

Propiedades psicométricas del cuestionario de actitudes disciplinares en estudiantes de psicología

Psychometric properties of the disciplinary attitudes questionnaire in psychology students

Felipe de Jesús Patrón Espinosa • Mauricio Ortega González • Esperanza Viloría Hernández

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue el de explorar las propiedades psicométricas del *Cuestionario de actitudes disciplinares en estudiantes de psicología*, así como identificar si existe una correlación entre la calificación obtenida en dicho cuestionario y el semestre cursado por estudiantes de psicología de la Facultad de Ciencias Humanas. Se elaboró una primera versión del cuestionario que fue aplicado a 351 estudiantes de psicología en modalidad virtual. Posteriormente se empleó el coeficiente Omega de McDonald para conocer la fiabilidad del instrumento y se realizó un análisis factorial exploratorio. Finalmente se empleó el coeficiente de Spearman para conocer la correlación entre la calificación del cuestionario y el semestre cursado por los estudiantes. A partir del análisis factorial exploratorio debieron eliminarse 10 ítems y se reveló una solución de cuatro factores que no alcanzó el 50% de la varianza explicada. La correlación entre la calificación del cuestionario y el semestre cursado fue débil y positiva, lo que supone que el cambio de semestre no tiene mucha influencia sobre la imagen que los estudiantes comparten de la psicología. Debido a los hallazgos es necesario realizar más investigaciones que empleen muestras más grandes y de diferentes regiones y escuelas del país.

Palabras clave: Actitudes en estudiantes, análisis factorial exploratorio, identidad de la psicología, México, propiedades psicométricas.

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the psychometric properties of the *Questionnaire of disciplinary attitudes in Psychology students*, as well as to identify if there's a correlation between the score obtained in said test and the semester of the course in which the psychology students are. A first version of the test was developed and applied to 351 psychology students in virtual mode. Subsequently, McDonald's Omega coefficient was used to determine the reliability of the instrument and an exploratory factor analysis was performed. Finally, the Spearman coefficient was used to determine the correlation between the test score and the semester of the course in which the psychology students are. From the exploratory factor analysis, 10 items had to be eliminated and a four-factor solution was revealed that didn't explain more than 50% of the variance. The correlation between the score of the test and the semester was weak and positive, which means that advancing in the career doesn't have much influence on the image that students share of psychology. Due to the findings, it is necessary to continue with more research that uses larger samples and from different regions and schools of the country.

Keywords: Student attitudes, exploratory factor analysis, psychology identity, Mexico, psychometric properties.

INTRODUCCIÓN

En los años recientes diversos investigadores se han interesado por el estudio de los mitos y errores sobre el conocimiento psicológico. Una de las razones que se han presentado para justificar esta clase de investigaciones versa sobre el intento por dar a conocer y, eventualmente, evitar las consecuencias adversas a las que puede llevar en la vida cotidiana el compartir conocimiento psicológico erróneo (Furnham y Hughes, 2014). Un ejemplo hipotético de esto presenta el escenario en el que un juez formula un veredicto suponiendo que la memoria de los testigos “trabaja como una videgrabadora o cámara fotográfica”.

Otra justificación para estos estudios parte del interés por conocer cómo es que estos mitos y errores pueden afectar a los estudiantes de psicología y su formación (Bensley y Lilienfeld, 2017). Resulta sensato aceptar que en la vida cotidiana es más común que el lego entre en contacto con información errónea de lo que es la psicología a través de la televisión, el internet, las bibliotecas, entre otros espacios, confundiendo su práctica con otras como la autoayuda o la psicoterapia (Lilienfeld, 2012). A este conjunto de “desinformación” Lilienfeld et al. (2012) lo denominan *psicomitología*, al componerse de ideas falsas y leyendas modernas sobre la psicología.

A pesar de que, hasta cierto punto, sea razonable que el lego comparta ideas falsas sobre la psicología, algunos investigadores han mostrado preocupación porque esto ocurra en estudiantes de dicha disciplina. En esta dirección, Lilienfeld et al. (2012) han afirmado que estudiantes de psicología, así como los que ya han egresado, muchas veces comparten ideas erróneas sobre dicha disciplina. Por su parte, Furnham y Hughes (2014) encontraron diferencias pequeñas entre el grado con el

Felipe de Jesús Patrón Espinosa. Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Doctor y Maestro en Ciencia del Comportamiento opción Análisis de la Conducta por la Universidad de Guadalajara. Obtuvo la Maestría en Psicología Aplicada en el área Clínica para Adultos por la Universidad Autónoma de Yucatán y la Licenciatura en Psicología por el Centro de Estudios Superiores CTM Justo Sierra O'Reilly. Se le ha reconocido con el perfil deseable PRODEP y con la membresía al Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT. Correo electrónico: felipe.patron@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0340-5751>.

Mauricio Ortega González. Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Licenciado y Doctor en Psicología por la UNAM. Es co-responsable del Laboratorio de Investigación Experimental del Comportamiento en la misma universidad. Ha participado en diversos proyectos de investigación con financiamiento y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel I. Correo electrónico: mauricio.ortega40@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7349-9186>.

Esperanza Viloría Hernández. Profesora-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Docencia y Administración Educativa y Doctora en Ciencias Educativas por la UABC. Es encargada de seguimiento a egresados en la misma institución y líder del Cuerpo Académico Psicología y Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT, Nivel I. Correo electrónico: esperanzaviloría@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7558-6593>.

que estudiantes y la población abierta eran capaces de reconocer mitos sobre conocimientos relacionados con la psicología. Empero, este resultado no significa que la enseñanza no tenga ciertos efectos, como lo evidenciaron Hughes et al. (2015) al encontrar que en estudiantes de psicología la capacidad con la que se logra identificar mitos sobre la disciplina va incrementando conforme aumenta el grado de estudios. De forma más reciente se han explorado otras variables, por ejemplo, Sibicky et al. (2021) encontraron correlaciones positivas y significativas entre el grado con el que los estudiantes compartían conocimiento erróneo sobre psicología y las creencias en el libre albedrío y el dualismo mente-cuerpo.

El procedimiento que generalmente se comparte en esta clase de estudios implica el empleo de cuestionarios con reactivos dicotómicos (falso-verdadero) en los que se pone a prueba el conocimiento del estudiante acerca de los mitos relacionados con la psicología. A manera de ejemplo, en estos cuestionarios es posible encontrar reactivos en los que se pregunta sobre la superioridad de las mujeres en comparación con los hombres respecto de la intuición social o acerca de la influencia de los mensajes subliminales en el comportamiento, entre otros (véase Bensley et al., 2014; Cañoto, 2017; Gardner y Brown, 2013; Furnham y Hughes, 2014; Sibicky et al., 2021).

Como es posible notar, el tema en el que se concentran estos estudios es el conocimiento relacionado con la psicología o, en otras palabras, el conocimiento generado por esta disciplina. En este sentido, resultan congruentes los resultados reportados por Hughes et al. (2015) respecto de que los estudiantes de posgrado son más capaces de identificar mitos en comparación con los de reciente ingreso a la carrera. No obstante, existe otro problema que, aunque se relaciona, no puede tomarse como equivalente al compartir mitos sobre el conocimiento psicológico. Autores como Lilienfeld (2012) han llamado la atención sobre los errores que los legos y los estudiantes de psicología comparten respecto a la imagen o identidad que tiene esta disciplina científica. Este autor se ha preguntado por la proporción de gente, dentro y fuera de la psicología, que cree que esta es una pseudociencia al compartir opiniones como que los psicólogos no emplean métodos científicos o que los hallazgos de la disciplina no pueden replicarse.

La identidad o imagen que la sociedad comparta de la psicología podría afectar en la formación de los estudiantes al impactar en los contenidos, el perfil de egreso y las estrategias de enseñanza, pues todos estos dependerán de lo que se acuerde en la academia sobre las funciones y aptitudes del psicólogo. Además, esta identidad también podría impactar en el apoyo institucional que pudieran recibir investigadores de la disciplina al ser o no incluidos en convocatorias de agencias relacionadas con la ciencia y la tecnología. De forma similar, los empleadores podrían incluir o no a los psicólogos para ciertos puestos dependiendo de su perfil de egreso y de lo que ordinariamente se considera que el psicólogo hace (Lilienfeld, 2012).

Tomando en cuenta estas advertencias, resulta indispensable estudiar cuál es la imagen que los estudiantes tienen de la psicología, sin embargo, tratar de vislumbrar dicha identidad no es una tarea sencilla. Son conocidos los problemas que caracterizan a la psicología en lo que respecta a su falta de unidad y tendencia a la fragmentación (Goodwin, 2009). En términos generales, es posible categorizar estos problemas de la siguiente manera: (a) ausencia de un objeto de estudio compartido por la mayoría del gremio (Ardila, 2011); (b) ausencia de acuerdos sobre los procedimientos propios de la psicología (Ribes, 2004); (c) incapacidad para distinguir si la investigación realizada en psicología es básica o aplicada (Lilienfeld, 2012), y (d) incapacidad para distinguir si la psicología pertenece a la ciencia o la tecnología (Cortés-Patiño, 2010; Roca y Solà, 2013).

A pesar de lo anterior, se han dado esfuerzos en la tarea de definir el constructo de identidad profesional y estudiar su relación con la formación del psicólogo. Por ejemplo, Harrsch (2005) ha conceptualizado la identidad profesional como un proceso en el que el individuo busca un sentido propio en lo que respecta a su persona como profesional en comparación con los demás. Este proceso se da a lo largo de la historia formativa del individuo, de forma vinculada al contexto social y, para el caso que nos interesa, al de la psicología. Si bien algunos lectores podrían quedar satisfechos con esta definición, hasta el día de hoy no existe un consenso sobre los criterios que se deben cumplir para que una persona sea identificada como psicólogo.

Para el caso de México, diversos autores han llamado la atención sobre los posibles problemas que la falta de unidad en la disciplina puede promover en la formación de psicólogos (Carpio y Morales, 2016; Pacheco, 2016; Zarzosa, 2015). Acuña et al. (2016) han señalado la importancia de estudiar la relación entre la definición del objeto de estudio de la psicología y su enseñanza en el país, abriendo un cuestionamiento acerca de si el crecimiento excesivo y desordenado de la matrícula a nivel nacional podría relacionarse con la carencia de identidad en la disciplina. Más adelante, Acuña et al. (2019) recalcaron que durante la formación del psicólogo es de suma relevancia distinguir entre la enseñanza de la práctica filosófica, la práctica tecnológica y la práctica profesional, pues cada una cuenta con singularidades en términos de qué, cómo y para qué se enseña.

Sumando lo último a la falta de identidad en la disciplina, un resultado probable comporta que los estudiantes de psicología del país están aprendiendo fundamentos filosóficos, teorías, procedimientos, e incluso están adquiriendo con la sociedad compromisos distintos, por no decir incompatibles.

Guiada por preguntas similares a las que se han planteado hasta este punto, García (1989) intentó responder si contar con una identidad personal adecuada al elegir la carrera favorece la identidad profesional en estudiantes de psicología. Para tal propósito, la autora aplicó un cuestionario a 349 estudiantes con el que recopiló

información sobre nivel socioeconómico, datos escolares, posibles factores de influencia para elegir la carrera, conocimiento del área elegida, expectativas iniciales sobre la carrera y cumplimiento de expectativas formativas. Entre los resultados obtenidos en dicho estudio es posible destacar que, al preguntar sobre el motivo para elegir la carrera de psicología, el 39% respondió “me gusta” y el 35% “por ser una carrera humanística”. En lo que respecta al cumplimiento de expectativas formativas, solo el 55% respondió de forma afirmativa. Resulta congruente encontrar insatisfacción con la formación universitaria cuando la elección de la carrera está influida por el gusto personal y por una confusión entre las humanidades y las ciencias.

De forma más reciente, Varela et al. (2010) realizaron un estudio con la finalidad de conocer las preferencias de estudiantes del cuarto semestre de psicología en lo que respecta a la definición de la disciplina y sus autores más representativos. Los resultados obtenidos revelaron que la mayoría de los estudiantes mostraron tendencias más pronunciadas por definiciones de la psicología en términos conductuales, pero los autores más reconocidos fueron de escuelas de pensamiento diferentes a la conductista. En otras palabras, se encontró falta de congruencia entre la forma en la que los estudiantes definieron la disciplina y los autores que la representan con su trabajo.

Ante este panorama, y con el propósito de que en un futuro próximo sea posible realizar estudios sobre la identidad de la psicología que comparten los estudiantes, se adoptó el objetivo de diseñar un cuestionario para tal finalidad y explorar sus propiedades psicométricas. En adición, siguiendo los hallazgos de Hughes et al. (2015) se estableció el objetivo de identificar si existe una correlación entre el semestre cursado y la calificación obtenida en el cuestionario. Al ser este un estudio incipiente, los alcances del instrumento se han limitado a la población de estudiantes que actualmente cursan la Licenciatura de Psicología en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Además, debido a que se persigue conocer la identidad o imagen que los estudiantes comparten de la psicología, y no sus conocimientos como en instrumentos ya existentes, se ha preferido desarrollar un cuestionario de actitudes.

MÉTODO

Diseño

Estudio transversal-correlacional con muestreo no probabilístico de participantes voluntarios (Hernández et al., 2014).

Participantes

Participaron 351 estudiantes de psicología de la FCH, de los que el 84% se identificó con el género femenino, el 15.7% con el género masculino y el 0.3% con otro género. Esta muestra representó el 41.8% de la matrícula total de estudiantes de psicología

durante la realización del estudio. El rango de edades de los participantes osciló entre 18 y 57 años (media = 25.47, DE = 9.51). Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (1) ser estudiante activo de la carrera de psicología en la FCH, (2) ser mayor de edad, (3) firmar el consentimiento informado, (4) contar con equipo de cómputo o teléfono inteligente con acceso a internet y (5) ser capaz de interactuar con el cuestionario en modalidad virtual por medio de Google Forms.

Instrumentos

- (1) Cuestionario de datos generales de elaboración propia con preguntas sobre género, edad, semestre de la carrera cursado, ciudad de residencia, entre otros.
- (2) El *Cuestionario de actitudes disciplinares en estudiantes de psicología* (CADEP) es un instrumento autoadministrado que, en su versión final, se conforma de 22 ítems en una escala Likert. El instrumento pretende medir la identidad o imagen que los estudiantes universitarios comparten de la psicología. Las opciones de respuesta a los ítems se puntuaron con los siguientes valores: 1 = completamente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = a veces de acuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = completamente de acuerdo. La suma de la opción elegida en cada uno de los ítems se tomó como la calificación general del instrumento. Cabe señalar que los reactivos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 18 son negativos, es decir, su valor debe ser invertido antes de realizar la suma para obtener la calificación.

Procedimiento

Dos investigadores con formación de posgrado en psicología o ciencia del comportamiento y experiencia previa en formación de estudiantes de psicología, así como en elaboración de planes de estudio, se encargaron de diseñar los ítems de la primera versión para el CADEP. Con el afán de alcanzar una delimitación lo más cercana al origen de la disciplina, los investigadores realizaron una revisión de textos clásicos y recientes sobre historia de la psicología como por ejemplo *Historia de la psicología experimental* de Boring (1990) e *Historia de la psicología* de Hothersall (2005).

Esta primera versión del instrumento se sometió a evaluación de jueces expertos quienes valoraron la coherencia, relevancia, claridad y suficiencia de los ítems. A partir de las observaciones realizadas por los jueces se hicieron las modificaciones pertinentes, dando como resultado una versión preliminar que contó con 32 ítems y cuatro dimensiones teóricas. En términos generales, la primera dimensión se relacionó con la “identidad del psicólogo” e incluía ítems relativos a los orígenes y objetivos de la psicología, así como al quehacer del psicólogo. La segunda dimensión se relacionaba con las “actitudes hacia la investigación” e incluía ítems relativos a los conocimientos con que el psicólogo debe contar sobre investigación y la influencia de esta en el quehacer del psicólogo. La tercera dimensión se relacionó con las “expectativas

de ejercicio profesional” e incluía ítems relativos a los puestos y actividades que el psicólogo puede cubrir. Una última dimensión se relacionó con “creencias sobre la formación” e incluía ítems relativos a los conocimientos y habilidades que se deben desarrollar en la carrera de psicología, así como algunos criterios del perfil de egreso.

Contando con esta versión del cuestionario, se realizó un estudio piloto con el fin de identificar errores en su estructura y función. Para esto se empleó una muestra de 10 estudiantes universitarios que no formaron parte del presente estudio. A lo largo de estas aplicaciones no se observaron problemas o dificultades para la interacción de los participantes con la herramienta virtual.

Finalmente, el cuestionario se habilitó de manera digital en la plataforma Google Forms y se solicitó la autorización de las autoridades y el departamento de Orientación Psicopedagógica de la FCH para contactar a los estudiantes y solicitar su participación. La comunicación se realizó por medio de páginas oficiales de la FCH, así como del correo electrónico institucional. En el correo que fue enviado a los estudiantes se les informó acerca del objetivo y los alcances del estudio, así como de que su participación implicaría responder un cuestionario y su duración aproximada. Cabe señalar que, previo al acceso al cuestionario, los estudiantes debieron leer y firmar un consentimiento informado en el que se mencionaba que su participación era voluntaria, se garantizó el manejo de sus datos en anonimato, así como que sus respuestas no afectarían las calificaciones en sus materias. Habiendo obtenido los datos, su análisis y representación se realizó a través de los *software* Jamovi 2.0 y Veusz 3.0 mediante un equipo de cómputo con sistema operativo Linux Mint 21.1 con 8 GB de memoria RAM y 1 TB de disco duro.

Análisis de datos

Con el propósito de realizar un análisis de fiabilidad se empleó el coeficiente Omega de McDonald. En lo que respecta a la validez del cuestionario, los ítems que mostraron una correlación ítem-total mayor a .30 o que no disminuían el valor de Alfa fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio (AFE), puesto que el cuestionario es de elaboración reciente y en el presente estudio se pretende describir sus propiedades psicométricas por primera vez. Los ítems que mostraran cargas factoriales menores a .40 o cuya carga afectara la formación de una dimensión fueron eliminados. Se empleó la prueba Shapiro-Willk con el fin de conocer si la distribución de las calificaciones para las dimensiones identificadas por el AFE se distribuían de forma normal. Se identificaron las correlaciones por medio del coeficiente Rho de Spearman entre las calificaciones de las dimensiones identificadas a partir del AFE y la calificación general del cuestionario. Finalmente se empleó el coeficiente Rho de Spearman con el fin de identificar si existe correlación entre la calificación total y el semestre de la carrera cursado por los estudiantes. Para todas las pruebas α fue igual a 0.05.

Consideraciones éticas

Los datos fueron obtenidos de forma voluntaria, respetando en todo momento el derecho de privacidad y manteniendo el anonimato de los participantes. Además, antes de la recolección y registro de los datos se obtuvo el consentimiento informado de parte de los participantes, en dicho documento se presentaron los objetivos del estudio, así como los derechos del participante y las obligaciones de los investigadores. A lo largo del estudio se confirmó que los procedimientos empleados no generaban daños físicos o psicológicos.

RESULTADOS

La primera versión del CADEP, que contaba con 32 ítems, mostró un coeficiente Omega de McDonald de .778, no obstante, fue necesario eliminar 8 ítems debido a sus niveles de correlación ítem-total en combinación con que su conservación no incrementaba el coeficiente Omega. De este modo, se procedió a trabajar con un total de 24 ítems.

Con el fin de establecer la validez de constructo del cuestionario, se realizó un AFE con rotación Varimax debido a que las correlaciones entre los ítems mostraron valores bajos. En adición a los criterios mencionados anteriormente para la eliminación de ítems también se eliminaron los factores formados por menos de tres ítems. Con base en esto, fue necesario eliminar dos ítems más (25 y 26 de la primera versión del cuestionario).

Se empleó la prueba Shapiro-Willk con el fin de conocer si la distribución de las calificaciones para las dimensiones identificadas por el AFE y la calificación total se distribuían de forma normal. Los resultados revelaron que ninguna de estas se distribuyó normalmente. A partir de un análisis de ejes principales, que se basó en un análisis en paralelo, se obtuvo una solución final de cuatro factores que explicó el 37.5% de la varianza. Los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .40 dentro de su factor y comunalidades mayores a .40 (ver Tabla 1). La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (1834, $gl= 231$, Sig.= .001) y el indicador de adecuación del tamaño de muestra Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado (.808). Después de la eliminación de los ítems, la versión final del CADEP mostró un coeficiente Omega de McDonald de .744.

Como se mencionó en el apartado de procedimiento, la versión original del cuestionario contó con cuatro dimensiones teóricas al igual que la solución ofrecida por el AFE, sin embargo, después de la eliminación y reorganización de ítems fue necesario realizar ajustes. De este modo, la dimensión *Identidad del psicólogo* pasó a *Formación e identidad*, la dimensión *Expectativas de ejercicio profesional* pasó a *Confusión con psicoterapia*, la dimensión *Creencias sobre la formación* pasó a *Actitudes hacia la ciencia*, y la única dimensión que no cambió fue *Actitudes hacia la investigación*.

Tabla 1

Ponderaciones de factores para el análisis factorial exploratorio

	Formación e identidad	Actitudes hacia la investigación	Confusión con psicoterapia	Actitudes hacia la ciencia
Rango	31	16	15	14
Media	31.9	20.3	8.47	13.4
Desviación estándar	5.64	2.55	2.78	2.48
Sesgo	-.335	-.574	.660	.164
Varianza explicada	13.47	8.72	7.84	7.44
Omega de McDonald	.655	.711	.727	.738
Ítem	Carga factorial			
1 La licenciatura en psicología te capacita para ejercer como psicoterapeuta (negativa)	.643	-		
2 El <i>coaching</i> es una actividad propia del psicólogo (negativa)	.605			
3 Estudiar psicología resuelve los problemas emocionales del estudiante (negativa)	.590			
4 El licenciado en psicología está capacitado para cubrir las funciones de un médico, un pedagogo y un abogado (negativa)	.586			
5 Los planes de estudio de psicología deben incluir temas relacionados con religión y espiritualidad (negativa)	.572			
6 Ver películas e interpretar la personalidad de los personajes es una actividad útil en las clases de psicología (negativa)	.537		.338	
7 La actividad principal del psicólogo es la psicoterapia (negativa)	.506			
8 Los estudiantes de psicología deben realizar tareas y trabajos que involucren emociones positivas (negativa)	.480		.336	
9 Las universidades que ofertan la carrera de psicología deben instruir a los alumnos sobre lo que está bien o mal (negativa)	.455			
10 El psicólogo debe contar con conocimientos avanzados sobre metodología de la investigación		.758		
11 El psicólogo debe contar con conocimientos avanzados sobre estadística		.647		
12 El psicólogo debe mantenerse actualizado sobre los avances de la investigación científica		.528		
13 Ser objetivo es un requisito para investigar los fenómenos mentales		.360		
14 Las técnicas empleadas por el psicólogo deben contar con evidencia de su efectividad		.336		
15 Los hospitales deben contratar a psicólogos de forma obligatoria (negativa)			.641	
16 El psicólogo en formación debe asistir a terapia (negativa)			.564	
17 La psicología es una profesión del sector salud (negativa)			.553	
18 El psicólogo en formación debe realizar una autoevaluación para conocer sus desórdenes mentales (negativa)	.333		.535	
19 Una labor fundamental del psicólogo es publicar libros y artículos científicos				.730
20 Una labor fundamental del psicólogo es diseñar instrumentos de medición				.606
21 El psicólogo debe asistir regularmente a reuniones y congresos científicos		.343		.509
22 Una labor fundamental del psicólogo es realizar investigación				.457

Fuente: Elaboración propia.

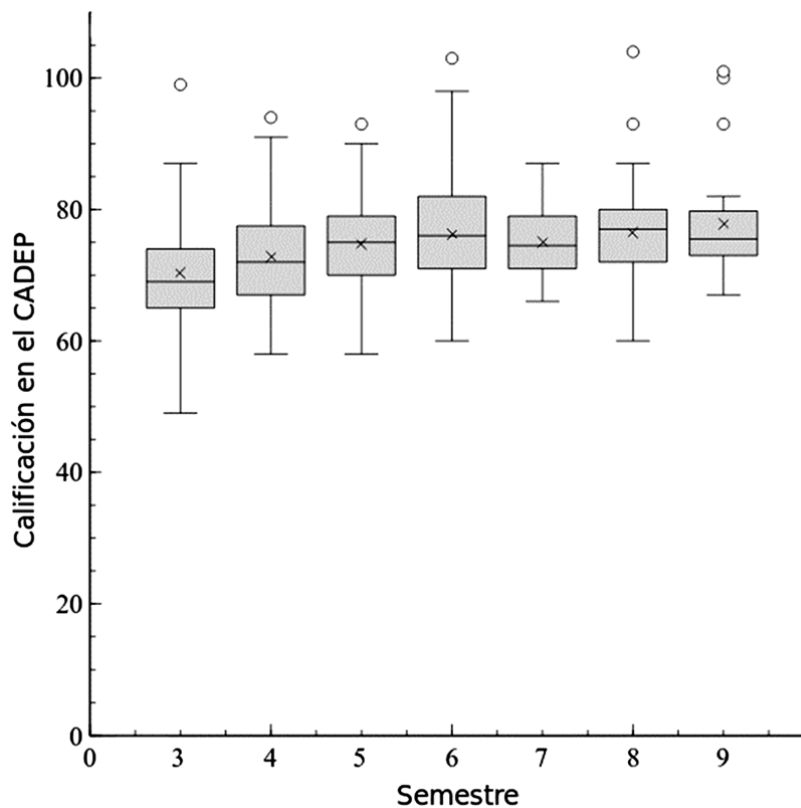
Tabla 2
Correlaciones (coeficiente Rho de Spearman) entre las dimensiones del CADEP

	FI	AHI	CP	AHC	Total
FI		.146	.211	-.054	.811
Sig.		.006	.001	.309	.001
AHI	.146		-.185	.475	.483
Sig.	.006		.001	.001	.001
CP	.211	-.185		-.137	.361
Sig.	.001	.001		.010	.001
AHC	-.054	.475	-.137		.327
Sig.	.309	.001	.010		.001
Total	.811	.483	.361	.327	
Sig.	.001	.001	.001	.001	

FI: Formación e identidad, AHI: Actitudes hacia la investigación, CP: Confusión con psicoterapia, AHC: Actitudes hacia la ciencia.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1
Diagramas de cajas para la calificación obtenida en el CADEP de acuerdo al semestre cursado, la mediana se encuentra representada por una línea que divide el bloque gris que representa el rango intercuartílico



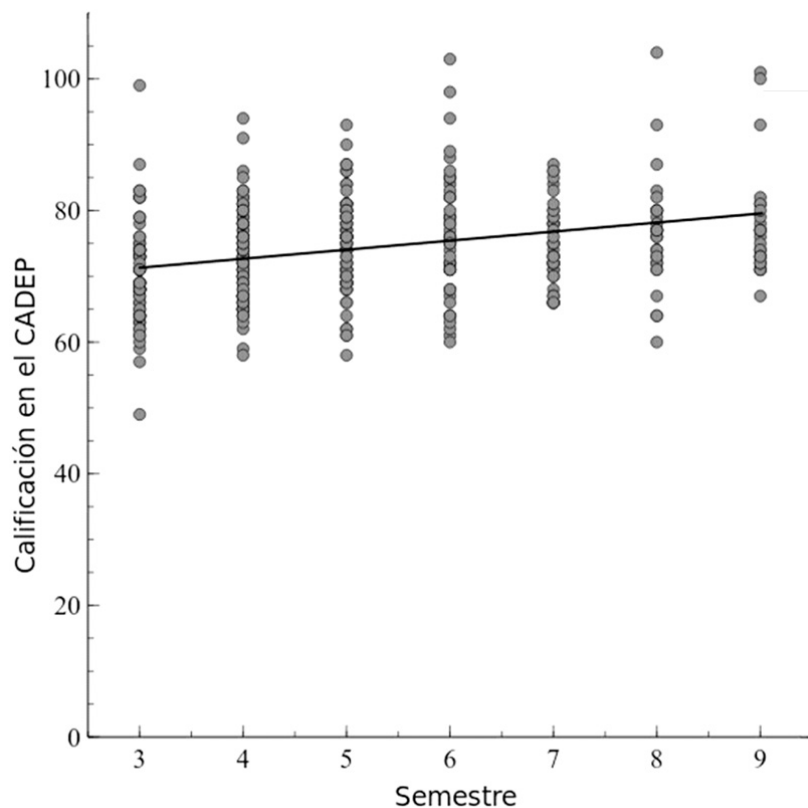
Nota: La media se encuentra representada por la equis, los valores atípicos por los círculos blancos y los valores extremos por los bigotes.

En la Tabla 2 se muestran los coeficientes Rho de Spearman para las correlaciones entre las dimensiones identificadas a partir del AFE y la calificación total del cuestionario. La Figura 1 muestra los diagramas de cajas para la calificación obtenida en el CADEP de acuerdo al semestre cursado, la mediana se encuentra representada por una línea que divide el bloque gris que representa el rango intercuartílico. La media se encuentra representada por la equis, los valores atípicos por los círculos blancos y los valores extremos por los bigotes. Como pudo observarse, no se encontraron diferencias evidentes entre semestres, a excepción de Semestre 3 que mostró calificaciones más bajas en comparación con el resto de semestres.

Con el propósito de conocer si existía correlación entre el semestre de la carrera cursado por los estudiantes y la calificación total del CADEP se empleó el coeficiente Rho de Spearman, que reveló una correlación positiva débil ($r_s = .27, p = .001$). En la Figura 2 se muestra el diagrama de dispersión para la calificación obtenida en el CADEP de acuerdo al semestre cursado.

Figura 2

Diagrama de dispersión para la calificación obtenida en el CADEP de acuerdo al semestre cursado



DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio fue explorar las propiedades psicométricas del CADEP, así como identificar si existe una correlación entre la calificación obtenida en este cuestionario y el semestre cursado por estudiantes de psicología de la FCH. Como pudo observarse, la primera versión del CADEP mostró un coeficiente Omega de McDonald adecuado para proceder con el AFE (.778). No obstante, fue necesario eliminar ocho ítems debido a que mostraban correlaciones bajas. En adición a esto, después de realizar el AFE se eliminaron los ítems 25 y 26 de la primera versión ya que cargaron en un factor con menos de cuatro ítems.

El AFE reveló una solución de cuatro factores que muestran congruencia con los planteamientos teóricos de los autores, pero fue necesario realizar cambios con la finalidad de que el título de cada factor muestre mayor congruencia con los ítems que incluye. A pesar de los cambios, se considera que el trasfondo teórico y el objetivo que se persigue con la aplicación del CADEP no fueron modificados. No obstante, la varianza explicada a partir de la solución ofrecida por el AFE fue baja, lo que sugiere la necesidad de nuevas investigaciones con muestras más amplias y de diferentes escuelas de psicología. A pesar de esto, la prueba de Bartlett e indicador Kaiser-Meyer-Olkin fueron adecuados. Como ya se ha mencionado, los cuatro factores identificados se han denominado como (1) *Formación e identidad*, (2) *Actitudes hacia la investigación*, (3) *Confusión con psicoterapia* y (4) *Actitudes hacia la ciencia*.

A pesar de que la versión final del CADEP se compone de un número suficiente de factores e ítems, resulta pertinente reflexionar sobre los reactivos que debieron eliminarse por sus débiles correlaciones. Entre estos se encontraban ítems relevantes para estudiar la imagen o identidad de la psicología que los estudiantes universitarios comparten, como “la psicología surgió como una disciplina científica” o “los laboratorios experimentales son fundamentales para las escuelas de psicología”. Dicho resultado conduce a preguntas como: *¿De qué forma respondieron los estudiantes a este tipo de ítems para que sus correlaciones fueran bajas?* Se considera que este hallazgo revela el grado de variabilidad en la respuesta de los estudiantes ante temas esenciales para entender la disciplina, lo que podría sugerir falta de consenso respecto a si la psicología es una disciplina científica, tecnológica, humanística u otra (Cortés-Patiño, 2010; Goodwin, 2009; Roca y Solà, 2013).

Un dato que apoya esta conjetura es el factor denominado “Confusión con psicoterapia”, en el que a partir del AFE se agruparon ítems relacionados con el ámbito de la salud como si la psicología fuese una profesión de este tipo. Cabe recordar que en la versión original del cuestionario la dimensión teórica “Expectativas de ejercicio profesional” (de la que se deslindó el factor “Confusión con psicoterapia”) no se limitaba a obtener información sobre puestos o actividades en el sector salud, sino que abarcaba otros ámbitos como el de la educación y la administración. Esto conduce

a preguntas como: *¿Qué ocurrió con los demás ámbitos profesionales? ¿Un ámbito profesional en particular es el que define a la psicología o esta es una disciplina ya definida, que puede tener repercusiones en distintos ámbitos profesionales?*

En este punto resalta la importancia de proporcionar a los estudiantes de psicología criterios claros y suficientes para lograr distinguir entre disciplinas científicas, tecnológicas y profesionales (Acuña et al., 2019). Concentrando la atención al factor “Confusión con psicoterapia”, Lilienfeld (2012) ha señalado que una de las posibles razones por las que el lego rechace el conocimiento generado por la psicología se relaciona con la confusión que muchas personas, incluyendo estudiantes de esta disciplina, comparten acerca de que la psicología es una profesión de ayuda y no una ciencia. A pesar de la proporción de la población que podría compartir esta confusión, a lo largo de la historia de la psicología reconocidos autores han llamado la atención acerca de que la psicología es una disciplina científica o un proyecto de ciencia y no otra cosa (Ribes, 2009).

Las correlaciones encontradas entre las cuatro dimensiones del CADEP fueron de nulas a moderadas. El factor *Identidad y formación* solamente mostró relaciones débiles y positivas con los factores *Actitudes hacia la investigación* y *Confusión con psicoterapia*. Por su parte, el factor *Actitudes hacia la investigación* mostró relaciones positivas y fuertes con el factor *Actitudes hacia la ciencia*, lo que parece ser congruente dada la información presentada en sus ítems. El factor *Confusión con psicoterapia* mostró relaciones débiles y negativas con los factores *Actitudes hacia la ciencia* y *Actitudes hacia la investigación*, lo que resulta congruente al tomar en consideración que estos factores representan, en cierta medida, actividades opuestas en el quehacer del psicólogo. En adición, el factor *Confusión con psicoterapia* mostró una correlación moderada y positiva con el factor *Identidad y formación*, lo que resulta difícil de explicar a nivel teórico, empero, este resultado probablemente se relaciona con la cantidad de ítems negativos incluidos en el factor *Identidad y formación*. Finalmente, las correlaciones entre los factores y la calificación total del cuestionario fueron de débiles a altas y positivas, lo que aporta información relevante sobre la validez de constructo del CADEP.

El segundo objetivo de este estudio consistió en identificar si existe una correlación entre la calificación obtenida en el CADEP y el semestre cursado por estudiantes de psicología de la FCH. Como pudo observarse a partir del coeficiente Rho de correlación de Spearman y de la gráfica incluida en la Figura 2, se encontró una correlación positiva y débil entre estas variables. Este hallazgo se confirmó con los datos obtenidos en los diagramas de cajas en la Figura 1. De forma contraria a lo reportado por Hughes et al. (2015), a partir de los resultados obtenidos no es posible afirmar que los estudiantes desarrollan una imagen de la psicología más cercana a lo que es la disciplina conforme avanzan en la carrera. Este hallazgo resulta preocupante puesto que parece indicar que los estudiantes egresan de la carrera con

opiniones sobre lo que es la psicología similares a las que tenían cuando ingresaron. En investigaciones futuras será pertinente explorar las relaciones entre este resultado y la reducida proporción de dictámenes sobresalientes obtenida por estudiantes de psicología de la UABC en el Examen General de Egreso del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Jiménez et al., 2019).

Finalmente, resulta importante señalar que los resultados obtenidos en este estudio deben tomarse con cautela pues la solución ofrecida por el AFE para el CADEP no superó el 50% de la varianza explicada y las correlaciones entre las calificaciones de sus dimensiones fueron de nulas a moderadas, por lo tanto no se recomienda el empleo del cuestionario en su versión actual, es necesario realizar más investigaciones que exploren sus propiedades psicométricas con otras versiones que incluyan modificaciones sustanciales. Un aspecto relevante para indagar a futuro son los posibles problemas generados por haber aplicado el cuestionario en modalidad virtual. Además, debido a que la forma en la que se enseña psicología, así como sus contenidos, son muy diversos entre instituciones, será necesario obtener muestras más grandes y de diferentes regiones del país. Empero, se considera que los hallazgos obtenidos en este trabajo proporcionan información pertinente acerca de la situación en la que se encuentra la formación del psicólogo en México y su relación con la imagen que los estudiantes comparten de la disciplina. Esperamos que esto promueva la siempre necesaria reflexión sobre cómo las instituciones de educación superior afectan en la problemática y cómo se podrían tomar acciones correctivas.

REFERENCIAS

- Acuña, K., Irigoyen, J., y Jiménez, M. (2016). Psicología científica: su enseñanza y aprendizaje. En V. Pacheco (coord.), *Aprendizaje de la ciencia. La formación del psicólogo* (pp. 83-106). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Acuña, K., Irigoyen, J., Jiménez, M., Ramírez, D., y Dávila, J. (2019). Qué aprenden los estudiantes de psicología de pregrado: un caso de estudio. En I. Zepeda, F. Cabrera, J. Camacho y E. Camacho (eds.), *Aproximaciones al estudio del comportamiento y sus aplicaciones. Vol. II* (pp. 416-448). Universidad de Guadalajara.
- Ardila, R. (2011). *El mundo de la psicología/Obras selectas de Rubén Ardila*. El Manual Moderno.
- Bensley, D., y Lilienfeld, S. (2017). Psychological misconceptions: Recent scientific advances and unresolved issues. *Current Directions in Psychological Science*, 26(4), 377-382. <https://doi.org/10.1177/0963721417699026>
- Bensley, D., Lilienfeld, S., y Powell, L. (2014). A new measure of psychological misconceptions: Relations with academic background, critical thinking, and acceptance of paranormal and pseudoscientific claims. *Learning and Individual Differences*, 36, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.009>
- Boring, E. (1990). *Historia de la psicología experimental* (2a. ed.). Trillas.
- Cañoto, Y. (2017). Ideas erróneas sobre la psicología en la Escuela de Psicología de la UCAB: 15 años de historia. *Analogía del Comportamiento*, (15), 203-207. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4440>
- Carpio, C., y Morales, G. (2016). *Enseñanza de la ciencia. Reflexiones y propuestas*. UNAM.
- Cortés-Patiño, D. (2010). Sobre la ruptura entre ciencia y tecnología en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 133-137. <https://doaj.org/article/b777b71c026a4b5f98e35c4abc8f20f8>

- Furnham, A., y Hughes, D. (2014). Myths and misconceptions in popular psychology: Comparing psychology students and the general public. *Teaching of Psychology*, 41(3), 256-261. <https://doi.org/10.1177/0098628314537984>
- García, M. (1989). Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional. En J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva* (pp. 157-167). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gardner, R., y Brown, D. (2013). A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.008>
- Goodwin, J. (2009). *Historia de la psicología moderna* (4a. ed.). Limusa.
- Harrsch, C. (2005). *La identidad del psicólogo* (4a. ed.). Pearson Educación.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hothersall, D. (2005). *Historia de la psicología*. McGraw-Hill.
- Hughes, S., Lyddy, F., Kaplan, R., Nichols, A., Miller, H., Saad, C., Dukes, K., y Lynch, A.-J. (2015). Highly prevalent but not always persistent: Undergraduate and graduate student's misconceptions about psychology. *Teaching of Psychology*, 42(1), 34-42. <https://doi.org/10.1177/0098628314562677>
- Jiménez, J., Caso, J., y Serrano, E. (2019). Variables asociadas con los resultados de desempeño de los egresados de psicología: el caso de la UABC. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 9(18), 19-30. <http://riege.mx/index.php/riege/article/view/511/403>
- Lilienfeld, S. (2012). Public skepticism of psychology: Why many people perceive the study of human behavior as unscientific. *American Psychologist*, 67(2), 111-129. <https://doi.org/10.1037/a0023963>
- Lilienfeld, S., Lynn, S., Ruscio, J., y Beyerstein, B. (2012). *50 grandes mitos de la psicología popular. Confusiones generalizadas e ideas erróneas sobre el comportamiento humano*. Océano.
- Pacheco, V. (2016). *Aprendizaje de la ciencia. La formación del psicólogo*. UNAM.
- Ribes, E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma Psicológica*, 11(1), 9-28. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/EsPosibleUnificarLosCriteriosSobreLosQueSeConcibeLapsicologia.pdf>
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.
- Roca, J. y Solà, S. (2013). El área de conocimiento de ciencias psicológicas y educativas. En J. Irigoyen, F. Cabrera, M. Jiménez, H. Martínez y K. Acuña (coords.), *Estudios sobre el comportamiento y aplicaciones volumen III* (pp. 219-232). Qartuppi/Universidad de Sonora.
- Sibicky, M., Klein, C., y Embrescia, E. (2021). Psychological misconceptions and their relation to students' lay beliefs of mind. *Teaching of Psychology*, 48(2), 103-109. <https://doi.org/10.1177/0098628320959925>
- Varela, J., Larios, M., Velázquez, G., Nava, G., Lara, B., Ortega, M., Zambrano, R. (2010). Lo que consideran los universitarios en relación a los autores y enfoques más importantes de la psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, (12), 61-67. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/012_Varela.pdf
- Zarzosa, L. (2015). Los límites de la carrera de psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 243-256. <https://www.redalyc.org/journal/292/29242800001/html/>

Cómo citar este artículo:

Patrón Espinosa, F. d. J., Ortega González, M., y Viloría Hernández, E. (2023). Propiedades psicométricas del cuestionario de actitudes disciplinares en estudiantes de psicología. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1759. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1759



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.