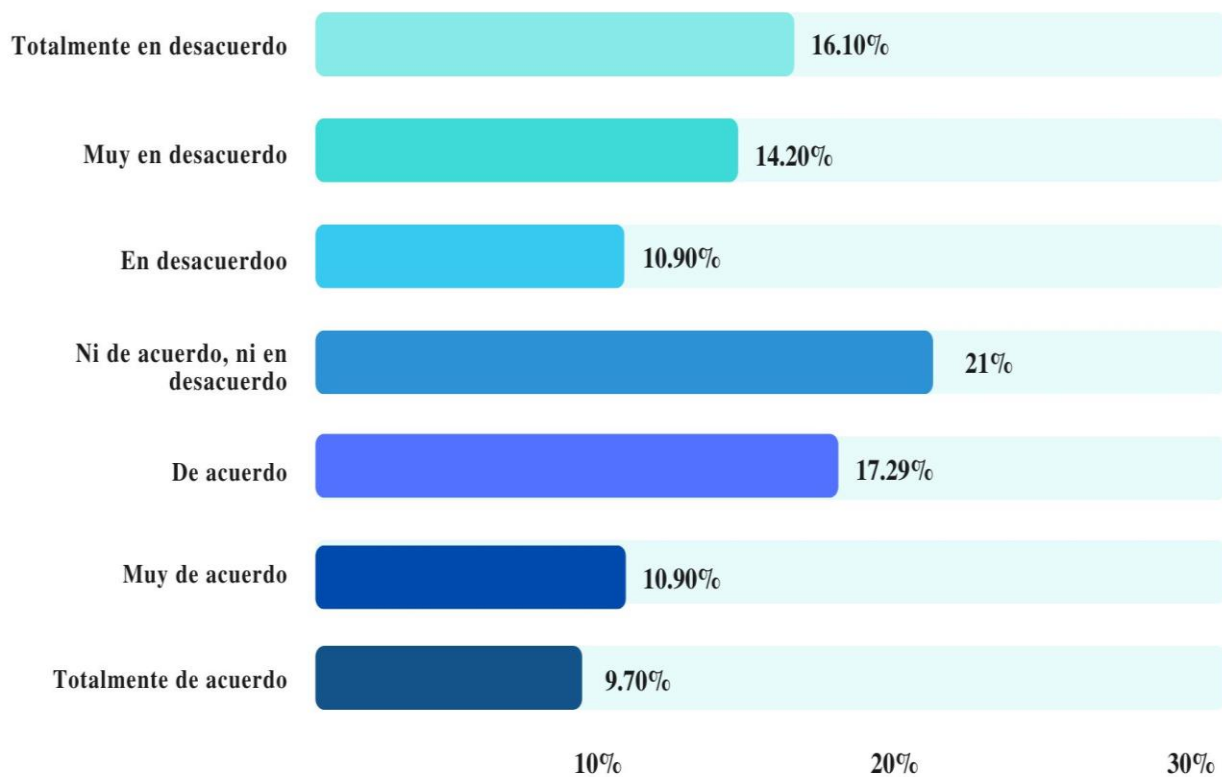
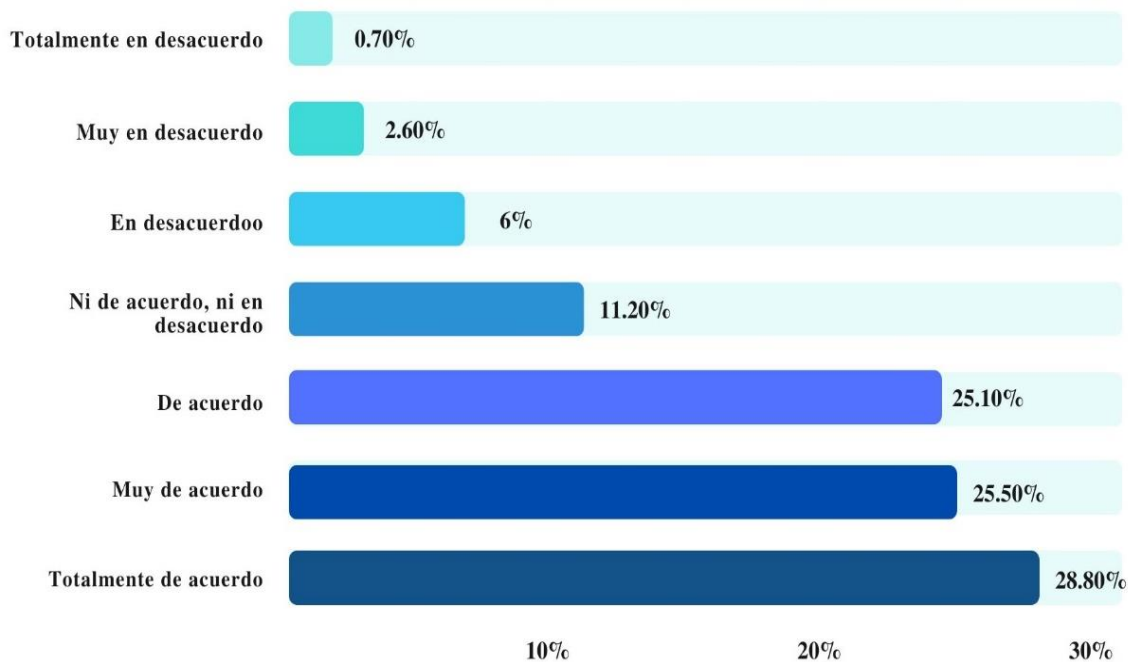
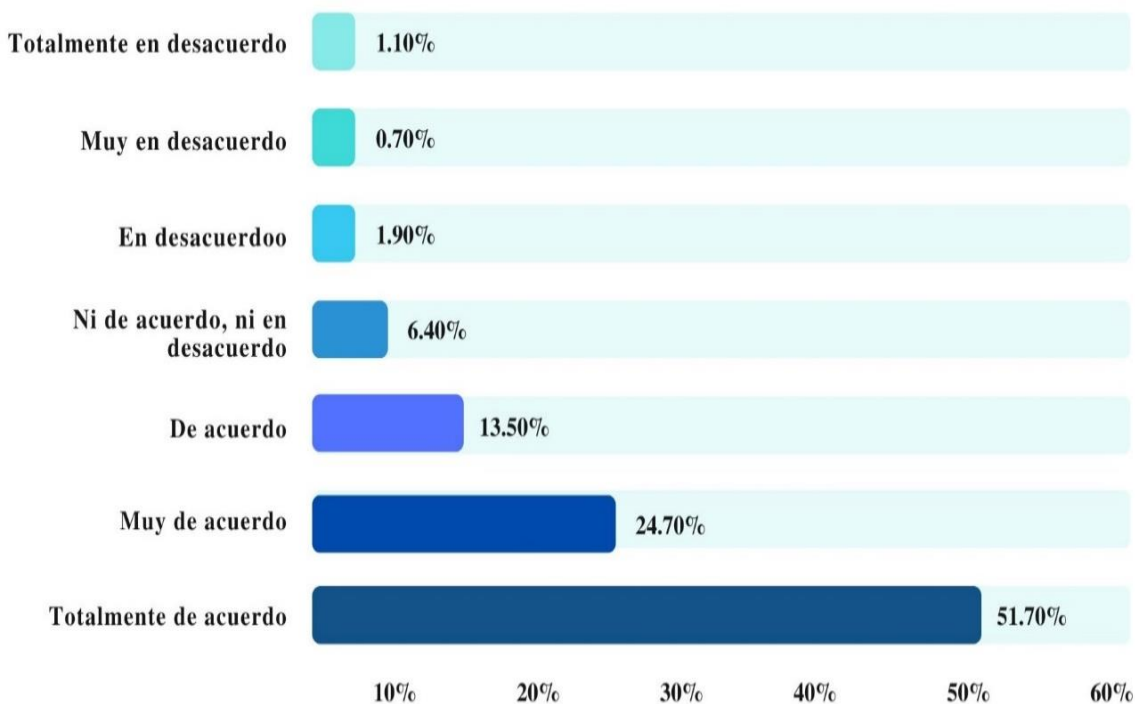


Figura 4.

Reactivo 9: “Mis profesores exponen en su clase sus propios trabajos de investigación científica”

**Figura 5.**

10. “Mis docentes están bien preparados en investigación científica y tecnológica”



Análisis bivariados

Con ayuda de los rangos promedio, se observó una tendencia decreciente significativa en la experiencia percibida en las clases de metodología de la investigación. A medida que se avanza en los semestres se percibe una peor experiencia en estas clases. La experiencia mejora un poco entre los egresados, aunque con valores menores a los reportados por los alumnos del primer semestre. No se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres ni entre alumnos regulares e irregulares.

Tabla 3.

Rangos promedio de la experiencia percibida en las clases de metodología de la investigación y actitudes hacia la investigación por semestre, sexo y estatus de materias reprobadas.

Datos sociodemográficos		“Actitudes hacia la investigación en la FES Zaragoza”		“Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios” (Barrios y Ulises, 2020)		
Semestre	EMI	Actitudes racionales	Actitudes afectivas	Valoración positiva	Valoración negativa	Obstáculos
1	173.8	122.8	136.9	140.6	114.5	103.5
3	134.5	123.1	126.0	135.1	113.1	133.1
5	110.7	145.6	135.1	121.8	133.9	144.9
7	101.2	140.4	130.4	121.6	142.5	137.1
Egresados	147.6	116.6	125.1	141.8	125.1	140.4
p	0.00**	0.26	0.89	0.48	0.34	0.03*
Sexo						
Mujeres	130.9	122.4	120.8	138.1	129.7	139.1
Hombres	131.1	144.9	147.6	134.2	133.0	117.8
p	0.98	0.01**	0.00**	0.04*	0.73	0.02*

Datos sociodemográficos		“Actitudes hacia la investigación en la FES Zaragoza”		“Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios” (Barrios y Ulises, 2020)		
Semestre	EMI	Actitudes racionales	Actitudes afectivas	Valoración positiva	Valoración negativa	Obstáculos
Alumnos regulares						
Si	117.8	146.7	142.5	121.7	140.8	137
No	133.1	128.5	129.2	132.5	129.4	130.0
p	0.25	0.17	0.30	0.42	0.39	0.60

Nota. EMI: Experiencia percibida en metodología de la investigación. *Prueba de tendencia significativa.

También se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a las actitudes racionales y actitudes afectivas. En ambas, los hombres muestran tener actitudes más favorables, es decir, perciben a la metodología de la investigación como más útil y más agradables. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones por semestre, ni entre los y las alumnas con materias reprobadas y sin materias reprobadas.

Para la valoración positiva, sucedió lo contrario, se encontró que las mujeres tienen una valoración significativamente más positiva hacia la metodología de la investigación, sin embargo, no se reportaron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que eran regulares y los que no lo eran, tampoco por el semestre que cursaban. Asimismo, no se encontraron diferencias en la puntuación de valoración negativa para ninguno de los grupos.

Finalmente, para la percepción de obstáculos se encontraron diferencias significativas entre los semestres. A medida que los y las alumnas avanzan en el curso de la licenciatura, aumenta la percepción de la metodología de la investigación como algo que

obstaculiza su desarrollo académico. Asimismo, se encontraron diferencias significativas para esta variable entre hombres y mujeres, en donde ellas son quienes perciben la Unidad de Aprendizaje como un obstáculo, lo que tiene coherencia con las actitudes afectivas y racionales.

Tabla 4

Correlaciones entre las actitudes y la experiencia hacia la investigación.

Variable	M	D.E.	1	2	3	4	5
1. Experiencia en investigación	7.03	1.92	1.00				
2. Actitudes afectivas	1.44	0.79	-0.25**	1.00			
3. Actitudes racionales	3.66	1.23	-0.07	0.34**	1.00		
4. Obstáculos	1.54	0.80	-0.21**	0.06	0.07	1.00	
5. Valoración positiva	2.30	0.47	0.16	-0.34**	-0.42**	0.06	1.00
6. Valoración negativa	0.92	0.61	-0.28**	0.56**	0.04	0.16	0.02

Nota: M= media; D.E.= desviación estándar; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Dado que los datos no mostraron una distribución normal, se realizaron análisis de correlación de Spearman (Tabla 4). En general, se encontraron algunas correlaciones significativas entre pequeñas y moderadas en las direcciones esperadas: entre la experiencia hacia la MI con los obstáculos, la valoración positiva y actitudes racionales, lo que indica que entre mejor fue su experiencia en los cursos de metodología de la investigación, esta se percibe como más valiosa, importante y útil, además de que permite el desarrollo de la creatividad, responsabilidad, compromiso, ética profesional, seguridad personal, tolerancia a la frustración, etc. Sólo se encontró una correlación de moderada a alta entre las actitudes afectivas y la valoración negativa.

Análisis multivariados

Para los análisis multivariados, se calculó un modelo de regresión lineal múltiple para identificar la asociación simultánea entre la experiencia en investigación y el sexo sobre las actitudes hacia la investigación: actitudes afectivas, actitudes racionales, valoración positiva, valoración negativa y obstáculos. En general, los análisis muestran que hay asociaciones significativas entre mejores experiencias en metodología de la investigación y mejores actitudes hacia esta materia. Se realizaron gráficos de márgenes predictivos, para visualizar de mejor manera el efecto que tienen cada una de las actitudes en la experiencia con la investigación (Figura 6, Figura 7, Figura 8, Figura 9, Figura 10).

Tabla 5

Modelos de regresión lineal múltiple de las actitudes por experiencia en metodología de la investigación y el sexo

Variable	B	IC 95%	
Actitudes afectivas			
$R^2=.06$; $F=6.05$			
Experiencia en metodología de la investigación			
Mala	Ref.		
Regular	-.93	-2.02	.16
Buena	-1.95**	-3.06	-.84
Sexo			
Hombres	Ref.		
Mujeres	-1.02*	-1.93	-.10
Actitudes racionales			
$R^2=.05$; $F=4.57$			
Experiencia en metodología de la investigación			
Mala	Ref.		
Regular	-.14	-1.08	.80
Buena	-1.02*	-1.98	-.06
Sexo			
Hombres	Ref.		
Mujeres	-1.13**	-1.92	-.34
Valoración positiva			
$R^2=.04$; $F=4.48$			
Experiencia en metodología de la investigación			
Mala	Ref.		
Regular	.04	-1.22	1.30
Buena	1.83**	.55	3.12
Sexo			
Hombres	Ref.		
Mujeres	1.03*	-.02	2.08

Variable	B	IC 95%	
Valoración negativa			
$R^2=.06$; $F=6.02$			
Experiencia en metodología de la investigación			
Mala	Ref.		
Regular	-.86**	-1.56	-.16
Buena	-1.44**	-2.15	-.73
Sexo			
Hombres	Ref.		
Mujeres	0.19	-.40	-.77
Obstáculos			
$R^2=.06$; $F=6.44$			
Experiencia en metodología de la investigación			
Mala	Ref.		
Regular	-.61*	-1.08	-.14
Buena	-.87**	-1.35	-.39
Sexo			
Hombres	Ref.		
Mujeres	.43*	.34	.82

Nota: IC: Intervalo de confianza al 95%; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Figura 6

Márgenes predictivos de la asociación entre las actitudes afectivas y la experiencia en metodología de la investigación.

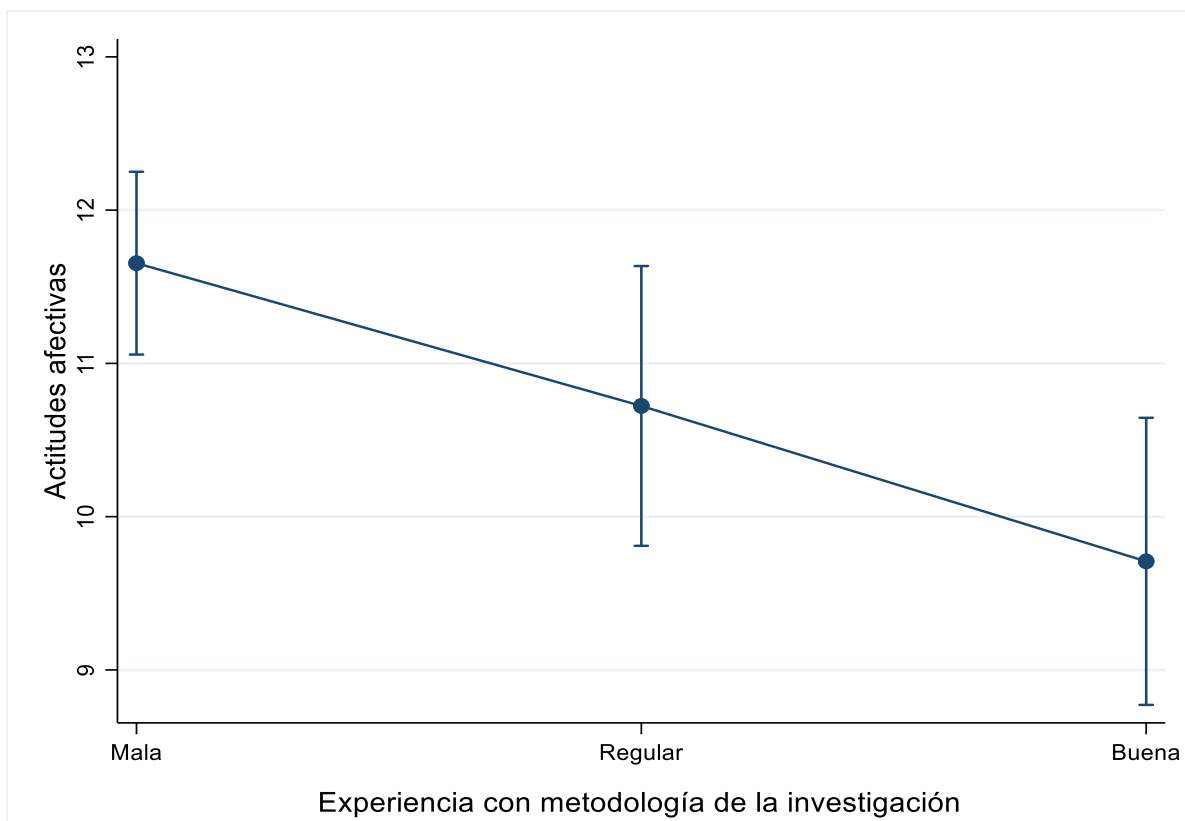
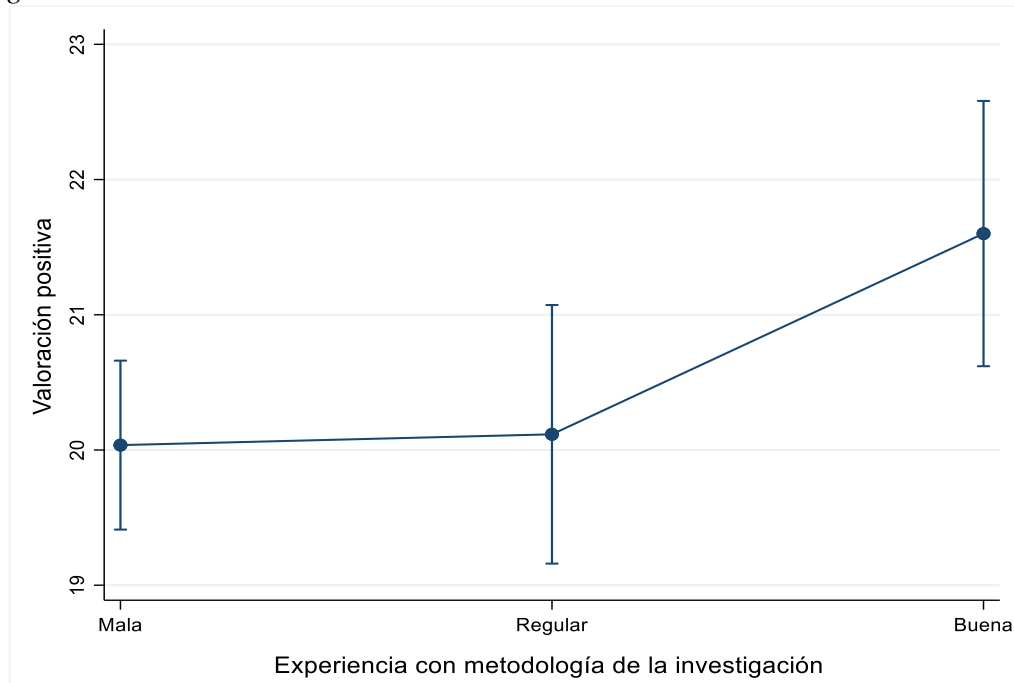


Figura 7

Márgenes predictivos de las actitudes racionales sobre la experiencia en metodología de la investigación.

**Figura 8**

Márgenes predictivos de la valoración positiva sobre la experiencia con la metodología de la investigación.

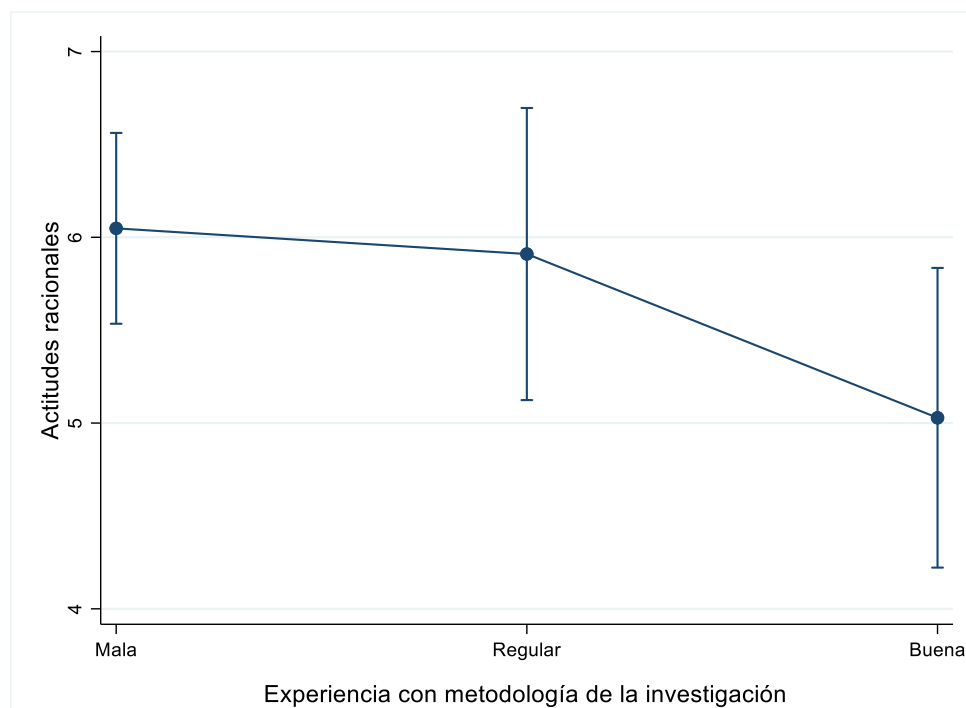
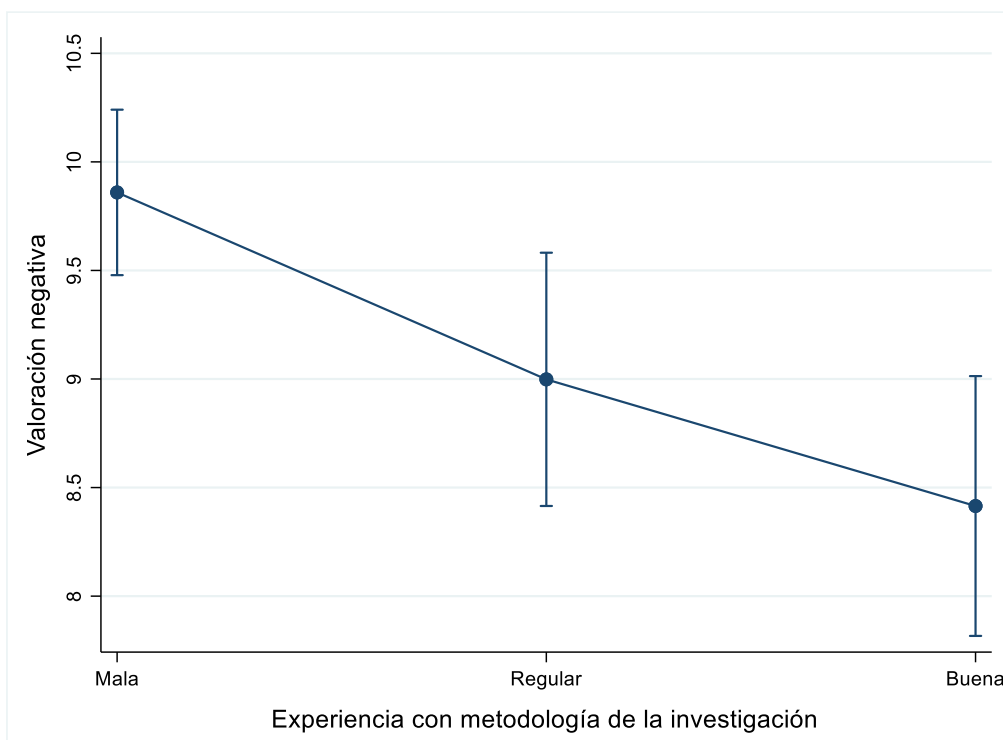
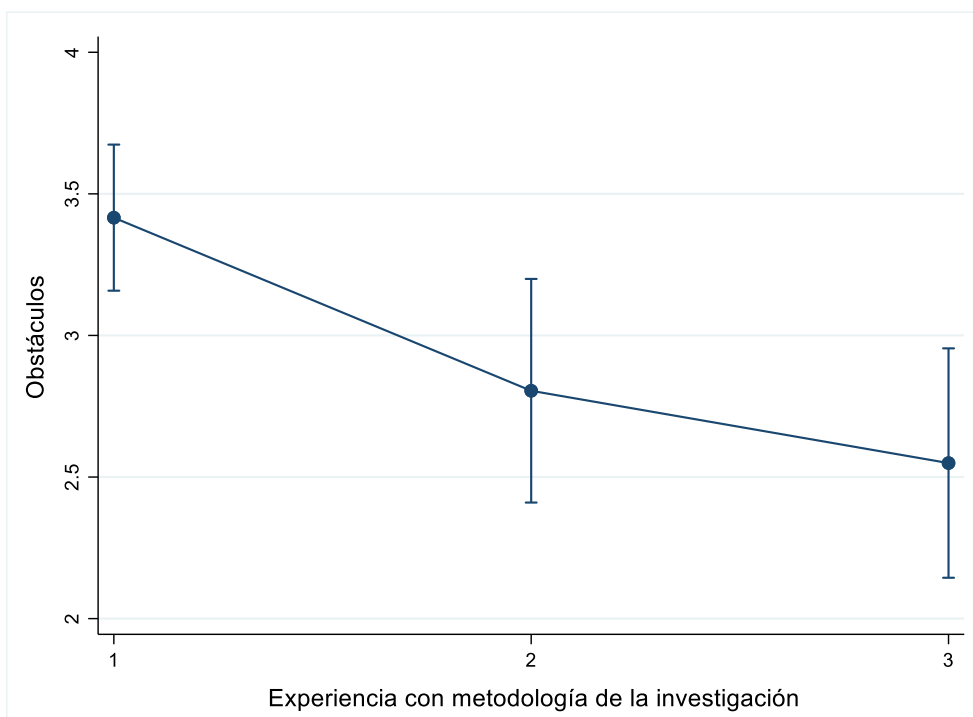


Figura 9

Márgenes predictivos de la valoración negativa sobre la experiencia con la metodología de la investigación.

**Figura 10**

Márgenes predictivos de la valoración negativa sobre la experiencia con la metodología de la investigación.



Discusión

El presente estudio buscó conocer las actitudes de los estudiantes de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza hacia la metodología de la investigación y en general, los hallazgos de este estudio apoyan la idea de que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las distintas actitudes hacia la metodología de la investigación en relación con el semestre que se encuentran cursando. Asimismo, se encontró que a medida que los estudiantes avanzan en los semestres de su licenciatura, las actitudes hacia la investigación son más negativas que positivas.

En general, se encontró que contrario a lo que se esperaba, las actitudes positivas disminuyen a medida que avanzan en los semestres de la licenciatura, mientras que las actitudes negativas se encuentran en un mayor nivel. Sin embargo, la única variable en la cual se encontraron diferencias significativas es en la subcategoría de la escala de Barrios y Ulises (2020), denominada “obstáculos”, e indican cómo los y las estudiantes perciben la metodología de la investigación como un obstáculo para su desarrollo académico y profesional. A su vez se encontró que las experiencias de los y las estudiantes hacia la metodología de la investigación también empeoran a medida que se avanza en la licenciatura, lo que se apoya con datos reportados por investigadores de Perú (Rosario et al., 2016), quienes sugieren que este deterioro en las actitudes y experiencias, puede deberse a que a medida que avanza el ciclo, los conocimientos del alumnado aumentan y lo perciben como repetitivo, o se deja en segundo plano por cuestiones personales, como carencias metodológicas, falta de habilidades, interés, recursos, o un escaso éxito en publicaciones y dentro del ámbito económico para los y las investigadoras del área.

Para la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, las cosas no son diferentes, Becerra y colaboradores (2020), también encontraron un deterioro en las actitudes y experiencias. Sus resultados reportan que si bien, los estudiantes de psicología perciben la MI como una unidad de aprendizaje interesante, relevante, valiosa y significativa para su desarrollo académico y profesional, también la perciben como aburrida, memorística, desagradable y difícil. Un resultado interesante de fue que los y las estudiantes egresados tuvieron un repunte en los puntajes, es decir, mejoró la percepción que tenían sobre su experiencia en los cursos de metodología de la investigación y disminuyó la idea de que esta unidad de aprendizaje era un obstáculo, lo que puede deberse a la utilidad de los conocimientos y habilidades rescatados de la Unidad de Aprendizaje. A pesar de tener una evaluación más favorable hacia las actitudes, esta no rebasó los puntajes más altos de los primeros años cursando la licenciatura. Sin embargo, esto puede deberse a un sesgo de selección, ya que los estudiantes egresados que participaron forman parte de algunos proyectos de investigación y también se encuentran en el desarrollo de su tesis lo cual podría implicar una percepción más positiva sobre la importancia de la metodología de la investigación.

Esto último puede relacionarse con lo que mencionan Sizemora y Lewandowski (2009), ya que proponen que las actitudes y percepciones hacia la metodología de la investigación, son distintas en estudiantes universitarios y de posgrado, ya que estos últimos realizan un proceso de selección que excluye a quienes carecen de habilidades o interés en Metodología de la Investigación. Además de ello, estos estudiantes han reportado mejoras en sus actitudes hacia la MI con el paso del curso, debido a la exposición y competencias en el área, lo cual fue completamente distinto a lo reportado en la presente investigación.

Por su parte, tanto el deterioro como el agrado de la experiencia hacia la investigación y de las actitudes positivas hacia esta, puede estar relacionada con el desarrollo de las bases pedagógicas y condiciones de enseñanza necesarias (Rodríguez et al, 2018; Arellano et al, 2017), como el contenido, la estructura del plan de estudios, los propósitos y objetivos (como los aprendizajes esperados) (Castro, 2017), convenios y programas institucionales (Capa et al., 2022), la forma en que los y las docentes enseñan sobre la Metodología de la Investigación y las modalidades en las que se enseña (especialmente la formación para la investigación o investigación formativa) (Early, 2014; Guerrero, 2017; Rivera et al., 2018), ya que dichos planes y programas curriculares se relacionan directamente con la práctica profesional de los y las estudiantes (Claure, 2019).

Por otro lado, al comparar las actitudes hacia la MI de los estudiantes por sexo, se encontraron varias diferencias significativas, por ejemplo: los hombres puntuaron de manera más negativa la variable de “actitudes racionales”, la cual denota una utilidad en la investigación, al igual que en la variable de “actitudes afectivas” que se refiere a la agradabilidad hacia la MI. Las mujeres, por su parte, puntúan más positivo en las variables de “valoración positiva” y de “obstáculos”, que involucra percibir el aprendizaje de la MI como un obstáculo para su desarrollo profesional. Estos resultados también son reforzados con los de Sizemora y Lewandowski (2009), ya que ellos reportaron que el sexo resultó ser uno de los factores diferenciadores, aunque muy poco en la actitud e interés hacia la investigación.

De la misma forma, es importante resaltar la evidencia que se reportó en la escala de “Actitudes hacia la metodología investigación en la FES Zaragoza”, la cual muestra que los estudiantes de psicología de la FES Zaragoza, a pesar de que consideran que la universidad incentiva la investigación científica en psicología y se preocupa por actualizar el

conocimiento científico, tienen poco conocimiento respecto a los grupos de investigación que se encuentran en la universidad, así como si la FES proporciona o no incentivos académicos y económicos o si tiene infraestructura para que los estudiantes realicen investigación. También hay una gran cantidad de estudiantes que no conocen las convocatorias regulares de la universidad para que se vinculen con los proyectos de investigación, por lo que a su vez existe una poca participación de los y las estudiantes en dichos proyectos.

Estos resultados pueden deberse a la poca participación de la universidad como institución para promover y coordinar proyectos de investigación, específicamente en la carrera de psicología. De igual manera, estas convocatorias, proyectos y la enseñanza en sí pueden tener un enfoque de formación en la investigación, lo cual puede influir directamente en la percepción de la investigación como una herramienta útil (Guerrero, 2007; Claire, 2019).

Los análisis de correlación de Spearman mostraron algunas correlaciones entre pequeñas y moderadas en las direcciones esperadas entre las dimensiones de los instrumentos. Por ejemplo, se encontraron tres correlaciones negativas, pequeñas, pero significativas de la experiencia en investigación con: las actitudes afectivas, lo cual indica que a mejor experiencia con MI, esta se percibe como más agradable e interesante; con los obstáculos, que indica que mientras mejor es la experiencia, en la MI se perciben menos obstáculos y apoyo por parte de su universidad y de los docentes; y la valoración negativa, lo que indica que hay una relación entre una mejor experiencia en la investigación y una percepción de esta como menos aburrida, difícil, tediosa y estresante, lo que concuerda con lo reportado por De la Cruz (2013).

Asimismo, se encontraron dos correlaciones de pequeñas a moderadas y positivas: la primera de las actitudes afectivas con las actitudes racionales y la segunda de las actitudes afectivas con la valoración negativa, lo que indica que mientras se percibe a la MI como más estresante, aburrida y desagradable, también como más inútil, sin valor, trivial, y como una pérdida de tiempo, así como más aburrida, difícil, tedioso y estresante. También se encontró una correlación pequeña y negativa entre las actitudes afectivas y la valoración positiva, que indica que mientras más estresante y aburrida se percibe la investigación, también se percibe menos el que esta fortalezca la ética profesional, la creatividad, la responsabilidad, la seguridad personal, la tolerancia a la frustración, etc.

Y finalmente se encontró una correlación moderada y negativa entre las actitudes racionales de la escala de “Actitudes hacia la Metodología de la Investigación de la FES Zaragoza” y la valoración positiva, de la escala de “Actitud hacia la Investigación en Estudiantes Universitarios” lo que indica que mientras más se perciba la MI como inútil, sin valor, trivial y una pérdida de tiempo, también se percibe menos como una actividad que fortalece la ética, la creatividad, la responsabilidad personal, etc.

Asimismo, se hizo un análisis de regresión lineal para conocer la asociación simultánea del sexo, la experiencia y las actitudes hacia la metodología de la investigación. En dichos análisis se encontró que independientemente del sexo, la experiencia con la metodología de la investigación se relaciona con las actitudes hacia esta. Al mismo tiempo se identificó que las mujeres puntuaron de manera más positiva en las actitudes hacia el curso de MI, es decir, reportan actitudes más favorables hacia esta, independientemente de su experiencia con la misma, lo cual es similar a lo que encontraron Estrada y colaboradores (2021).

Por ejemplo, las valoraciones negativas, la percepción de obstáculos, las actitudes afectivas y racionales disminuyen puntos cuando la experiencia en metodología es buena y disminuye un poco menos, pero sigue siendo significativa cuando la experiencia es regular, comparada con los que tienen mala experiencia. En otras palabras, las actitudes hacia la metodología de la investigación mejoran a medida que su experiencia con la MI mejora.

Conclusiones

La investigación presentada, tuvo un alcance correlacional, ya que logró identificar distintas asociaciones entre las variables presentadas,

Como ya se indicó, una de las limitaciones del estudio es un posible sesgo de selección en algunos participantes, sobre todo los egresados; así como que algunos grupos de alumnos, al momento de la encuesta, cursaban la clase de MI con profesores que dan el curso con el enfoque de práctica basada en evidencia pero que no fue posible identificar quienes eran. Esto pudo “diluir” las asociaciones y diferencias identificadas. Otra de las limitaciones es que no se exploró a profundidad sobre la experiencia de los y las estudiantes sobre la Unidad de Aprendizaje y sobre algunas variables que pudieran estar involucradas en la tendencia positiva o negativa de las actitudes hacia la MI, como la experiencia con docentes, modelos de enseñanza, métodos de evaluación, vinculación de contenidos y proyectos con la Práctica Supervisada dentro de la facultad, etc., por lo que se recomienda para próximas investigaciones, añadir como criterio de exclusión, que sean estudiantes egresados o que participaran en actividades de investigación, además de profundizar con herramientas cualitativas sobre la experiencia concreta de los y las estudiantes sobre la Unidad de Aprendizaje.

En conclusión, se puede afirmar que la experiencia que tienen los y las estudiantes hacia la metodología de la investigación, se asocian con las actitudes hacia la misma. Con esta información, la FES Zaragoza y otras facultades o instituciones, podrían dedicar mayores esfuerzos en el componente afectivo dentro de la enseñanza, con el objetivo de generar una experiencia agradable y útil de la metodología de la investigación, para que los y las estudiantes tengan actitudes más favorables hacia esta, mejoren su aprendizaje y se formen como mejores profesionales, con ética y responsabilidad social y científica (Paredes & Moreta, 2020).

Referencias

- Aiquipa, J., Ramos, C., Curay, R., & Guizado, 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>
- Aldana, G., Carballo, G., & Babativa, D. (2016). Escala para medir Actitudes hacia la Investigación (EACIN): validación de contenido y confiabilidad. *Revista Alethia*, 8(2), 104-121. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.8.2aletheia.104.121>
- Aldana, G., Babativa, D., Carballo, J., & Rey, C. (2019). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): Evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *CES Psicología*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.6>
- Alonso, J., & Reyna, F. (2022). Características de calidad digital de las revistas mexicanas calificadas en el Catálogo 2.0 de Latindex. *E-Ciencias de la Información*, 12(1), 40-58. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v12i1.48603>.
- Araujo, M., Pérez, J., Pasamontes, M., González, O., Castellanos, C., & Avalos, N. (2013). Talleres para el desarrollo de habilidades investigativas desde la asignatura Metodología de la Investigación. *Edumecentro*, 5(3), 167-182.
- Arellano, C., Hermoza, R., Elías, M., & Ramírez, M. (2017). Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 191-197. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.204.901>
- Arias, F. (2006). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Editorial Episteme. <https://universoabierto.org/2017/05/22/mitos-y-errores-en-la-elaboracion-de-tesis-y-proyectos-de-investigacion/>

- Rosas, C. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES].
- Barrios, E., & Delgado, U. (2020). Diseño y validación del cuestionario “Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios”. *Revista Innova Educación*, 2(2), 280-302. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.004>.
- Becerra, J., Contreras, M., Mercado, A., Servin, A., & Valencia, G. (2020). Módulo de Fundamentos Metodológico-Instrumentales: opinión de los estudiantes. En: M. Contreras (Ed). *Formación del Psicólogo, de las Funciones a las Competencias Profesionales*. UNAM, FES Zaragoza (pp. 26-55).
- Bernal, G., & Rodríguez, N. (2012). La práctica basada en la evidencia: hacia una integración de la investigación, el peritaje profesional, la singularidad del/la cliente, su contexto y con la ética. En Martínez, A., & Quintero, N. (Eds.), *Prácticas Psicológicas Basadas en la Evidencia: una perspectiva hispana* (8-34). Publicaciones Puertorriqueñas.
- Bourne, V., & Nesbit, R. (2018). Do attitudes towards statistics influence the decision to study psychology at degree level? A pilot investigation. *Psychology Teaching Review*, 24(2), 55-63.
- Burga, A. (2011). Valoración de objetivos en la enseñanza de la estadística en estudiantes de psicología. *Persona*, 13(1), 111-124. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.267>
- Capa, W., Vallejos, M., Pardavé, Y., Mayorga, L., Bello, C., & Hervias, E. (2022). Factores académicos y cognitivo-afectivos como predictores de la intención de titularse con

- tesis en estudiantes de psicología. *Revista de psicología*, 40(1), 213-240.
<https://doi.org/10.18800/psico.202201.007>
- Castro, S. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la actitud hacia la investigación formativa en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas* 1(70). 165-182. <https://doi.org/10.19052/ap.3996>.
- Castro, Y., Lara, R., Pares, G., & Castillo, S. (2020). Validez de contenido y estructura de una escala sobre las limitantes para la elaboración de una tesis universitaria. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-20.
- Chara-Saavedra, P., y Olortegui-Luna, A. (2018). Factores asociados a la actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios de Enfermería. *CASUS: Revista de investigación y en casos en salud*, 3(2), 83-88. doi:10.35626/casus.2.2018.73
- Claure, J. (2019). Modelo didáctico para la enseñanza de la metodología de la investigación científica. *Gaceta Médica Boliviana*, 42(2), 199-201.
- Contreras, M., Rojas, A., García, J., & Mercado, A. (2016). *Evaluación curricular del programa académico de Métodos y Técnicas de Investigación I en Psicología* [Memorias de Congreso]. Congreso Internacional de Educación, Debates en Evaluación y Currículum.
- Contreras, M. (2020). *Formación del Psicólogo, de las Funciones a las Competencias Profesionales*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Covarrubias, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(4), 113-133.
- De la Cruz, C. (2013). Actitudes hacia la investigación científica en estudiantes universitarios: Análisis en dos universidades nacionales de Lima. *Revista PsiqueMag*, 2(1), 1-16.

- De las Salas, M., Perozo, S., & Lugo, Z. (2014). Actitud del estudiante universitario hacia la investigación en el Núcleo Luz – Costa Oriental del Lago. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9(18), 162-176.
- Del Castillo, J. (2009). La enseñanza de metodología de la investigación en la Universidad de los Andes. *Visión Gerencial*, 21-34.
- Daset, L., & Cracco, C. (2013). Psicología basada en la evidencia: algunas cuestiones básicas y una aproximación a través de una revisión bibliográfica sistemática. *Ciencias psicológicas*, 7(2), 209-220. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.53>.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242–253. doi:10.1080/13562517.2013.860105
- Echeberrúa, E., Salaberría, K., De Corral, P., & Polo, R. (2018). Terapias Psicológicas Basadas en la Evidencia: limitaciones y retos del futuro. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 19(3), 247–256.
- Estacio, C., & Medina, P. Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Revista electrónica de maestros y profesores*. 17(2), 341-356.
- Estrada, , E., Córdova, F., Gallegos, N., & Mamani, H. (2021). Actitud hacia la investigación científica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica. *Apuntes universitarios*, 11(1), 60-72. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.691>.
- Garcías, M., Ayala, M, Martínez, M., & Romero, J. (2017). *Diagnóstico de competencias informativas en alumnos de FES Zaragoza, UNAM* [Memorias de Congreso]. III Congreso Internacional de Transformación Educativa, Veracruz, México.

- Guerrero, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192.
- Guyatt, G., & Rennie D. (2002). *Users' Guides to the Medical Literature: A Manual for Evidence-Based Clinical Practice*. American Medical Association Press.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216.
[https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5).
- Hernández, S. F., & Rivera, Z. (2007). La metodología de la investigación en la formación del profesional de Bibliotecología y Ciencia de la Información. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 16(1), 1-12.
- Holley, L., Risley-Curtiss, C., Stott, T., Jackson, D., y Nelson, R. (2007). "It's not scary" empowering women students to become researchers. *Affilia*, 22(1), 99-115.
<https://doi.org/10.1177/0886109906295812>
- Huerta Mata, R. M. (2020). Los(as) estudiantes de Psicología y su relación con la Metodología de la Investigación. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 7(13), 48-51. <https://doi.org/10.29057/esa.v7i13.5253>
- Hurtado, I. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Episteme Consultores Asociados.
- Loayza, J. (2021). Actitudes hacia la investigación científica y estadística en estudiantes de Psicología. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(2), 165-177. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.jul-dic.6>
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122.
<https://doi.org/10.20453/rmh.v20i3.1010>.

- Montero, G. (2019). *Experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Metodología de la Investigación en estudiantes de psicología de pregrado: Análisis de grupos focales* [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM.
- Moriana, J., & Martínez, V. (2011). La psicología basada en la evidencia y el diseño y evaluación de tratamientos psicológicos eficaces. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 16(2), 81-100.
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.2.2011.10353>
- Moya, F. (24 de julio del 2019). *Indicadores de la producción científica mexicana*. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales [COMECOSO].
<https://www.comecso.com/observatorio/indicadores-produccion-cientifica-mexicana>
- Murtonen, M. (2005). University Students' Research Orientations: Do negative attitudes exist toward quantitative methods?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/00313830500109568>.
- Nolazco, F. (2020). Desarrollo de la producción científica en estudiantes universitarios de pre-grado de una universidad privada [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, 24(1), 171-183
- Ochoa-Vigo, K., Bello, C., Villanueva, M. E., Ruiz-Garay, M. I., y Manrique, G. A. (2016). Percepción y actitud del universitario de enfermería sobre su formación en investigación. *Revista Médica Herediana*, 27(4), 204-215.
<http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v27i4.2989>.

- Ordoñez, O. (2014). Replicar para comprender: prácticas investigativas para promover el razonamiento científico en estudiantes de psicología. *Pensamiento Psicológico*, 12(2), 7-24. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-2.rcpi
- Papanastasiou, E. (2014). Revisted-Attitudes Toward Research Scale (R-ATR); A First Look at its Psychometric Properties. *Journal of Research in Education*, 24(2), 146-159. <https://doi.org/10.1037/t35506-000>.
- Paredes, F., & Moreta, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 9(3), 11-26. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>.
- Pava, A., Florian, A., Hernández, A., Mercado, A., Guerra, A., Acosta, B., Salcedo, B., Terraza, C., Florian, D., Barraza, D., Quintero, E., Miranda, F., Torres, H., Armesto, L., Perez, L., Saucedo, M., Camacho, U., Saucedo, V., Guerra, V., Rodriguez, Y., & Silva, J. (2018). Aprendizaje basado en problemas y el aula invertida como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento de competencias matemáticas. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 35-42. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.0>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixtos en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>.
- Quezada, L., Moral, J., & Landero, R. (2019). Validación de la Escala de Actitud hacia la Investigación en Estudiantes Mexicanos de Psicología. *Revista Evaluar*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v19.n1.23874>
- Rivadeneira, E., Rodríguez, E., & Silva, R. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Revista científica electrónica de ciencias gerenciales*, 38(13), 5-16. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4891310>

- Rietveldt, A., & Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18(2), 109-122.
- Rivera, K., Garrafa, O., & Sifuentes, E. (2018). La gestión de información, estrategia clave en la enseñanza de la investigación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 6(12), 1-27.
- Rodríguez, Y., Sihay, K., & Perez, V. (2018). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de odontología. *Educación médica*, 19(1), 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.001>.
- Rojas, J., Espinosa, D., Espíndola, M., & Hernández, S. (2021). Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: un análisis exploratorio. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(4), 1-25. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2747>
- Rojas, H., Méndez, R., & Rodríguez, A. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8(2), 216-229.
- Rosario, F., Chamorro, Y., & Moreno, R. (2016). Actitudes hacia la investigación y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Lima. *PsiqueMag*, 5(1), 255-275. <http://dx.doi.org/10.18050/psiquemag.v5i1.146>
- Salas, E. (2019). Comprendiendo las limitaciones de la investigación. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.424>
- Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2016). *Sistema de Clasificación de Revistas*. CONACYT. <https://www.revistascytconacyt.mx/busqueda/res/psicolog%C3%ADa>
- Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (2022). *Búsqueda Básica de Revistas*. LATINDEX.

<https://www.latindex.org/latindex/Solr/Busqueda?idModBus=0&buscar=psicolog%C3%ADa&submit=Buscar>

- Sizemore, O., & Lewandowski, G. (2009). Learning might not equal liking: research methods course changes knowledge but not attitudes. *Teaching of Psychology*, 36(2), 90-95. <https://doi.org/10.1080/00986280902739727>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo (4ta ed.)*. Trillas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y el Desarrollo (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y el Desarrollo (2010). Informe sobre las ciencias sociales en el mundo: las brechas del conocimiento. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217366>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Agenda Estadística 2019*. Dirección General de Planeación. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/>
- Vázquez, C. & Nieto, M. (2003). Psicología (clínica) basada en la evidencia (PBE): una revisión conceptual y metodológica. En Romero, J., & Álvaro, R. (ed.), *Psicópolis: paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea*. Kairos.
- Vera, P., López, W., Sebastián, L., & Silva, L. (2011). La producción científica en psicología latinoamericana: un análisis de la investigación por países. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 95-104.

Vogt, C., Righetti, S., Figueiredo, S., Castelfranchi, Y., Knobel, M., Evangelista, R., & Martineli, G. (2003). Percepción pública de la ciencia: Resultados de la encuesta en Argentina, Brasil, España y Uruguay. *Unicamp*, 4(1), 1-22.

Apéndice 1. Código QR

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Escanea el código QR para
acceder al formulario.

¡Gracias por tu participación! 🐼

Apéndice 2. Consentimiento Informado

ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

¡Hola! El siguiente cuestionario tiene como propósito conocer las opiniones de los y las universitarias respecto a la investigación en psicología.

Toda la información que proporcionas es anónima y confidencial; y se analizará únicamente para fines de investigación.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria y puedes dejar de contestar en cualquier momento sin tener que dar explicaciones, ni sufrir ninguna penalización por ello. Al finalizar el estudio, se podrán compartir y explicar los resultados a todos los participantes que estén interesados y que así lo indiquen.

Es importante contestar de forma honesta, no hay respuestas correctas o incorrectas y toda opinión es importante.

Este cuestionario forma parte del proyecto PAPIME PE-307021, de la licenciatura en Psicología. Si tienes alguna duda, puedes preguntar a quién aplica el cuestionario o ponerte en contacto con el responsable de la investigación: Fernanda Martínez Hirota a la dirección-e: ferhirota@gmail.com

Si prosigues contestando el cuestionario, estás aceptando participar voluntariamente. ¡Muchas gracias por tu apoyo! :)

Apéndice 3. Cuestionario sociodemográfico.

Características sociodemográficas y académicas de la muestra

Correo electrónico: _____

Edad: _____

Nombre completo: _____

Grupo (En caso de ser egresado coloca tu último grupo): _____

Sexo: _____

¿Qué semestre de la licenciatura estás cursando? _____

En una escala del 1 al 10, donde 1 es lo peor y 10 lo mejor ¿Cómo evalúas hasta ahora tu experiencia en las clases de metodología de la investigación?. Considera TODA tu experiencia, no solamente la clase que actualmente cursas.

Pésima	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Excelente

¿Eres alumna/o regular? (SI) (NO)

¿Cuál es tu promedio de calificaciones hasta ahora en la carrera? (Si eres de primer ingreso anota "1.1").

Apéndice 4. “Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios” (Barrios y Ulises, 2020)

Opinión de la investigación.

Instrucciones: a continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con la investigación y a la derecha de cada una, cuatro espacios que representan el grado de acuerdo-desacuerdo con lo que indica cada afirmación. Por favor, marca con una X la que creas que represente mejor lo que piensas. No medites mucho tu respuesta, recuerda que no existe una respuesta correcta o incorrecta

0 – Muy en desacuerdo, 1 – En desacuerdo, 2 – De acuerdo, 3 – Muy de acuerdo.

	0	1	2	3
1. Debo saber usar el formato APA para hacer investigación.				
2. La falta de dinero es mi mayor problema para hacer investigación.				
3. Me parece que hacer investigación es aburrido.				
4. Hacer investigación fortalece la ética profesional.				
5. Debo saber trabajar en equipo para hacer investigación.				
6. La falta de tiempo es mi mayor problema para hacer investigación.				
7. Me parece que hacer investigación es interesante.				
8. Hacer investigación fomenta la creatividad.				
9. Debo saber redactar para hacer investigación.				
10. La falta de apoyo de mis profesores es un problema para hacer investigación.				
11. Me parece que la investigación no es necesaria para mi profesión.				
12. Hacer investigación desarrolla la responsabilidad.				
13. Debo saber un segundo idioma para hacer investigación.				
14. La falta de conocimientos es un obstáculo para hacer investigación.				
15. Me parece que la investigación es difícil.				
16. Hacer investigación te vuelve más comprometido.				

17. Debo saber organizarme para hacer investigación.				
18. La falta de apoyo de mi escuela es un obstáculo para hacer investigación.				
19. Me parece que hacer investigación es tedioso.				
20. Hacer investigación desarrolla la seguridad personal.				
21. Debo saber tomar decisiones para hacer investigación.				
22. La falta de información en metodología es la razón por la que no hago investigación.				
23. Me parece que la investigación sólo sirve para hacer una tesis.				
24. Hacer investigación flexibiliza el pensamiento.				
25. Debo saber estadística para hacer investigación.				
26. La falta de credibilidad como estudiante es la razón por la que no hago investigación.				
27. Me parece que hacer investigación es estresante.				
28. Hacer investigación desarrolla la tolerancia a la frustración.				

Apéndice 5. “Índice de Actitud hacia la Investigación en Estudiantes del Nivel de Pregrado” (IAI) (Rojas et al., 2012)

Opinión sobre la investigación en la escuela.

Instrucciones: a continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con la investigación, y a la derecha de cada una, cuatro espacios que representan el grado de acuerdo-desacuerdo con lo que indica cada afirmación. Por favor, marca con una X la que creas que represente mejor lo que piensas. No medites mucho tu respuesta, recuerda que no existe una respuesta correcta o incorrecta

1 – Totalmente en desacuerdo, 2 – Muy en desacuerdo, 3 - En desacuerdo, 4 – Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 5 – Muy en desacuerdo, 6 - De acuerdo, 5 – Totalmente de acuerdo.

Afirmaciones	1	2	3	4	5	6	7
1. Estoy satisfecho con el nivel académico y científico de mi carrera.							
2. Tengo capacidad para presentar proyectos de investigación según las normas de mi universidad.							
3. Conozco los grupos de investigación de mi universidad.	Sí		No		No sé		
4. Participo en eventos científicos que programa mi universidad.	Sí			No			
5. Considero que en mi institución existe un buen ambiente para la investigación.							
6. Considero que la formación en investigación es muy importante para mi vida profesional.							
7. Mis profesores confían en mis capacidades para realizar investigación científica.							
8. Los profesores me exigen normas metodológicas para la presentación de los trabajos académicos.							
9. Mis profesores exponen en su clase sus propios trabajos de investigación científica.							
10. Mis docentes están bien preparados en investigación científica y tecnológica.							

Afirmaciones	1	2	3	4	5	6	7
11. Los profesores de mi carrera me asesoran bien para realizar investigación.							
12. En mi carrera se incentiva la investigación científica.	Sí		No		No sé		
13. En mi universidad existen incentivos académicos o económicos para que los estudiantes realicen investigación científica.	Sí		No		No sé		
14. Mi universidad se preocupa por actualizar el conocimiento científico.	Sí		No		No sé		
15. En mi universidad cuento con infraestructura para la investigación científica.	Sí		No		No sé		
16. En mis cursos regulares me enseñan el proceso de investigación científica.							
17. En mi universidad se realizan convocatorias regulares para vincularme en proyectos de investigación.	Sí		No		No sé		

Apéndice 6. Diferencial Semántico.

La investigación me parece...

Instrucciones: A continuación señala con una X en la escala cómo percibes la investigación, marcando el recuadro que más se acerque a tu apreciación.

La investigación es...

Simple								Compleja
Relajante								Estresante
Interesante								Aburrida
Fácil								Difícil
Agradable								Desagradable
Útil								Inútil
Clara								Confusa
Valiosa								Sin valor
Importante								Trivial
Una inversión								Pérdida de tiempo

Gracias por tu participación.