



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATII20618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: VIII**

**Número: Edición Especial.**

**Artículo no.:1**

**Período: Julio, 2021**

**TÍTULO:** Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: Un análisis exploratorio.

**AUTORES:**

1. Dr. José Luís Rojas-Solís.
2. Est. Denisse Espinosa-Guzmán.
3. Est. Monserrat Espíndola-Larios.
4. Est. Shazer Esperanza Hernández-Rosas.

**RESUMEN:** La actitud del alumnado hacia la investigación es un índice determinante de la calidad de educación en una institución; así, el presente estudio tiene como objetivo conocer la actitud respecto a la investigación que poseen estudiantes de una universidad pública mexicana. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. Participaron 321 mujeres y 73 hombres con edad promedio de 21.79 y se halló una actitud regular-desfavorable hacia la investigación del alumnado, no hubo diferencias por sexo estadísticamente significativas en las variables estudiadas; finalmente, se halló una relación entre la influencia del profesorado en el universitario y la autopercepción del estudiante hacia su capacidad de realizar una investigación. Se señalan algunas sugerencias para promover la investigación en la formación académica.

**PALABRAS CLAVES:** actitud, estudiante universitario, investigación, Psicología.

**TITLE:** Attitude towards research in Mexican university students: An exploratory analysis.

**AUTHORS:**

1. Dr. José Luis Rojas-Solís.
2. Stud. Denisse Espinosa-Guzmán.
3. Stud. Monserrat Espíndola-Larios.
4. Stud. Shazer Esperanza Hernández-Rosas.

**ABSTRACT:** Attitude towards research is a determining index of the quality of education in an institution; thus, the present study aims to know the attitude towards research of students from a Mexican public university. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was carried out. 321 women and 73 men participated with an average age of 21.79. A regular-unfavorable attitude towards the research of the students was found, and there were no statistically significant differences by sex in the variables included. Finally, it was determined a relationship between the influence of the teaching staff in the university and the student's self-perception towards their ability to carry out research. Some suggestions are pointed out to promote research in academic training.

**KEY WORDS:** attitudes, university students, scientific research, Psychology.

**INTRODUCCIÓN.**

La investigación científica se considera esencial en el desarrollo de un país (De la Cruz, 2013); en ese contexto, las universidades son consideradas vitales para la construcción y fomentación de una cultura investigativa (Ortega, Veloso & Hansen, 2018); sin embargo, es pertinente mencionar que las Instituciones de Educación Superior (IES) no son las únicas en realizar investigación, aunque recae en ellas la responsabilidad de formar a los profesionales que la llevan a cabo (Mayz & Pérez, 2002). En México, la mayor parte de la investigación se ha realizado en las IES, principalmente en las universidades públicas, es por esto que a partir de los años noventa se crearon instituciones,

organizaciones y programas con el objetivo de impulsar y fortalecer la investigación científica a través de políticas y estrategias (Ortiz, Pérez, Quevedo & Maisterra, 2015). A pesar de esto, existe una preocupación a nivel nacional respecto a la escasez de investigadores y su producción; en ese sentido, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2020), a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), indicó el registro vigente de 33,166 investigadores e investigadoras en la República Mexicana, de los cuales 1,277 de ellos y ellas residen en Puebla. Debido al bajo índice de investigadores en este campo existiría la necesidad de desarrollar estrategias para promover la investigación de acuerdo con los requerimientos del país e impulsar la generación de investigadores (González, Tejada, Martínez, Figueroa & Pérez, 2007).

Es así como la investigación ha estado presente desde los inicios de la Psicología, por ejemplo, con los diseños experimentales (*v. gr.* Los análisis experimentales de la conducta de Burrhus Frederic Skinner en la década de 1930), estudios transversales (p. ej. El estudio de Crecimiento de Oakland de 1930-1939), hasta investigaciones en las que se llevan a cabo estudios de casos, en los cuales podemos destacar: 1) los estudios de carácter no terapéutico, provenientes de la Psicología del desarrollo y educativa, 2) de carácter de diagnóstico, en las que se emplean varios instrumentos psicométricos para el diagnóstico y 3) de carácter terapéutico, en el que el investigador describe el curso de un trastorno o introduce una intervención para tratar un problema (García-Gallego, 2010; Kratochwill & Levin, 2015; Papalia, Duskin & Martorell, 2012).

Es así como es preciso señalar que la investigación y la actitud que el estudiantado posee hacia la misma es considerada como un eje fundamental para la formación profesional en el medio universitario (Chara-Saavedra & Olortegui-Luna, 2018; Ochoa-Vigo, Bello, Villanueva, Ruiz-Garay & Manrique, 2016) pues la implementación de habilidades investigativas conllevaría a un vínculo directo entre la ciencia y la sociedad para la resolución de problemas (Mayz & Pérez, 2002; Sancén, 2013); en ese tenor, sería necesario que las instituciones reconocieran la importancia de las

habilidades investigativas que el estudiantado de pregrado debe adquirir para contribuir a desarrollarlas como hábitos profesionales (Sánchez-Carlessi, 2017). Aunque, por otro lado, parte de los estudiantes no siempre consideran a la investigación con la importancia que requiere debido a la existencia de factores que podrían influir en el desarrollo de una actitud favorable o desfavorable hacia la investigación, entre ellos se puede mencionar a la formación investigativa impartida a lo largo del nivel superior, el contexto educativo en el que se desenvuelven y la motivación que se les imparte (Chara-Saavedra & Olortegui-Luna, 2018; Ochoa-Vigo *et al.*, 2016).

### **Actitud hacia la investigación.**

Ahora bien, en otro orden de ideas, Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006) definen actitud como un estado mental de aprendizaje, que por medio de la experiencia, ejerce una influencia en la respuesta de un individuo ante un objeto actitudinal. En ese tenor, Mamani (2011) expone que una actitud se puede medir como 1) favorable: siendo un mayor acuerdo o acercamiento por parte del individuo hacia el objeto o situación, 2) medianamente favorable: considerándose como un sentimiento de apatía, donde el sujeto no muestra aceptación ni rechazo hacia el objeto; o 3) desfavorable: refiriéndose a la desconfianza, agresión o frustración del sujeto hacia el objeto de la actitud.

En ese contexto de ideas se puede entender a la actitud hacia la investigación como un sistema de creencias, sentimientos y disposiciones respecto a la investigación por parte de una comunidad (Aldana & Joya, 2011); se trata de una actitud que no es innata en los estudiantes universitarios y depende mayormente de las condiciones implementadas durante el proceso de educación presente y de su trayectoria escolar (Rojas & Méndez, 2017; Rojas, Méndez & Rodríguez, 2012); por ello, la actitud del alumnado hacia la investigación se considera como un índice determinante de la calidad de educación en una institución, debido a que desarrollar actitudes positivas está relacionado con la existencia de una formación crítica, el desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiantado

para la elaboración del conocimiento de una manera dinámica (Papanastasiou, 2005; Rojas, 2010, Rojas *et al.*, 2012). Al respecto, cabe mencionar, que el individuo que lleva a cabo un trabajo de investigación se enfrenta a momentos de movilización actitudinal que pueden afectar o facilitar su trabajo, por lo que sería importante fomentar actitudes positivas como la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, la elaboración y la tolerancia a la frustración los cuales son considerados como elementos presentes en todo proceso de producción científica (González *et al.*, 2007).

## **DESARROLLO.**

### **Objetivos.**

Por lo anteriormente mencionado, los objetivos considerados en la presente investigación son: conocer cuál es la actitud respecto a la investigación científica que poseen los estudiantes de la Facultad de Psicología en una universidad pública, analizar la existencia de diferencias por sexo y conocer la relación entre la influencia del profesorado con la autopercepción del estudiante por realizar una investigación científica. Para ello se han establecido las siguientes hipótesis:

- 1) La actitud promedio hacia la investigación será favorable (Quezada-Berumen, Moral de la Rubia & Landero-Hernández, 2019).
- 2) Existirán diferencias por sexo en lo que respecta a la actitud hacia la investigación (Paredes-Proañó & Moreta-Herrera, 2020).
- 3) La influencia que el profesorado ejerce se relacionará positivamente con la autopercepción del estudiante para realizar una investigación científica.

### **Método**

#### ***Diseño y participantes.***

La presente investigación fue llevada a cabo bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental de corte transversal, con alcances exploratorios, descriptivos y correlacionales.

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística, accidental y por conveniencia, la cual se constituyó por 394 estudiantes que cursan o cursaron la licenciatura de Psicología en una universidad pública del centro de México, dicha muestra se conformó por 321 (81.5%) mujeres y 73 (18.5%) hombres.

Los criterios de inclusión que se solicitaron para la participación de este estudio fueron: 1) estar estudiando o haber estudiado la licenciatura de Psicología en una universidad pública, 2) tener entre 17 y 70 años y 3) participar voluntariamente en el estudio.

### ***Instrumentos.***

Se presentan como instrumentos:

1. *El cuestionario de datos sociodemográficos y ámbito escolar*, el cual recogió información sobre la edad, sexo, código de identificación del estudiante y número de materias relacionadas con investigación que se han cursado a lo largo de la licenciatura.
2. *Escala de actitudes hacia la investigación-versión revisada* (Aldana, Babativa, Caraballo & Rey, 2020) diseñada para medir y estudiar las actitudes hacia la investigación. Se constituye por un total de 28 ítems divididos en tres factores: 1) Desinterés por la investigación (se trata de una subescala que funciona de manera inversa y está compuesta por 9 ítems, p. ej. “27. Pensar en ponerme a investigar me produce desánimo”), 2) Vocación por la investigación (12 ítems, v. gr. “16. Con frecuencia me encuentro consultando información científica”) y 3) Valoración de la investigación (7 ítems, p. ej. “20. Trabajar con otros en investigación nos ayuda a alcanzar mejores resultados”).

Las respuestas fueron medidas de acuerdo a la escala Likert 4 puntos, donde 0=*Muy en desacuerdo*, 1=*En desacuerdo*, 2=*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 3=*De acuerdo* y 4=*Muy de acuerdo*; interpretándose como a mayor puntuación mayor actitud favorable hacia la investigación.

3. *Índice de actitud hacia la investigación* (Rojas & Méndez, 2017) diseñado para valorar la actitud estudiantil hacia la investigación y la evaluación de la calidad de la educación que reciben los alumnos en sus universidades. El mismo se compone de 17 ítems divididos en tres dimensiones: 1) Autoevaluación (5 ítems, p. ej. “1. Estoy satisfecho con el nivel académico y científico de mi carrera”), 2) Incidencia profesores (5 ítems, v. gr. “11. Los profesores de mi carrera me asesoran bien para realizar investigaciones”) y 3) Incidencia institucional (6 ítems, p. ej. “14. Mi Universidad se preocupa por actualizar el conocimiento científico”). Las respuestas tienen como opciones niveles tipo Likert: 0=*Nunca*, 1=*Algunas veces*, 2=*Frecuente* y 3=*Muy frecuente*, donde a mayor puntaje mayor actitud positiva hacia la investigación y mayor calidad de educación.

#### ***Procedimiento.***

El cuestionario contó con la presentación de los objetivos de la investigación y los criterios que se consideraban necesarios para la participación en el estudio. Este instrumento de recolección fue alojado en la plataforma de *Google forms* para posteriormente se distribuirse a través de medios electrónicos a las y los estudiantes, invitándolos a responder el cuestionario adjuntando el enlace del mismo.

El promedio de respuesta para el mismo fue de 12 minutos, obteniendo una muestra inicial de 396 participantes, sin embargo se excluyeron dos de ellos al rechazar el consentimiento informado, dando así por concluida su participación. La recolección de datos inició en agosto y concluyó en octubre del 2020.

#### ***Aspectos éticos.***

Se incorporó un consentimiento informado donde se aseguró la voluntariedad, anonimato y confidencialidad de los datos, haciendo énfasis en la aceptación del mismo como requisito indispensable para proseguir con el cuestionario, así mismo se proporcionó un medio de contacto en

caso de presentarse dudas hacia el mismo o hacia la investigación realizada, lo anterior siguiendo lo sugerido por el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) y el Código Ético de la American Psychological Association (2017).

### ***Análisis estadísticos.***

Primeramente, los datos obtenidos se almacenaron en el programa de *Microsoft Excel* para analizarse posteriormente en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 21 para *Windows*; así, primeramente se ejecutaron los análisis descriptivos en los que se incluyeron los principales estadísticos de tendencia central, así como la fiabilidad y la normalidad de las respuestas a través del índice de *Alpha de Cronbach* ( $\alpha$ ) y el índice de *Kolgomorov Smirnov* (*K-S*), posteriormente al determinarse la no normalidad de la gran mayoría de los datos obtenidos se prosiguió a utilizar análisis no paramétricos. Finalmente, se realizaron los análisis para establecer diferencias por sexo a través de la Prueba de *U* de *Mann-Whitney*, siguiendo los criterios de Cohen (1988) para el tamaño del efecto en los resultados, y la asociación de variables través del índice de correlación de *Spearman* ( $\rho$ ).

### **Resultados.**

A continuación, en la Tabla 1, se presentan los principales estadísticos descriptivos, así como los análisis de fiabilidad y normalidad de las dimensiones aplicadas. Es posible observar que los datos obtenidos presentaron anormalidad en su distribución, mientras que la consistencia interna de las subescalas osciló entre el .58 y .86 lo que indica que su fiabilidad es buena; por otro lado, la edad promedio de la muestra total es de 21 años y en cuanto a la presencia de los fenómenos evaluados en general se halló una baja presencia.



*Análisis descriptivos.***Tabla 1. Fiabilidad, normalidad y estadísticos de tendencia central.**

			$\alpha$	$K-S$	$\bar{X}$	$Md$	$DT$	$Mín$	$Máx$
Edad	Total		-	-	21.79	21.00	4.03	17	66
	Mujeres		-	-	21.82	21.00	4.30	18	66
	Hombres		-	-	21.64	21.00	2.51	17	29
Escala de actitudes hacia la investigación	Desinterés por la investigación	Total	.74	.001	1.18	1.22	.56	0	4
		Mujeres	.77	.001	1.17	1.22	.58	0	4
		Hombres	.62	.119	1.21	1.11	.47	0	2
	Vocación por la investigación	Total	.85	.069	2.37	2.33	.61	1	4
		Mujeres	.86	.044	2.34	2.33	.62	1	4
		Hombres	.83	.059	2.45	2.50	.55	1	4
	Valoración de la investigación	Total	.61	.000	3.32	3.43	.41	2	4
		Mujeres	.58	.000	3.33	3.42	.39	2	4
		Hombres	.71	.177	3.27	3.42	.50	2	4
Índice de Actitud hacia la Investigación	Autoevaluación	Total	.62	.000	1.35	1.33	.44	0	3
		Mujeres	.62	.000	1.32	1.33	.43	0	3
		Hombres	.62	.011	1.45	1.50	.47	1	3
	Incidencia profesores	Total	.73	.000	1.61	1.60	.57	0	3
		Mujeres	.73	.000	1.60	1.60	.56	0	3
		Hombres	.73	.018	1.64	1.60	.60	0	3
	Incidencia institucional	Total	.80	.000	1.40	1.33	.60	0	3
		Mujeres	.80	.000	1.38	1.33	.59	0	3
		Hombres	.81	.170	1.46	1.50	.63	0	3
<p><i>Nota: <math>\alpha</math>=Alpha de Cronbach, <math>K-S</math>=Índice de Kolmogorov Smirnov, <math>\bar{X}</math>=Media, <math>Md</math>=Mediana, <math>DT</math>=Desviación Típica, <math>Mín</math>=Mínimo, <math>Máx</math>=Máximo.</i></p>									

Ahora bien, se presentan los análisis descriptivos por ítem de las dimensiones implementadas. Primeramente, en la Tabla 2, se puede observar que las y los estudiantes universitarios presentan un mayor acuerdo en el ítem 4 (“Casi siempre dejo para después lo que tiene que ver con investigación”),

sin embargo el ítem con menor acuerdo fue el ítem 1 (“En mi opinión, en la universidad no deberían enseñar investigación”).

**Tabla 2. Distribución de frecuencias por ítem para la dimensión de “Desinterés por la investigación”.**

	0	1	2	3	4	$\bar{x}$	<i>DT</i>
1. En mi opinión, en la universidad no deberían enseñar investigación	315	36	10	10	23	.45	1.07
2. Eso de estar tomando cursos de actualización no es para mí	150	126	91	20	7	1.01	.98
3. Creo que estar consultando información científica es perder el tiempo	312	63	13	4	2	.28	.64
4. Casi siempre dejo para después lo que tiene que ver con investigación	38	99	168	68	21	1.84	.99
5. Las actividades de investigación diarias no me inspiran nada novedoso	60	129	146	41	18	1.56	1.01
6. Las conversaciones científicas me parecen aburridas	129	156	87	18	4	1.02	.90
7. Pensar en ponerme a investigar me produce desánimo	76	138	126	38	16	1.44	1.03
8. Mis actividades de investigación son un desorden	74	122	126	48	24	1.56	1.11
9. Soy el último en enterarse de los temas de actualidad	59	140	153	32	10	1.48	.931
<p><i>Nota:</i> <math>\bar{x}</math>=Media, <i>DT</i>=Desviación Típica, 0=Muy en desacuerdo, 1=En desacuerdo, 2=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Muy de acuerdo.</p>							

En el caso de la dimensión “Vocación por la investigación” (véase en la Tabla 3), el ítem con mayor reiteración fue el 4 (“La mayoría de las cosas me generan curiosidad”), así mismo el ítem con menor acuerdo fue el 11 (“Aprovecho cualquier oportunidad para dar a conocer mis trabajos de la escuela relacionados a investigación”).

**Tabla 3. Distribución de frecuencias por ítem para la subescala de “Vocación por la investigación”.**

	0	1	2	3	4	$\bar{X}$	DT
1. En los eventos de investigación (congresos, encuentros) me relaciono con la gente	28	51	200	90	25	2.08	.94
2. De las cosas que más me agradan son las conversaciones científicas	10	37	156	141	50	2.47	.91
3. Considero que tengo la paciencia necesaria para investigar	15	46	130	137	66	2.49	1.02
4. La mayoría de las cosas me generan curiosidad	3	8	88	173	122	3.02	.82
5. Busco informarme de los temas de actualidad	5	21	122	174	72	2.73	.86
6. Me gusta capacitarme para adquirir habilidades de investigación	4	38	152	118	82	2.60	.95
7. Acostumbro a escribir para profundizar en temas de interés	13	75	132	97	77	2.38	1.09
8. Con frecuencia me encuentro consultando información en artículos científicos	14	54	151	127	48	2.36	2.51
9. La investigación es una de las cosas que me despierta interés	15	46	132	125	75	2.51	1.04
10. Soy ordenado(a) en mis actividades de investigación	15	79	105	134	61	2.37	1.08
11. Aprovecho cualquier oportunidad para dar a conocer mis trabajos de la escuela relacionados a investigación	103	134	118	30	9	1.26	1.00
12. Me gusta agilizar los trabajos relacionados con investigación	19	65	184	92	34	2.14	.958
<p><i>Nota: <math>\bar{X}</math>=Media, DT=Desviación Típica, 0=Muy en desacuerdo, 1=En desacuerdo, 2=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Muy de acuerdo.</i></p>							

En el caso de la Valoración de la investigación (Tabla 4), en las y los universitarios el ítem con mayor acuerdo fue el 4 (“Todos los profesionales deberían aprender a investigar”), mientras que el ítem con menor acuerdo fue el 7 (“A mi parecer, la investigación contribuye a resolver problemas sociales”).

**Tabla 4. Distribución de frecuencias por ítem para la dimensión de “Valoración de la investigación”.**

	0	1	2	3	4	$\bar{X}$	<i>DT</i>
1. Todos los profesionales deberían aprender a investigar	5	5	22	100	262	3.55	.78
2. Creo que la persistencia contribuye a alcanzar las metas	1	1	11	92	289	3.69	.56
3. Trabajar con otros en investigación nos ayuda a alcanzar mejores resultados	2	4	52	132	204	3.35	.78
4. Se me ocurren ideas innovadoras acerca de problemas cotidianos	17	54	148	127	48	2.34	1.00
5. Considero que la investigación ayuda a detectar errores de la ciencia	3	2	35	148	206	3.40	.73
6. Para mí, en investigación es importante fortalecer la capacidad de escuchar	3	7	59	152	173	3.23	.82
7. A mi parecer, la investigación contribuye a resolver problemas sociales	-	1	15	84	294	3.70	.54
<p><i>Nota:</i> <math>\bar{X}</math>=Media, <i>DT</i>=Desviación Típica, 0=Muy en desacuerdo, 1=En desacuerdo, 2=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Muy de acuerdo.</p>							

En la subescala Autoevaluación (Tabla 5) se observó que el ítem con mayor frecuencia fue el 6 (“Considero que la formación en investigación es muy importante para mi vida profesional”), mientras que el ítem con menor regularidad para las y los estudiantes fue el número 4 (“Participó en eventos científicos que programa mi Universidad”).

**Tabla 5. Distribución de frecuencias por ítem para Autoevaluación.**

	0	1	2	3	$\bar{X}$	DT
1. Estoy satisfecho con el nivel académico y científico de mi carrera	11	184	164	35	1.57	.69
2. Tengo capacidad para presentar proyectos de investigación según las normas de mi Universidad	53	171	126	44	1.41	.85
3. Conozco los grupos de investigación de mi Universidad	160	170	47	17	.80	.81
4. Participó en eventos científicos que programa mi Universidad	216	138	34	6	.57	.71
5. Considero que en mi institución existe un buen ambiente para la investigación	83	191	97	23	1.15	.81
6. Considero que la formación en investigación es muy importante para mi vida profesional	2	25	106	261	2.59	.63
<i>Nota: <math>\bar{X}</math>=Media, DT=Desviación Típica, 0=Nunca, 1=Algunas veces, 2=Frecuente y 3=Muy frecuente.</i>						

En el caso de la Incidencia Profesores (Tabla 6), en las y los alumnos el ítem con mayor reiteración fue el 2 (“Los profesores me exigen normas metodológicas para la presentación de los trabajos académicos”), mientras que el ítem con menor frecuencia fue el 3 (“Mis profesores exponen en clase sus propios trabajos de investigación científica”).

**Tabla 6. Distribución de frecuencias por ítem para Incidencia Profesores.**

	0	1	2	3	$\bar{X}$	DT
1. Mis profesores confían en mis capacidades para realizar investigación científica	41	170	141	42	1.47	.82
2. Los profesores me exigen normas metodológicas para la presentación de los trabajos académicos	7	81	149	157	2.16	.80
3. Mis profesores exponen en clase sus propios trabajos de investigación científica	63	207	75	49	1.28	.87
4. Mis profesores están bien preparados en investigación científica y tecnológica	10	192	126	66	1.63	.78

5. Los profesores de mi carrera me asesoran bien para realizar investigaciones	29	184	124	57	1.53	.82
<i>Nota: <math>\bar{X}</math>=Media, DT=Desviación Típica, 0=Nunca, 1=Algunas veces, 2=Frecuente y 3=Muy frecuente.</i>						

En cuanto a la Incidencia Institucional (Tabla 4), el ítem con mayor reiteración fue el 5 (“En mis cursos regulares me enseñan el proceso de investigación científica”), mientras que el ítem con menor regularidad fue el 6 (“En mi Universidad se realizan convocatorias regulares para vincularme en proyectos de investigación”).

**Tabla 7. Distribución de frecuencias por ítem para Incidencia Institucional.**

	0	1	2	3	$\bar{X}$	DT
1. En mi carrera se incentiva la investigación científica	35	168	116	75	1.59	.89
2. En mi Universidad existen incentivos académicos o económicos para que los estudiantes realicen investigación científica	65	193	103	33	1.26	.83
3. Mi Universidad se preocupa por actualizar el conocimiento científico	31	165	145	53	1.56	.82
4. En mi Universidad cuento con infraestructura para la investigación científica	95	179	92	28	1.13	.86
5. En mis cursos regulares me enseñan el proceso de investigación científica	25	136	156	77	1.72	.84
6. En mi Universidad se realizan convocatorias regulares para vincularme en proyectos de investigación	80	193	102	19	1.15	.79
<i>Nota: <math>\bar{X}</math>=Media, DT=Desviación Típica, 0=Nunca, 1=Algunas veces, 2=Frecuente y 3=Muy frecuente</i>						

### **Análisis inferenciales.**

Para identificar las diferencias por sexo entre la “Escala de actitudes hacia la investigación-versión revisada” y el “Índice de Actitud hacia la Investigación”, se aplicó la Prueba *U* de *Mann-Whitney*; los resultados no indicaron diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 8. Diferencias por sexo.**

Variables	Mujeres (n=321) RP	Hombres (n=73) RP	U	Z	p	r	$P_{sest}$
1	199.55	188.49	11059.00	-.75	.453	-.03	.47
2	193.38	215.62	10393.50	-1.50	.132	-.07	.44
3	198.37	193.66	11436.00	-.32	.748	-.01	.48
4	192.25	220.60	10030.50	-1.93	.053	.02	.42
5	195.71	205.36	11142.50	-.65	.511	.03	.47
6	195.08	208.16	10938.50	-.88	.374	-.04	.46

*Nota:* n=submuestra, RP= Rango promedio, U=Valor experimental U de Mann-Whitney, Z=Aproximación por la normal, p=Significación, r=Tamaño del efecto,  $P_{sest}$ =Tamaño del efecto para U de Mann-Whitney, 1=Desinterés por la investigación, 2=Vocación por la investigación, 3=Valoración de la investigación, 4=Autoevaluación, 5=Incidencia profesores y 6=Incidencia institucional.

Ahora bien, se realizó la asociación de variables a través del índice de correlación de Spearman ( $\rho$ ) (Véase Tabla 3), entre los resultados más relevantes se encontró una fuerte asociación entre la “Incidencia profesores” y la “Incidencia institucional” ( $\rho=.623$ ,  $p<0.01$ ), así mismo se halló una vinculación entre el “Desinterés por la investigación” y la “Vocación por la investigación” ( $\rho=.614$ ,  $p<0.01$ ), posteriormente se detectó una correlación entre la “Vocación por la investigación” y la “Valoración de la investigación” ( $\rho=.536$ ,  $p<0.01$ ).

**Tabla 9. Análisis de correlaciones entre las variables de la “Escala de actitudes hacia la investigación-versión revisada” y el “Índice de actitud hacia la investigación”.**

	1	2	3	4	5	6
1	-					
2	.614**	-				
3	.424**	.536**	-			

4	.355**	.523**	.269**	-		
5	.200**	.294**	.197**	.520**	-	
6	.117**	.118**	.098	.534**	.623**	-
<p><i>Nota:</i> ** 0.01. * 0.05. (sig. bilateral), 1=Desinterés por la investigación, 2=Vocación por la investigación, 3=Valoración de la investigación, 4=Autoevaluación, 5=Incidencia profesores y 6=Incidencia institucional.</p>						

### **Discusión.**

El presente estudio se encaminó a conocer cuál es la actitud respecto a la investigación científica que poseen los estudiantes de la Facultad de Psicología en una universidad pública, analizar la existencia de diferencias por sexo y conocer la relación entre la influencia del profesorado con la autopercepción del estudiante para realizar una investigación científica.

La primera hipótesis, la cual planteaba que la actitud promedio hacia la investigación sería favorable, fue rechazada debido a que de acuerdo con los datos obtenidos la media de las actitudes en los universitarios fue de regular a desfavorable; estos resultados concuerdan parcialmente con los hallazgos de Obermeier (2019), donde los universitarios señalaron una actitud baja hacia la investigación, y difieren de lo hallado por Olivera (2020), quien señala que en los estudiantes de Psicología participantes en su estudio existió una actitud favorable hacia la investigación. Al respecto, Paredes-Proañó y Moreta-Herrera (2020) exponen que la actitud negativa hacia la investigación en estudiantes universitarios puede ser explicada por el deficiente interés y motivación que influye al iniciar una investigación, desarrollarla y llegar a la culminación de la misma; por ello la idea de que la investigación es difícil o tediosa suele cambiar cuando se explica la importancia que tiene en la formación profesional (Obermeier, 2018).

Es conveniente señalar, que la investigación no debe ser considerada únicamente como un proceso sustantivo de la universidad, sino que representa también una función en la labor profesional de tal manera que está relacionada con la preparación del estudiante para enfrentar las exigencias del



desarrollo científico-técnico contemporáneo (Barbón & Bascó, 2016); en ese sentido, se sugiere incentivar las habilidades y formación investigativa desde los primeros años de pregrado en las asignaturas (Fernández & Villavicencio, 2017), así como incorporar a los y las estudiantes universitarias en grupos de investigación para que estén familiarizados con ellos y motivar con ello su participación en congresos y seminarios de investigación (Obermeier, 2018).

Entre otros hallazgos, la mayoría de las y los universitarios expusieron una menor frecuencia con respecto a su participación en eventos científicos programados por la universidad, estos resultados están en la misma línea de investigación de Ortega *et al.* (2018), donde menos de la mitad de las y los estudiantes afirmaron haber participado en eventos de divulgación científica. Sobre este punto es importante mencionar que la participación en los eventos científicos es un requisito esencial para la formación investigativa del estudiante, debido a que la asistencia a este tipo de eventos permite encontrar investigadores de líneas afines que, en un futuro, favorezcan la construcción de redes de trabajo. Por lo que la implementación de técnicas que motiven a las y los alumnos a participar en los eventos de divulgación científica que la universidad organice, sería algo fundamental.

Siguiendo el mismo orden de ideas, y de manera complementaria, el alumnado expresó la poca o nula frecuencia con la que los docentes exponen en clase sus propios trabajos de investigación, estos hallazgos están en la línea de lo expuesto por Obermeier (2019). Al respecto, cabe mencionar la importancia de consultar fuentes de rigor como los artículos de divulgación científica para la reflexión de contenidos (Fernández & Villavicencio, 2017), pues se consideran instrumentos eficientes para el aprendizaje significativo (Corbetta, 2007), por lo que se sugiere que los docentes consideren implementar la exposición de sus productos de investigación durante sus asignaturas.

Referente a la segunda hipótesis, se esperaban diferencias por sexo respecto a la actitud hacia la investigación, sin embargo esta idea fue rechazada debido a que no se encontraron diferencias significativas por sexo en ninguna de las dimensiones implementadas. Estos datos concuerdan con

diversos estudios realizados en la misma línea de investigación donde no se determinaron diferencias estadísticamente significativas por sexo con respecto a la variable de actitud hacia la investigación en la muestra estudiada (Arellano-Sacramento, Hermoza-Moquillaza, Elías-Podestá & Ramírez-Julca, 2017; Silva *et al.*, 2013); no obstante, contrastan con lo hallado por Paredes-Proañó y Moreta-Herrera (2020), donde existieron diferencias significativas por sexo referente a las actitudes hacia la investigación, donde las estudiantes universitarias presentaron una mayor actitud favorable hacia la investigación que los hombres, siendo la dimensión afectiva la más destacada. Es conveniente mencionar, que los procesos educativos de aprendizaje que incluyen a la investigación científica influyen en el agrado o desagrado hacia la misma (Paredes-Proañó y Moreta-Herrera, 2020).

En el caso de la tercera hipótesis, la cual planteaba que la influencia que el profesorado ejerce se relacionaría positivamente con la autopercepción del estudiante para realizar una investigación científica, fue aceptada debido a que se halló una asociación positiva de magnitud moderada entre las dimensiones de “Incidencia profesores” y “Autoevaluación”, lo cual sugiere que el rol del profesorado en la formación investigativa del alumnado se vincula con la autopercepción que poseen los universitarios con respecto a su nivel de investigación basándose en su trayectoria escolar. Estos resultados encuentran eco en los hallazgos de Rojas *et al.* (2012), donde se descubrió una asociación positiva y de magnitud fuerte entre estas variables.

En ese sentido, es importante mencionar, que la investigación ha obtenido una mayor relevancia en el ámbito universitario, por lo que se considera que la responsabilidad de incentivar a las y los estudiantes de pregrado en la realización de investigaciones y de equiparlos con los recursos adecuados que les facilite el proceso recae en los docentes, debido a que la percepción que tengan los estudiantes del profesorado de metodología de la investigación podría incidir en la actitud que éstos manifiestan ante la investigación que deben realizar (Corral, Brito, Maldonado & Fuentes, 2008).

A partir de lo anterior, podría sugerirse la gran importancia de promover la formación investigativa en los catedráticos (Obermeier, 2019), así como la participación de los docentes en el desarrollo de proyectos de investigación que involucren a los estudiantes, para favorecer en ellos y ellas una mejor actitud hacia la investigación (Ortega *et al.*, 2018); en ese mismo tenor, el cuerpo docente podría aprovechar sus conocimientos y su experiencia en investigación como un recurso didáctico para impulsar la motivación y las actitudes positivas hacia la investigación en el estudiantado (Hillaraza, 2012).

Siguiendo el mismo orden de ideas, y de forma complementaria se halló que la asociación positiva más destacada fue entre la “Incidencia institucional” y la “Incidencia profesores”, lo cual es concordante con Rojas *et al.* (2012), quienes evaluaron estas variables con alumnado perteneciente a cinco universidades colombianas.

A partir de lo anterior, podría sugerirse la gran importancia de continuar fortaleciendo esta vinculación institución-profesorado en aras de fomentar una mejor actitud hacia la investigación en los y las estudiantes.

## **CONCLUSIONES.**

Como ideas finales, es importante mencionar, que la actitud no es innata en el universitario, existen diversos factores a considerar, entre los que se encuentran aspectos afectivos, conductuales, cognoscitivos, la motivación impartida por los docentes durante su trayectoria escolar, las condiciones materiales y organizacionales de la institución (Ortega *et al.*, 2018).

En ese sentido, la presente investigación permitió conocer la actitud de las y los estudiantes universitarios hacia la investigación, resaltando aspectos a mejorar en el fomento de actitudes positivas hacia la misma. Así, se destaca la importancia de desarrollar motivación y habilidades en el alumnado para dar a conocer sus proyectos científicos, así como incentivar su participación en

eventos de divulgación científica; ahora bien, se considera pertinente que los docentes expongan sus propios trabajos de investigación en las aulas con el fin de brindar motivación en los y las estudiantes para la realización de los mismos.

### **Limitaciones y futuras líneas de investigación.**

Es oportuno mencionar las limitaciones del presente estudio de investigación donde destaca el enfoque cuantitativo que impidió el análisis de la subjetividad del fenómeno en los y las participantes, de igual forma el diseño no experimental implementado dificultó la inferencia de causalidades entre las variables, aunado a ello el alcance exploratorio de la misma no permitió la generación de resultados concluyentes. Ahora bien, la selección de la muestra fue no probabilística y por conveniencia lo que impide la generalización de los hallazgos obtenidos. Por otro lado, hasta el momento de la elaboración del presente estudio, los instrumentos implementados no se encontraban validados para la población mexicana.

En próximas investigaciones se sugiere la implementación de un enfoque cualitativo que permita estudiar la subjetividad del tema o llevar a cabo un alcance explicativo que favorezca la inferencia de causalidades del fenómeno, todo ello en aras de fomentar actitudes favorables hacia la investigación.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Aldana, G. M., Babativa, D. A., Caraballo, G. J., y Rey, C. A. (2020). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): Evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *CES Psicología*, 13(1), 89-103. doi: 10.21615/cesp.13.1.6
2. Aldana, G. M., y Joya, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, (14), 295-309. doi:10.25058/20112742.428
3. American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Washington, D.C.: Autor.

4. Arellano-Sacramento, C., Hermoza-Moquillaza, R. V., Elías-Podestá, M., y Ramírez-Julca, M. (2017). Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 191-197. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v20n4/2014-9832-fem-20-4-191.pdf>
5. Barbón, O. G., y Bascó, E. L. (2016). Clasificación de la actividad científica estudiantil en la educación médica superior. *Educación Médica*, 17(2), 55-60. doi:10.1016/j.edumed.2016.02.001
6. 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
7. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2020). *Padrón de Beneficiarios 2020* [Archivo Excel]. Archivo histórico. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Archivo-Histórico.html>
9. Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
10. Corral, Y., Brito, N., Maldonado, C. T., y Fuentes, N. (2008). Relación entre la actitud del estudiante y su percepción de la actitud del profesor de metodología frente a la investigación. *VI Congreso de Investigación*. Universidad de Carabobo. Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2724/9360.pdf?sequence=4#:~:text=Se%20encontr%C3%B3%20que%20la%20actitud,favorable%20hacia%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica>.
11. De la Cruz, C. (2013). Actitudes hacia la investigación científica en estudiantes universitarios: Análisis en dos universidades nacionales de Lima. *PsiqueMag*, 2(1), 1-16. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/issue/view/208/Psiquemag%202013-1>

12. Fernández, C. E., y Villavicencio, C. E. (2017). Habilidades investigativas para trabajos de graduación. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1). Recuperado de <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/61/58>
13. García-Gallego, C. (2010). Estrategias, diseños y técnicas. En S. Fontes, C. García-Gallego, L. Quintanilla, R. Rodríguez, P. Rubio, y E. Sarriá (Eds.), *Fundamentos de investigación en Psicología* (pp.217-244). Madrid: UNED.
14. González, R. A., Tejada J. M., Martínez M., Figueroa, S., y Pérez, N. (2007). Dimensiones del proceso creativo del investigador en Psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 35-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212103.pdf>
15. Hilarraza, Y. J. (2012). La investigación pedagógica: Un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 25-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228367>
16. Ivancevich, J. M., Konopaske, R., y Matteson, M. T. (2006). *Comportamiento organizacional* (7a ed.). México, D.F.: The McGraw-Hill.
17. Kratochwill, T. R. (2015). Single-Case Research Design and Analysis: An Overview en T. R. Kratochwill, y J. R. Levin. (Ed.), *Single-Case Research Design and Analysis: New directions for psychology and educations* (pp. 1-14). New York, NJ: Routledge.
18. Mamani, O. J. (2011). Actitud hacia la investigación y su importancia en la elección de la modalidad de tesis para optar el título profesional. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 4(1), 22-27. doi:10.17162/rccs.v4i1.158
19. Mayz, J., y Pérez, J. (2002). ¿Para qué hacer investigación científica en las universidades venezolanas? *Investigación y Postgrado*, 17(1), 159-171. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872002000100007](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000100007)

20. Obermeier, M. L. (2018). Índice de actitud hacia la investigación y disposición a la titulación por tesis. *Perspectivas Metodológicas*, 18(21), 113-134. doi:10.18294/pm.2018.1900
21. Obermeier, M. L. (2019). Students' attitudes towards research and dissertations in a mexican southeastern university. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). doi:10.23913/ride.v10i19.550
22. 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. doi:10.20453/rmh.v27i4.2989
23. Olivera, E. (2020). Actitudes hacia la investigación de bachilleres en Administración y Psicología de una universidad peruana. *Revista Chakiñan*, 11, 70-81. doi:10.37135/chk.002.11.05
24. Ortega, R. J., Veloso, R. D., y Hansen, O. S. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 101-109. doi:10.30545/academo.2018.jul-dic.2
25. Ortiz, V., Pérez, R., Quevedo, L. N., y Maisterra, O. A. (2015). Una mirada analítica a las políticas de investigación científica en México: Su orientación hacia la universidad pública. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 44-59. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142015000100004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000100004&lng=es&tlng=es).
26. Papalia, D., Duskin, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12 ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
27. Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the "Attitudes toward Research" Scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26. doi:10.1037/t64085-000

28. Paredes-Proaño, F., y Moreta-Herrera, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 9(3), 11-26. doi:10.33210/ca.v9i3.263
29. Quezada-Berumen, L., Moral de la Rubia, J., y Landero-Hernández, R. (2019). Validación de la escala de actitud hacia la investigación en estudiantes mexicanos de Psicología. *Revista Evaluar*, 19(1), 1-16. doi:10.35670/1667-4545.v19.n1.23874
30. Rojas, H. M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. *Investigación & Desarrollo*, 18(2), 370-389. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931007>
31. Rojas, H. M., y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia Educación*, 13(2), 53-69. Recuperado de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/261>
32. Rojas, H. M., Méndez, R., y Rodríguez, Á. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8(2), 216-229. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265425848014.pdf>
33. Sancén, F. (2013). La universidad del futuro. *Reencuentro. Análisis de los problemas universitarios*, (68), 10-18. Recuperado de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/843>
34. Sánchez-Carlessi, H. H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 17(2), 71-74. doi:10.25176/RFMH.v17.n2.836
35. Silva, S. A., Zuñiga-Cisneros, J., Ortega-Loubon, C., Yau, A., Castro, F., Barría-Castro, ... y Ortega-Paz, L. (2013). Conocimientos y actitudes acerca de la investigación científica en los estudiantes de medicina de la Universidad de Panamá. *Archivos de medicina*, 9(3), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4417878>



36. Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo* (5ª ed.). México, D.F.: Trillas.

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

- 1. José Luis Rojas-Solís.** Doctor en Psicología. Profesor-Investigador adscrito a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), Facultad de Psicología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. E-mail: [jlojassolis@gmail.com](mailto:jlojassolis@gmail.com)
- 2. Denisse Espinosa-Guzmán.** Estudiante de Psicología. Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. E-mail: [denisse.espinosag@alumno.buap.mx](mailto:denisse.espinosag@alumno.buap.mx)
- 3. Monserrat Espíndola-Larios.** Estudiante de Psicología. Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. E-mail: [monserrat.espindola@alumno.buap.mx](mailto:monserrat.espindola@alumno.buap.mx)
- 4. Shazer Esperanza Hernández-Rosas.** Estudiante de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. E-mail: [shazer.hernandez@alumno.buap.mx](mailto:shazer.hernandez@alumno.buap.mx)

**RECIBIDO:** 29 de mayo del 2021.

**APROBADO:** 18 de junio del 2021.