



MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA FORMACIÓN DE HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA
CARRERA PSICOLOGÍA**

**Tesis presentada en opción al grado
científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Mg. SIMÓN ALBERTO ILLESCAS PRIETO

Cienfuegos

2017



REPÚBLICA DE CUBA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA FORMACIÓN DE HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA
CARRERA PSICOLOGÍA**

**Tesis presentada en opción al grado
científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autor: Mg. SIMÓN ALBERTO ILLESCAS PRIETO

Tutora: Prof. Tit. Lic. GISELA BRAVO LÓPEZ, Dra. C.

Cienfuegos

2017

AGRADECIMIENTOS

A mi familia que me apoyó todo el tiempo que duró la investigación, a mi padre y a mi madre que me formaron como persona, ciudadano y profesional.

A la Universidad de Guayaquil, a la Universidad de Cienfuegos, a sus autoridades, que me otorgaron todas las facilidades para la obtención de este grado académico.

A los docentes del CEDDES quienes orientaron y aconsejaron, en especial a mi tutora, Dra. C. Gisela Bravo López, quien me supo guiar en los caminos de la investigación y el desempeño, con ideas y aportaciones lógicas al objeto de estudio.

Al Dr. C. Blas Joel Juanes, Dra. C. Caridad Pérez, Dra. C. Luisa Baute, por la dedicación, orientación y corrección general de este trabajo, con mucha transparencia y honestidad, poniendo los puntos donde hay que ponerlos.

A mis compañeros doctorantes que iniciamos esta travesía científica y nos organizamos en preasociación y confiaron en este humilde servidor.

A los docentes, estudiantes y trabajadores de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil, que colaboraron con sus participaciones grandes o pequeñas, pero inmensas en tributo constructivo.

A todo el personal operativo-tecnológico que contribuyó en Ecuador y en Cuba a la culminación de este trabajo y todas las personas que ayudaron de una u otra forma en la valoración crítica – pedagógica del día a día.

A ustedes, mi reconocimiento imperecedero.

El autor

SÍNTESIS

El presente trabajo de investigación aborda la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil. Se plantea como problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología? En este caso el objetivo de la investigación se orientó a: Proponer una estrategia curricular para la formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y matemáticos que generaron una información valiosa para la toma de posición del autor. Se presenta la estrategia curricular organizada en las siguientes etapas: previa, diseño, desarrollo y evaluación, la que fue validada con la aplicación del método Ábaco de Regnier, el cual facilitó la comunicación y el debate de los datos con los expertos; también se validó en la práctica, demostrando que constituye un aporte para perfeccionar los procesos de formación del profesional de psicología, ya que tiene en cuenta las características del objeto de la profesión, la articulación de las actividades académicas, investigativas, laborales y de vinculación y está sustentada en los presupuestos teóricos y metodológicos que permiten proyectar el proceso de investigación de la carrera en los diferentes niveles del currículo.

ÍNDICE

Introducción.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I. LAS HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO. POSICIONES PARA UNA PROPUESTA

1.1 La formación universitaria del Psicólogo. Tendencias y exigencias contemporáneas.....	11
1.2 La formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología.....	20
1.2.1 Las habilidades: generalidades.....	21
1.2.2 Las habilidades de investigación. Su clasificación.....	25
1.2.3 La formación de las habilidades de investigación en la carrera Psicología. Limitaciones teóricas y prácticas.....	31
1.3 Presupuestos teórico- metodológicas para una propuesta.....	36

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE Y TOMA DE DECISIONES

2.1 Justificación metodológica del proceso de investigación.....	44
2.2 Resultados del proceso de investigación.....	45
2.3 Valoración de las habilidades de investigación propuestas.....	55
2.4 Identificación de ideas para la elaboración de la propuesta.....	58

2.5 La estrategia curricular: conceptualización y fundamentos.....	62
--	----

CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA CARRERA PSICOLOGÍA

3.1 Secuencia metodológica del proceso de validación: una toma de decisiones.....	83
---	----

3.2 Resultados del proceso de validación.....	90
---	----

3.3 Valoración total de la validez de la estrategia curricular.....	106
---	-----

CONCLUSIONES.....	112
-------------------	-----

RECOMENDACIONES.....	113
----------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Desde la década del noventa del siglo XX, se refuerza la idea de que la Educación Superior oriente su labor a la formación de profesionales creativos, reflexivos, emprendedores, que posean una actitud abierta, tolerante y crítica, que les permita generar una cultura profesional de compromiso con el perfeccionamiento de las distintas áreas socioeconómicas en las que participarán al egresar de estos centros.

Al respecto, Willison y O'Regan (2007) señalan que la formación en investigación constituye la base del proceso de formación del profesional de este nivel y declaran que implica enseñar, tanto la estructura cognitiva del objeto de la profesión, como la formación de habilidades de investigación.

En la comunidad internacional, al abordar la formación en investigación de los estudiantes universitarios, es frecuente asumir este proceso a partir de una disciplina específica o como parte del proceso continuo en el que se generan conocimientos nuevos para que puedan llegar a tomar posiciones en cualquier área de la teoría y la práctica de su profesión (López, 2001).

Méndez, Vargas y González (2013) insisten en que el reto asumido por la Educación Superior, está también relacionado con la tarea de gestar proyectos o programas de investigación que impliquen a profesores y estudiantes; pero, sobre todo, que sensibilicen a unos y otros en la búsqueda y comprensión de los diversos problemas regionales y globales. Sin embargo, el estudio de esta temática revela aún inconsistencias teóricas y metodológicas en la formación de las habilidades de investigación en los egresados universitarios, por el amplio abanico de posiciones asumidas acerca del tema.

En América Latina, autores como Ruiz, Rubia, Anguita y Fernández (2010) incursionan en la formación de habilidades de investigación. Aseguran que el currículo de la Educación Superior deviene en expresión cultural de las decisiones que, en torno a ideales de formación, se toman como referencia para enseñar y aprender, en el cual se informa acerca de la naturaleza epistémica y pedagógica de los procesos formativos, como expresión de la dinámica de las relaciones entre ciencia, tecnología y demandas sociales. No obstante, la concreción de esta idea depende de las concepciones que tienen los docentes, tanto acerca del marco epistemológico de las asignaturas que imparten, como de las normativas que establece la Educación Superior para el proceso de enseñanza aprendizaje.

En Cuba, estudiosos del tema como López (2001), Balbis (2002), Chirino (2002), Barrera (2008), Mendoza (2008), Carballo (2012), fundamentan desde el punto de vista pedagógico, didáctico y psicológico, la formación de las habilidades de investigación; ofrecen modelos, estrategias y alternativas para potenciarlas en el ámbito de la formación inicial del docente.

Estos autores insisten en destacar la relación que debe existir entre el proceso de enseñanza aprendizaje y las etapas que recorre el investigador, como requisito básico para la apropiación del saber y saber hacer en investigación. Por su nivel de generalidad, esas propuestas son referentes que sientan las bases para nuevas especificaciones, según los perfiles profesionales.

En la revisión bibliográfica realizada se manifiestan diversos criterios alrededor del proceso de formación en investigación del profesional universitario. Se enfatiza en la necesidad de que las diferentes disciplinas y asignaturas del currículo asuman en su concepción didáctica el enfoque de investigación. Se justifica la idea de que la investigación sea concebida en función de la actividad profesional futura, desde

la etapa de grado. Se destaca la posible contribución que el estudiante puede hacer a la comprensión y solución de problemas sociales propios del área cuando se enseña – aprende investigando y se investiga para aprender, pero se apunta que, en la actualidad, esto es poco trabajado y se visualiza más desde el discurso, que desde la propia práctica.

La Educación Superior en América Latina centra la reflexión en las políticas educativas y curriculares desde fines del siglo pasado. Experiencias en Argentina, Chile, México, Venezuela y Cuba, presentadas en Congresos Internacionales de Pedagogía, celebrados entre 2012 y 2016, analizan como regularidad la relación que existe entre el enfoque investigativo de la ciencia y la docencia, justificando la orientación metodológica de carácter estratégico y curricular, que permita crear y ampliar las posibilidades de formación de las habilidades de investigación, para promover la participación social del futuro profesional y, en particular, concretar la vinculación teoría-práctica que exige la universidad del siglo XXI.

En este sentido, se promueven los vínculos de los estudiantes con las comunidades científicas y académicas, tanto en proyectos como en publicaciones y eventos, los cuales constituyen oportunidades formativas más allá de las prácticas áulicas. En este caso, se alude a la necesaria articulación de las actividades académicas, laborales y de vinculación con la sociedad, como una vía para estimular la formación de las habilidades de investigación.

En discusiones acerca del tema en Congresos de Psicología donde ha participado el autor, se identifica como un problema común la necesidad de resolver las insuficiencias formativas para la actividad investigativa del psicólogo. Para ello, se insiste en que es preciso dejar planteadas las bases teórico-metodológicas que guiarán las decisiones curriculares en esta carrera (Illescas, 2012, 2014, 2016).

El análisis de las ideas acerca de la formación profesional del psicólogo en Latinoamérica corroboró esta situación. La crítica realizada por Flores (2013) enfatiza la necesidad de atender la relación entre epistemología, enseñanza y práctica profesional de los psicólogos en esta región. Se centra en la manera de enseñar la ciencia en las aulas universitarias, pero la pereza intelectual de quienes asisten a los centros educativos, redundando en que los estudiantes egresen con limitadas opiniones en torno a las bases epistemológicas de las disciplinas que reciben en el currículo y resulta insuficiente la utilización de la investigación como método de enseñanza aprendizaje para la práctica.

A partir del análisis de la bibliografía consultada, se ha podido confirmar que las concepciones curriculares de la carrera de Psicología en los diferentes países son diversas, pero es una regularidad que no se precisen las habilidades de investigación a formar en el psicólogo, ni se especifique cómo el docente, desde su actuación profesional y a través de las diferentes asignaturas, puede contribuir a la formación de dichas habilidades. De igual forma, se desaprovechan las actividades académicas, laborales y de vinculación con la sociedad.

Desde esta perspectiva, se infiere que existe una limitada proyección de la formación en investigación desde el currículo en las carreras universitarias y la de Psicología no está exenta de ello, lo cual se evidencia en las publicaciones y resultados de investigación que se socializan (Calviño, 2013).

El debate deja explícita la necesidad de aportar, desde el currículo de grado, a la formación de un psicólogo capaz de enfrentar su función profesional con los conocimientos, habilidades y actitudes de investigación, que le permitan abordar en toda su complejidad la vida social, el desarrollo humano y contribuir a la

fundamentación de las nuevas tendencias del desarrollo científico técnico de la Psicología como ciencia en este milenio.

En Ecuador, la Educación Superior está envuelta en un arduo proceso de renovación y acreditación acerca de las decisiones políticas y curriculares, por lo que se vuelve imprescindible incentivar la formación de los profesionales con la máxima excelencia y orientarse a la producción de investigaciones pertinentes a las problemáticas ecuatorianas, según orienta el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir (2013). En este, se identifica como prioridad la formación de los estudiantes en investigación, sobre todo, en lo que respecta a las habilidades que deben adquirir antes de graduarse.

Un estudio exploratorio preliminar, desarrollado entre el 2012 y el 2014, reveló que la formación inicial del psicólogo no aporta lo suficiente para formar las habilidades de investigación.

En las entrevistas a los docentes, estudiantes, egresados, y la opinión del autor de esta investigación, en la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil, se aprecia que no se cuenta con una concepción general para la formación de las habilidades de investigación en el currículo de la carrera, lo cual influye en que se le otorgue prevalencia a la asignatura Metodología de la Investigación y las habilidades de investigación se asocian a los trabajos de culminación de estudios.

Al intercambiar con los docentes de experiencia y reflexionar acerca de esta situación, se reconoce: la ausencia de estrategias y metodologías propuestas y validadas que puedan justificar la formación de las habilidades de investigación del psicólogo en el currículo, y se desaprovechan las posibilidades de otras actividades de formación asociadas tanto a lo académico, laboral y de vinculación

con la sociedad, lo cual se asume como uno de los desafíos más importantes en la actualidad.

Asimismo, es difusa, tanto por parte de estudiantes como de profesores, la identificación de las habilidades de investigación que se trabajan en el proceso formativo; no se incluyen objetivos o actividades en el currículo para la formación de dichas habilidades, aun cuando se precisan entre las competencias profesionales del psicólogo.

La situación anterior justifica que sean escasos los proyectos y publicaciones en los que se implica a los estudiantes y la calidad de las investigaciones asociadas al ejercicio de culminación de estudio, no evidencian la formación de las habilidades de investigación necesarias para el psicólogo.

En general, se coincide en que es necesario superar las limitaciones que caracterizan al proceso formativo, sobre todo, aquellas que evidencian las falencias de la concepción curricular de la carrera Psicología en Ecuador.

Las insuficiencias anteriores permitieron plantear que existe una contradicción fundamental entre: la inexistencia de una concepción curricular sobre la formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología y la exigencia de su empleo en la formación del psicólogo.

En este caso se precisó el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología? Se identifica, como objeto de estudio: el proceso de formación del profesional en la carrera de Psicología. El campo de acción: formación de las habilidades de investigación. El objetivo de la investigación se orienta a: Proponer una estrategia curricular para la formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología.

Se defiende la idea de que: Para contribuir a la formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología, se precisa de una estrategia curricular que asuma una taxonomía en la actividad profesional del psicólogo y permita su articulación en los diferentes niveles del currículo.

Las tareas científicas de la presente investigación son las siguientes:

1. Fundamentación teórica y metodológica del proceso de formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología.
2. Identificación de las concepciones y prácticas de docentes y especialistas acerca del proceso de formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología.
3. Determinación de los componentes de la estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología.
4. Validación de la estrategia curricular para la formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se sustenta en el método dialéctico. Se utilizaron los enfoques cualitativo y cuantitativo, con el objetivo de lograr la complementariedad de ambos, según los criterios de diferentes autores (Cortés e Iglesias, 2005), (Hernández et al., 2006), (García, y Addine, 2009).

Los métodos teóricos permitieron describir e interpretar los resultados obtenidos en cada etapa de investigación: analítico-sintético, como dos procesos cognoscitivos, que posibilitaron descomponer el objeto y extraer esencialidades para favorecer las posiciones que el autor asume a lo largo de la investigación.

El método inductivo-deductivo permitió llegar a determinar generalizaciones que fueron sometidas a pruebas, las cuales sirvieron de premisas para deducir y confirmar la relación entre la enseñanza y la formación de las habilidades de

investigación. Asimismo, el método histórico-lógico sirvió para estudiar los acontecimientos que propiciaron la creación de la carrera de Psicología, su trayectoria y el condicionamiento de los diferentes planes de estudio.

La modelación se utilizó durante la investigación para el diseño de la estrategia curricular. El enfoque de sistema permitió sustentar y conformar la propuesta, integrar jerárquicamente sus componentes e imprimirle el carácter sistémico, así como lograr sistematicidad en la investigación.

Del nivel empírico se utilizaron: el análisis documental que permitió identificar las insuficiencias en la formación de habilidades de investigación en el currículo de la carrera de Psicología. En tal sentido, se revisaron los documentos de los docentes (programas de asignaturas, planes de clases y otros del ejercicio de la profesión) para comprobar si se realizaban acciones que contribuyeran a la formación de habilidades de investigación. También, se analizó el perfil de la carrera para conocer el tratamiento dado, a las habilidades de investigación.

La observación, a las clases y actividades académicas, preprofesionales y de vinculación, permitió confirmar las concepciones iniciales del investigador acerca de las insuficiencias en la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil.

La utilización de las encuestas se sustentó en la recogida de información, por medio de preguntas escritas organizadas en un formulario impreso, para conocer la situación general y obtener respuestas sobre los conocimientos, opiniones, intereses, necesidades y actitudes de un grupo de docentes y estudiantes. Mientras, la entrevista se desarrolló con una guía de interrogación planificada, en forma personal, al director de carrera. Asimismo, la triangulación se empleó como

método para confirmar el rigor científico de los resultados desde el punto de vista cualitativo (Hernández, 2006). Se concibió la triangulación de fuentes y métodos.

Para la valoración de la propuesta se utilizó el método de consulta a experto y el Ábaco de Régnier y la opinión de los implicados. Los expertos fueron seleccionados mediante el Método de Selección Ponderada o Multivoting.

El uso de los métodos y/o procedimientos matemático-estadísticos se justifica desde las características de un estudio descriptivo en el cual se utilizó la frecuencia absoluta, la frecuencia relativa, la frecuencia relativa acumulada y la mediana. En este orden la utilización de gráficos y tablas facilitaron las presentaciones e interpretación de los datos. Se utilizó el paquete de programas estadísticos SPSS (Statistic Package for Social Science, Chicago Illinois, Versión 15.0 y el Statistic, versión 7.0.

La población y la muestra variaron en dependencia de los propósitos del estudio. Se incluyen en ella estudiantes, egresados, directivos y profesores de la Universidad de Guayaquil, y de manera intencional, otros con alto reconocimiento profesional de las universidades del Ecuador.

El aporte teórico de la investigación está asociado a la taxonomía de habilidades de investigación en la actividad profesional del psicólogo, como núcleo de los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el proceso de formación de las mismas.

El aporte práctico se identifica con la estrategia curricular; en ella se establece la secuencia de acciones que se realizan en los diferentes niveles organizativos de la carrera.

La novedad científica radica en que la estrategia curricular posibilita un acercamiento entre la carrera de Psicología y los problemas de la sociedad,

aprovechando las posibilidades de las actividades académicas, laborales y de vinculación en la formación de habilidades de investigación del psicólogo, desde las diferentes áreas: clínica, educativa, organizacional y social; lo que permite acercar la formación al modo de actuación.

La tesis está estructurada en tres capítulos. El primero presenta el análisis teórico y toma de posición del autor, respecto a las concepciones y experiencias acerca de la formación de las habilidades de investigación en la Educación Superior latinoamericana y, en particular, en la carrera Psicología en Ecuador. El segundo capítulo incluye la justificación del proceso que sirvió para elaborar la estrategia curricular, la cual se valida en el tercer capítulo.

**CAPÍTULO I. LAS HABILIDADES DE
INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL
PSICÓLOGO. POSICIONES PARA UNA
PROPUESTA**

CAPÍTULO I. LAS HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO. POSICIONES PARA UNA PROPUESTA

En este capítulo se abordan generalidades y especificidades de la formación inicial del Licenciado en Psicología y se valoran los criterios teóricos que existen sobre las habilidades de investigación, como contenido esencial de su actividad profesional. Además, se analizan las consideraciones teóricas y metodológicas a tener presentes para una propuesta curricular.

1.1 La formación universitaria del Psicólogo. Tendencias y exigencias contemporáneas

En el devenir de la formación del psicólogo se observan diferentes tendencias adoptadas en determinados periodos, las que también se aprecian en el panorama actual. La comprensión del sentido de tales tendencias requiere de su contextualización en las reformas y transformaciones de las modalidades educativas que han ocurrido en las universidades de cada región y país, las cuales, sin dudas, han estado marcadas por la dinámica de los cambios sociales (Zanatta y Yurén, 2012).

Durante más de siglo y medio se han gestado los propósitos, compromisos y responsabilidades del psicólogo y con ello, se generaron los programas para la formación científica, profesional en Psicología. En esta situación influyeron los procesos de desplazamiento y difusión del valor de esta ciencia para el desarrollo humano, lo cual obligó a que las universidades asumieran la responsabilidad de formar profesionales que enfrentaran como compromiso inevitable, los desafíos presentes y futuros de las ciencias del comportamiento al servicio de la calidad de vida de las personas.

De manera particular, tras un largo proceso de configuración de campos y enfoques curriculares que se pusieron en práctica durante las últimas décadas, se estableció que, para su desempeño profesional, el psicólogo debía aportar sus conocimientos a cuatro áreas: a la formación y desarrollo de organizaciones, con ambientes laborales más humanos, motivantes y productivos; a la orientación de la educación, el estímulo al aprendizaje y al manejo de las relaciones familiares y su influencia en la estabilidad emocional y el desarrollo de las personas; a proyectos de cambio social; a la evaluación, intervención y seguimiento de problemas de ajuste o adaptación o investigando y desarrollando respuestas a problemáticas de la conducta individual y colectiva, entre otras (Vilanova, 1993).

Sin embargo, la formación del psicólogo en Latinoamérica se inspiró en la tendencia utilitaria y profesionista surgida en Estados Unidos a fines del siglo XIX, que le ha impregnado características comunes a nivel internacional a los diseños curriculares. Estos programas estuvieron sustentados en unidades académicas de carácter humanístico, que evolucionaron desde enfoques psicométricos hacia otros, orientados a la promoción del potencial humano y la atención a los conflictos generados en la relación del hombre con el medio, diferenciando al psicólogo de otros grupos profesionales.

Los sucesivos cambios curriculares fueron modificando los enfoques disciplinarios y, con ello, la forma de relación entre la teoría y la práctica; las tendencias asociadas a la constitución de la identidad profesional marcarían la formación del psicólogo y estarían influidas por la dinámica de la construcción de esta disciplina, en la cual la naturaleza epistémica del currículo dejaría ver el sesgo de la orientación profesional del psicólogo.

Así, y de acuerdo con su evolución en las primeras décadas del siglo XX, la influencia de la Filosofía y la Psicología europeas se verían sustituidas en los años cuarenta por un enfoque biogénico, que permitiría intercalar y hacer coexistir asignaturas que, si bien conservaron los contenidos y enfoques teóricos, combinaban la orientación positivista con una tendencia espiritualista de la existencia humana (Vilanova, 1993).

En los años cincuenta, bajo la influencia de los ideólogos norteamericanos, el interés se centró en la ciencia y la investigación de los problemas específicos que demandaba la sociedad para su solución. En esa época, la inclusión de prácticas obligatorias y materias optativas, estaría acompañada por la formación en investigación a través de asignaturas de corte metodológico e instrumental: Técnicas de Investigación Psicológica, Estadística y Psicometría, que no habían sido incluidas en los planes anteriores, pero, a partir de entonces, se consideraron esenciales en la formación del psicólogo.

En ese momento, las materias revelaban una formación más especializada en la Psicología y un énfasis clínico psicoanalítico que justificaba la articulación entre un enfoque clínico, la tendencia psicoanalítica y psicodinámica, que llevó a ubicar estos contenidos en el currículo y hacer notar la prevalencia de la formación clínica, con énfasis en los modelos médico y psicoanalítico. Pero, la influencia de la Psicología norteamericana de corte experimental dejaría su huella en los planes de estudio. Es de señalar que, aunque el énfasis estuvo dado en la psicometría, la metodología y la clínica, se incluyeron materias con contenido profesionalizante.

La coincidencia de tales orientaciones teóricas trascurrió en un marco de confrontación entre los partidarios y defensores de uno u otro sistema de ideas, los que lograron imponer su orientación en la formación de los psicólogos, en

correspondencia con el contexto y los programas académicos que seguían las universidades y el impacto de los avances científicos de la Psicología y la Psicometría aplicadas a los ámbitos clínico, laboral, educativo y social.

Las posturas teóricas y las tensiones a las que se enfrentó el diseño curricular en estos años, permiten identificar la pluralidad en la selección de los contenidos y en el tipo de materias, sobre todo cuando el conductismo fue considerado reduccionista y muy limitado para resolver los problemas sociales. El orden y el control a los que fue sometido el diseño curricular, facilitaron la pérdida paulatina de consenso en los claustros académicos, dando paso a una visión más compleja acerca de los factores que conforman al ser humano.

En este escenario el psicólogo fue conformándose como:

Un profesionalista universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos-afectivos y de su interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano, consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria. (Urbina, 1992, p.38)

Después del año 2000, las deficiencias en la articulación y la coherencia de los planes de estudio en relación con los avances disciplinares y la estructura epistemológica requeridas por la psicología, marcarían nuevas necesidades en la formación: debía ser asumido el tránsito hacia un plano más formativo, que centrara la atención, no sólo en la adquisición de conocimientos, sino en la formación de habilidades complementadas con el desarrollo de la estimulación del

pensamiento autónomo y autoreflexivo en el estudiante de esta carrera, preparándolo en las estrategias de estudio, de innovación e investigación y estimulación, para que pudiese analizar y resolver problemas profesionales relevantes en su ámbito de desempeño.

Según criterio del autor, la situación en que se desenvuelve la orientación de los programas formativos del psicólogo, se describe también en las fases de constitución de la identidad de esta carrera, lo que hace posible explicar que la especificidad del proceso estuviese marcada, por más de medio siglo, por las características de las instituciones, las que al plantearse el intento de mejorar la formación, no siempre tomaron en cuenta los resultados de los datos empíricos, las experiencias internacionales o investigaciones que sustentaran los cambios propuestos.

En la actualidad, la formación universitaria en Psicología está presente en más de cuarenta universidades latinoamericanas, las cuales, aun cuando sustentan sus currículos en diferentes concepciones y propuestas, han conformado una red de colaboración en materia de formación en investigación, que ha permitido identificar líneas de consenso dentro de las decisiones contextuales. Es entonces una regularidad que se intenten ofrecer respuestas concretas a las exigencias de la Educación Superior y la práctica profesional del psicólogo.

Actualmente, en la formación del psicólogo, al igual que en la de cualquier profesional de estos tiempos, se advierte la necesidad de dotar a los estudiantes de todos los saberes necesarios para un buen desempeño laboral, identificándose esto como piedra angular del desarrollo humano sostenible. Por tanto, el proceso de formación del profesional en la universidad debe convertirse en un espacio propio para el aprendizaje permanente de ciudadanos que participen en la

construcción y transformación social, al promover y difundir el conocimiento científico y tecnológico del campo de la ciencia en la que se forma.

Desde esta posición, en la literatura científica pedagógica se ratifica el papel de la investigación y su importancia en el proceso de profesionalización (Porlán, 1993), (Stenhouse, 1994), (Cañal, 1997), (Carr y Kemmis, 1998), (Fernández, 1998). Estos autores coinciden en que es necesario priorizar, en la formación universitaria del psicólogo, actividades orientadas a promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y desarrollo de las ciencias sociales y humanísticas, con un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario.

Se asume, entonces, que la formación en investigación en la carrera de Psicología, debe convertirse en eje de formación del estudiante, pues todas estas actividades propias del psicólogo, deberán sustentarse en la búsqueda de información y el diagnóstico de las realidades para las que se diseña la intervención.

En este marco, se reafirma que la investigación en la Educación Superior se convierte en una vía para contribuir al desarrollo social, vinculado, en gran medida, a los objetivos y necesidades sociales, así como a aquellas investigaciones fundamentales para el desarrollo de las ciencias.

Esta idea quedó legalizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,1998), a través de la Comisión Nacional sobre Educación para el siglo XXI, al plantear los cuatro pilares que se asumen como bases de la educación: Aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser, desde los cuales se acentúa el papel de la formación inicial en la configuración de la profesionalidad, como garantía para una formación a lo largo de la vida.

Al respecto, algunos autores señalan que una regularidad de la formación del profesional de la Educación Superior, alude a la formación de las competencias, habilidades y destrezas para llevar a cabo la actividad profesional de investigación. Este propósito se evidencia en la convocatoria a trabajar por incorporar a los estudiantes a las tareas de investigación y exponer como una demanda básica que se trabaje con un enfoque sistémico y proyectivo en habilidades para la investigación (González y Tornimbeni, 2002).

Flores (2013) reconoce que, en este caso, es preciso atender la relación entre investigación y formación profesional, que en el campo psicológico está plagada de contradicciones y paradojas, derivadas sobre todo, de la falta de correspondencia entre la práctica y la teoría, las cuales no cuentan con una referencia concreta de una con respecto a la otra. Esta posición devino en preocupación de la Asociación Psicológica Americana, la Sociedad Interamericana de Psicología, la Sociedad Iberoamericana de Psicología, a nivel internacional y de diversas organizaciones nacionales, que están enfrascadas en los procesos de evaluación y certificación de los programas educativos que forman psicólogos.

Esta idea se confirma al reconocer que los programas de formación de psicólogos en Latinoamérica necesitan un cambio en las dinámicas educativas que realizan y en función de concretar la pertenencia, desde la racionalidad del vínculo entre los estudios teóricos y la práctica social del objeto de trabajo.

Lo señalado hasta aquí permitió al autor asumir que, en la formación de los profesionales de la Psicología, durante la etapa de grado, se precisa formar a un ciudadano que mediante su profesión participe en el desarrollo social; sin embargo, las concepciones ante esta situación son diversas, aunque tienden a

poner énfasis en lo que aportan las asignaturas que integran el currículo, pues desde ellas se logra vincular la docencia con el proceso indagatorio.

La pertinencia de esta idea se justifica en la determinación de que, en el desempeño del psicólogo, la investigación se convierte en una vía para encontrar soluciones a los problemas durante su labor profesional. Estos problemas precisan del estudio de las causas y condiciones en que tienen lugar y no resulta favorable la aplicación de conocimientos sin el auxilio del método científico.

En opinión del autor de esta tesis, se puede asegurar que el siglo XXI marca el currículo del psicólogo latinoamericano, centra la atención en la utilidad de la investigación como eje estructural del currículo, con vistas a orientar la intención de los conocimientos y valores necesarios para un desempeño exitoso. Se insiste en que el proceso de formación del psicólogo deberá asegurar habilidades para emprender proyectos y programas de investigación de problemas relevantes en el contexto.

Al respecto, en las últimas décadas varios autores avalan la pertinencia de centrar la formación en investigación en los profesionales de la Psicología y de su estudio desde el currículo de las carreras universitarias (Fierro, 1982), (Ramos, 2003). Se asume que la formación para la investigación del psicólogo se alcanza a partir de los contenidos que aporta el curriculum académico y los trabajos de investigación, desde los cuales logran dominar sus técnicas y métodos (Fernández, 1999), (Roe, 2003).

De este modo, el consenso acerca del papel que se le adjudica a la investigación en la formación inicial del psicólogo en la universidad, suscribe la necesidad de la formación de habilidades generales y propias de la actividad de investigación en el ámbito de la profesión, idea que es asumida por el autor de esta tesis, al

considerar que el proceso de formación de las habilidades, implicará seguir las pautas lógicas que establecen las comunidades científicas o disciplinares a las que pertenece este tipo de actividad profesional.

Esta posición supone un enfoque integrador del proceso de formación de las habilidades de investigación, las cuales deberán tener en cuenta las particularidades que cada contexto de desempeño les atribuye, según el significado que se le otorga al desarrollo de la ciencia y la tecnología, a la aplicación de estas y a la manera en que se desempeñan los profesionales ante los desafíos contemporáneos.

En este propósito, el autor de la tesis considera que es necesario identificar las dimensiones del proceso de formación de las habilidades de investigación, en relación con las características de la actividad profesional. Lo anterior implica volver la mirada hacia experiencias formativas curriculares vinculadas, sobre todo, a la formación del psicólogo en las universidades de Latinoamérica.

Así, el análisis de las propuestas de formación de psicólogos que se utiliza en Colombia, Argentina, Chile, México y Cuba, permite comprobar que el estado de esta actividad se vincula a las áreas de desempeño del psicólogo y a las responsabilidades de orientación y búsqueda del conocimiento, para explicar, comprender y encontrar respuestas a los problemas psicosociales que matizan las dinámicas de los procesos productivos y sociales, a los que el ser humano se enfrenta de manera emergente.

Por tanto, las habilidades de investigación se asumen como núcleo de la formación profesional del psicólogo, pues, desde estas, es posible orientar el diseño y desarrollo del currículo de la carrera, según los objetivos que se ha planteado esta investigación.

Se asume que, en las carreras universitarias de Psicología, la formación para la actividad de investigación se debe dejar explícita en el currículo y deberá ser expresión contextualizada de la relación directa de este profesional con la solución de los problemas que limitan el desarrollo humano, la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad. En este empeño es preciso incluir como un aspecto clave la formación de las habilidades de investigación.

1.2 La formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología

La formación de habilidades profesionales en las carreras universitarias es un tema abordado en diversas investigaciones a nivel mundial, las cuales plantean su desarrollo desde las disciplinas y asignaturas del ejercicio de la profesión; no obstante, las del ciclo básico o básico específico, también deben tributar a la formación de dichas habilidades, de modo que sea posible, desde ellas, crear condiciones para su posterior desarrollo. Lo anterior puede lograrse si se tiene en cuenta al planificar el proceso de enseñanza aprendizaje como un entramado de relaciones entre las habilidades genéricas o generales del conocimiento, y las específicas o propias de la profesión.

Se justifica así que el autor de este trabajo se detenga en los aspectos que definen la posición que asume, ante la diversidad conceptual metodológica sobre habilidades, para luego centrar la atención en las habilidades de investigación en el currículo de la formación profesional del psicólogo.

1.2.1 Las habilidades: generalidades

Los resultados de diferentes investigaciones indican que, en la actualidad, existen diversos criterios acerca de la naturaleza de las habilidades, y aunque el concepto

se emplea con frecuencia en la literatura psicológica y pedagógica vigente, su estudio sigue siendo un problema abierto y amplio para las ciencias pedagógicas, pues se aprecian lógicas divergencias e, incluso, discrepancias científicas, en los puntos de vistas de los autores, debido a las diversas interpretaciones que se otorgan a su definición y requisitos. Estos resultados deben considerarse condiciones fundamentales a tener en cuenta para su formación, desde la dirección del proceso enseñanza aprendizaje.

Más de un estudioso del tema define la habilidad como una formación psicológica ejecutora particular, constituida por el sistema de acciones y operaciones que garantizan su ejecución bajo control consciente o un sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad (Talizina, 1984), que permite asumir también, que se reconoce como expresión y dominio de acciones psíquicas y prácticas necesarias para la regulación de la actividad, a partir de los conocimientos y hábitos que la persona posee (Petrovsky, 1985).

Estas posiciones sistematizadas por López (1990) y que se asumen en esta tesis como referente básico, incorporan la idea de Márquez (1995) quien considera las habilidades como formaciones psicológicas, mediante las cuales el sujeto manifiesta en forma concreta la dinámica de la actividad, con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver situaciones y problemas, actuar sobre sí mismo: autorregularse.

Siguen esta idea Álvarez (1997) y Álvarez (1999), los que coinciden en señalar que las habilidades son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas. Asimismo, se enfatiza

que la habilidad responde a un objetivo y, desde el punto de vista didáctico, debe considerarse una dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber, propia de la cultura de la humanidad.

Para Fariñas (2005) las habilidades no deben restringirse a conocimientos en acción o como cadenas de acciones y operaciones, sino que deben ser estudiadas como fenómenos complejos en su dinámica afectiva y cognitiva. Esto explica que, en su concepción, las habilidades conformadoras del desarrollo personal, que son la base para aprender a aprender, se encuentra la clave para el desarrollo de otras habilidades, las que tienen lugar en la unidad de la actividad y la comunicación, incluyendo los sentimientos, los intereses y los valores, para de esa forma no reducirlas a cadenas de acciones.

Por tanto, el autor de esta investigación considera, que en las definiciones anteriores se aprecia la unidad de los aspectos psicológicos que deben ser tomados en consideración al incluirlos como elementos esenciales del proceso de formación de la habilidad, los cuales regulan las decisiones didácticas. En principio, desde el punto de vista psicológico, se precisan las acciones y operaciones como componentes de la actividad y desde el punto de vista didáctico, es una exigencia secuenciar el proceso para asegurar la asimilación de esas acciones mentales y operaciones lógicas. Las primeras permiten al estudiante apropiarse y operar con sus conocimientos; las segundas (operaciones lógicas), permiten la asimilación y aplicación de los conocimientos adquiridos.

Desde este punto de vista, se asegura que la integración de acciones y operaciones permite el dominio por el estudiante de un modo de actuación; una misma acción puede formar parte de distintas habilidades, así como una misma habilidad puede realizarse a través de diferentes acciones. Las acciones se

correlacionan con los objetivos, mientras que las operaciones se relacionan con las condiciones.

Sin embargo, la formación de la habilidad se orienta a la adquisición consciente de los modos de actuar y esto se logra cuando, bajo la dirección del maestro o profesor, el estudiante asume la forma de proceder. Por tanto, el desarrollo de la habilidad se logra cuando, una vez adquiridos los modos de acción, se inicia el proceso de ejercitación (López, 2001).

En ambos casos, se manifiestan dos requisitos básicos asociados a estos procesos: para la formación, es necesaria la dirección adecuada del profesor; para el desarrollo, es imprescindible la repetición de estas acciones y operaciones, hasta que vaya haciéndose cada vez más fácil reproducirlas o usarlas en la práctica y se eliminan los errores. No obstante, siguiendo a Álvarez (1999) es preciso asegurar que este resultado solo es posible si se concibe el proceso de formación sobre la base de la experiencia del sujeto, de sus conocimientos y de los hábitos que ya posee.

Desde la representación de resultado, Corona (2008) insiste en destacar que una habilidad se ha formado cuando el estudiante consigue apropiarse conscientemente de las operaciones, luego de haber tenido una adecuada orientación sobre la forma de proceder, bajo la dirección oportuna del docente para garantizar la corrección en la ejecución, así como el orden adecuado de esas operaciones.

La perspectiva de proceso y resultado es coincidente en los autores anteriores; se puede puntualizar que para la formación de las habilidades a desarrollar en una carrera, es fundamental esclarecer las habilidades generales y específicas. Las

habilidades genéricas son aquellas comunes a diferentes áreas del conocimiento; las habilidades específicas de la profesión son las que se relacionan con un contenido concreto. Por esas condiciones se les atribuye un papel esencial en el diseño y desarrollo del currículo de formación.

Al realizar una valoración crítica de estas concepciones se aprecia que las habilidades, tanto desde la Psicología como desde la Didáctica, se relacionan de una u otra forma con las acciones; desde el plano psicológico se identifican con el dominio de dichas acciones y desde el didáctico, al ser llevadas al proceso de formación, se convierten, conjuntamente con los conocimientos y los valores, en el contenido de la asignatura. A pesar de ello, algunos autores sostienen que el lenguaje de la Psicología es el de las acciones, mientras que el de las habilidades es el de la Didáctica. Es preciso seguir profundizando más allá en la definición de habilidad.

De manera particular, la clasificación de las habilidades en el currículo de formación del estudiante universitario, cursa desde las especificidades de la actividad profesional a la que se dedicará una vez graduado. Estas se definen como habilidades profesionales y responden al perfil de desempeño del profesional. En este caso, diferentes autores coinciden al establecer una clasificación genérica que se utiliza en el diseño de todo currículo universitario (Talizina, 1984), (Álvarez, 1999), (Machado, 2003):

1. Habilidades lógicas o intelectuales: Son comunes a todas las ciencias, contribuyen a la asimilación del contenido de las disciplinas y asignaturas y sustentan el pensamiento lógico, tanto en el aprendizaje como en la vida, sentando las bases para las habilidades específicas.

2. Habilidades específicas o prácticas: Son las propias de cada ciencia, de las profesiones o de las tecnologías que son objeto de estudio o trabajo. Se llevan a las disciplinas y asignaturas y se concretan en el tratamiento de los componentes didácticos.

Es importante que en todo currículo se tengan en cuenta, además, las habilidades de comunicación, que son propias del proceso docente, tienen un carácter general y son imprescindibles para su desarrollo. A través de ellas los estudiantes establecen interrelaciones con los demás alumnos, con el profesor y con el contenido científico.

Desde esta clasificación se incluye otra tipología que determina su carácter integrado, es decir, cursa como habilidad específica del área del conocimiento científico, se inserta en la lógica de las habilidades intelectuales e incluye una necesaria referencia a las habilidades de comunicación, pues desde esta última es posible su expresión en la práctica. En este caso, se identifica la habilidad de investigación.

1.2.2 Las habilidades de investigación. Su clasificación

La revisión de los trabajos precedentes ha permitido determinar que, aun cuando el tema de las habilidades de investigación ha sido abordado en el campo de las investigaciones educativas, resultan insuficientes los estudios que aportan una modelación teórica de dicho tema, tomando en consideración que la mayor parte de los resultados teóricos y empíricos se centran, de manera específica, en la formación hacia una profesión.

Como resultado de la revisión bibliográfica de Alfonso (1996), Mesa (1996), Cañal (1997), Porlán (1997), Pérez y López (1999), y Ramírez (2008), el autor estima que existe una tendencia a relacionar las habilidades genéricas con las de

investigación o asumir su concreción mediante la actividad investigativa, pero su definición se asocia propiamente al desarrollo de habilidades dirigidas al acto de producir investigación.

Las habilidades de investigación según Pérez y López (1999), expresan el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad profesional, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica. Esta posición coincide con Machado, Montes de Oca y Mena (2008), quienes las consideran como aquellas acciones que se despliegan para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral e investigativo, con los recursos de la metodología de la ciencia. La idea es asumida por el autor de esta tesis al considerar la integración de las habilidades de investigación con la actividad profesional.

De esta manera, se comparte la idea con Pérez y López (1999), López (2001), Hernández, et al (2004), Machado, Montes y Mena (2008), Pérez (2012), Di Doménico, Manzo, Moya y Visca (2012), de que la habilidad de investigación se asocia a formular y resolver problemas profesionales, por lo cual, debe considerarse como una acción, operación, que engloba, no solo el predominio de una comprensión cognitiva de lo que se debe saber y saber hacer, sino que, dentro de ello, tiene un peso importante el dominio práctico de los pasos explícitos que se usan para orientar el pensamiento, que se identifica con las habilidades lógicas utilizadas por las diferentes carreras universitarias para organizar el currículo.

Con este propósito, Álvarez (1999) y Tabares (2005), insisten en considerar las expresiones del contenido de la enseñanza relacionadas con el proceso de

enseñanza aprendizaje, necesitando de los conocimientos del sujeto y del dominio de las acciones prácticas y valorativas, o sea, saber hacer, lo que permite que regule la actividad, para buscar y resolver problemas por la vía de la investigación científica.

Para García y Addine (2004) las habilidades de investigación son las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados, producto del proceso de solución de problemas científicos. Se trata de un conjunto de habilidades que por su grado de generalización, le permiten al profesional en formación desplegar su potencial de desarrollo científico.

López (2001) y Chirino(2005) relacionan las habilidades de investigación con el dominio de acciones generalizadoras del método científico, que se deben lograr en la formación inicial investigativa a través de todas las disciplinas y asignaturas, dejando atrás la formación investigativa restringida a la realización de trabajos científicos. Declaran como habilidades generalizadoras científico-investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa; lo cual hasta cierto punto es generalizador y ha de servir de guía para trabajarlas.

Es de señalar que, aunque esta propuesta se explica desde la especificidad formativa del docente, la proyección es válida para la posición que esta tesis defiende, pues permite asumir la necesidad de declarar las acciones y operaciones de la investigación que le son propias a la actividad profesional; por tanto, se forman en los estudiantes en las universidades.

Al respecto se coincide con que las habilidades de investigación suponen: el empleo de procedimientos correspondientes al método científico; el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos; las acciones dominadas para

que potencien al individuo en la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional. Sin embargo, no queda satisfecha la amplia complejidad de su conformación en el tránsito lógico de la solución del problema y de los múltiples procesos que operan en y hacia su interior.

El dominio las habilidades de investigación supone la apropiación de procedimientos de la propia regulación del sujeto; de la planificación, ejecución, valoración y comunicación o de las acciones generalizadoras del método científico. Por ello se considera que más allá de elaborar “hipótesis” o “problemas” o construir un “diseño de proyectos de investigación”, de lo que se trata es de desarrollar su pensamiento hipotético, problémico, aplicable a cualquier acontecimiento de su vida profesional, como modo integral de actuación y de las interacciones que establecerá, lo cual es una propiedad del ser humano, aun cuando no haya sido consciente de ello, siempre sobreviene ante cualquier circunstancia.

Desde las valoraciones realizadas en este apartado, se coincide con Machado y Montes de Oca (2008), al señalar que la formación de habilidades de investigación se evidencia, cuando los estudiantes dominan las acciones y procesos asociados que les permiten transitar por el ciclo lógico del conocimiento científico, para la solución de problemas que acontecen en las diversas esferas de su quehacer académico, laboral y propiamente investigativo.

Las habilidades de investigación, por tanto, son un producto de las acciones, en condiciones tales que permiten su constante desarrollo, donde se potencia lo inductor y lo ejecutor en ellas; entonces, estas acciones están relacionadas con un objetivo o fin consciente y las condiciones, vías, procedimientos, métodos, con

que se lleve a cabo su ejecución, estarán vinculados con las operaciones, a las cuales el sujeto se enfrenta para poder alcanzar el objetivo.

La habilidad de investigación expresa la relación entre el desarrollo de las habilidades cognitivas lógicas, las de desarrollo profesional y aquellas que, de manera específica, informan de los modos de actuación de los profesionales y la lógica de la profesión. Al respecto, López (2001) establece una correspondencia entre la formación profesional y las habilidades de investigación, desde una visión que transcurre de lo más general hacia lo más particular, a partir de las relaciones que se establecen entre disciplinas y asignaturas de una carrera.

En su clasificación López (2001) incluye: las habilidades básicas de investigación, que hacen alusión a las relaciones que se establecen entre las habilidades lógicas (analizar, sintetizar, comparar, abstraer y generalizar), con las acciones intelectuales (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas), y las habilidades generales (realizar búsqueda de información y las comunicativas), con las habilidades propias del área de la ciencia particular en que se forma el estudiante y que se identifican con aquellas que, tomando las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar, permiten el acceso al conocimiento en las diferentes áreas. Varios autores mantienen esta idea, pero insisten en que al responder a un perfil de habilidades de investigación, se agrupan de manera interrelacionada las diferentes habilidades que constituyen eje central de la formación investigativa (López, 2001), (Moreno, 2005).

Estas posiciones reúnen habilidades asociadas a procesos cognitivos (de percepción, instrumentales y de pensamiento); pero se incorporan las habilidades

de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento, así como las habilidades metacognitivas, que expresan metafóricamente “haber alcanzado la mayoría de edad intelectual, las cuales se reflejan en la forma en que el investigador puede autorregular los procesos y los productos que genera mientras produce conocimiento” (Moreno, 2005, p.530).

Machado (2008), por su parte, se sustenta en una concepción piramidal para estructurar el sistema de habilidades, a partir del reconocimiento de que, solucionar problemas profesionales, es la habilidad de investigación de mayor grado de integración; mientras que, modelar, ejecutar, obtener, procesar, comunicar y controlar, se definen como invariantes o acciones principales de la habilidad integradora de carácter general, en todo proceso de investigación. De este modo, la habilidad investigativa solucionar problemas profesionales, se define como: “el dominio de la acción tendiente a la solución de contradicciones del entorno técnico-profesional con el recurso de la metodología de la ciencia” (p.165-166).

Las propuestas de Machado y Montes de Oca (2009) y de Ortiz y Mariño (2012) identifican las habilidades de investigación en el objeto de estudio de la carrera y las convierten en un recurso esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, en función del desempeño profesional futuro.

El autor de esta tesis piensa, que para facilitar la formación de habilidades de investigación, las actividades curriculares deben estar orientadas a la solución de problemáticas reales, nacidas de la práctica social y laboral, lo que facilitará la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico.

Considera, además, que al margen de estas propuestas, la clasificación que se asuma en esta tesis deberá ser expresión de las relaciones de correspondencia entre las áreas que definen el perfil profesional del psicólogo de perfil amplio (clínica, educativa, organizacional y social), y aquella que se asocia a las genéricas o propias de todo proceso de investigación.

Este trabajo centra la atención en las genéricas y específicas del desempeño, las cuales están constituidas por las acciones y operaciones esenciales a desarrollar en el proceso de investigación, según la generalidad y especificidad del objeto y campo de investigación.

Desde esta posición, es necesario verlas habilidades de investigación con cierta integración, cuya esencia no desvirtúa que para el proceso formativo se establezca la taxonomía correspondiente, en la cual, las habilidades genéricas estén vinculadas a la investigación que precisa la actividad profesional que desempeña.

De esta forma, se comparte con los autores consultados el hecho de que existen características propias que se aprecian en el desempeño de la habilidad de investigación, según el objeto de la actividad profesional, las cuales, al ejecutarse, demuestran la especificidad del proceso y, por tanto, los niveles de formación y desarrollo alcanzados se demuestran en la práctica.

1.2.3 La formación de las habilidades de investigación en la carrera Psicología. Limitaciones teóricas y prácticas

La investigación se incluye como un tipo de actividad esencial en la formación de todo profesional, pues se presenta no solo como una necesidad del desarrollo de la ciencia y la técnica de determinadas áreas del conocimiento, sino que se

convierte en una actividad fundamental vinculada también a las posibilidades del desarrollo humano y social, al implicar una mirada diferente en la búsqueda de soluciones para resolver problemas ecológicos, sociales, económicos, culturales, ontológicos, entre otros (Moreno 2005). Por tanto, se asume que, a partir de la actividad de investigación, se puede contribuir al desarrollo de teorías, al tomar los enfoques interpretativos, fenomenológicos, críticos o predictivos.

Las exigencias para las carreras universitarias de Psicología en todo el mundo, preestablecen las bases y líneas de investigación científica que constituyen problemas epistemológicos y sociales, los cuales son referentes para definir las prioridades de formación de los nuevos graduados. Estos temas ocupan el centro del debate de los profesionales en ejercicio, de los docentes y hasta de los propios estudiantes.

En opinión de Gartner (2006), al encargar a este profesional del desarrollo humano se reconoce que la definición del contenido de formación en la carrera Psicología se establece a partir de la base epistemológica y científica. En este marco, el autor de esta tesis considera que la actividad de investigación se asume como un eje estructural del objeto de estudio de la carrera, por lo que se convierte en un recurso esencial para la mediación teórica-práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, en función del desempeño profesional futuro. Luego, las ventajas de incluir la formación de habilidades de investigación en la formación del profesional, deben servir de base para acciones curriculares concretas.

En primer lugar, estas acciones deberán permitir el conocimiento y explicación de la realidad, por lo que se requiere de un tratamiento multidimensional del proceso que se estudia, desde perspectivas teóricas y prácticas, cualitativas y cuantitativas, según lo merezca el contexto de estudio o las dimensiones que

definen su naturaleza psicosocial. Esta postura indica la transversalidad con que se deben trabajar las habilidades de investigación en todas las asignaturas del currículo.

En segundo lugar, presupone reconocer la identidad del saber metodológico de la investigación científica en general y las especificidades del área profesional. Implica potenciar formas, estructuras de organización curricular y actividades de enseñanza aprendizaje, basadas en el conocimiento del método y las técnicas, así como propiciar el acercamiento a intereses, valores y motivaciones compartidas, que promuevan la cooperación y apoyo mutuo e interdisciplinar ante la naturaleza de los problemas psicosociales y educativos, que constituyen el área de intervención profesional de los grupos sociales.

En tercer lugar, se jerarquizan las actividades prácticas como expresión de la correspondencia entre el método científico y el aprendizaje de las situaciones prácticas del objeto de estudio de la profesión, que permiten recurrir al presupuesto dialéctico de la relación entre lo general, lo particular y lo singular, el cual expresa que todo conocimiento de la realidad puede ser estudiado desde el método científico, que tiende a descubrir y fijar, no solo el conocimiento, sino el camino para aprender.

En cualquier caso, en el currículo de formación del profesional, las universidades ubican asignaturas orientadas a la formación en y para la investigación; pero todavía son deficitarias las evidencias de que estas tributen a la formación de habilidades para la investigación.

De manera general, se considera que los planes de estudio precisan, entre sus objetivos, promover la investigación psicológica a través del intercambio de

experiencias y realización de proyectos conjuntos con instituciones similares del país y del extranjero y contribuir a la salud humana, investigando en qué medida el comportamiento humano puede ser causa, directa o indirecta, del padecimiento de todo tipo de enfermedades y problemáticas que afectan a la salud del ser humano.

Desde ese análisis, el autor de esta tesis es del criterio que se propiciará el desarrollo del conocimiento psicológico a través de la actividad de investigación, cuando las actividades de la carrera se orienten a que el estudiante pueda ofrecer respuestas a los problemas en su ámbito de estudio, apoyado en el método de investigación. Asimismo opina que, respecto al proceso de formación de la habilidad de investigación en la formación del profesional, de manera particular en el Psicólogo, se deberán atender los siguientes pasos:

- ✓ Situar a los estudiantes ante problemas científicos propios de su profesión en los que se revele la complejidad del proceso.
- ✓ Asumir las habilidades como parte del contenido de formación, o sea, que estas no sólo se identifiquen con una de las asignaturas del currículo, sino que sean consideradas como un componente esencial de todas las actividades de enseñanza aprendizaje, o lo que es lo mismo: como vía para aprender, tanto en el ámbito académico, como en el laboral y el de vinculación con la sociedad.
- ✓ Diseñar una secuenciación de los aprendizajes, situados, primero, en la dirección del docente, para luego ir ampliando la independencia del estudiante a partir de la ejercitación de las habilidades en los diferentes espacios académicos, laborales o los

creados, con la finalidad de rebasar la idea de que las asignaturas asociadas a la Metodología de la Investigación o las actividades de formación vinculadas a la tesis de grado como forma de culminación de estudios, resulten los únicos espacios formativos de la habilidad de investigación.

- ✓ Estructurar el aprendizaje desde la relación de las habilidades y las actividades del propio proceso de investigación, favoreciendo la identificación de las acciones y operaciones que corresponden a cada uno.

Al respecto, se comparte con Ramírez (1986) el criterio de que para la formación de las habilidades de investigación, resulta esencial la ruptura con aquellas maneras de pensar tradicionales y, en su lugar, se revele la complejidad del proceso en los problemas científicos que deben situar a los estudiantes en su profesión.

Desde esta posición curricular, la formación de las habilidades de investigación se identifica con la necesidad de establecer una secuenciación de los aprendizajes. Se asume que la oportunidad de estructurar el currículo desde la relación de las habilidades y las actividades del propio proceso de investigación, favorece la identificación de las acciones y operaciones que corresponden a cada uno. En este caso, las propuestas de López (2001) y Chirino (2005), orientadas a la formación del docente, resultaron un referente obligado que, para el caso del psicólogo ecuatoriano, deberán contextualizarse.

En cualquier caso, es imprescindible reconocer que un requisito esencial es la adecuada selección de las habilidades a partir de las características de la

actividad profesional del psicólogo, lo cual no solo informa de las generalidades, sino del compromiso sociohistórico contraído para este fin.

Sin embargo, desde la posición que asume el autor a lo largo de los epígrafes anteriores, se considera que más allá de las conceptualizaciones y definiciones de cuáles son las habilidades de investigación a formar en la carrera Psicología, es necesario superar la situación del currículo en cuanto a las acciones y actividades para conseguir este propósito. Por tanto, la contribución que esta investigación propone, que se presenta en el siguiente epígrafe, es resultado de la posición que el autor toma ante los aspectos teóricos y metodológicos de este proceso en el currículo y servirán de base para elaborar la propuesta.

1.3 Presupuestos teórico-metodológicos para una propuesta

En principio, se considera que el diseño curricular expresa la unidad entre la concepción del profesional (egresado universitario), el proceso de enseñanza aprendizaje y el enfoque educativo que se desea. Es posible comprender que las decisiones que se tomen, deben tener como base los fundamentos que asumen los profesores en cada institución universitaria, al interpretar el proceso político social de un país, los modelos epistemológicos a los que se vincula y las concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje que están en la base de la formación profesional (Álvarez, 1995), (Fuentes, 1995).

Esta posición explica que en la investigación se comparta la idea de que, para elaborar y materializar el proceso de formación de las habilidades de investigación en la carrera Psicología, es necesario partir de las exigencias de la Educación Superior en Ecuador y ofrecer respuestas a las necesidades sociales e individuales de los estudiantes para su futuro desempeño laboral, desde una

concepción estratégica del currículo, en la cual, las acciones que se deben acometer a nivel pedagógico y didáctico, expresen la secuenciación de los objetivos, contenidos, niveles de participación de los sujetos implicados y se aprovechen las potencialidades del entorno.

El actual régimen académico para la Educación Superior en Ecuador, preconiza la formación científica investigativa como centro de la concepción formativa, al asumir que la ciencia y la tecnología se convierten en fuerzas impulsoras del cambio de la matriz económica y del desarrollo social.

Ante esta exigencia, la proyección de los perfiles curriculares centrados en competencias, ubica a las habilidades de investigación en un lugar privilegiado, al atribuirles posibilidades para aprender a lo largo de la vida, desarrollar el emprendimiento y asegurar la participación de los profesionales (desde su formación de grado) en la transformación de las diferentes áreas de la vida social y productiva.

Con esta ventaja, la formación del psicólogo ecuatoriano está enfrascada en un proceso de perfeccionamiento continuo, en correspondencia con las exigencias profesionales y con la misión de la universidad moderna, que tiene como objetivo primordial el desarrollo de una actividad multidimensional, que prepare a los estudiantes desde una perspectiva profesional, social y moral, no solo para trabajar, sino para contribuir al cumplimiento de los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (2013).

Desde este marco legal, el diseño y desarrollo del currículo centra los objetivos en los derechos, libertades y capacidades para el buen vivir, fortaleciendo las capacidades y potenciando la ciudadanía ecuatoriana desde una proyección

transdisciplinar del currículo, que implica al estudiante en las actividades profesionales con un espíritu crítico y creativo, que exige incorporar al proceso de formación las tecnologías de la información y métodos de enseñanza basados en problemas, en proyectos y métodos de casos, que propicien el aprendizaje colaborativo y contextualizado.

Todo lo anterior evidencia la necesidad de renovar las prácticas formativas del psicólogo en Ecuador, pues en la actualidad, el currículo no incluye de manera explícita la posibilidad de formar las habilidades de investigación en el estudiante de la carrera Psicología.

A partir de esta situación y las exigencias que se han identificado a lo largo del análisis bibliográfico para la formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología, el autor de esta tesis considera que cualquier propuesta curricular debe estar orientada hacia un mayor vínculo entre el conocimiento profesional y el método de investigación, lo cual supone atender a los presupuestos teóricos y metodológicos elaborados en el marco de esta investigación.

Desde el punto de vista teórico:

- ✓ Asumir las habilidades de investigación como el sistema de acciones y operaciones teóricas y prácticas que caracterizan la actividad de investigación del psicólogo en los diferentes contextos de desempeño y que pasan a formar parte del contenido del currículo. Estas se convierten en el referente para la formación cognitiva, profesional y social que sustenta el desempeño profesional.

- ✓ Atender las características de las habilidades según su naturaleza y clasificarlas en genéricas y propias de la actividad profesional. Las primeras se identifican con las habilidades que se utilizan en toda investigación y las segundas se asocian de manera directa al objeto de trabajo que define el contexto de actuación. En este caso, se deberá utilizar como referente la actividad investigativa en las áreas clínica, educativa, organizacional, social; se considera a las genéricas como acciones y operaciones del contexto. La propuesta que se propone aparece en la tabla que sigue:

Tabla 1

Taxonomía de las habilidades de investigación para la carrera Psicología

Habilidades genéricas		
Observar la realidad Localizar información teórica Procesar información Analizar y sintetizar información teórica y práctica Interpretar información teórica Determinar problemas científicos Generalizar información teórica Valorar de manera crítica la literatura científica Comparar datos Comunicar los resultados Establecer regularidades y tendencias Argumentar posiciones Determinar variante y estilo comunicativo Determinar posición Redactar informes		
Habilidades de investigación específicas de la profesión		
Clínica	Educativa	Organizacional-Social
Seleccionar pruebas psicométricas. Identificar las causas y consecuencias de los trastornos psicológicos. Determinar situación de riesgo, trastornos psicológicos y psicopatológicos. Definir tratamiento psicoterapéutico. Comparar tratamientos psicológicos en distintos trastornos psicopatológicos. Valorar tratamiento psicoterapeuta. Elaborar pronóstico de desarrollo del proceso psicopatológico.	Elaborar instrumentos y pruebas psicopedagógicas. Caracterizar desarrollo de la personalidad. Diagnosticar necesidades y potencialidades psicopedagógicas. Determinar recursos de apoyo psicopedagógicos. Discutir casos y resultados de la intervención psicopedagógica.	Aplicar instrumentos de diagnóstico organizacional-social. Diagnosticar la situación organizacional-social en diferentes contextos. Determinar estructura de las propuestas de intervención organizacional-social. Modelar propuesta de intervención organizacional-social.

Elaboración del autor

- ✓ Concebir la formación de habilidades de investigación como elemento que otorga coherencia al currículo de la carrera, en la medida que se reconozca a estas en su condición dual: por un lado, como núcleo de la actividad profesional del psicólogo, pues sientan las bases para desempeñar las tareas asociadas al diagnóstico, el tratamiento y la evaluación de las situaciones psicológicas, psicopedagógicas y psicosociales a nivel individual, grupal o colectivo; por otro, como contenido de la enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito académico como laboral, lo que les concederá una posición esencial en la organización y estructuración de las acciones formativas en el currículo.
- ✓ Asumir un enfoque estratégico del diseño curricular en el que se estructure –con carácter flexible, contextual e individualizado- la secuenciación de las acciones a desarrollar por los profesores y estudiantes durante los diferentes semestres formativos de la carrera, desde los cuales se va logrando la ejercitación e independencia del estudiante que demandan las actividades de investigación, en los diferentes espacios académicos, laborales o aquellos creados para ese fin.

Desde el punto de vista metodológico:

- ✓ Definir las habilidades de investigación del psicólogo como un ejercicio de reflexión científica, que responderá a las concordancias entre el grado de desarrollo alcanzado por el conocimiento científico-técnico en la rama de que se trate y la naturaleza de los problemas que se le encargan a este profesional, tanto a nivel internacional, como nacional y local.

- ✓ Reconocer la naturaleza investigativa de la actividad del psicólogo según el área de desempeño: clínica, educativa, organizacional y social, determinando la relación entre objeto de trabajo, modo de actuación, campo de acción y esferas de actuación, desde donde se deberán identificar las acciones y operaciones que definen las habilidades de investigación del psicólogo, según la generalidad y especificidad del objeto y campo de elaboración de nuevos conocimientos.
- ✓ Utilizar la experiencia profesional y pedagógica de la institución universitaria y las tradiciones formativas de los profesores y egresados, lo cual explica que se asuma un enfoque participativo en las decisiones acerca de qué habilidades de investigación se tomarán y cómo llevar a cabo el proceso. Supone, por tanto, partir de las consideraciones y concepciones que desde la práctica tienen docentes, egresados y especialistas, acerca del proceso de formación de las habilidades de investigación.

Estos presupuestos teóricos y metodológicos constituyen el referente al elaborar la estrategia curricular que se propone realizar en esta investigación.

Conclusiones del capítulo:

Desde el estudio teórico del proceso de formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología, se consideró esencial declarar como conclusiones las siguientes ideas:

- ✓ La formación en investigación en la carrera Psicología es un proceso complejo que debe estar implícito en el currículo y es componente esencial de la conformación del modo de actuación en el profesional, por tanto, deberá otorgársele el papel que le corresponde en el proceso formativo.

- ✓ Las habilidades de investigación representan un aspecto esencial del contenido de la formación del profesional; ellas permiten la asimilación consciente del método científico y el desarrollo gradual de modos de actuación, en la búsqueda de solución a problemas teóricos y prácticos de los ámbitos académico, organizacional y social.
- ✓ La taxonomía propuesta utiliza como referentes dos dimensiones: las habilidades genéricas para el proceso de investigación y las propias del desempeño, que se vinculan a las áreas de la actividad profesional del psicólogo de perfil amplio.
- ✓ El currículo se reconoce como el mediador fundamental para estructurar el proceso de formación de las habilidades de investigación, las cuales, deberán incorporarse a todas las actividades: académicas, preprofesionales y de vinculación con la sociedad, en correspondencia con el objeto mismo de la profesión.

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE Y TOMA DE DECISIONES

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE Y TOMA DE DECISIONES

El presente capítulo se orienta a la justificación metodológica del proceso de investigación realizado, así como a mostrar la secuencia del proceso y los resultados del diagnóstico, lo cual permitió la construcción de la estrategia curricular que se presenta.

2.1 Justificación metodológica del proceso de investigación

Todo proceso investigativo implica la organización y secuenciación de acciones que, como expresión de los resultados del análisis que se realiza, se presentan desde la reflexión y valoración de los resultados de las tareas y actividades propuestas. En este proceso se revela la relación dialéctica de los métodos de investigación, que permiten configurar los nuevos conocimientos que se integran y sirven de marco a la propuesta definitiva.

Por las características metodológicas de la investigación, se utiliza el tratamiento cuantitativo y cualitativo de la información. En este proceso se asumió la posición de Valle (2007) para elaborar estrategias como resultado científico y desde la combinación de estos dos referentes, se consideró necesario organizar la investigación en cuatro momentos:

Primero: Asociado a la construcción del marco teórico, donde se utilizaron los métodos teóricos generales como premisa para la modelación del resultado, que fueron expuestos en el capítulo anterior.

Segundo: Dedicado a la caracterización de la situación en la práctica. Implicó la combinación de métodos empíricos, los cuales permitieron una aproximación a las características del currículo actual, la confirmación de las insuficiencias e

implicaciones de las limitaciones curriculares en la práctica, la valoración por expertos de las habilidades de investigación asumidas en el marco teórico, así como la exploración de ideas de los profesores para concebir la propuesta.

Tercero: Los resultados obtenidos posibilitaron tomar decisiones para la elaboración de la estrategia curricular, en la que se utilizó la modelación como método.

Cuarto: Estuvo presente la consulta de expertos como valoración preliminar, basada en el método criterio de expertos, cuyas conclusiones se asumieron para la implementación en la práctica, considerada un marco propicio para la validación de la propuesta.

En particular, el estudio empírico implicó a varias personas. El muestreo fue secuencial e intencional, se ajustó a los objetivos de cada etapa del proceso, lo que aseguró el nivel de participación de los implicados: expertos, directivos de varias universidades iberoamericanas y del Ecuador y, en particular, profesores, estudiantes, egresados y directivos de la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil. Estas bondades asumidas en la investigación explican la intencionalidad del proceso utilizado. Los resultados de la aplicación de los métodos e instrumentos se precisan a continuación:

2.2. Resultados del proceso de investigación

a) Potencialidades y necesidades del currículo.

Bajo el consenso ético de la neutralidad de opinión del investigador ante el análisis de documentos, se centró la atención en las potencialidades y necesidades del currículo de la carrera Psicología en Ecuador. Se partió del estudio de perfiles de carreras de diferentes universidades, elegidas de manera intencional por el reconocimiento social y pedagógico de su tradición y labor de

formación que realizan y se efectuaron intercambios con docentes que trabajan en ellas. Todo ello permitió confirmar los resultados preliminares y cumplimentar los objetivos de profundización planteados en este momento.

La información del análisis de documentos (Anexo1) fue registrada y es posible concluir que: El currículo de la carrera Psicología en las universidades ecuatorianas prevé la formación en investigación como un componente de la competencia investigativa, mas no declara las habilidades de investigación que deben trabajarse, lo cual se evidencia al constatar que:

- ✓ No están definidas en el currículo las acciones y operaciones que el estudiante debe aprender para concretar su formación en este ámbito, pues no es considerada una función profesional, sino un recurso para el desempeño
- ✓ La formación en investigación aparece vinculada a la asignatura Metodología de la Investigación Científica y a aquellas que se encargan de enseñar a aprender los métodos del diagnóstico psicológico y de intervención.
- ✓ La asignatura Metodología de la Investigación Científica, ofrece los conocimientos esenciales y la tutoría, y los talleres de tesis se convierten en espacios esenciales para presentar el resultado.
- ✓ El conocimiento de la Metodología de Investigación Científica y las particularidades de la investigación psicológica, no se expresan en su especificidad y alcance como saberes asociados a la formación de habilidades de investigación.
- ✓ El trabajo de grado no articula como un proceso formativo totalizador.

Estas regularidades encontradas en el análisis de documentos les fueron presentadas a los docentes en un grupo de discusión (Anexo 2), los cuales aseguraron que: los currículos de formación del psicólogo en Ecuador poseen potencialidades para aportar al proceso de formación de las habilidades de investigación, pero se identifica como una necesidad asegurar que las demás asignaturas asuman la investigación como contenido transversal del currículo y encargo de los profesores. Se insistió en la posibilidad de organizar y dirigir la práctica preprofesional a este fin.

Se reconocieron algunas experiencias aisladas entre los docentes acerca de la utilización de la actividad de investigación como metodología de enseñanza aprendizaje, al orientar actividades dirigidas a la identificación de problemas, aplicación de instrumentos y reflexión teórica de la práctica investigativa, pero estas no se han legalizado en las concepciones didácticas o curriculares de las asignaturas que se imparten.

Posteriormente, se presentaron estas regularidades a los estudiantes en formación (del quinto al octavo semestres) y a egresados, los cuales ratificaron las ideas anteriores con criterios basados en sus prácticas. La interpretación del registro de frases y gestos condujo a confirmar las siguientes ideas:

- ✓ Los egresados opinan que la formación investigativa recibida fue insuficiente, así lo muestran las expresiones más frecuentes: *“llegamos a presentar la tesis sin conocer mucho del tema, aprobamos la asignatura Metodología de la Investigación, pero, no sirvió de mucho (...) cuando estuve frente al trabajo de tesis de grado, la carrera nuestra no es la peor en esto, pero no logró enseñarme mucho a investigar, aun hoy ese es un problema que no logro resolver.”*

- ✓ Los estudiantes de diversos semestres, que de manera voluntaria asistieron al ser convocados, declararon sus inquietudes al respecto: *“no sé nada de investigación, todo el mundo dice que ese es un momento difícil” (...)* *“no sé qué voy a investigar y cómo se hace esto”*; *“los talleres ayudan poco pues depende del profesor y de los temas, hay temas que son complejos y traen más problemas que otros a la hora de hacer una tesis”: .. “No creo que saber investigar sea necesario para trabajar pero sí para graduarse”*. *“Nadie me habla claro de lo que debo hacer para investigar...”* *“A mí me preocupa la tesis, pero tengo un primo que me va a ayudar porque aquí en la universidad no encuentro nadie que me aclare las dudas.”*

En efecto, esta situación es recurrente a lo largo de los veinticinco años de experiencia del investigador como profesor de la carrera en la Universidad de Guayaquil y también se identificó en las experiencias personales con psicólogos en formación o en ejercicio. En realidad, se reconoce que el currículo debería preparar a los estudiantes en investigación; pero a modo de conclusión de este momento de la investigación, se consideró que, en Ecuador, la concepción de la formación en investigación desde el currículo es limitada, se aprecia más como conocimiento para el egreso que para la práctica y no existe una clara proyección para el trabajo con las habilidades de investigación, pues están orientadas en el proceso de enseñanza a los aspectos epistémicos de la investigación científica y no se asocian al desempeño de la actividad profesional.

El análisis de documentos de la carrera de la Universidad de Guayaquil, confirmó que esta situación no es diferente a la del país, aun cuando existen antecedentes de trabajos de colaboración académica con profesionales de las Universidades de

Colombia, Cuba, Chile, España y Venezuela, aspecto que revela una apertura importante para introducir el tema en el diseño curricular.

En este caso, se realizó el análisis de documentos (perfil del egresado, y protocolos de la carrera) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil, de los últimos cinco años, con la finalidad de obtener información acerca del lugar que se le concede a la formación de las habilidades de investigación. El estudio sentó las bases para proyectar las acciones que configurarían la estrategia curricular.

Se constató que aparecen determinadas las tareas de desempeño del psicólogo vinculadas a la formación investigativa; estas se declaran entre las competencias a lograr en correspondencia con los objetivos formativos; no obstante, se apreciaron limitadas precisiones acerca de cómo preparar a este profesional; desde la investigación para poder cumplir con su encargo social.

Se apreció también que la responsabilidad de formar habilidades de investigación está indicada solo a Metodología de la Investigación; pero estas son generales y no se identifican aquellas propias de la actividad de la profesión del psicólogo, aunque pueden estar implícitas, pues los contenidos las propician.

El análisis de las asignaturas que contempla el diseño curricular para la formación del psicólogo, permitió identificar que no se brinda el tratamiento necesario a la formación de habilidades de investigación. Por un lado, son limitadas las precisiones realizadas en relación con las acciones que contribuirían a formar las mismas y, por otro, es insuficiente la proyección metodológica que siguen los docentes, para seleccionar y determinar las acciones que permiten la formación de estas habilidades.

El análisis anterior condujo al autor a identificar como potencialidades las siguientes: La formación en investigación se incluye como una tradición en la concepción curricular de la carrera y posee un espacio curricular regulado para este fin desde un enfoque de competencia. Se precisa que la formación de habilidades de investigación en el psicólogo aparece declarada como contenido del currículo y no se cuenta con una concepción curricular que asegure la formación de las habilidades de investigación. Así, el análisis de esta situación, justificó el interés del autor en indagar sobre la valoración de las implicaciones en la práctica, de donde deberían emerger algunas propuestas que servirían de referente.

b) Análisis de las implicaciones prácticas del problema

En el estudio de las prácticas formativas en la carrera de Psicología, se pudieron evidenciar las implicaciones que tenían las habilidades de investigación en el proceso de formación, al no contar con una concepción que asegurara, desde el currículo, este proceso. Se aprecian insuficiencias en la definición del problema científico, en la utilización de los métodos de investigación que se utilizan según el tipo de problema, la falta de integración en los análisis y la limitada argumentación de las propuestas de intervención.

Esta situación identifica, entre sus causas, la manera en que se concibe por los profesores y directivos de la carrera la formación de las habilidades investigativas. Para comprobar esta idea se procedió a la observación de clases, encuesta a egresados y entrevista al director de carrera.

La observación a clases confirmó la influencia que puede ejercer el docente en la formación de habilidades de investigación en los estudiantes de Psicología. En este caso, se procedió a la elaboración de una guía estructurada cuyas categorías

se determinaron por el sistema teórico de partida; sobre todo, se tuvieron en cuenta aquellos criterios que, dentro de la clase, fueran factibles para sentar las bases en la formación de habilidades de investigación, a partir de las características de este proceso. (Anexo 3)

Para la aplicación se tuvieron en cuenta requisitos esenciales como: Incluir en la observación diferentes tipos de clase y que los docentes tuvieran más de diez (10) años de experiencia trabajando con la carrera de Psicología. De ellos, quince (15) profesores imparten asignaturas de la especialidad; diez (10) trabajan a tiempo completo y cinco (5) son contratados. El proceso se extendió por tres (3) meses y se observaron treinta y seis (36) clases: de ellas veinte (20) conferencias, diez (10) seminarios y seis (6) clases prácticas.

En el 73,3% del total de clases observadas, el docente fue el agente protagónico. Su proceder en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje no propició un modelo de actuación para los estudiantes que fomentara un proceso reflexivo en el desarrollo de las actividades. Las explicaciones fueron rutinarias y formales, no se apreció la búsqueda de lo nuevo. Solo un 26,6% hizo intentos en el planteamiento de ejercicios novedosos; pero, aun así, estuvieron por debajo de las exigencias y de las necesidades que los estudiantes requieren.

De forma general, en las observaciones a los diferentes tipos de clase, el autor de esta investigación confirmó que, desde las asignaturas del currículo, se evidencia muy poca contribución a la formación de las habilidades de investigación, ya sea porque no están incluidas en el currículo, por no considerarlo oportuno o por no contar con una orientación que les guíe en este proceso.

Esta situación influye en los estudiantes, porque el resto del proceso formativo queda expuesto a las iniciativas y a las características del profesor. Téngase en

cuenta que los estudiantes volverán a relacionarse directamente con el tema en las actividades para la culminación de estudios, en las que se demuestran las dificultades que presentan las concepciones que predominan en los trabajos de tesis.

Por lo anterior, se consideró oportuno indagar con los egresados, quienes podían ayudar a comprender las implicaciones que estas fallas formativas tenían en las prácticas laborales en las que se desempeñan.

Se utilizó un cuestionario en línea a una muestra intencional de ciento veinte (120) profesionales que tuvieran de dos (2) a cuatro (4) años de egresados de la carrera en la Universidad de Guayaquil, los que respondieron positivamente a la solicitud, ante los intercambios del proceso de autoevaluación. (Anexo 4)

La encuesta aplicada a los egresados le fue presentada, primeramente, a un grupo piloto de cincuenta (50) graduados, lo que permitió ajustarla y generalizarla al resto de los participantes. Los resultados constataron que los egresados:

- ✓ Perciben que es insuficiente la formación recibida acerca de las habilidades de investigación, pues reconocen esto como una limitación para su desempeño, lo cual indica la pertinencia del proyecto de investigación que se realiza.
- ✓ Coinciden en que no participaron en eventos, no poseen estudios o publicaciones y evalúan de muy bajo sus habilidades en investigación.
- ✓ Identifican en sus prácticas las actividades de investigación con la búsqueda de información y el análisis teórico.
- ✓ No identifican los estudios de diagnóstico psicosocial como una práctica asociada a la actividad investigativa.

- ✓ Señalan una limitada formación para la elaboración de propuestas en su campo profesional.

También se consideró necesario aplicar una entrevista al director de la carrera (Anexo 5) con el objetivo de constatar sus valoraciones acerca de la concepción para la formación de habilidades de investigación y el tratamiento que se le brinda a las mismas. En este análisis se reveló que:

- ✓ No hay claridad en la carrera en cuanto a la formación de habilidades de investigación, aunque considera que la asignatura Metodología de la Investigación es la responsable de formarlas y que las actividades planificadas a nivel de carrera no se dirigieron hacia ese fin, pues es limitada la relación entre investigación y encargo sociolaboral como prioridad formativa, orientando la atención a otras insuficiencias presentes en la formación inicial del psicólogo.
- ✓ Los programas de asignaturas que conforman el plan de estudio de dicha carrera tienen potencialidades que pueden favorecer la formación de habilidades para la investigación, pero no se identifican con la necesaria relación entre investigación y encargo sociolaboral.
- ✓ Las vías fundamentales utilizadas en la carrera para tal propósito, se identifican con: trabajos extraclase, extracurriculares y elaboración de informes, lo que corrobora la limitación conceptual ya planteada.
- ✓ No se vincula la evaluación de las asignaturas con los elementos de la investigación, pues en la mayoría de dichas asignaturas, la evaluación se realiza por lo trabajado en clases. Agrega que son muy escasas las actividades orientadas hacia ese fin.

Al referirse a las principales dificultades, el director de la carrera señala que están dadas en:

- ✓ Los objetivos de las asignaturas no se orientan a la formación de las habilidades de investigación, aunque es de señalar que, de alguna manera, un grupo de profesores las trabaja desde su experiencia.
- ✓ Los contenidos de las asignaturas no están organizados de manera que contribuyan a este propósito.
- ✓ No existe un documento en la carrera donde estén precisadas, de manera explícita, las habilidades de investigación a formar en los estudiantes de la carrera de Psicología.
- ✓ Es limitada la relación entre las asignaturas que conforman el pensum académico, que evidencia la relación entre investigación y encargo sociolaboral.

La aplicación de los métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo permitió la triangulación de la información que aportaron los sujetos e instrumentos aplicados y la determinación de las siguientes regularidades:

- ✓ El perfil de la carrera Psicología no precisa las habilidades de investigación a formar en este profesional.
- ✓ En el diseño curricular se constató que los contenidos de las diferentes asignaturas que contempla el plan de estudio, tienen potencialidades para contribuir a la formación de habilidades de investigación, pero falta intencionalidad en las actividades que se organizan desde el currículo, para que se exprese la relación entre investigación y encargo sociolaboral.
- ✓ Los programas de asignaturas presentan deficiencias en su concepción teórica y metodológica, al no contemplar las habilidades de investigación que

pueden ser formadas a partir de las competencias precisadas en el perfil.

Existe, además, un limitado aprovechamiento de las posibilidades que brindan dichos programas para lograr la formación investigativa de este especialista.

- ✓ Es insuficiente la proyección que se tiene en las clases acerca de la formación investigativa; no se cuenta con una intencionalidad en ese sentido.
- ✓ No resulta significativa para docentes y estudiantes la relación entre investigación y encargo sociolaboral.

Es evidente que la contrastación entre potencialidades y necesidades que limitan la formación de habilidades de investigación en el currículo de la carrera Psicología, precisa promover acciones curriculares que medien entre el desarrollo de las concepciones teóricas, políticas y las decisiones didácticas y curriculares. Tal consideración permitió asumir como una necesidad, someter a valoración las habilidades de investigación que, derivadas del estudio teórico, se propusieron por el autor.

2.3 Valoración de las habilidades de investigación propuestas

Para llevar a cabo este proceso se consideró necesario aplicar el método de expertos, con la finalidad de determinar los potenciados a expertos en el área de Psicología, dedicados a la docencia e investigación en la formación de psicólogos en Ecuador, quedando diez (10) profesionales como expertos.

A estos expertos les fue presentado un instrumento que recogía un conjunto de habilidades de investigación, establecidas a partir de las consideraciones teóricas y prácticas planteadas en esta investigación: análisis de la literatura, entrevistas realizadas a los profesores y estudiantes de la carrera y experiencia profesional del autor por más de veinticinco años de trabajo en la Educación Superior, en la

carrera de Psicología y en la impartición de la asignatura de Metodología de la Investigación.

Para la determinación de los expertos se aplicó el Método de Selección Ponderada o Multivoting (Anexo 6). Este instrumento tiene como objetivo determinar los potenciados a expertos en el área de Psicología dedicados a la docencia e investigación en la formación de Psicólogos. Para ello se les propuso que identificaran el criterio de prioridad que consideraban, ubicando sus consideraciones en una escala del uno al cinco dónde (1) significa: muy baja; cinco (5) representa: alta prioridad.

A partir de los resultados anteriores, se seleccionaron las habilidades genéricas que mayor puntaje le atribuyeron los expertos, listándose aquellas que resultaron coincidentes o más abordadas (Anexo 7).

Se pudo apreciar un reconocimiento de todas las habilidades genéricas, al alcanzar categorías ubicadas entre cuatro (4) y cinco (5), pero obtuvieron mayor consenso las relacionadas con: analizar y sintetizar información teórica y práctica, generalizar información teórica, argumentar posiciones y redactar informes.

En el caso de las habilidades específicas de la profesión, los resultados también fueron satisfactorios, situados en los rangos de cuatro (4) y cinco (5), lo que explica un alto porcentaje de coincidencia. Al valorar las implicaciones de las habilidades de definir y comparar tratamientos, diez (10) expertos otorgaron un valor de cinco (5), es decir, alta prioridad, en cada área de desempeño; sin embargo, fue disperso el criterio respecto a las habilidades de identificar causas y consecuencias.

Asimismo, en el área educativa se significan por su relevancia las habilidades de investigación: diagnosticar necesidades y potencialidades, determinar recursos de apoyo, caracterizar la personalidad y discutir casos.

En cuanto a las habilidades de investigación organizacional–social resultó que: aplicar instrumentos de diagnóstico y diagnosticar la situación organizacional-social en diferentes contextos, fueron las que mayor coincidencia lograron entre los expertos, mientras que determinar estructura de las propuestas de intervención organizacional-social, mantuvo un rango de alta dispersión.

No obstante, el investigador concluyó que, en general, las habilidades logran identificarse, así como jerarquizar su utilidad con las tareas esenciales de la práctica en diferentes áreas, lo que confirma el valor de la taxonomía elaborada.

Una vez concluido este paso, se sometió a análisis de los docentes, para confrontar sus opiniones con las emitidas por los expertos. Para esto, se convocó a los docentes implicados en el rediseño de la carrera, que se mostraron interesados en participar en la formación investigativa de los estudiantes. Se destacó el valor de la taxonomía como guía para elaborar el currículo. Se sugirió ordenar las habilidades según el semestre y aportar, desde esta investigación, la declaración de los aspectos metodológicos para el logro de la formación de habilidades de investigación.

Al respecto se organizó un evento, al que fueron invitados todos los docentes de la carrera, aunque asistieron solo doce (12); dado su nivel de implicación se logró satisfacer la primera de las demandas del grupo de profesores. Mediante una lluvia de ideas, se logró relacionar las habilidades genéricas y las específicas del desempeño, en un ejercicio que reveló las posibilidades de integrar las

habilidades genéricas como acciones y operaciones de las específicas de la profesión.

La reflexión llevó a coincidir en que las habilidades de investigación genéricas son más trabajadas en la literatura, pero no definen las específicas del desempeño del profesional, por lo cual, insistieron en detenerse con más énfasis en estas últimas, pues el diseño curricular elaborado no incluye estos aspectos.

Luego se procedió a secuenciarlas según los semestres; sin embargo, los docentes propusieron identificar invariantes y concretar la integración de las habilidades genéricas con acciones y operaciones de cada uno de los grupos de habilidades de investigación específicas de la profesión (Anexo 8). En este momento se consideró pasar a la toma de decisiones en cuanto a la estructura y conformación de la estrategia curricular.

2.4 Identificación de ideas para la elaboración de la propuesta

Ante los desafíos de la armonización de los perfiles de las carreras y las exigencias del nuevo régimen académico, los colectivos de profesores se vieron obligados a aunar esfuerzos para llevar a cabo este proceso desde la participación grupal. A partir del enfoque que sigue la carrera en la Universidad de Guayaquil, se incluyó el estudio que se venía realizando en este proyecto. Bajo esta prerrogativa, en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil, se organizaron sesiones de trabajo en talleres, para discutir las propuestas que, desde el currículo, podían conformar la proyección de la carrera para la formación de habilidades de investigación. Se asumieron las ideas y argumentos que los propios docentes emitieron acerca de las invariantes.

En general, los resultados de este proceso confirmaron que existe consenso entre los profesores acerca de mantener el modelo socio crítico ecológico contextual del

currículo y se aceptó determinar, como contenido esencial del diseño curricular, el referido a las habilidades de investigación. En este caso, se acordó precisar tres aspectos claves a tener en cuenta en la formación de las habilidades de investigación del psicólogo:

- ✓ La unidad teoría-práctica como principio rector de la formación del profesional, que se sustenta en la idea de que los profesionales de las ciencias psicológicas deberán formarse, tanto en la elaboración teórica como en la verificación empírica, lo cual supone una introducción del método científico en el proceso de enseñanza, asumiendo que este se tomaría como base de la interpretación teórica, de la reflexión y la intervención del profesional en la realidad social.
- ✓ Un enfoque desarrollador del proceso, lo cual supone que, para que los estudiantes puedan dominar las habilidades de investigación, es necesario que se les permita participar en el desarrollo del conocimiento científico a nivel nacional; por tanto, la investigación deberá constituirse en una parte fundamental del proceso formativo y, desde ella, se deberá garantizar la formación profesional, de acuerdo con las actuales exigencias de la sociedad. En este caso, las actividades de investigación deberán insertarse en otras actividades de las prácticas preprofesionales y de vinculación que desarrolla el estudiante como parte de su currículo.
- ✓ Asumir las habilidades de investigación como eje del proceso de formación del psicólogo. Tal posición exige concebirlas como un sistema complejo de acciones y operaciones que permiten la regulación de las actividades de enseñanza aprendizaje; por tanto, la estructura de las habilidades de investigación servirá de base para diseñar las actividades cognitivas,

prácticas y de investigación propiamente dichas. Estas deben tener una base gnoseológica (los conocimientos de las asignaturas y de la profesión), como componentes ejecutores (las acciones y las operaciones) y como componentes inductores (los objetivos y los motivos).

Lo anterior implica que se asuma la investigación como herramienta del proceso de formación del profesional, con la finalidad de que, a través del método de investigación, el estudiante se convierta en sujeto de su formación.

En cuanto a la estrategia a seguir, se ratificó la necesidad de identificar la formación de habilidades de investigación como un eje del diseño y desarrollo del currículo de todas las asignaturas, actividades preprofesionales y de vinculación con la sociedad, a partir de la naturaleza epistemológica de su objeto de estudio. Se convierte así la actividad de investigación en un recurso esencial para la mediación teoría práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se puntualizó que, para facilitar la formación de habilidades de investigación, es necesario que los docentes desarrollen actividades orientadas a la solución de problemáticas reales, originadas de la práctica social y laboral, convirtiéndose en un contenido básico del currículo. A partir de los criterios emitidos por los participantes en el taller, se agruparon las actividades curriculares a desarrollar en cuatro grupos concretos.

El primer grupo incluye actividades orientadas a motivar a los estudiantes por la investigación científica como contenido de su formación; por tanto, contendrá habilidades relacionadas con el desarrollo de la percepción y pensamiento crítico reflexivo, que sirve de base a la comprensión y utilización de las habilidades.

El segundo grupo se dirige al conocimiento y explicación de la realidad y, por tanto, se requiere el tratamiento multidimensional del proceso que se estudia

desde perspectivas teóricas y prácticas, cualitativas y cuantitativas, según lo amerite el contexto de estudio o las dimensiones que definen su naturaleza psicosocial. Esta postura sugiere que se establezca una relación entre las habilidades de investigación, en todas las asignaturas del currículo, y las prácticas preprofesionales, formales o informales, que se orienten con fines académicos.

El tercer grupo presupone reconocer la racionalidad metodológica de la investigación científica en general y las especificidades del área del profesional. Implica potenciar formas, estructuras de organización curricular y actividades de enseñanza aprendizaje, basadas en el conocimiento del método y las técnicas, así como propiciar el acercamiento a intereses, valores, motivaciones compartidas, que promuevan la cooperación y el apoyo mutuo e interdisciplinar, ante la naturaleza de los problemas psicosociales y educativos, que constituyen el área de intervención profesional de los grupos sociales.

En el cuarto grupo se priorizan las actividades prácticas, como expresión de la correspondencia entre el método científico y el aprendizaje de las situaciones prácticas del objeto de estudio de la profesión, que permiten recurrir al presupuesto dialéctico de la relación entre lo general, lo particular y lo singular. Esto expresa que todo conocimiento de la realidad puede ser estudiado desde el método científico, que tiende a descubrir y fijar no solo el conocimiento, sino el camino para aprender.

En cualquier caso, las asignaturas del currículo de la carrera realizarán actividades orientadas a la formación de habilidades generales que deberán ampliar el nivel de influencia, sobre todo, aquellas de la especialidad; recomendaron que el investigador procediera a la elaboración de la estrategia, asumiendo esta actividad desde la modelación teórica y tomando como referencia

las propuestas y resultados del diagnóstico, así como los resultados de la actividad realizada.

2.5 La estrategia curricular: conceptualización y fundamentos

A partir de la sistematización que realiza el autor acerca de las ideas de Horruitiner (1998), Batista (2004), González (2007), Valle (2007), Pernas (2009), Sierra, et al (2009), Cabrera, et al (2009) González, López y Bernal (2010), se asume que las estrategias curriculares constituyen una forma particular de dirección e intervención transformadora, para responder a problemas formativos que pueden atenderse desde el currículo. En la Educación Superior se elaboran para revelar la manera en que se logran resolver las falencias que se identifican entre el nivel deseado y el que se alcanza en la práctica, a partir de la organización y jerarquización de acciones que contribuirán al objetivo que se quiere obtener.

En este caso, la estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología, se considera un tipo concreto de secuenciación de acciones y actividades a nivel del currículo que, por su intencionalidad, favorece la apropiación de las habilidades de investigación. Por su naturaleza, deja ver las relaciones de subordinación y complementariedad entre las asignaturas y actividades que a nivel de carrera se establecen, para asegurar la apropiación de los contenidos que sirven de base a las habilidades de investigación en la carrera.

Se caracteriza por incluir, de manera escalonada, los componentes del diseño, desarrollo y evaluación del currículo. Devela la secuencia del tratamiento del contenido mediante las actividades que organiza la carrera para profundizar, ejercitar y evaluar el nivel alcanzado. Por tanto, se caracteriza por ser orientadora,

en tanto guía a los profesores en su intervención; desarrolladora, porque potencia los objetivos formativos generales y los niveles personales de desempeño; flexible, en la selección de los métodos, procedimientos y recursos de aprendizaje a utilizar, para adaptarse a los requerimientos y condiciones de cada espacio o ámbito de formación; integradora, en la medida que su intencionalidad no altera la relación entre habilidad, conocimiento y valor, entre la teoría y la práctica, entre la actividad y la comunicación y entre el proceso de enseñanza en el aula, las actividades prácticas preprofesionales y la realidad social.

Desde esta posición, la estrategia curricular que se presenta se fundamenta a partir de la teoría del currículo que se defiende, en tres postulados básicos:

- ✓ Considerar el aprendizaje como proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto que aprende, en el cual se debe lograr la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, y desde dicho aprendizaje, favorecer a la formación personal y profesional como contribución fundamental a la relación objetivo – contenido – método.
- ✓ Reconocer que los componentes personalizados regulan el currículo a partir del contexto y las condiciones del proceso, pues el contenido y la forma organizativa generan nuevas relaciones y experiencias, como máxima expresión del modo de actuación profesional, lo cual informa de la relación contenido-forma de organización.
- ✓ Promover el carácter problematizador del currículo, a partir de la unidad y búsqueda de contradicciones entre la teoría y la práctica, lo que deberá facilitar la apropiación de conceptos, la aplicación de métodos y técnicas psicológicas con un enfoque interdisciplinario y

transdisciplinario, en la práctica y en los diferentes escenarios de la actividad laboral, lo que expresa la relación contenido–método

De acuerdo con lo analizado, el término estrategia curricular está asociado a la estructura del marco instruccional, desde donde se secuencian y cursan experiencias que favorecen la formación de las habilidades de investigación. En este caso, se concibe el proceso asociado a la toma de decisiones y al planteamiento de los objetivos, contenidos, métodos, procesos y resultados, que se convertirán en instrumento de trabajo y de control al proceso de formación de las habilidades de investigación.

Desde el punto de vista filosófico, se asumió que la propuesta toma como base la relación entre formación y desarrollo como fundamento de todo proceso; por tanto, en su estructura, la estrategia curricular concibe la formación como el proceso desde el cual se secuencian las acciones diseñadas en la carrera, para que puedan ser ajustadas por las asignaturas y tipos de actividades de enseñanza aprendizaje en los diversos ámbitos de formación, preprofesional, de vinculación con la sociedad, para, desde ellos, ir modificando el estado actual y desplegando las posibilidades para nuevos niveles de dominio.

Así, el desarrollo se concibe como expresión del nivel que alcanza a partir de la sistematicidad con que el estudiante realiza las acciones y operaciones, las hace conscientes y las transfiere, como recursos, a otras situaciones de aprendizaje; por tanto, la transformación se aprecia en la práctica y en los resultados que puedan exigir los estudiantes, así como en el reconocimiento que estos hacen a la relación entre actividad y aprendizaje que aportan las distintas asignaturas y actividades que se incluyen en el currículo de la carrera.

Desde este marco epistemológico general del diseño y desarrollo del currículo, se reconoce la actividad como eje desde el cual se estimulan las acciones y operaciones necesarias para la apropiación de las habilidades de investigación propias del psicólogo.

Por su contenido, la estrategia curricular se detiene en los componentes estructurales del proceso de investigación científica, en general, y de la investigación psicológica, educativa, organizacional y social, en particular, organizando y secuenciando las formas en que el profesor deberá ordenar la actividad de enseñanza aprendizaje, para que el estudiante pueda apropiarse de las acciones y operaciones en su desempeño.

A partir de esta posición, se asegura que la formación de la habilidad es proceso y resultado de la interrelación entre las decisiones de carácter pedagógico y didáctico; de lo académico y la actividad preprofesional y de vinculación que se diseña en el currículo; estas se dejan planteadas en la planificación, organización, ejecución y evaluación curricular, en la medida que las decisiones que se toman cursan como respuestas a la solución de la situación que revela el diagnóstico y guían la acción hacia el objetivo formativo.

Asimismo, en el proceso de formación de las habilidades de investigación, es necesario que el método científico (lo universal) constituya la base de la aplicación de los métodos particulares que se utilizan en cada asignatura; mientras, los métodos de las ciencias psicológicas (lo particular), se convierten en base para la ejecución de estos en cada contexto y tipo de problema que se enfrente (lo singular).

Desde el punto de vista psicológico, las aproximaciones sucesivas al proceso de formación de las habilidades de investigación permitirán dinamizar recursos

válidos como: la motivación, la percepción crítica, las interrelaciones con diferentes actores, que permitan definir con más claridad las acciones y operaciones implicadas en este ejercicio. Supone, además, otorgar un valor adicional a las vivencias asociadas a las posibilidades que ofrece la propia práctica, para comprender y ejercitar las acciones y operaciones de cada habilidad.

Desde el punto de vista sociológico, el vínculo directo, sistémico y prolongado en el contexto laboral, es esencial para identificar los roles del psicólogo, como profesional que utiliza la investigación para enfrentar la solución de problemas. En este caso, visualizar el estudio teórico de la realidad presupone la identificación y clasificación del problema científico y, a partir de ahí, surge la necesidad de perfeccionamiento compartido con otros especialistas, expresando de esta forma el carácter multidisciplinar de las ciencias psicológicas.

Tal consideración indica que el currículo se concibe desde una propuesta abierta a la discusión crítica, lo que permite al profesor ajustar el método y justificar los giros propios en la toma de decisiones orientadas al proceso de formación de las habilidades de investigación que en cada momento se van alcanzando.

Por tanto, desde el punto de vista pedagógico, el diseño de la estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación se presenta como una herramienta epistémica, de carácter teórico metodológico, que guía con intencionalidad las decisiones curriculares en la práctica; hace explícitas las intenciones del perfil del graduado y del proyecto de carrera, al servir como guía a las asignaturas y actividades que se organizan para cumplir este fin.

Según el posicionamiento socio crítico asumido en esta propuesta, el currículo plantea como eje de integración los problemas profesionales, asociados a la

actividad práctica en el contexto en que se forman los estudiantes, secuencia la apropiación de contenidos, a partir de aproximaciones cada vez más complejas del proceso, en las cuales el estudiante deberá involucrarse hasta convertirlas en contenido de su formación y marco referencial de todo su aprendizaje profesional. Por tanto, las actividades que conforman la estrategia curricular se orientan a favorecer esta identificación y a hacer explícitos los alcances logrados, que se evidencian durante la evaluación del proceso y el resultado.

Desde esta perspectiva, la estrategia curricular debe dejar planteadas las acciones y operaciones que deben realizarse en la carrera para concretar el tratamiento del tema. Luego, el diseño de la estrategia curricular parte de la identificación de los problemas actuales y perspectiva del profesional con un enfoque teórico, tecnológico y de transformación social.

Esta condición explica que se precise la organización horizontal y vertical de su tratamiento, a partir de la secuencia de acciones que caracterizan el tipo de influencia y actividades curriculares, tanto académicas, prácticas preprofesionales, investigativas y en las actividades de vinculación con la sociedad.

La estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología en Ecuador, se comporta como una instancia regulatoria y expresión de la actuación que deben seguir los profesores para planificar, ejecutar, evaluar y justificar este proceso en la formación del psicólogo. La especificación de criterios de actuación del profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades de enseñanza y de las acciones y operaciones, deberá ser aprendida desde un amplio margen de concreción, en el que se

rebasan las actividades de enseñanza aprendizaje, con independencia del contexto en que el proceso tenga lugar.

Bajo la influencia de esta concepción, la estrategia curricular que se propone implicará al estudiante en el proceso de aprender a aprender a investigar investigando, lo cual define su objetivo generalizador. Así, los componentes didácticos de este proceso se explicitarán en el proyecto de carrera y en los programas de las asignaturas, a los que corresponden las acciones a desarrollar por sus profesores, para lograr la apropiación de las acciones y operaciones que conciernen a las habilidades de investigación que se han definido para cada semestre.

Por tanto, el contenido del proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en marco para formar las habilidades de investigación que están incluidas en él y la especificidad de estas es lo que determina el resultado que el estudiante debe exhibir como evidencia de los estadios alcanzados (componente de estado).

La definición de los métodos, las formas y los medios a utilizar (componentes operacionales del proceso de enseñanza aprendizaje), se encuentra en correspondencia con las decisiones de los docentes de la carrera y con las condiciones en que tiene lugar el proceso. Asimismo, la determinación de las relaciones que se establecen entre objetivo, contenido y método expresan la lógica de la secuencia de acciones a desarrollar, describiendo las leyes que explican el comportamiento de este objeto, tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje, como en la práctica sociolaboral a desarrollar una vez egresados.

Por tanto, la estrategia curricular que se propone asume cinco requerimientos básicos para la enseñanza y el aprendizaje orientados a la formación de las habilidades de investigación:

- ✓ El proceso de determinación de los problemas profesionales y las potencialidades del currículo como base para la toma de decisiones.
- ✓ El diagnóstico del nivel de formación de las habilidades básicas para la actividad investigativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la práctica profesional.
- ✓ La participación de los profesores de la carrera en la toma de decisiones curriculares.
- ✓ La secuenciación de las actividades de enseñanza para facilitar el proceso de aprendizaje: conceptualización, apropiación teórico metodológica, ejercitación y confrontación, aplicación y ejercitación, para luego proceder a la evaluación del nivel de formación de las habilidades de investigación.
- ✓ La socialización parcial y total de los resultados del proceso formativo a nivel individual, de grupo, carrera, facultad o universidad.

En la estrategia curricular se otorga un papel importante a las asignaturas del currículo, pues estas sirven de marco para el aprendizaje y las actividades que se organizan a nivel de carrera, ya que complementan, profundizan, proyectan, ejercitan o evalúan ese aprendizaje. En este caso se cumple una de las exigencias del diseño curricular: el carácter concéntrico y progresivo que debe tener el currículo que se convierte en la orientación que se otorga a la estrategia curricular, al definir la intencionalidad de cada una de las etapas o momentos en que se desarrollan las actividades.

En este mismo orden, la estructura de la estrategia curricular recurre al presupuesto dialéctico de la relación entre lo general, lo particular y lo singular, tanto para abordar el contenido, como para la selección de las actividades a

desarrollar: lo general alude a la investigación científica en general y lo particular a la investigación psicosocial y su aplicación en los diferentes contextos.

De manera particular, al analizar los aspectos propios de las diferentes asignaturas, se pudo apreciar lo que cada una aporta a la propuesta:

- ✓ Metodología de la Investigación Científica, cuyo objeto es el estudio del proceso investigativo que posibilita comprobar, aplicar o elaborar la teoría, centrará el interés en los aspectos metodológicos para el estudio psicosocial.
- ✓ Las asignaturas de la especialidad, permitirán al estudiante identificar y obtener los referentes esenciales de los problemas inherentes al desarrollo de la psiquis humana en la actividad social.

Asimismo, la estructura interna del proceso de formación de las habilidades de investigación supone que, a partir de los problemas psicosociales (teóricos o prácticos), se establecen las relaciones con las acciones y operaciones propias de los métodos y técnicas para investigarlos, y estos, a su vez, con los resultados que se obtienen en el proceso, que deben expresarse en el conocimiento científico psicológico, considerados como reflejo de la apropiación de las propiedades nexos y relaciones de los objetos y fenómenos de la actividad psicosocial, que el estudiante expresa al implicarse al presentar la problematización, teorización y comprobación de su interacción con prácticas de investigación, que transfiere de manera consciente a nuevas situaciones.

Por tanto, para evaluar la formación de las habilidades de investigación en la carrera Psicología, se podrán establecer las siguientes dimensiones:

- ✓ Dominio cognitivo: Se expresa a partir de dos indicadores: Profundidad y Amplitud. El primero constituye la posibilidad de establecer relaciones

causales en el objeto de estudio; el segundo indicador consiste en la posibilidad de analizar el objeto desde sus diferentes aristas de desarrollo.

- ✓ Dominio práctico: Se expresa a partir de criterios de pertinencia metodológica, como expresión de la relación entre el tipo de problema y la selección de los métodos y transferencia: posibilidad de utilizarlo de forma flexible en nuevas situaciones.

Desde esta posición, la estrategia se estructura en etapas, acciones y aspectos organizativos, que deben tenerse en cuenta al diseñar o rediseñar el currículo de la carrera. Las etapas que se establecen son las siguientes:

Etapa previa: Orientada a identificar las necesidades y potencialidades en la formación de las habilidades de investigación del psicólogo. En este caso se diagnostica el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes para la formación de habilidades de investigación. Las acciones se orientan a:

- ✓ Identificar las habilidades que se desean formar, según el semestre en que se encuentran los estudiantes y los problemas profesionales identificados.
- ✓ Establecer la relación entre estructura de la habilidad de investigación y los criterios o indicadores de conocimiento, habilidad y actitud para la investigación, según el tipo de contexto en que se aplique el proceso, ya sea investigación en el ámbito clínico, educativo o psicosocial.
- ✓ Aplicar instrumentos de diagnóstico individual y grupal para determinar el nivel de formación (estado actual) y proyectar el nivel de desarrollo a alcanzar (estado deseado).
- ✓ Procesar la información según el nivel de formación (estado actual) y desarrollo a alcanzar (estado deseado).

- ✓ Determinar las necesidades, potencialidades y posibles acciones a desarrollar según el nivel de formación (estado actual) y desarrollo a alcanzar (estado deseado).
- ✓ Tomar decisiones de las acciones curriculares a desarrollar.

En la etapa deberán participar todos los profesores de cada semestre, pero la responsabilidad recae sobre aquellos profesores seleccionados para facilitar este proceso formativo en la carrera; por tanto, pueden identificarse no solo con los de las asignaturas Metodología de la Investigación, sino con aquellos docentes que, por su experiencia e implicación, se disponen a realizar actividades investigativas en cualquiera de las áreas de desempeño del psicólogo de perfil amplio.

Sin embargo, por la orientación de esta etapa, los estudiantes deben realizar un autodiagnóstico y los profesores de cada semestre, en talleres metodológicos, identificarán el nivel alcanzado por los alumnos. Utilizarán una escala del uno (1) al diez (10), en la que el rango del uno (1) al tres (3) equivale a: sin ningún nivel de formación; entre cuatro (4) y cinco (5): el nivel es bajo (tienen alguna formación, pero no se evidencia en el desempeño); entre seis (6) y siete (7): el nivel es regular (poseen habilidades que se evidencian en el desempeño, pero no logran resultados en correspondencia con ellos); entre ocho (8) y nueve (9): adecuado (sí se corresponde con el nivel de desarrollo del semestre y expresa correspondencia con el producto de la actividad); diez (10): indica que el nivel es alto (el dominio de las habilidades se evidencia al integrarlas a otras actividades de aprendizaje de la carrera).

La evaluación del grupo se aplica según el valor que predomine, en correspondencia con la valoración de desempeño que los profesores poseen del grupo en general.

A partir de estos resultados se deberá pasar al segundo momento de esta etapa orientado a:

- ✓ Identificar los problemas profesionales más comunes en la práctica de egresados y profesionales en ejercicio.
- ✓ Jerarquizar los problemas y su relación con la investigación científica como una vía de solución.
- ✓ Analizar los programas de las asignaturas, en cuanto a estructura epistemológica –contenidos, para abordar el problema, métodos de investigación con que se trabaja y condiciones didácticas, formas organizativas y tipo de actividades.
- ✓ Determinar el compromiso profesional de los profesores de las asignaturas en cada semestre para contribuir al proceso.

En este caso, se deberán aplicar entrevistas a profesores de la carrera, especialistas, directivos invitados y egresados, pero también se podrán realizar actividades con los propios estudiantes, pues es preciso que identifiquen la importancia de la investigación en la profesión del psicólogo de perfil amplio y la necesidad de atender los problemas de la práctica, sobre todo, porque exige nuevas reflexiones y decisiones para conducir el cambio.

Entre las actividades curriculares a realizar, estarán las visitas dirigidas, el estudio de trabajos de tesis elaboradas por otros estudiantes, el encuentro con especialistas, con quienes se desarrollarán discusiones y análisis críticos de publicaciones que muestran el producto de la actividad investigativa.

Etapas de diseño.

Se trata de ubicar y adecuar las acciones preidentificadas en los ámbitos académicos, prácticas preprofesionales y de vinculación con la sociedad,

siguiendo la intencionalidad secuenciada que se establece en la práctica formativa. En este caso, las acciones a aprobar por los directivos de la carrera son las siguientes:

- ✓ Elaborar actividades curriculares y extracurriculares en cada asignatura.
- ✓ Organizar de forma jerárquica las actividades en el colectivo de profesores del semestre.
- ✓ Fundamentar metodológicamente su implementación.
- ✓ Socializar las propuestas con los estudiantes.

El trabajo se realizará a partir de los colectivos de profesores del semestre, donde se toman las decisiones en cuanto a qué (en cada asignatura y espacio de formación) y cómo quedan ordenadas las habilidades a lo largo del semestre. La carrera podrá centralizar todas las propuestas, para secuenciar las influencias curriculares que aportarán a la formación de las habilidades de investigación del psicólogo de perfil amplio. Estas actividades se realizarán en reuniones de trabajo y talleres de diseño, en los que se deberá contar con la participación de directivos, profesores y algunos estudiantes seleccionados.

La versión final del diseño se somete a consideración de los directivos y estudiantes, para establecer los compromisos de aseguramiento y desarrollo que exige poner en práctica lo planteado.

En el diseño de la estrategia curricular deben quedar precisadas las actividades académicas, de práctica preprofesional y extracurricular, sobre todo, las de vinculación. Estas atenderán a la secuencia del proceso de enseñanza aprendizaje de la habilidad; por tanto, las actividades a diseñar deberán organizarse en cinco grupos:

- ✓ Las actividades de conceptualización y operacionalización, que demandan un papel protagónico de los profesores para guiar al estudiante y que se relacionan con el contenido de la habilidad.
- ✓ Las actividades de apropiación teórico-metodológica, que incluyen aquellas orientadas a la reflexión y transferibilidad de lo aprendido en el proyecto o situación individual, diseñadas por el profesor para la práctica preprofesional.
- ✓ Las actividades de confrontación teórico-metodológica son aquellas que, al aplicarlas en la práctica, el estudiante puede verificar sus conocimientos de partida e identificar los nuevos aprendizajes.
- ✓ Las actividades de exploración y diagnóstico, están relacionadas con la elaboración de resultados que pueden ser socializados en el marco de los proyectos de investigación o de vinculación.
- ✓ Las actividades de intervención y evaluación, se encuentran vinculadas a la elaboración de propuestas como soluciones, aplicación y valoración de los resultados y deberán concebirse desde la práctica, sobre todo, en el marco de los proyectos de vinculación con la sociedad.

Es necesario aclarar que las tres primeras actividades responden a la apropiación teórica y metodológica de los recursos para desplegar la habilidad y las últimas están vinculadas a la aplicación, ejercitación y desarrollo de la habilidad en sí misma, a partir de los resultados. Por tanto, la formación de estas pasan por el elemento cognitivo como base para llegar a la práctica y determinar el nivel alcanzado, que servirá de impulso a nuevas metas de formación y desarrollo de la habilidad en cuestión.

La etapa de desarrollo se orienta a la aplicación de lo planificado; por tanto, las formas y espacios a ejecutar las acciones formativas se secuencian en el ámbito académico, a través de las conferencias, seminarios, talleres, tutorías, en que se muestra al estudiante la conceptualización y operacionalización metodológica de cada una de las acciones y operaciones de la habilidad. Las prácticas se desarrollan en actividades individuales y grupales, en las cuales se reflexiona y se ejercita el proceso de un proceder personal, ajustado a la realidad en que se aplica; así, en los proyectos de investigación y de vinculación que se realizan en las actividades extracurriculares, las habilidades de investigación se sistematizan y consolidan, integrando su desarrollo y presentándose como criterio para retroalimentar a docentes y estudiantes acerca de los progresos alcanzados.

Por tanto, las acciones a realizar son las siguientes:

- ✓ Planificar el tiempo para desarrollar las actividades.
- ✓ Asegurar las actividades.
- ✓ Implementar las actividades según el diseño de la estrategia.
- ✓ Sistematizar los resultados de la práctica.
- ✓ Retroalimentar los cambios evidenciados.

En este caso, es preciso que la planificación y dosificación se realicen previas al inicio del semestre o asignatura; el aseguramiento se incluye como un tema en la reunión de inicio del semestre y la sistematización se le encarga al profesor, quien deberá registrar y valorar los avances, según se prevé en el cambio del estado actual al deseado. Se incluye: la aplicación de instrumentos, la revisión de la actividad de estudio y, sobre todo, la socialización de resultados por el estudiante. Es importante atender a la secuencia del proceso de enseñanza aprendizaje que deberá seguirse, de manera tal que cada uno de los espacios de formación se

intencionen a la apropiación cognitiva que, por su naturaleza, se relaciona con las habilidades de investigación a formar, constituyéndose un proceso cíclico.

Así el proceso de enseñanza deberá dirigirse a las actividades de conceptualización y operacionalización en las que los estudiantes se ejerciten: observar la realidad, localizar información teórica, analizar y sintetizar información, entre otras habilidades genéricas que sirven de marco a la toma de decisión para la intervención profesional.

Este proceso deberá dar paso a las actividades de apropiación teórico metodológica, desde las cuales el estudiante identificará los métodos y técnicas que se corresponden con el tipo de investigación que caracteriza su ejercicio profesional, determinando la contribución de cada uno a los procesos de exploración de la realidad, trabajo de campo y procesamiento de información, donde se podrá acceder a las actividades de confrontación teórico metodológica que le permitirá implicarse en la exploración, el diagnóstico, la elaboración de propuestas de intervención y la evaluación de resultados.

En estas últimas actividades se logra explicitar la integración de habilidades de investigación genéricas y específicas de la profesión, mediante las que se relaciona el estudiante con las prácticas preprofesionales y con los proyectos de vinculación que desarrolla la carrera.

La etapa de evaluación se orienta a valorar el nivel de formación alcanzado por los estudiantes y la implicación de la propuesta en la práctica. En este sentido, la evaluación se dirige a identificar los avances y los factores que influyen en el proceso y en el resultado.

La evaluación de resultado se identifica con el tránsito del estudiante de una escala a otra y, por supuesto, la valoración de los factores que intervinieron en

ese tránsito, deberá asociarse a las acciones acometidas en el currículo. Por tanto, el análisis de la relación entre proceso y resultado, permite identificar la validez de dicha evaluación. En este orden las acciones a realizar son las siguientes:

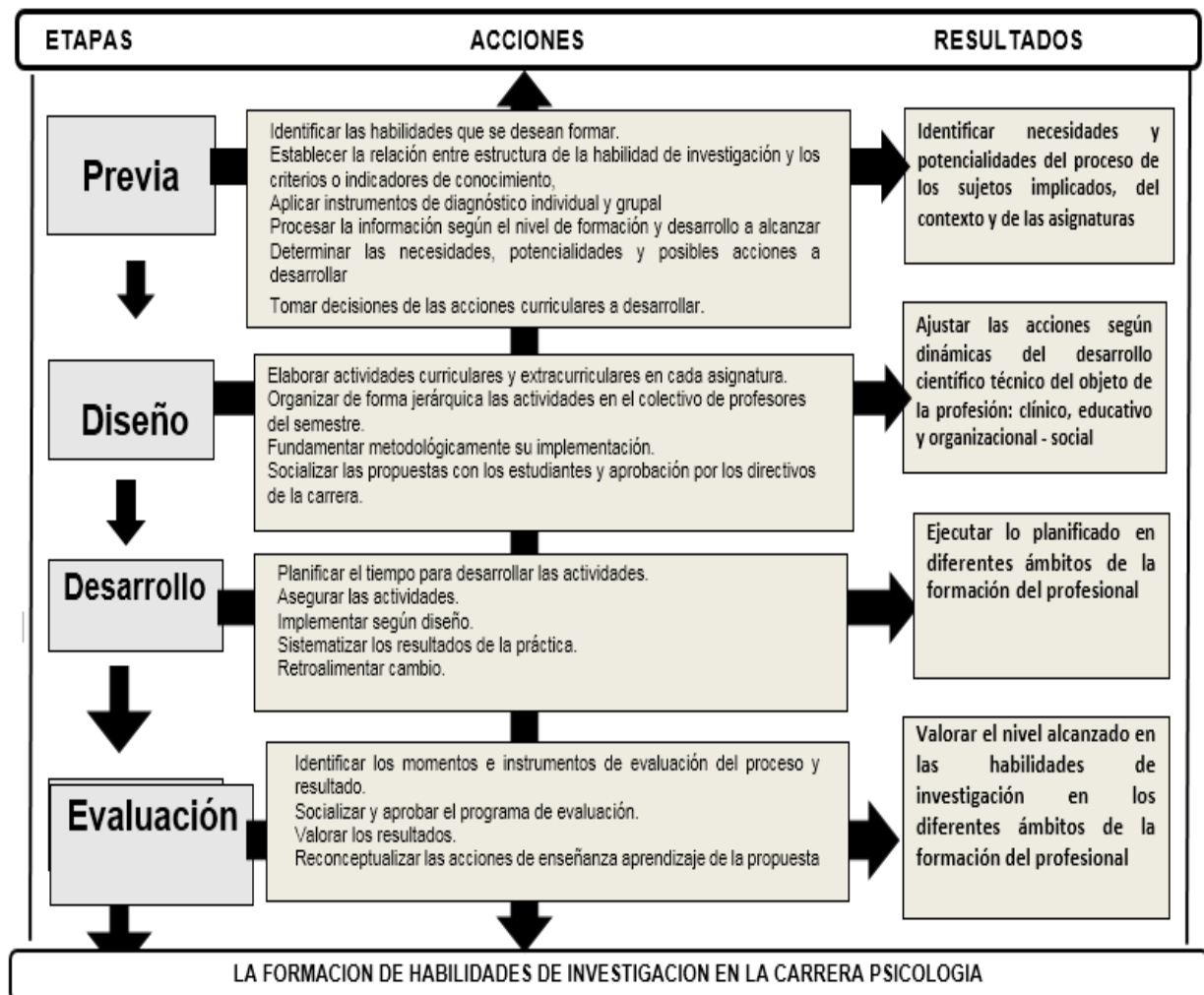
- ✓ Identificar los momentos e instrumentos de evaluación del proceso y resultado.
- ✓ Socializar y aprobar el programa de evaluación.
- ✓ Valorar los resultados.
- ✓ Reconceptualizar las acciones de enseñanza aprendizaje de la propuesta.

Las actividades de evaluación se realizarán al concluir el periodo; será importante que sirvan de base para reordenar las decisiones y acciones ya previstas. En este proceso deben participar profesores y estudiantes, aunque no se excluye a los especialistas externos que han participado en el proceso de construcción preliminar de la propuesta, quienes podrán ofrecer cierto grado de confiabilidad a los datos.

En estas etapas, las acciones desarrolladas por profesores y estudiantes dinamizan el proceso formativo, permiten la contextualización y graduación a las condiciones en que tienen lugar y se confirma la idea teórica de que el currículo incluye el diseño, el desarrollo y la evaluación como un solo proceso. Sin embargo, las actividades que desde las diferentes asignaturas y espacios curriculares se realizan a lo largo del semestre y de todos los años de la carrera, son el núcleo articulador de las decisiones.

De esta manera, la estrategia curricular organiza el proceso y define el proceder para formar las habilidades de investigación del psicólogo, desde los

propios espacios del currículo y con la participación de profesores y estudiantes. La dinámica de todo el proceso se representa en el gráfico que sigue:



La aplicación de la estrategia curricular se orienta a alcanzar los niveles en la formación de la habilidad de investigación en el currículo, asociada con el tipo de actividad que se realiza:

- ✓ Nivel básico: Asociado a la apropiación y dominio de la conceptualización teórica y metodológica de las acciones y operaciones de las habilidades diseñadas.
- ✓ Nivel de especialización: Relacionado con el dominio y aplicación de las técnicas y metodologías propias del estudio psicosocial que se corresponden con las actividades de la práctica preprofesional.
- ✓ Nivel de sistematización: Vinculado al dominio de la habilidad que demuestra el estudiante, al transferir a contextos diferentes el proceder, los métodos y las técnicas generales y específicas. Se asocia más con las actividades de los proyectos de vinculación desarrollados por la carrera.

De acuerdo a lo aquí explicado, en este proceso tienen lugar dos tipos de relaciones:

Relación de subordinación: Se refiere al establecimiento de una relación jerárquica de presencia de las asignaturas y actividades en el currículo que asegura la apropiación de conceptos, la ampliación, la sistematización y la transferencia de estos a niveles cada vez más específicos de concreción

Relación de complementariedad: Se establece cuando las asignaturas brindan entre sí recursos y apoyos para el tratamiento de los contenidos de la habilidad que posibilitan la formación de esta, a partir de la profundización y la ejercitación, en niveles cada vez más ascendentes de complejidad.

Para asegurar la implementación de la estrategia curricular desde el punto de vista organizativo, cada nivel estructural de la carrera tiene una responsabilidad en el cumplimiento de esta estrategia curricular, según se precisa a continuación:

- ✓ A nivel de carrera: Crear espacios formales de discusión, tomar decisiones y valorar resultados.
- ✓ A nivel de asignatura: Ajustar la metodología a seguir y dejar planteado en los programas de las asignaturas, cómo lo harán y qué responsabilidad tiene cada una, según las relaciones que se establezcan con el resto.
- ✓ A nivel de los colectivos de cada semestre o grupo: Establecer convenios o acuerdos con los profesionales implicados en la práctica, para asegurar el desarrollo de las actividades de socialización de carácter científico investigativo, como parte de los proyectos de integración del semestre o exposición de los resultados de los proyectos de vinculación.

Sin embargo, el proceso de implementación estará regulado por las condiciones de cada contexto y por las características de los estudiantes y profesores, así como la sinergia que caracteriza las relaciones de la carrera con los contextos y comunidades en que transcurre la actividad laboral y de vinculación con la sociedad.

Conclusiones del capítulo

Las potencialidades de la carrera de Psicología para la formación de las habilidades de investigación son evidentes, porque constituyen un elemento recurrente en los proyectos de carreras, aun cuando se identifiquen con las acciones y operaciones del proceso de investigación. Su presencia en el currículo

se ha restringido a los aportes que realiza la asignatura Metodología de la Investigación Científica; es preciso ampliar esta concepción para elaborar una propuesta que sitúe las habilidades de investigación como un sistema complejo, en el que se incluyan las genéricas y las propias del desempeño, en las actividades de investigación que deben realizar los profesionales de la Psicología. Es coincidente que las habilidades a formar apunten a los elementos básicos de la actividad investigativa, aunque no se debe desconocer la implicación que tienen las habilidades genéricas y propias de la profesión en este proceso. Las ideas propuestas por los docentes y las elaboradas por el autor de esta investigación, constituyen marco de referencia para fundamentar y presentar una concepción teórica que sea útil a las universidades que forman psicólogos.

**CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA
ESTRATEGIA CURRICULAR PARA LA
FORMACIÓN DE HABILIDADES DE
INVESTIGACIÓN EN LA CARRERA
PSICOLOGÍA**

CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA CARRERA PSICOLOGÍA

Todo proceso de valoración incluye la aplicación de una secuencia de métodos empíricos, los que ofrecen información necesaria para confirmar la pertinencia y validez de las decisiones teóricas y metodológicas que se incluyen en el resultado. Siguiendo las concepciones de Bravo (2004), en este capítulo se presenta el planteamiento metodológico que se sigue; se incluyen, en un epígrafe independiente, los resultados y el análisis que realiza el investigador de la información recopilada. Es desde estos análisis que se justifican los criterios de validez de la investigación realizada.

3.1 Secuencia metodológica del proceso de validación: una toma de decisiones

La valoración de la propuesta se realizó en la carrera Psicología de la Facultad de Ciencias Psicológicas en la Universidad de Guayaquil, lugar donde labora el investigador. La carrera en esta institución tiene una tradición positiva con respecto a la formación del profesional y cuenta con prestigio y autorización para llevar a cabo un proceso de innovación curricular, en el marco de la reforma que realiza el Consejo de Educación Superior (CES, 2017). La estrategia que se presenta puede aportar al rediseño del proceso formativo del profesional de Psicología en Ecuador.

En este caso, se optó por combinar las valoraciones cuantitativas y cualitativas para establecer una validez total del resultado. Para proceder, se dejó planteada la metodología de validación. Este proceso se llevó a cabo en tres momentos:

Valoración con los expertos, valoración con profesores de la carrera y aplicación en la práctica. Todo el trabajo realizado se presenta en los epígrafes que siguen.

- Valoración de los expertos a través de la aplicación del método “Ábaco de Régnier”

El Ábaco de Régnier es un método de consulta a expertos, que se utiliza con la finalidad de interrogar a estos y tratar sus respuestas en tiempo real o por vía postal, utilizando una escala de colores. Esta técnica utiliza una codificación colorimétrica para expresar las opiniones (Godet y Durante, 2007). Como todos los métodos de expertos, está destinado a reducir la incertidumbre, confrontar el punto de vista de un grupo con el de otros grupos y, a la vez, tomar conciencia de la mayor o menor variedad de opiniones (López, 2009).

La ventaja de este método es que permite generar un rápido análisis al tratamiento de un problema, facilitando la comunicación y el debate en los grupos de trabajo. Es de señalar que, en un primer momento, no se busca el consenso, sino, más bien, el intercambio de ideas (Ortega y Bracho, 2008).

Los expertos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (muestreo por conveniencia). La selección quedó constituida por los dieciocho (18) docentes vinculados al proceso de rediseño curricular del sistema de Educación Superior en Ecuador. Se les aplicó un cuestionario a los dieciocho (18) potenciados para determinar el grado de competencia ($K \geq 0,8$) y poder seleccionar aquellos que quedarían como expertos (Anexo9).

El grupo de expertos quedó conformado por diez (10) profesionales, de los cuales, el 70% son profesores con alta experiencia y formación en materia de currículo y el 30%, profesores extranjeros con experiencia dentro del sistema nacional de Educación Superior. Habían realizado como promedio dos (2)

publicaciones en revistas nacionales o internacionales acerca del tema. Cuentan con un excelente prestigio como docentes y tenían un vínculo de quince (15) y trece (13) años en la docencia de grado y postgrado, respectivamente.

Valoración con los profesores de la carrera

En este momento participaron doce (12) docentes con experiencia y con resultados en la investigación psicológica y didáctica que posee la carrera; cinco (5) de ellos, vinculados de manera directa al proceso de rediseño curricular en los últimos dos años, habían tenido posicionamientos positivos hacia la idea inicial, pero no se habían implicado en los primeros momentos del proceso, por cumplir diferentes actividades académicas e investigativas. Esto último permitió asumir una valoración más objetiva de la estrategia curricular elaborada.

Se convocó a un evento en el cual los profesores participaron con gusto. En ese momento se les presentó la propuesta definitiva y se les pidió que tuvieran en cuenta los criterios generales; para ello se les entregó un cuestionario (Anexo 11), con los diez (10) argumentos que debían valorar, utilizando una escala, en la cual, cinco (5) se correspondía con: totalmente de acuerdo; cuatro (4) representaba muy de acuerdo; tres (3) equivalía a: de acuerdo; dos (2), poco de acuerdo y uno (1) significaba: totalmente en desacuerdo. Los criterios a considerar se relacionaron con: las condiciones del proceso de formación, organización, coherencia, integración, dinámica y flexibilidad que se necesita, contribución a la solución del problema, si cumple las exigencias y disposiciones legales y si posibilita la instrumentación en la práctica a partir de las orientaciones y requisitos de implementación.

El evento, enfocado desde la sistematización de ideas y el control semántico de las opiniones, permitió establecer, desde los diferentes criterios de análisis, una posición del grupo respecto a la propuesta.

Aplicación en la práctica

En primer lugar, se consideró preciso aplicar la estrategia en su integridad, lo cual sería tomado como un referente esencial de la valoración de la propuesta. Se analizó la necesidad de atender a las condiciones reales para una aplicación extensiva de la estrategia curricular y se definió como objetivo de este momento, no solo registrar los avances de los estudiantes que participarían, sino, sobre todo, confirmar la factibilidad de la estrategia dentro de las exigencias del rediseño curricular que lleva acabo la carrera.

Ante esta situación se previó una toma de posiciones respecto a qué tipo de metodología seguir en este momento. Se optó por utilizar los recursos de la metodología cualitativa, para confrontar los resultados y opiniones, aspecto esencial en el proceso de interpretación de los datos.

Además, se tuvo en cuenta que, la experiencia del investigador como profesor por más de veinticinco años en la carrera y actualmente Decano de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil, también aporta a la validez de la propuesta y, en última instancia, a él corresponde la responsabilidad de asumir con honestidad la valoración de su trabajo y el cambio.

Se creyó preciso establecer un intercambio para asegurar, sobre todo, el cumplimiento de las etapas de la estrategia curricular, respetando las posibilidades concretas de los grupos y de los docentes implicados. Fue conveniente aprovechar la disposición manifiesta de los docentes y directivos de la carrera en las etapas anteriores de la investigación y durante todo el proceso que, en el

marco de la renovación académica de la Educación Superior, se lleva a cabo en el rediseño curricular de la carrera.

Además, se consideró pertinente crear un espacio mensual para la valoración de resultados; en este momento se trabajarían, a nivel grupal, las decisiones que las asignaturas debían tomar con los programas de enseñanza aprendizaje elaborados, en los cuales se había constatado que no se incluía la intencionalidad que esta propuesta defiende.

Fueron seleccionados, por su disposición y consentimiento, dos (2) profesores a tiempo completo y cuatro (4) estudiantes de los últimos semestres, para apoyar el trabajo de campo. Con este fin se implicaron también cinco (5) egresados y dos (2) profesores a tiempo parcial, que se identificaron por su interés en el seguimiento a las prácticas y a los proyectos de vinculación con la sociedad. Esta responsabilidad les fue asignada en la distribución de tareas de la carrera. Dicha posición se apoya en la idea de Stenhouse (como se citó en Bravo, 2004), cuando asegura que: “En la investigación educativa (...) los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador” (p.221).

El análisis de los enfoques metodológicos utilizados por Bravo (2004) permitió al investigador precisar como exigencia, que la práctica debía asumirse de manera crítica; por tanto, la intencionalidad de la información a revelar debía centrarse en la actuación de los profesores y estudiantes de una manera global, identificando cómo asumen los pasos, cómo reaccionan ante el cambio y cuáles son sus valoraciones al respecto.

También debería asegurarse el contraste con la teoría, lo cual implica un proceso de búsqueda y confrontación de los aspectos teóricos estudiados en la práctica, cuestionando, interrogando, una y otra vez, la experiencia para confirmar la

posición científica que rigió la elaboración de la propuesta, así como incluir la reflexión sobre la práctica, con el fin de elaborar nuevas alternativas para mejorar dicha propuesta y su introducción o generalización; esto exige privilegiar la participación de los implicados y, sobre todo, de los profesores y estudiantes que formarían parte del proceso.

De esa manera se podían optimizar los recursos de la autoevaluación del desempeño de estudiantes y profesores, para asegurar los factores que afectan o estimulan el desarrollo de la propuesta y cómo influyen en el proceso de profesionalización del docente.

En este orden, se aseguró que los estudiantes valoraran la necesidad del cambio a partir de sus propias sugerencias y que los profesores se implicaran de manera voluntaria en la práctica; sobre todo, para conseguir un marco legal y afectivo con el proceso. Para ello, el investigador se dio a la tarea de socializar el proyecto, argumentando estas ideas e intentando que los estudiantes presentaran sus valoraciones, para asegurar su implicación de manera intencional en las labores asignadas.

En este caso, el seguimiento a la implementación de la estrategia en los diferentes semestres no podía abordarse en todas las asignaturas, por lo que se siguió el proceso en las de segundo y tercer semestres, por ser los grupos intermedios, en los que se podía evaluar el impacto, a largo plazo, de la estrategia curricular.

Los profesores implicados y el propio investigador se prepararon para el proceso, socializando las impresiones acerca de la estrategia, las maneras en que cada uno aportaría a la investigación. Una vez concluido el semestre se realizará una

valoración integral del proceso y un ejercicio de evaluación de las habilidades de investigación que se propusieron.

Como cierre del proceso de validación, se promoverá un intercambio entre el investigador, los profesores, estudiantes y egresados, para considerar los aspectos concluyentes de este proceso.

Confirmación de la validez integral de la estrategia

Como exigencia para confirmar la validez total se asumió como referentes los criterios de rigor que enuncia Bravo (2004), los cuales fueron ajustados al campo en que se desarrolla esta investigación. Se identificaron los siguientes:

La validez interna utiliza los criterios de pertinencia y factibilidad. En la primera, se asume la oportunidad de la propuesta para favorecer el cumplimiento de las exigencias y realidades prácticas; en la segunda, se evidencia la posibilidad confirmada de ser aplicable en las condiciones de la carrera que forma al psicólogo en Ecuador, lo cual también debe confirmarse con los resultados de los estudiantes.

La validez externa se asegura a partir del análisis de la transferencia, en la medida que se sistematizan los resultados de la implementación en las diferentes situaciones y contextos de aplicación, la cual se revela desde la identificación de los aspectos que caracterizan cada contexto, y la fiabilidad externa, a partir de la triangulación de la información que aportan los diferentes métodos.

En el caso de la validez interna, se convocó a los docentes implicados a un intercambio para confrontar las ideas teóricas, con los resultados, y ponderar, en escala de diez (10), el juicio valorativo acerca de los criterios de pertinencia y factibilidad. En el caso de la validez externa, se aprovecha el taller de rediseño

curricular de las carreras para presentar la concepción y el resultado, solicitando confirmar las posibilidades de transferencia o no.

En ambos casos, el autor de esta investigación debe dirigir los procesos y disponer de los recursos para registrar la información que aporten los profesores participantes.

3.2 Resultados del proceso de validación

A continuación, se explican los resultados alcanzados en cada momento del proceso de validación.

Valoración de la estrategia con expertos

El análisis de los resultados permite plantear que los expertos hicieron una valoración positiva de la estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología. Esto se corrobora al observar en el cuadro colorimétrico, derivado de las respuestas de los expertos, en el que hubo un predominio de dos colores: el verde oscuro y el verde claro. El predominio de los colores obtenidos representa las dos respuestas más elevadas dentro de las cinco posibles a emitir por los expertos. (Anexo 10)

En general, se obtuvieron resultados satisfactorios. La valoración menos favorecida fue la relacionada con la posibilidad de la estrategia para el cambio de concepción curricular, en la cual predomina el color verde claro, que, si bien es el segundo en importancia según la escala utilizada, indica que cuatro (4) de los expertos (40%) no le otorgaron la máxima puntuación. Igual número de expertos no le concedieron la mayor calificación a la posibilidad de que la estrategia permite lograr su concreción en la práctica, teniendo en cuenta las condiciones objetivas y el dinamismo de la carrera en el contexto de las universidades ecuatorianas.

Una interpretación de este resultado se explica al considerar, en opiniones de los propios expertos, que existen factores asociados que pueden interferir con la intencionalidad de las condiciones; en este caso, influyen los intereses y motivación/disposición y compromiso de los docentes y directivos del proceso, así como la falta de apoyo en los diferentes contextos de la actividad profesional, sobre todo, en los centros de práctica preprofesional.

Cuatro (4) expertos (40 %) no ofrecieron el voto máximo a la posibilidad de que la propuesta promueve la aplicación de las políticas nacionales e institucionales asociadas al diseño y desarrollo del currículo, según el régimen académico actual y la Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES); sin embargo, consideran la posibilidad que ofrece para desarrollar un pensamiento analítico, reflexivo y crítico a la aplicación del enfoque científico de la actividad profesional, al entrenar a los estudiantes en las habilidades propias del método de la ciencia.

En las preguntas uno (1) y tres (3), coincidieron tres expertos (30 %) con el criterio anterior. Esto puede estar relacionado con la falta de visión que se tiene de la relación entre la formación de habilidades profesionales y el tratamiento de los contenidos curriculares de las asignaturas en la carrera, y también, con la concepción de la formación del estudiante universitario, de manera particular con el de Psicología.

Estos expertos coinciden con la mayoría de los docentes en que, por su especialización directa como psicólogos, poseen una visión diferente respecto a la responsabilidad que tienen otros docentes de la carrera en la formación de las habilidades de investigación; pero todos concuerdan en que es necesario sensibilizarlos y prepararlos en esta concepción teórica y asegurar, con ello, el dominio de los recursos para lograrlo.

Las preguntas seis (6) y ocho (8) muestran una prevalencia total del color verde oscuro, con el que se cubren todas las casillas, lo cual representa el consenso favorable de los expertos acerca de las ideas que guiaron el proceso de diseño y desarrollo de la propuesta y, además, permiten enfatizar en el proceso de formación de las habilidades de investigación, a partir de las actividades del currículo. Nueve (9) de los expertos (90 %) opinaron que la estrategia se orienta hacia los requerimientos del currículo actual y de las normativas de su rediseño.

Lo antes expuesto indica un consenso entre los expertos, al emitir las valoraciones de las preguntas seis (6) y ocho (8) y los matices heterogéneos en las altas evaluaciones ofrecidas al resto de las preguntas, con énfasis en la cuatro (4) y la siete (7), evidencian que, aunque los expertos otorgaron una alta puntuación a las preguntas, existió diversidad de criterios en las respuestas y que, aunque altas, no fue la máxima para todas las interrogantes. Lo anterior indica seriedad y rigor del proceso, que respeta las posiciones asumidas por cada uno de los expertos. Por tanto, según la aplicación de este instrumento, se pudo apreciar que el color que predominó fue el verde oscuro, el cual expresa un criterio muy favorable de los expertos acerca de la estrategia curricular para la formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología.

Valoración de la estrategia con los profesores de la carrera

Al analizar las consideraciones anteriores se comprobó una adecuada recepción y aprobación de la propuesta, pero a los profesores les preocupa el nivel de implicación que pueda lograrse entre ellos; sin embargo, de las respuestas ofrecidas en cada aspecto explorado en la encuesta (Anexo11), se pudo precisar que los profesores coinciden en que la estrategia se ajusta a las condiciones del proceso y a los propósitos que se han planteado.

Esta posición se sustenta en que la estrategia curricular expresa la dinámica del proceso, atendiendo a los espacios curriculares; en este sentido, resaltaron que se deben *“aprovechar las actividades de la práctica preprofesional y las actividades de investigación como las más propicias”*, pues consideran que *“las actividades docentes son más factibles para desarrollar habilidades asociadas a la gestión y procesamiento de la información.”* También resaltaron que consideran *“necesario controlar y facilitar la participación de los docentes en la aplicación de la estrategia curricular elaborada.”*

Respecto a la organización, coherencia, integración, dinámica y flexibilidad que se necesita, declararon que son evidentes. Reconocen en la discusión que favorece el enriquecimiento del proceso formativo, si se tienen en cuenta todos los elementos del currículo. Insisten en que la dinámica está relacionada con la práctica y que la propuesta posee los elementos que la garantizan, sobre todo, en los requisitos para implementarla. La flexibilidad de la propuesta fue apoyada, con la certeza de que la estrategia sugiere que la influencia formativa de las habilidades de investigación puede lograrse, de una u otra forma, a partir de la influencia recíproca de cada espacio del currículo.

Los doce (12) docentes justificaron la posibilidad de la propuesta para propiciar la solución del problema; aseguran que también cumple las exigencias y disposiciones legales, lo cual se percibe al considerar que se atienden las precisiones del régimen académico y de la LOES, que declaran el interés de formar al profesional con un pensamiento científico, reflexivo, analítico, crítico y comprometido con la transformación de la realidad.

Todo lo anterior asegura la posibilidad de la instrumentación en la práctica, a partir de las orientaciones y requisitos de implementación que se poseen. En este

caso, las posiciones asumidas se hicieron corresponder con la siguiente escala: uno (1) significa: desacuerdo; dos (2) representa: poco acuerdo; tres (3) equivale a: medianamente de acuerdo; cuatro (4) se corresponde con: de acuerdo; cinco (5) quiere decir: muy de acuerdo.

Los docentes aseguraron que es posible atender al desarrollo prospectivo de la estrategia, pero sugieren tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Atender a la formación de los profesores implicados, sobre todo, reconociendo que sus potencialidades para formar las habilidades de investigación dependen de las que ellos han desarrollado. Se enfatiza en considerar esta, como una premisa para la aplicación práctica.
- ✓ Prever que durante el proceso se necesita: brindar apoyo; transmitir expectativas acerca de las posibilidades del cambio y las posibilidades que poseen para lograr los objetivos planteados; brindar la oportunidad de hacer más significativo cada logro, resignificando las dificultades, en tanto se pueden extraer enseñanzas positivas, lo cual permitirá ejercitarlos en nuevas formas de asumir la investigación en la docencia, pues de su acción en el currículo dependerá que los nuevos profesionales puedan dominar las habilidades propias de la actividad investigativa.
- ✓ Promover la coherencia diacrónica y sincrónica de la Didáctica, lo cual significa que se garantice la continuidad en los modos de hacer, se priorice la transversalidad de los contenidos y métodos de investigación, así como que se consolide una actitud positiva hacia la actividad de investigación en la carrera.

- ✓ Ofrecer posibilidades de desarrollar investigaciones en temas que resulten más atractivos, propiciando la innovación, cambio y mejora, en correspondencia con el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Esta condición exige que se controle cómo influyen las motivaciones de los implicados hacia el desarrollo de las habilidades de investigación.

La figura que se presenta a continuación resume la valoración de los profesores:

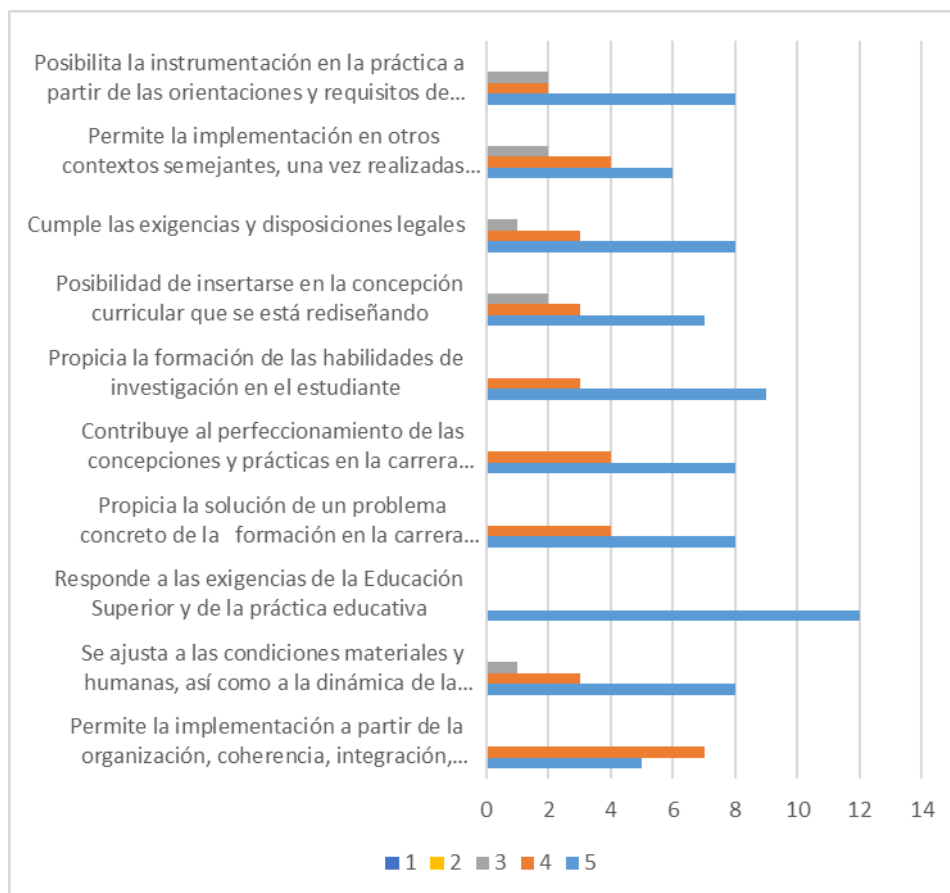


Figura 1. Valoración realizada por profesores a la estrategia curricular

Se analizaron los programas de asignatura que fueron rediseñados, en el marco de la aplicación de la estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología.

Análisis de resultados de la aplicación en la práctica

El proceso de implementación en la práctica no tuvo contratiempos. Esto fue posible por la implicación directa del investigador como directivo de la facultad y por la participación activa en el proceso de rediseño del currículo. También influyó que el proceso de investigación fue incorporándose al sistema de trabajo en la facultad, por lo que un grupo de profesores ya estaba identificado con el propósito de la estrategia.

Resultados de la etapa previa

En esta etapa participaron doscientos cuarenta (240) estudiantes; los profesores implicados seleccionaron veinte (20) de cada grupo, entre los dispuestos a participar en la experiencia. Al realizar el diagnóstico inicial, efectuaron una valoración de los resultados de las actividades que habían orientado en las que se pusieron de manifiesto las habilidades de investigación, lo cual se completó con una autovaloración inicial por los propios estudiantes.

Los grupos coincidieron en que pueden identificar la relación entre las habilidades genéricas y las actividades de investigación que han realizado, pero en general, insistieron que tienen un bajo nivel de formación en las habilidades específicas de la profesión, sobre todo, las clínicas y educativas. Los estudiantes del sexto semestre precisaron que las habilidades de investigación relacionadas con el área clínica, son más reconocidas como parte de su perfil, aunque la valoración acerca de su dominio es conservadora y optaron por otorgar el criterio de bajo.

También se concluyó que los estudiantes precisan ayuda externa para realizar las actividades de investigación, poseen nociones teóricas de valor en la formación como psicólogos, pero solo identifican como habilidades de investigación las genéricas, sobre todo, cuando realizan las actividades directamente vinculadas al

trabajo de investigación como variante de culminación de estudio; por tanto, se consideró que poseen un nivel de formación bajo.

Las habilidades de investigación genéricas que revelaron más dificultades en los estudiantes fueron las relacionadas con: interpretar información teórica y práctica, comparar datos, establecer regularidades y tendencias y argumentar posiciones.

La ponderación realizada durante la discusión, otorgó una calificación al dominio de las habilidades de investigación, con marcada influencia en elaborar pronóstico de desarrollo del proceso psicopatológico (clínica), discutir casos y resultados de la intervención psicopedagógica (educativa) y determinar estructura de las propuestas de intervención (organizacional-social). Se aprecia la identificación de la investigación en la actividad profesional del psicólogo, pero los estudiantes reconocen que presentan dificultades para su desempeño en la práctica: les preocupa el ejercicio de titulación que implica una investigación en el desempeño de la profesión.

Los resultados del producto de la actividad de los estudiantes durante las actividades de la práctica preprofesional del octavo y noveno semestres, confirmaron que aun resulta insuficiente la formación de las habilidades genéricas tales como: determinar problemas científicos, valorar de manera crítica la literatura científica o determinar posición, lo cual solo se logra en pocos estudiantes de dichos semestres. Los estudiantes declaran que estas son habilidades complejas, que se trabajan muy poco en la carrera y no refieren conocer la especificidad de estas en el desempeño profesional del psicólogo.

Al concluir el análisis en el grupo de colaboradores y profesores de la carrera implicados en el estudio, se determinó que había una relación causa/efecto en esa situación. Sobre todo, se confirmó que los programas de las asignaturas y las

actividades que se venían realizando, están más dirigidas a que los estudiantes se apropien del conocimiento del proceso, pero no se aseguran que los aprendizajes puedan aplicarse en la práctica, pues no exigen que expliquen o muestren qué habilidades de investigación han logrado.

Se confirmó así el problema planteado en la investigación y el estudio diagnóstico inicial. La situación, a pesar de las orientaciones de la carrera, no logra revertirse, aun cuando quedó revelada la pertinencia del estudio que se viene realizando. Asimismo, se procedió al análisis de las habilidades de investigación que los profesores habían identificado como prioridad para ser trabajadas en sus asignaturas.

Por un lado, destacan que las habilidades: determinar situaciones de riesgo, trastornos psicológicos y psicopatológicos; diagnosticar necesidades y potencialidades psicopedagógicas; diagnosticar la situación organizacional-social en diferentes contextos, se identifican como los problemas profesionales más comunes en la práctica de egresados y profesionales en ejercicio. La última de las habilidades mencionadas se jerarquizó como prioridad en todas las asignaturas, aun cuando el tratamiento pueda llegar a tener más importancia en una que en otra área de desempeño.

Por otro lado, solo dos (2) profesores incluyeron en su propuesta la investigación organizacional-social; sin embargo, se acordó que todos debían incluirla, si se tiene en cuenta la necesidad de trabajarla en los proyectos de vinculación con la sociedad, en los que debían aplicar técnicas e instrumentos científicos de la investigación propios de esta habilidad.

Cada profesor presentó su concepción y se construyeron, de manera general, dos ideas básicas: a) era necesario promover el compromiso profesional de los

profesores de las asignaturas en cada semestre, para contribuir a la formación de las habilidades de investigación específicas de la actividad profesional, b) se debían crear espacios de socialización de resultados de las actividades realizadas por los estudiantes en la aplicación de las habilidades de investigación psicosocial.

En este marco, se analizaron los programas de las asignaturas que fueron rediseñados en la aplicación de la estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología.

Resultados de la etapa de diseño

Como generalidad, los profesores, en la etapa de diseño curricular, no modificaron los objetivos de las diferentes asignaturas, pero incluyeron en los contenidos las habilidades de investigación, genéricas y propias de la profesión. En las actividades de trabajo independiente se priorizó la habilidad de valorar de manera crítica la literatura científica, vinculada a situaciones problémicas, a estudios referativos o bibliométricos, a la elaboración de conceptos y la toma de una postura teórica.

Se previó proponer actividades para el desarrollo de habilidades en la práctica preprofesional, para lo cual se aprovecharían las posibilidades de cada contexto según la ubicación que tienen. Al respecto, los estudiantes debían cumplir actividades para consolidar las habilidades genéricas, primero durante dos semanas, para implementar, posteriormente, las específicas del desempeño. Sin embargo, en las actividades áulicas se les ejercitaría en la reflexión acerca de qué y cómo hacer.

Asimismo, en el diseño del currículo quedó planteada la evaluación de las habilidades de investigación en el sistema evaluativo: procesual, parcial y final,

asumiéndolas como un criterio a tener en cuenta en la valoración acerca del aprendizaje de los estudiantes. Se enfatizó en que la práctica preprofesional y la vinculación con la sociedad, fueran los espacios donde se evaluarán los niveles de sistematización alcanzados por los estudiantes.

El análisis de los programas al finalizar el semestre permitió apreciar la comprensión y ajuste a las ideas esenciales que definen la estrategia: el enfoque problematizador de las actividades y el vínculo teoría-práctica-teoría.

Resultados de la etapa desarrollo

El proceso de implementación se fundió con la socialización de la investigación y el sistema de trabajo asociado al rediseño curricular; por tanto, se trabajó con los doce (12) docentes. Se monitoreó el resultado en seis grupos de estudiantes correspondientes a los semestres quinto, sexto y séptimo, en que trabajan los profesores de: Metodología de la Investigación Científica I y II, Bases epistemológicas, Psicología del desarrollo, Comunicación y Psicología social. La selección de estas asignaturas respondió solo a la posibilidad de participación que ofrecieron los docentes.

La aplicación durante el quinto semestre permitió confirmar que, en la práctica preprofesional, la formación de habilidades de investigación cursa desde el cumplimiento del protocolo clínico de diagnóstico y tratamiento a los diferentes casos; sin embargo, en la mayoría de las actividades, los estudiantes solo observan lo que el especialista realiza, sin que puedan ejercitarse en el desempeño. Se declaró la necesidad de ampliar el marco de los convenios de relaciones entre la universidad y la dirección del centro de práctica preprofesional.

En el sexto semestre, se trabajó con más fuerza las habilidades de: determinar situaciones de riesgo, trastornos psicológicos y psicopatológicos y definir

tratamientos psicoterapéuticos. Se confirmó la posibilidad de que los proyectos de grado incluyeran este tipo de ejercicio.

En el séptimo semestre se había seleccionado la investigación como el ámbito del currículo a priorizar, sobre todo, por su cercanía al egreso. La autoevaluación de los propios estudiantes enfatizó no solo en la habilidad diagnosticar, sino también en: modelar propuestas de intervención organizacional-social. En este caso, a sugerencia de uno de los especialistas de la carrera, se trabajaron, primero, las falencias, y desde ellas, el deber ser, lo cual favoreció la comprensión de las implicaciones de las habilidades de investigación del psicólogo de perfil amplio en la toma de decisiones de los proyectos comunitarios.

Al concluir la etapa de desarrollo, se procedió a la etapa de evaluación que se presenta seguidamente.

Resultado de la etapa evaluación

En esta etapa se combinó la valoración de los doce (12) profesores que aplicaron los instrumentos y de los dos (2) estudiantes que aceptaron ser colaboradores en el trabajo de campo; para ello, se les entregó un cuestionario de opinión a los profesores, en el que evaluaron el nivel de formación que había sido alcanzado por dichos estudiantes, a partir de las evaluaciones procesuales, parciales y finales.

Con este propósito se solicitó a los docentes registrar el número de estudiantes que, a partir de los resultados de las diferentes actividades evaluativas aplicadas, habían formado las habilidades de investigación trabajadas en la estrategia y, de manera general, se les solicitó que identificaran el nivel alcanzando en el grupo. Para ello se aplicó un cuestionario, en el que se utilizó una escala con tres

valores: bajo; medio y alto, para que emitieran sus opiniones al respecto (Anexo 12).

Según las respuestas, los profesores declaran haber trabajado todas las habilidades previstas, pero se abordan más las del área clínica y educativa que las del área organizacional-social. Es notorio que la Metodología de la Investigación Científica I y II, reconocida por su aporte a la formación de estas habilidades, no logra contribuir de manera significativa a las del área organizacional-social.

La asignatura Psicología social aporta más a la formación de las habilidades propias; mientras, las demás asignaturas contribuyen a formar en los estudiantes habilidades de investigación de las áreas clínica y educativa. Se infiere que esta tendencia responde a la tradición curricular que aun predomina en las prácticas de la carrera.

Al valorar el nivel de formación de las habilidades de investigación alcanzado por los estudiantes, en todas las asignaturas, el resultado confirma la tendencia a alcanzar el nivel medio. Solo la asignatura Psicología social refirió un nivel bajo y anotó al pie del cuestionario que solo siete (7) estudiantes podrían incluirse en la categoría de medio, lo que representa menos del 50% del total. Sin embargo, del resultado anterior se puede inferir, que, entre las causas que pudieron influir, está la posición conservadora del profesor, que no se implicó en la renovación de manera integral.

La figura que sigue muestra los resultados anteriores:

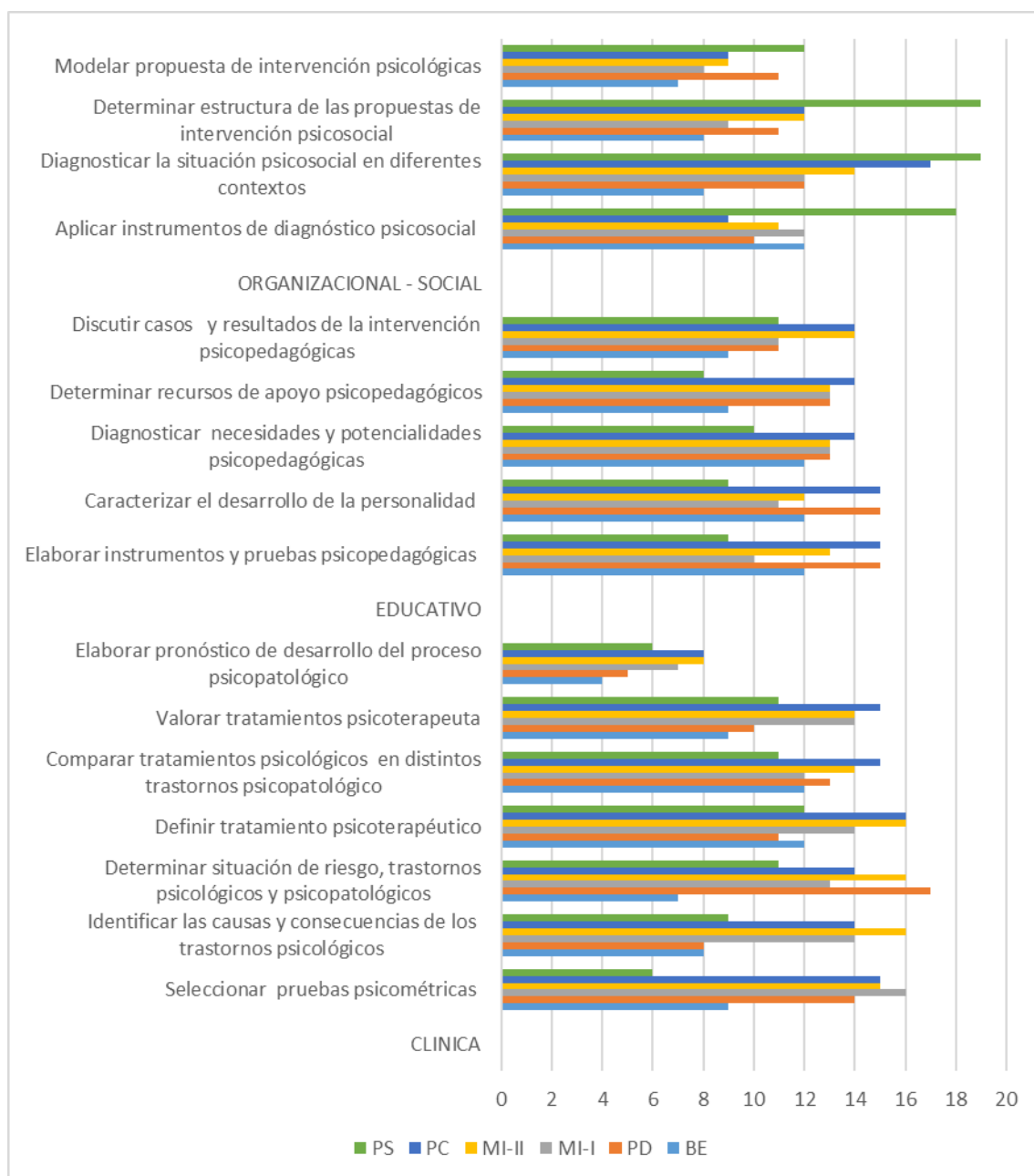


Figura 2. Valoración a estudiantes con habilidades de investigación específicas

Para ampliar la valoración de los resultados, se solicitó a los estudiantes que respondieran el cuestionario de autovaloración, según su nivel de formación, en una escala en la que uno (1) significa: nivel de dominio alto; dos (2) representa: nivel de dominio medio; tres (3) equivale a: nivel de dominio bajo. (Anexo 13)

Los estudiantes, en su valoración, otorgaron nivel de dominio alto a las habilidades correspondientes a las diferentes áreas, pero es mayor el número que

alcanza este en las habilidades clínicas y educativas, mientras que las del área organizacional-social, son las que más evalúan con el nivel de dominio bajo. Reconocen como las menos logradas: diagnosticar la situación organizacional-social en diferentes contextos, determinar estructura de las propuestas de intervención organizacional-social y modelar propuestas de intervención organizacional-social. Los resultados obtenidos se aprecian en la figura que sigue:

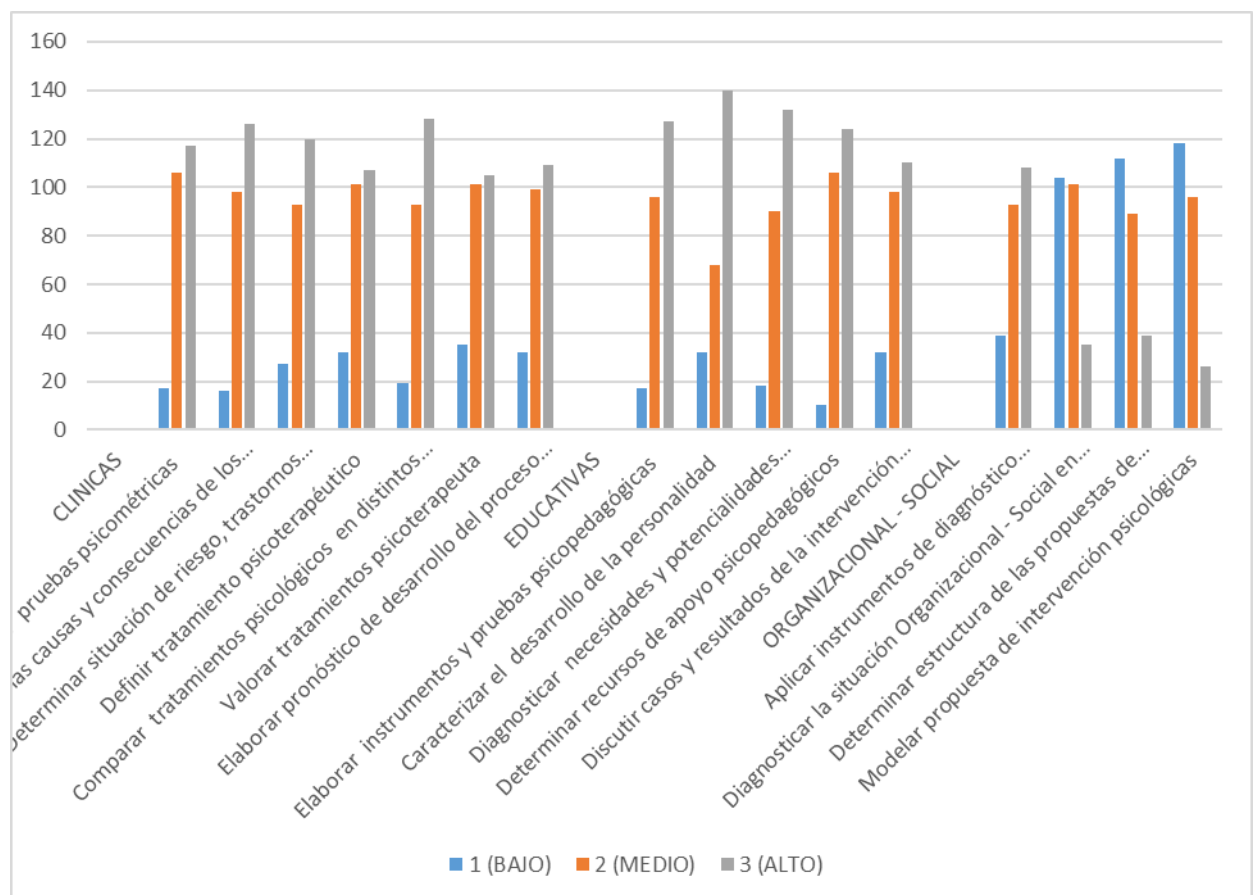


Figura 3. Autovaloración de los estudiantes sobre la formación de las habilidades de investigación específicas del desempeño

En la discusión de estos resultados se puso en evidencia que los grupos de estudiantes coinciden en afirmar las posibilidades que ofrece esta experiencia para su formación. Sugieren se tomen medidas para asegurar la continuidad y ampliación de la estrategia curricular desde otras asignaturas.

Un aspecto clave fue la valoración de que todos los espacios de formación contribuyeran a este propósito a través de sus actividades, lo cual permite la formación de las diferentes habilidades, transitando a niveles superiores, sobre todo, cuando son capaces de aplicarlas a otras situaciones. En este sentido se jerarquizó la intervención de la práctica preprofesional: primero en el área clínica, luego la educativa y, por último, en la organizacional-social; pero se coincidió que esta es la que deberá atenderse con mayor énfasis en el rediseño actual.

Los profesores insistieron en plantear que el proceso debe ocurrir de manera intencional, pues solamente es posible lograrlo si es propósito del proyecto curricular y se incluye en el programa de enseñanza aprendizaje (*syllabus*). Al mismo tiempo, el investigador considera que, en este proceso, la intervención y sistematización de la experiencia desarrollada por los profesores estuvo orientada a las habilidades clínicas, lo que coincide con los resultados alcanzados. Esto demuestra las posibilidades de formación si se trabaja desde el currículo.

Al concluir este proceso, el investigador y los profesores colaboradores realizaron un análisis y reflexionaron acerca de las fortalezas y debilidades de la estrategia a partir del proceso realizado. Las conclusiones fueron las siguientes:

Fortalezas: La estrategia curricular asegura la intencionalidad y la participación de los profesores; se estimula el cambio, al crear un ambiente de ejercitación de las habilidades de investigación; la secuenciación metodológica guía al estudiante y acota la evaluación de acuerdo al nivel y momento de formación de la habilidad.

Debilidades: Falta apoyo general de los profesores, lo cual limita la implementación; los estudiantes muestran incertidumbre y aluden falta de tiempo, en contraposición con otros que se muestran apáticos y desinteresados. Las

actividades de socialización, aun cuando se divulgan, no cuentan con un nivel alto de participación que pueda generar nuevos participantes.

Se concilió la necesidad de formar a los docentes y de instrumentar una normativa evaluativa a nivel de la carrera, para que se exija a los profesores aplicar la estrategia como parte de su desempeño. Esto se convirtió en una prioridad.

3.3 Valoración total de la validez de la estrategia curricular

En este momento se consideró oportuno realizar la valoración de la pertinencia, factibilidad y transferibilidad de la estrategia curricular. En primer lugar, se sistematizaron los resultados en la práctica con los doce (12) profesores que se habían invitado y tres (3) de los que se incorporaron como colaboradores en algunas actividades desarrolladas en el proceso. Uno de ellos no pudo participar físicamente, pero hizo llegar sus valoraciones. Además, se incluyeron tres (3) directivos de la carrera, tres (3) egresados que colaboraron en las prácticas preprofesionales y cinco (5) profesionales de los centros de práctica.

Se realizó una socialización de experiencias desde múltiples perspectivas; luego, se consideró necesario confrontar los presupuestos teóricos y metodológicos con el comportamiento de los resultados en la práctica y las observaciones del investigador. En este proceso se utilizó la triangulación de la información. Al finalizar el proceso se pudo concluir que:

- ✓ Las habilidades de investigación se convirtieron en eje curricular y se reconoció el papel dual que poseen en el currículo. En este caso, las notas del investigador, realizadas durante la observación a clases y otras actividades de enseñanza aprendizaje, revelaron la apreciación de los estudiantes y de los profesores acerca del valor de lo aprendido para

aplicar en otras situaciones, al indicar la utilidad práctica de estas habilidades para el desempeño profesional futuro.

- ✓ Existe una relación entre las habilidades de investigación que se incluyeron en el diseño y las que se trabajaron en las prácticas curriculares; pero, al valorar los resultados de manera integral, se pudo constatar que las habilidades de investigación en el ámbito organizacional-social aun no han logrado la intencionalidad que merecen.
- ✓ Al asumir las habilidades de investigación como contenido de la enseñanza aprendizaje, se identifica que, en lo académico, se enseña el proceso y las operaciones de la habilidad; pero al realizarse la estrategia curricular en los diversos espacios curriculares, se confirma la posibilidad de sistematizarse durante los diferentes semestres, aun cuando la asignatura no la incluya entre sus objetivos.
- ✓ Es evidente que aun cuando se introdujo la contribución de algunas asignaturas, el proceso exige continuar promoviendo su utilización desde el inicio de la carrera. Además, se confirmó que en la medida que las habilidades de investigación se van ejercitando, se logra la independencia del estudiante en el desempeño.
- ✓ Se pudo constatar que, cuando se trabajó la investigación en todas las áreas objeto de trabajo, modo de actuación, campo de acción y esferas de actuación, que suponen aplicar las habilidades de investigación, las más trabajadas resultan ser las clínicas. Se coincidió que en esto influye la formación del profesor y el contexto en que el estudiante elige para hacer sus prácticas.

- ✓ Se hizo evidente que utilizar la experiencia profesional y pedagógica de los profesores y de otros profesionales con los que los estudiantes interactúan, tanto dentro de la institución universitaria, como en los centros de práctica preprofesional, resulta una oportunidad esencial para dinamizar los resultados.
- ✓ Esta situación se confirmó en las experiencias que se tuvieron en los semestres séptimo y octavo, en los que se hizo notar la contribución de los egresados en la resolución de tareas asociadas a la elaboración del diseño de investigación que debían presentar los estudiantes.

Al enfocar el análisis hacia los factores que intervienen en estos resultados, se destacaron los siguientes aspectos en los criterios de validación:

- ✓ La influencia coordinada de los profesores desde la dirección de la carrera - facultad, para modificar las concepciones actuales y lograr instaurar la formación de habilidades de investigación en el currículo.
- ✓ El carácter flexible de la identificación de las asignaturas y las habilidades de investigación que puede favorecerse desde ellas.
- ✓ La apertura del rediseño y del trabajo que lleva a cabo el Consejo de Educación Superior (CES) en las universidades, que permite elaborar o realizar propuestas curriculares novedosas.
- ✓ El ejercicio continuo de socialización de los criterios y las proyecciones que cada profesor considera oportuno.
- ✓ El reconocimiento social que lleva implícito el vínculo de las asignaturas con las prácticas psicosociales, sobre todo, lo que se puso en evidencia en algunas comunidades, al revelar problemas y necesidades no identificadas hasta el momento.

- ✓ La posibilidad de utilizar los proyectos de vinculación como una vía para sistematizar las habilidades de investigación dentro de la propuesta curricular.

Al solicitar a los docentes que otorgaran un valor a los criterios de validez interna en una escala del uno (1) al diez (10), los resultados fueron positivos (Anexo 14). La pertinencia alcanzó mayor puntaje, entre nueve (9) y diez (10), del total de los implicados, pues aseguran que la propuesta responde a las exigencias de la Educación Superior y a una necesidad de la profesión.

Sin embargo, se mostraron conservadores en la factibilidad, al conceder un puntaje entre siete (7) y ocho (8), pues consideran que en su implementación influyen las posibilidades del profesor para entender el cambio y la disposición de la dirección de la carrera y la facultad para apoyar la aplicación de esta estrategia. Aseguraron que, al implementar la estrategia curricular, es posible movilizar resultados en otros ámbitos, como puede ser la práctica preprofesional, que se organiza con participación de los estudiantes en proyectos de vinculación con la sociedad, al identificar que todos estos espacios del currículo también aportan a la formación de las habilidades de investigación.

La validez externa centrada en la transferibilidad se desarrolló en un marco de socialización de resultados, que se propició al conseguir apoyo de los directivos de la universidad y el CES. En este caso, se presentó la experiencia en plenario y se anotaron las sugerencias y valoraciones al respecto, considerando como las más frecuentes y valiosas, en cuanto a las posibilidades de transferibilidad de la estrategia, las que se mencionan a continuación:

- ✓ Los profesores deben estar preparados y ser ejemplo como investigadores.

- ✓ Identificar esta estrategia curricular como un aporte a la calidad del egresado.
- ✓ Aplicar la estrategia curricular favorece el protagonismo de los estudiantes en los procesos universitarios, sobre todo, los de mayor impacto social.
- ✓ Puede constituir una vía que posibilite crear grupos de estudiantes-investigadores más centrados en estudios científicos de la Psicología, en Ecuador.
- ✓ Puede ayudar a consolidar la red de psicólogos al unificar un procedimiento investigativo y aunar esfuerzos para socializar los resultados.

De este modo se puede plantear que la estrategia curricular satisface las exigencias actuales y es una repuesta viable para resolver las carencias curriculares en el trabajo con las habilidades de investigación en la carrera. En este marco cobra importancia la fase de diseño y las posibilidades que los docentes puedan aprovechar las oportunidades que ofrece la práctica. Entre los aspectos que pueden limitar el proceso, están la falta de interés de los profesores y el apoyo de los directivos de la carrera, así como la falta de colaboración de los profesionales en los centros de práctica preprofesional.

En opinión del autor de esta investigación, la estrategia curricular aquí presentada es válida y asegura su éxito en la medida que los profesionales implicados en ella consideran su aporte a la formación del psicólogo. La experiencia demostró que la renovación curricular es un tema medular en la formación del profesional; es una vía para acortar o eliminar las insuficiencias formativas de los estudiantes y ampliar la contribución de la oferta educativa de la carrera.

Conclusiones del capítulo

La validación de la estrategia curricular para la formación de las habilidades de investigación incluyó el criterio de expertos, la valoración con profesores de la carrera y la aplicación en la práctica, lo cual permitió confirmarlos presupuestos teóricos. Asimismo, se pudo confirmar que la validez de la estrategia descansa en las posibilidades de su implementación en el diseño y desarrollo del currículo, lo cual le otorga transferibilidad.

Los resultados de la aplicación develaron la posibilidad para movilizar las concepciones y prácticas de los docentes, pero, sobre todo, crearon las bases para nuevas posibilidades de interacción con otros profesionales en ejercicio, egresados o no, directivos y profesionales de la universidad y de los centros de práctica preprofesional.

Se confirmó también la posibilidad de integrar, mediante ella, el aprendizaje, el ejercicio de práctica preprofesional y, sobretodo, la aportación de las asignaturas durante el semestre, para ampliar la comprensión y el estudio de la realidad sociopsicológica, que se erige como objeto de estudio del psicólogo en Ecuador.

CONCLUSIONES

1. Al fundamentar el proceso de formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología, se pudo confirmar que existen múltiples experiencias que se refieren a dicho proceso, pero se identifica la taxonomía de habilidades de investigación en la actividad profesional del psicólogo como núcleo de los presupuestos teóricos y metodológicos desde los que se fundamenta la participación de los diferentes niveles del currículo en este proceso y se asume la estrategia curricular como una vía para concretar la articulación de las actividades académicas, preprofesionales y de vinculación.
2. Las concepciones y prácticas de los docentes acerca del proceso de formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología permitieron identificar que existen potencialidades en el currículo que no han sido aprovechadas, ya que durante mucho tiempo solo se daba este encargo a la asignatura de Metodología de la Investigación Científica y a los proyectos de titulación, por lo que se hace necesario ampliar la concepción curricular, con propuestas que integren el sistema de habilidades de investigación: genéricas y específicas de la profesión.
3. Los componentes de la estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología que se identificaron en la investigación, permitieron fundamentar y diseñar el resultado y los requisitos de la misma. En ella se destacan los aspectos de este tipo de resultado declarados en la bibliografía y se prioriza, en su estructura, la selección de objetivos, acciones, procedimientos de implementación y evaluación en cada etapa del proceso: previa, de diseño, desarrollo y

evaluación. Las relaciones que sustentan la unidad e interdependencia entre estas etapas aportan a la validez de la estrategia curricular, como una vía para perfeccionar los procesos en la formación del profesional de Psicología.

4. Al valorar la estrategia curricular para la formación de las habilidades de investigación en la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil, se reafirmó que esta aporta tanto a los aspectos cognitivos como prácticos de la habilidad, alcanzando niveles básicos de formación que no afectan la valoración positiva de la pertinencia, factibilidad y transferibilidad teórico metodológica, que se confirmó a partir de los resultados de la práctica y de la socialización de experiencias. La identificación de los factores que dinamizan el proceso se convirtió en un aspecto esencial para la implementación de la estrategia que se presenta.

RECOMENDACIONES

Los resultados de la investigación permiten proyectar nuevas aristas de estudio y propuestas curriculares; por tanto, las valoraciones del autor de esta tesis permiten recomendar:

1. Ampliar los estudios acerca de los procesos de formación de las habilidades de investigación en determinados contextos y problemas de la profesión a estudiar, lo cual confirma la complejidad del tema y las potencialidades para profundizar en el mismo.
2. Dar seguimiento al impacto de la estrategia curricular en el desempeño de los egresados.

3. Elaborar orientaciones y guías de buenas prácticas, que ayuden a los profesores de la carrera a organizar todo el currículo desde el objetivo de formación de las habilidades de investigación.
4. Desarrollar talleres de socialización de resultados con la participación de las autoridades de la universidad para abrir posibilidades de transferibilidad de la estrategia.
5. Convocar a cursos y talleres sobre habilidades de investigación en la carrera a: profesores, estudiantes y egresados, que no fueron incluidos en este estudio, asegurando así la posibilidad de ampliar la influencia de la estrategia curricular, al convertir el contenido y método que sugiere, en contenido esencial para su implementación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abraham, M., Rojas, A. (1997). La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años. *Revista de Educación* 2. P 21-42.
2. Addine, F. (2006). *Modo de actuación profesional. De la teoría a la práctica. Ciudad de la Habana. Cuba: Pueblo y Educación.*
3. Alfonso M. (1996). *Modelo teórico para el tratamiento de la integración entre lo académico, lo laboral y lo investigativo como problema didáctico de la formación profesional.* (Resumen de tesis al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo. Cuba.
4. Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica.* Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
5. Álvarez, C. (1997). *Hacia un curriculum integral y contextualizado.* La Habana, Cuba: Ed. Academia, p. 168.
6. Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Iberoamérica de Educación, LX* (2).
7. Álvarez, I. (1995). *Perfeccionamiento de la formación de habilidades en la solución de problemas de Física para estudiantes de Ciencias Técnicas* (Tesis en opción al Grado Académico de Máster en Ciencias de la Educación). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.

8. Álvarez, R. (1997). *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. Santiago de Cuba, Cuba: Editorial Academia.
9. Álvarez, M. (1999). *Potencialidades de las relaciones interdisciplinarias en los ISP*. (s/m) Pedagogía. Santiago de Cuba, Cuba. Editorial Academia.
10. Añorga, J. (1999). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. La Habana, Cuba: Educación Avanzada.
11. Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultado científicos en la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
12. Asamblea Nacional (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito – Ecuador.
13. Ausubel, D. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo.
14. Balbis, E. (2002). La tarea investigativa. Recuperado de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASHed4f/56317009.dir/doc.pdf>. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
15. Barrera, K. (2005). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas en la disciplina física de ciencias técnicas*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Matanzas, Vía Blanca Km. 3 Matanza Cuba.

16. Batista, T. (2004). *Modelo de trabajo metodológico con las estrategias curriculares en la carrera de agronomía*. (Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas) Centro Universitario de la Isla de la Juventud. Cuba.
17. Baute, L., Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*. Recuperado de:
<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/60/58>
18. Braslavsky, C. (1998). El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. En D. Filmus (comp.). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires, Argentina: Troquel
19. Bravo, G. (2004). *Una estrategia para la formación permanente del profesorado de Secundaria Básica desde la Comunicación Educativa* (Tesis en Opción al título de Doctor en Ciencias). Universidad de Cienfuegos. Cuba.
20. Brito, J. y Dousdebés, M. (2014). Acompañamiento Pedagógico en el Aula. *3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica*. Quito – Ecuador.
21. Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI Editores (2da. ed.).

22. Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-22. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44709908>.
23. Calviño, M. (2013). Breve ensayo sobre la Psicología en Cuba. *Revista Cubana de Psicología*. Número especial conmemorativo, 9-18.
24. Cañal, P. (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. En: Actividad y estrategias de enseñanza. *Investigación en la escuela*, (40), 5-21.
25. Cañal, P. (1985). Un enfoque curricular basado en la investigación. Comunicación en las III Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Sevilla. La investigación escolar, hoy. *Alambique*, 52, 9-19.
26. Cañal, P. (1997). El Diseño y desarrollo de materiales curriculares y la investigación escolar. En P. Cañal; A.I. Lledó, F.J. Pozuelos y G. Travé, *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla, España: Díada, 329-342.
27. Carballo, E. (2012). Estrategia pedagógica para la educación a distancia en la Escuela Superior de la Industria Básica. Editorial Universitaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2013, 1(13).
28. Carr, W. y Kemmis (1998). *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Madrid, España: Ed. Martínez Roca.

29. Chirino, M. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
30. Chirino, M. (2005). *Trabajo independiente. Sus formas de realización: El trabajo independiente desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
31. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el XX: visión y acción*.
32. Consejo de Educación Superior CES (2017). *Reglamentos*. Recuperado de: http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_sobipro&sid=3518:SE-2016&Itemid=705).
33. Consejo Universitario (2016). *Reglamento de prácticas preprofesionales*. Universidad de Guayaquil. Ecuador
34. Constitución de la República del Ecuador (2008). Quito – Ecuador: Registro Oficial, 449,20-10.
35. Corona, L. (2008). *La formación de la habilidad toma de decisiones médicas mediante el método clínico en la carrera de medicina*. (Tesis doctoral). Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior. Universidad de Cienfuegos. Cienfuegos. Cuba.

36. Cortés M. e Iglesias M. (2005). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen, Campeche, México.
37. Crespo, T. (2009). *Métodos de la Prospectiva en la Investigación pedagógica*. La Habana: Educación Cubana.
38. Di Doménico, C., Manzo, G., Moya, L. y Visca, J. (2012). *Competencias investigativas en estudiantes avanzados de tres carreras de Psicología de Argentina (UBA, UNLP y UNMDP): un estudio comparativo*. Congreso de ULAPSI 2012. Facultad de Psicología. UNMP.
39. Driver, R. & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in Science. *Studies in Science Education*, 13: 105- 122.
40. Colectivo de autores. (2015). *Proyecto de Regularización de la carrera de Psicología*. la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Alteridad: Revista de Educación, 9(2), 151-160.
41. Facultad de Psicología (2016). *Programas y planes de las asignaturas de la carrera de Psicología*. Colectivo de autores. Guayaquil – Ecuador.
42. Fariñas, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
43. Fernández, J. (1999). Sobre formación de pregrado. *Papeles del Psicólogo*, febrero (72). Recuperado de: <http://www.cop.es/infocop/imprimirCOP.asp?id=932> (Acceso: 26-05-14).

44. Fernández, M. (1998). Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados. *En V Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas*, Madrid 10–13 de noviembre: 99–128.
45. Fiallo, J. (1997). La interdisciplinariedad, reto para la calidad de un currículo. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 1(91), año 1, mayo-julio, La Habana.
46. Fiallo, J. (2001). La interdisciplinariedad en el currículo: ¿utopía o realidad educativa? – Teresina-Piaví: Universidad Estatal Piaví – UESPI.
47. Fierro, A. (1982). La formación universitaria del psicólogo. *Papeles del Psicólogo*, diciembre, (7), ISSN 0214 – 7823. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=88> (Acceso: 28-05-14).
48. Flores, J. (2013). Epistemología, investigación, enseñanza y práctica profesional en la psicología latinoamericana. Centro Latinoamericano de Investigación, Intervención y Atención Psicosocial. México. *Teoría y crítica de la psicología*, (3), 320-323.
49. Fuentes, H. Et Al. (1995). ¿Es la Didáctica una ciencia?. *Revista de Superación Académica de la Universidad Autónoma de Querétaro. México*, Año 1 (3), No. 3, p. 8.
50. González Rey, F (2007). Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información. La Habana, Cuba.

51. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
52. García, G. y Addine, F. (2004). La formación investigativa del docente. Un reto del nuevo milenio. En G. García Batista (ed.), *Profesionalidad y práctica pedagógica* (pp. 71-76). La Habana: Pueblo y Educación.
53. García, V. (1993). *Introducción General a una pedagogía de la persona*. Madrid: Ediciones Rialp.
54. Gartner, L. (2006). Modelo Gerencial para la formación investigativa en Trabajo Social. *Encuentro Nacional sobre investigación formativa en Trabajo Social* (Medellín) Memorias. Santiago de Cali: CONETS
55. Godet, M., y Durante, P. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos* (2 ed). Paris: Prospektiker, Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia. Recuperado de: <http://www.prospektiker.es/prospectiva/caja-herramientas-2007.pdf>.
56. González, C. y Tornimbeni, S. (2002). Modalidades de transmisión docente sobre la actividad investigativa. Importancia en la formación del egresado. En *Actas del VI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XIII Jornadas Nacionales de ADEIP*. Córdoba, Argentina.
57. González, E., López, A. y Bernal, R (2010). El currículo y la enseñanza ¿qué se les enseña y cómo? Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART6.pdf>). Vol. 3, pág. 13

58. González, M. y otros (2003). Currículum y formación profesional. CEPES. Ciudad de La Habana. La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. En clave pedagógica, 8.
59. González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. XXI. *Revista de Educación*, no. 8. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
60. Guerrero, C. y Consuegra, M. (2013). Una mirada a la teoría de los procesos conscientes de Carlos Álvarez de Zayas. *Proyecto Reflexión*, 11-12. *MOMENTO*, (51E), 1-16.
61. Hernández, E. et al. (2004). *Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades investigativas en los profesionales de ciencias técnicas*. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echavarría. Cuba.
62. Hernández, R. et al. (2006). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
63. Hernández, R., Collado, C. Lucio, P. (2006). *Capítulo 1. Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. Metodología de la investigación*, 3-30. McGraw-Hill. México. 2006. 4ª Edición
64. Hodson, D. (1992). *In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education*, International Journal of Science Education, 14(5), pp. 541-566.

65. Horrutiner P. (1998). *Estrategia para el trabajo didáctico en el período 1996-2000*, Documento de trabajo del Vicerrectorado Académico, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
66. IBM SPSS Statistics 22 Corel System. (2013). *Guía de usuario*. Armok, NY: Copyright IBM Corp. (1989). Recuperado de: <ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/22.0/es/client/>
67. Illescas, S. (2012). La investigación científica de la universidad y la importancia de la tecnología en la educación. Ponencia. *I Congreso Internacional de Pedagogía 2012*. Universidad de Los Andes. UNIANDES. Ambato, Ecuador.
68. Illescas, S. (2014). Las habilidades de investigación en estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. *Revista Alteridad. Revista de Educación*, 9(2), 151-160.
69. Illescas, S. (2015). Proyecto de la Unidad de Titulación Especial de la carrera de Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Guayaquil. Ecuador. Recuperado de: www.ces.gob.ec
70. Illescas, S. y colectivo de autores. (2016). Proyecto de la carrera de Psicología. Guayaquil, Ecuador: Facultad de Psicología.
71. Illescas, S. (2016) Reflexiones teóricas y prácticas para la formación de las habilidades de investigación en los estudiantes de la universidad de Guayaquil, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1).

72. Ley Orgánica de Educación Superior (2011). disponible en:
<http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/rloes1.pdf>.
73. López, R. (2009). *El análisis de correspondencia. Una solución a Método Delphi*. Congreso COMPUMAT 2009. UCP “Enrique José Varona”. La Habana.
74. López, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
75. López, M. (1990). *La formación y desarrollo de las habilidades*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
76. Machado, E. y Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1), 0-0.
77. Machado, E., Montes de Oca, N. y Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*. XIII(1), 156-180. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-universitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf>.
78. Márquez, A. (1995). Las habilidades, reflexiones y proposiciones para su evaluación. En: Márquez, A., Rodríguez, C. (p. 100), *Manual de consulta para la maestría en Ciencias Pedagógicas*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

79. Méndez, Vargas y González. (2013). *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES* (pp. 431-446). México: Universidad de Guadalajara.
80. Mendoza, L. (2008). El método Cultural pedagógico-laboral en el proceso formativo. *Ciencias Holguín*, 18(4), 44-52. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1815/181524363005.pdf. Holguín - Cuba.
81. Mesa, N. (1996). *Propuesta para la formación y desarrollo de habilidades para la actividad científica en los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas*. (Resumen de tesis al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico Félix Varela; Santa Clara. Cuba.
82. Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación España*, 1(3). Recuperado de: [http:// www.ice.deusto.es/rinace/reice](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice)>.
83. Ortega, A. y Bracho, C. (2008). Prospectiva de las Tecnologías de Información y Comunicación: La explotación racional de informaciones tecnológicas. *Multic*, 8(2).
84. Ortiz, E. y Mariño, M. (2012). *Psicodidáctica y educación superior*. España: Académica Española. ISBN 978-3-8484-6237-7.

85. Pérez, C. y López, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Pedagogía Universitaria*, 4(2).
86. Pérez, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigaciones, UNAD Bogotá, Colombia* (01), enero – junio.
87. Pernas M. (2009). Diseño curricular. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Escuela Nacional de Salud Pública. Principios estratégicos de la educación en Ciencias de la salud en Cuba (I): la equidad. *Educación Médica Superior*, 23(2), 0-0.
88. Petrovsky, A. (1985). *Psicología General*. Moscú: Editorial Progreso.
89. Plan Nacional de Desarrollo, Plan del Buen Vivir (2013-2017). Numeral 6.5 *Transformación de la Educación Superior y la transferencia de conocimiento a través de Ciencia, Tecnología e Innovación*, Quito: SENPLADES.
90. Ponce, T. (2012). *Fundamentos Psicopedagógicos*. México: Ed. Tercer Milenio. pp 97, 111-145.
91. Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla España: Díada Editora.
92. Porlán R. (1997). *El currículum para la formación permanente del profesorado*. Sevilla. España: Díada Editora.

93. Ramírez I. (1986). *Vías para el perfeccionamiento de la actividad científica estudiantil en los cursos regulares diurnos en los Institutos Superiores Pedagógicos* (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello. Matanzas.
94. Ramos, R. (2003). Retos actuales de la formación en psicología: análisis de las temáticas abordadas en los congresos nacionales sobre enseñanza de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, diciembre (86), ISSN 0214 – 7823. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=1112> (Acceso: 26-05-14).
95. Regnier & Francois. (1989) Annoncer la colorur: pour une approchenuancée du consensus. Nancy, Institut de métrologie qualitative, 126 pp.
96. Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, diciembre, (86), ISSN 0214–7823. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=1108> (Acceso: 26-05-14).
97. Rojas, A. (2015). El proceso de enseñanza – aprendizaje práctico de la educación técnica y profesional. *Educación y Educadores*, 17(3). Recuperado de: <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu/pdf>.
98. Rojas, J. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Bogotá – Colombia: Editorial Magisterio.

99. Ruiz, A. (2009). Teoría y práctica curricular. Volumen, # 2 p. 28.
Recuperado de <http://unefacurriculo.blogspot.com/2009/04/teoriaypractica-curricular.html>.
100. Ruiz, I., Rubia, B., Anguita, R. y Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista Educación. Volumen 352* Lugar de publicación: Madrid.
101. Sierra F., et al. (2009). Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado. *Educ Med Super*, 23(3).
102. Silvestre, M. (2000). Enseñanza y aprendizaje desarrollador. México: Ediciones CEIDE.
103. Stake, R. (1995). *The art of case study research* (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Sage. 4. Data Gathering. Organizing the data gathering
104. Stenhouse, L. (1994). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
105. Tabares, R. (2005). *Un modelo teórico metodológico para el desarrollo de habilidades investigativas propedéuticas en los estudiantes de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río*. (Tesis en opción al Grado

Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Ciudad de La Habana.
Cuba

106. Talizina, N. (1984). Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior. U.H. La Habana. *Revista Cubana de Psicología*, 6(2), 105-109.
107. Tyler, Wheler, Pinar, Huebner y Eigeman. (1984). Recuperado de: <http://www.slideshare.net/KtMosinyi/curriculum-models-48661135>.
108. UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el Siglo XXI Visión y Acción*. Bruselas: UE.
109. Universidad de Guayaquil U.G. (2014). *Plan estratégico de desarrollo institucional*. PEDI 2014, Guayaquil-Ecuador.
110. Universidad de Guayaquil U.G. (2015). *Plan estratégico prospectivo*. PEDI 2015-2030, Guayaquil-Ecuador.
111. Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Editorial universitaria,
112. Urbina, J. (1992). *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectivo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
113. Valle, A. (2007). *Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica*. La Habana: ICCP-MES.
114. Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39(3), 193-205.

115. Willison, J. & O'Regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*, 26(4), pp. 393-409.
116. Zais, R. (1976). *Curriculum: principles and foundations*. New York: Harper & Row.
117. Zanatta, C., y Yurén, C. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170.

ANEXOS

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS:

1. Análisis de documentos
2. Guía de grupo de discusión
3. Guía de observación a clases
4. Cuestionario a egresados
5. Entrevista a director de carrera
6. Experto
7. Representación de los niveles de coincidencia de los expertos
8. Secuenciación de las habilidades
9. Cuestionario de potenciados
10. Cuadro polimétrico
11. Encuesta de valoración
12. Resultados de docentes
13. Cuestionario de autoevaluación
14. Gráficos de resultados de la validez

Anexo 1. Análisis de documentos.

Objetivo: Caracterizar el proceso de formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología.

Guía.

Documentos	Criterios de análisis
Perfil de carrera	Precisión de las habilidades de investigación Contenidos que se relacionan con ello Eventos Publicaciones
Malla curricular	Semestres y asignaturas enfocadas a la formación científica
Programas de enseñanza aprendizaje	Habilidades declaradas Actividades que se orientan Proyección de las habilidades de investigación e método de estudio
Modelos de evaluación	Forma en que se evalúan las habilidades de investigación
Trabajos de tesis	Calidad del proceso Aplicación de habilidades de investigación

Anexo 2: Grupo de discusión

Objetivo: Identificar las concepciones acerca de la formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología.

Estimados docentes, agradecemos la participación en este encuentro.

Como saben durante los últimos años se viene trabajando en el rediseño de la carrera y, en particular, interesa en este momento lograr un consenso acerca de los aspectos básicos que caracterizan la formación investigativa en la carrera. Para avanzar en el análisis hemos preparado algunas interrogantes que guiarán la discusión.

En primer lugar, interesa dejar claro:

- ¿Qué entendemos por habilidades de investigación?
- ¿Qué habilidades de investigación conforman el perfil del psicólogo generalista?
- ¿Qué actividades del currículo favorecen la formación de las habilidades de investigación?

En segundo lugar, quisiéramos conocer:

- ¿Qué experiencia poseen en la formación de habilidades de investigación?
- ¿Cómo lograron implementarla?
- ¿Qué resultados exhiben?
- ¿Qué sugerencias pueden hacer en este mismo propósito?

Gracias a todos y esperamos su colaboración en todo el proceso.

Anexo 3 Guía de observación a las actividades áulicas.

Objetivos: Caracterizar las influencias de los profesores en la formación de las habilidades de investigación.

Datos generales:

- Asignatura
- Semestres
- Años de experiencia del docente
- Tipo de actividad
- Horario
- Objetivo
- Método de enseñanza utilizado

Marque según corresponda la presencia o no de estos aspectos en la actividad observada.

	Sí	No
Acciones que favorecen la motivación a las actividades de investigación en las diferentes etapas de la actividad		
Orientación Esclarece al estudiante el vínculo del conocimiento de la asignatura con la investigación. Establece vínculos significativos con la labor teórica y empírica de investigadores y psicólogos en ejercicio. Promueve el interés y la curiosidad por saber más.		
Ejecución Utiliza y refiere los autores y otros resultados teóricos sistematizados. Aprovecha sus experiencias de investigación en la formación de estudiantes. Presenta problemas o resultados de la práctica. Estimula el pensamiento analítico y crítico. Promueve la elaboración de conceptos, resúmenes y modelaciones teóricas del contenido.		
Control Promueve el análisis reflexivo de lo aprendido. Realiza un análisis, enfocado hacia las dificultades en la actividad de investigación para comprometer a los estudiantes en la solución de problemas de la práctica.		

Anexo 4: Cuestionario a egresados de la carrera de Psicología.

Objetivo: Identificar las características de la formación de habilidades de investigación que se realiza en la carrera.

Estimado profesional

Al considerar la posibilidad que Ud. tiene de contribuir con la investigación acerca de la formación de habilidades de investigación que se realiza en nuestra Universidad, se le ha seleccionado para contar con sus criterios como egresado de la carrera Psicología.

Datos generales

Egresado del año ____

Seleccione la respuesta que se corresponda con su opinión.

- ✓ La formación de las habilidades de investigación durante la carrera fue:

Positiva ____ Negativa ____ No sé ____

- ✓ ¿Considera Ud. que es necesario formar habilidades investigativas en el Psicólogo?

Sí ____ No ____

- ✓ ¿Durante su formación participó en eventos?

Sí ____ No ____ ¿Por qué?:

¿Durante su formación realizó publicaciones?

- ✓ Sí ____ No ____ ¿Por qué?:

- ✓ ¿Una vez graduado ha participado en alguna investigación o publicaciones de resultados?

Sí ____ No ____

- ✓ ¿Cómo evalúa las habilidades de investigación que Ud. posee?

Alto ____ Bajo ____ Medio ____ Ninguno ____

- ✓ De las habilidades que se indican en el cuadro marque con una equis (X) aquellas que Ud. considera pertenecen a las habilidades de investigación:

Habilidades genéricas		
Observar la realidad Localizar información teórica Procesar información Analizar y sintetizar información teórica y práctica Interpretar información teórica Determinar problema científico Generalizar información teórica Valorar de manera crítica la literatura científica Comparar datos Comunicar los resultados Establecer regularidades y tendencias Argumentar posiciones Determinar variante y estilo comunicativo Determinar posición Redactar informes		
Habilidades de investigación específicas de la profesión		
Clínica	Educativa	Organizacional-Social
Seleccionar pruebas psicométricas Identificar las causas y consecuencias de los trastornos psicológicos Determinar situación de riesgo, trastornos psicológicos y psicopatológico Definir tratamiento psicoterapéutico Comparar tratamientos psicológicos en distintos trastornos psicopatológicos Valorar tratamientos psicoterapéuticos Elaborar pronóstico de desarrollo del proceso psicopatológico	Elaborar instrumentos y pruebas psicopedagógicas Caracterizar el desarrollo de la personalidad Diagnosticar necesidades y potencialidades psicopedagógicas Determinar recursos de apoyo psicopedagógicos Discutir casos y resultados de la intervención psicopedagógica	Aplicar instrumentos de diagnóstico organizacional social Diagnosticar la situación organizacional-social en diferentes contextos Determinar estructura de las propuestas de intervención organizacional - social Modelar propuesta de intervención psicológica

Anexo 5. Guía de entrevista al director de carrera.

Objetivo: Identificar el estado actual y proyectivo de la carrera en cuanto a la formación de habilidades de investigación.

Interrogantes.

1. ¿Cuáles son las habilidades de investigación que se trabajan en la carrera?
2. ¿Qué procedimiento o metodología utilizan para ello?
3. ¿Qué papel se le concede a las asignaturas de la carrera en la formación de las habilidades de investigación?
4. ¿En qué semestre cree Ud. que se inicia la formación de habilidades de investigación en la carrera?
5. ¿Qué relación Ud. establece entre la investigación y el desempeño laboral del psicólogo que egresa de nuestra Universidad?
6. ¿Qué vías utiliza hoy la carrera para asegurar la formación de habilidades de investigación?
7. ¿Cómo se evalúa la formación de habilidades de investigación en la carrera de Psicología?
8. ¿Cuáles son las insuficiencias que tiene la carrera en la formación de habilidades de investigación?
9. ¿Qué es necesario realizar para favorecer la formación de habilidades de investigación en la carrera?
10. ¿Considera factible un proyecto de investigación en este sentido? ¿Por qué?

Anexo 6: Determinación de los expertos.

En este estudio el método para la selección de los expertos se utilizó con el objetivo de determinar los potenciales a expertos en el área de Psicología, dedicados a la docencia e investigación en la formación de Psicólogos.

Pasos para su aplicación.

Fase 1: Selección de los potenciales.

1.1: Identificación de los potenciales:

Las fuentes fundamentales para la identificación de los potenciales en esta investigación fueron: búsqueda por internet, revisión de artículos, participación en eventos, análisis de documentos, en la cual intervinieron los profesionales más implicados en la temática en el ámbito iberoamericano.

1.2: Selección del número de potenciales a participar:

En el estudio se comenzó con 35 potenciales, por diferentes causas (abandono por cuestiones de trabajo y personales, no estar implicados en este objeto de investigación, entre otras), quedó un total de 18 potenciales.

1.3: Aceptación de los potenciales a participar:

Se le solicitó por la vía del correo electrónico, se le hiciera llegar al autor del trabajo datos importantes sobre su actividad profesional.

Todos los potenciales que aceptaron participar son universitarios y licenciados. Los Másteres representan el 72% del total y los Doctores el 28%. Proceden de cuatro países entre los que predominan España, Cuba, Venezuela y Ecuador, lo que garantiza una diversidad de profesionales del área.

Los potenciales tienen años de experiencia en la Educación Superior, 18.35 años como promedio, lo cual le infunde mayor solidez a sus criterios. El número de publicaciones es significativo, promediando 9,40 artículos por potencial. La participación en eventos es considerada suficiente, con 13,54 como promedio.

1.4: Envío del cuestionario de la autoevaluación:

Se les envió un cuestionario con el objetivo de que expresaran su autoevaluación en dos direcciones: el grado de argumentación y el grado de conocimiento en la temática de las habilidades de investigación a formar en el psicólogo, con el objetivo de determinar el coeficiente de competencia.

1.5: Determinación del K (coeficiente competencia)

Los resultados que se obtuvieron en este apartado fueron los siguientes:

En los resultados del coeficiente de competencia o K se determinó que de los 18 potenciados que estuvieron en la aplicación del método, 10 tuvieron una alta puntuación para un 59,0 por cien, 5 tuvieron una puntuación media para un 29,0 por cien, dos fueron auto evaluados de bajo para un 12,0 por cien y ni de nulo.

De los análisis de la autoevaluación se puede concluir que algunos de los potenciados reúnen los requisitos para ser expertos, por tener experiencia en esta temática, competencia, publicaciones, participación en eventos y grado científico que los avalan para este desempeño.

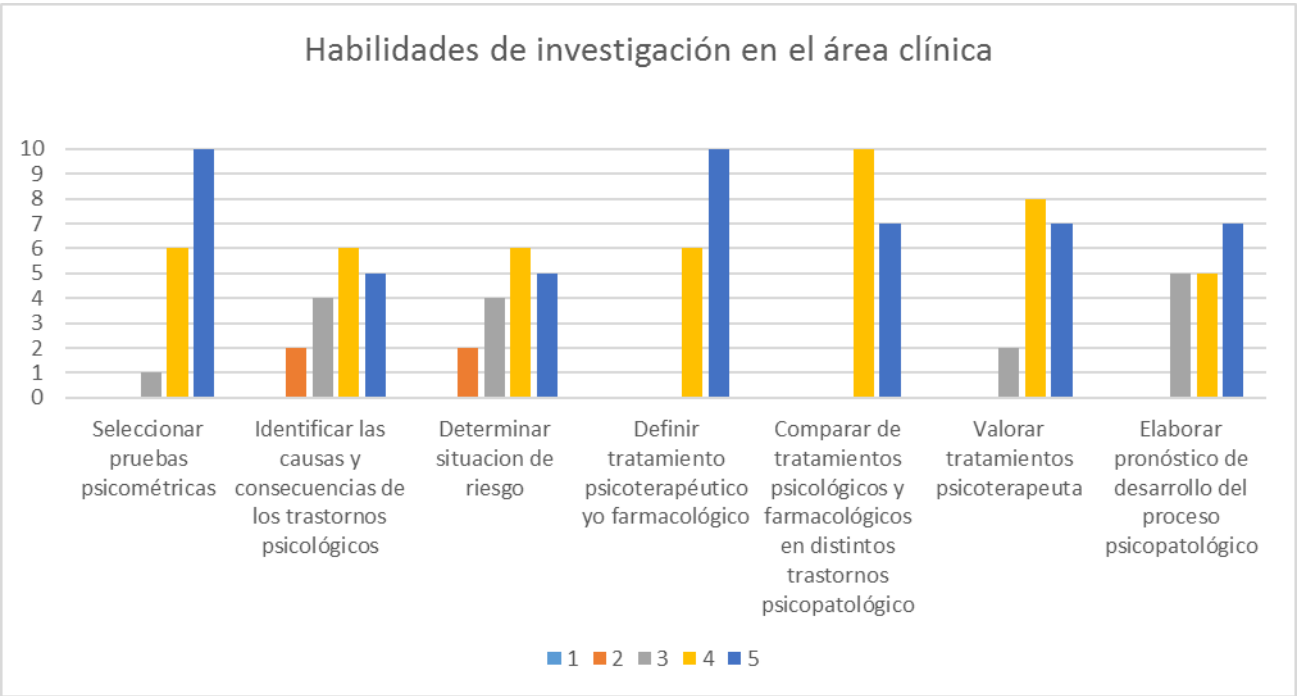
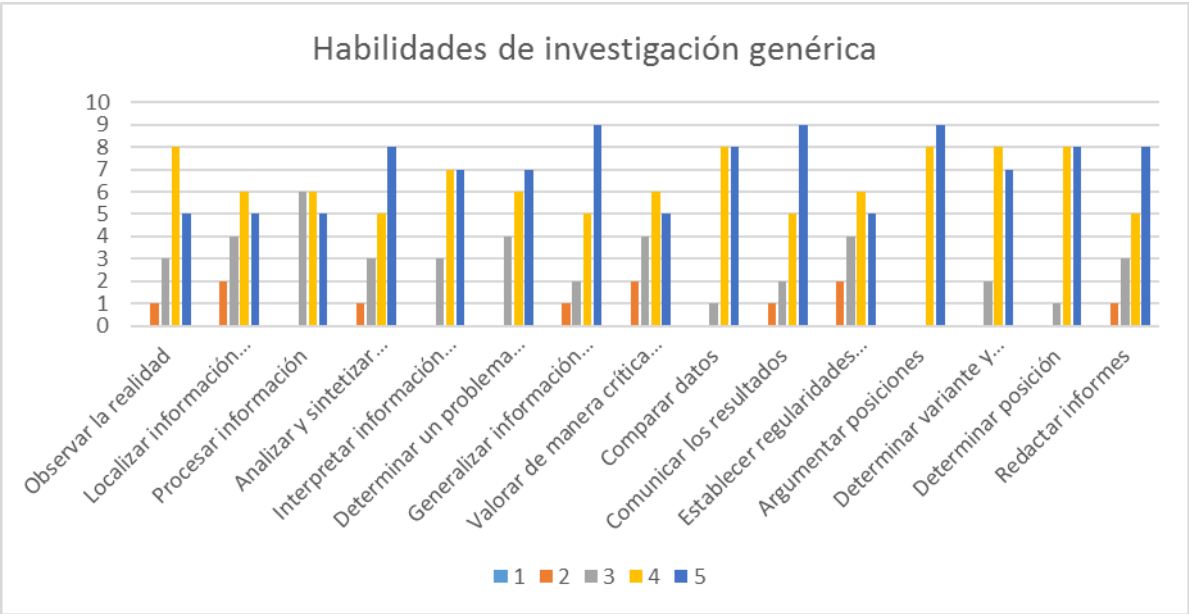
1.6: Selección final del grupo de expertos que participarán.

De acuerdo con los resultados obtenidos tanto, en los datos generales de la profesión, como en la autoevaluación se determinó que la cantidad de potenciados que pasan a la categoría de expertos son 10.

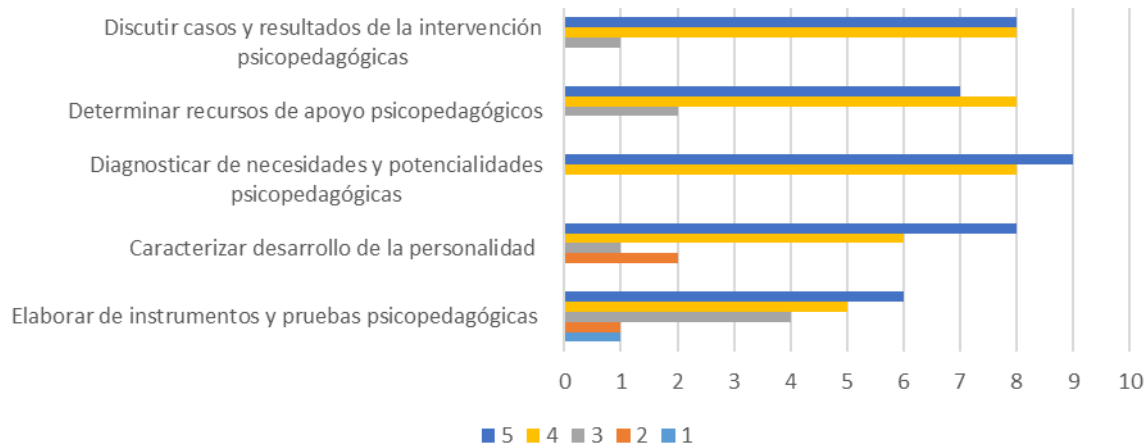
Los expertos seleccionados debían identificar con criterio de prioridad las habilidades de investigación genéricas y específicas de la profesión que deben ser formadas por el psicólogo, utilizando una escala del 1 al 5 donde 1 es muy bajo, 2 bajo, 3 medianamente bajo, 4 medio alto, 5 alta prioridad.

Habilidades Genericas	1	2	3	4	5
Observar la realidad Localizar información teórica Procesar información Analizar y sintetizar información teórica y práctica Interpretar información teórica Determinar problema científico Generalizar información teórica Valorar de manera crítica la literatura científica Comparar datos Comunicar los resultados Establecer regularidades y tendencias Argumentar posiciones Determinar variante y estilo comunicativo Determinar posición Redactar informes					
HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN ESPECIFICAS	1	2	3	4	5
CLINICAS Seleccionar pruebas psicométricas Identificar las causas y consecuencias de los trastornos psicológicos Determinar situación de riesgo, trastornos psicológicos y psicopatológico Definir tratamiento psicoterapéutico Comparar tratamientos psicológicos en distintos trastornos psicopatológicos Valorar tratamientos psicoterapeuta Elaborar pronóstico de desarrollo del proceso psicopatológico					
EDUCATIVAS Elaborar instrumentos y pruebas psicopedagógicas Caracterizar el desarrollo de la personalidad Diagnosticar necesidades y potencialidades psicopedagógicas Determinar recursos de apoyo psicopedagógicos Discutir casos y resultados de la intervención psicopedagógica					
ORGANIZACIONAL - SOCIAL Aplicar instrumentos de diagnóstico organizacional social Diagnosticar la situación organizacional- social en diferentes contextos Determinar estructura de las propuestas de intervención organizacional - social Modelar propuesta de intervención psicológica					

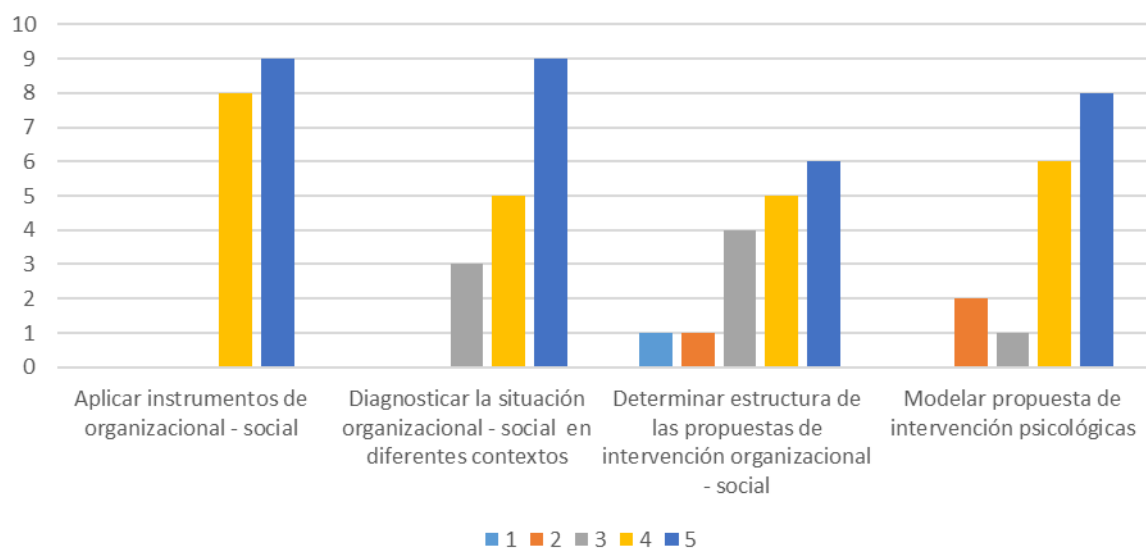
Anexo 7. Representación de los niveles de coincidencia de los expertos en cuanto a la importancia de las habilidades de investigación en la carrera Psicología



Habilidades de investigación en el área educativa



Habilidades Organizacional - Social



Anexo 8.**Secuenciación de las habilidades específicas y acciones y operaciones**

ÁREAS	HABILIDADES	ACCIONES	OPERACIONES
CLÍNICA	Seleccionar pruebas psicométricas. Identificar las causas y consecuencias de los trastornos psicológicos. Determinar situación de riesgo, trastornos psicológicos y psicopatológicos. Definir tratamiento psicoterapéutico. Comparar tratamientos psicológicos en distintos trastornos psicopatológicos. Valorar tratamiento psicoterapeuta. Elaborar pronóstico de desarrollo del proceso psicopatológico.	Explorar la realidad psicológica del paciente Determinar posibles trastornos y problemas psicopatológicos Interpretar información Determinar problemas Justificar problemas Evaluar situaciones Comparar datos Valorar crítica de la literatura Establecer regularidades y tendencias	Observar Procesar información Interpretar datos Aplicar instrumentos Analizar y sintetizar datos Generalizar Reflexionar críticamente Interpretar datos Generalizar información
EDUCATIVA	Elaborar instrumentos y pruebas psicopedagógicas. Caracterizar desarrollo de la personalidad. Diagnosticar necesidades y potencialidades psicopedagógicas. Determinar recursos de apoyo psicopedagógicos. Discutir casos y resultados de la intervención psicopedagógica.	Valorar de manera crítica la literatura Determinar posibles problemas Generalizar información Determinar dimensiones e indicadores Caracterizar el desarrollo de la personalidad Establecer regularidades y tendencias Evaluar situaciones Identificar recursos y apoyos psicopedagógicos	Interpretar datos Observar y procesar información Analizar y sintetizar datos Reflexionar críticamente Aplicar instrumentos Interpretar información teórica Datos estadísticos Sintetizar Generalizar información

ORGANIZACION SOCIAL	Aplicar instrumentos de diagnóstico organizacional-social. Diagnosticar la situación organizacional-social en diferentes contextos. Determinar estructura de las propuestas de intervención organizacional-social. Modelar propuesta de intervención organizacional-social	Seleccionar técnicas Aplicar instrumentos Interpretar información Argumentar posición teórica Determinar variante Elaborar instrumentos Análisis, síntesis de información Establecer regularidades y tendencias Argumentar posición	Analizar información teórica Procesar información Sintetizar información Generalizar información Reflexionar críticamente Seleccionar instrumentos Analizar y sintetizar datos
--------------------------------	--	--	---

Secuenciación de las habilidades de investigación según semestres

[illegible]

Anexo 9 Cuestionario a expertos, aplicado a los ponderados para determinar el coeficiente de competencia (Ábaco de Régnier)

Objetivo general: Valorar la estrategia curricular por expertos.

Objetivo del Cuestionario de autoevaluación: Determinar el nivel de competencia de los ponderados seleccionados en la valoración de la estrategia curricular.

Estimado(a) docente:

La intención de este cuestionario está dirigida a que usted se autoevalúe como experto. Para ello tendrá en cuenta los criterios: fuentes de argumentación y grado de conocimiento que posee acerca de la formación de habilidades de investigación en la Educación Superior y, en particular, en la carrera Psicología. Es de gran importancia la justeza y objetividad de su valoración.

Primera parte:

Grado de influencia de cada una de las fuentes.

Fuente de Argumentación.

	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Dominio de las normativas del diseño curricular para los docentes de la Educación Superior y, en particular, de la carrera Psicología.	40%	32%	20%	0%
Experiencia docente en la Educación Superior y, en particular, en la carrera.	35%	28%	17,5%	0%
Publicaciones acerca de la superación profesional y del tratamiento de la formación de habilidades de investigación en las carreras de la Educación Superior.	10%	8%	5%	0%
Participación en eventos acerca de la temática.	8%	6,4%	4%	0%
Prestigio reconocido como docente, tanto en el grado, como en las actividades de superación en el postgrado.	7%	5,6%	3,5%	0%
Total.	100%	80%	50%	0%

Nota: Los potenciados reciben este modelo con las celdas en blanco.

Segunda parte:

Expresar el grado de conocimiento que usted tiene acerca de formación de habilidades de investigación en la Educación Superior y, en particular, en la carrera Psicología.

Considere que la escala que se le presenta es ascendente, es decir, el conocimiento acerca del tema referido va incrementándose desde el 0 hasta el 10.

[illegible]

[illegible]

Coeficiente de competencia de los expertos que participaron en la valoración de la estrategia curricular mediante el Ábaco de Régnier.

Ka	Kc	$\frac{1}{2} (Ka+Kc)$	Calificación
1,0000	0,8571	0,9286	Alta
0,7700	0,8571	0,8136	Alta
0,8500	0,8857	0,8679	Alta
0,9500	0,8143	0,8822	Alta
0,8000	0,9000	0,8500	Alta
0,9660	0,9286	0,9473	Alta
0,9290	0,8714	0,9002	Alta
0,9640	0,9000	0,9320	Alta
0,9800	0,9000	0,9400	Alta
0,8500	0,8000	0,8250	Alta

Cuestionario aplicado a los expertos para la valoración de la estrategia curricular.

Objetivo del Cuestionario para expertos: Valorar las condiciones que sustentan la estrategia curricular para la formación de habilidades de investigación en la carrera Psicología

Estimado(a) docente:

Se le solicita que valore la estrategia curricular elaborada. Para ello utilizará una escala de tipo Likert, la cual se mueve entre el color verde y el rojo, donde el primero expresa el puntaje máximo y el segundo, el puntaje mínimo. Se le ofrecen las preguntas (cada pregunta tiene un número) y al final de estas se representa la escala colorimétrica para que usted ubique su voto.

Pregunta 1: ¿La estrategia curricular elaborada se orienta a los objetivos de formación profesional del psicólogo?

Pregunta 2: ¿Permite la concreción en la práctica de las habilidades de investigación que exige la Educación Superior?

Pregunta 3: ¿Promueve la aplicación de las políticas nacionales e institucionales de la Educación Superior?

Pregunta 4: ¿Orienta hacia los requerimientos de las habilidades de investigación en las carreras de la Educación Superior?

Pregunta 5: ¿Orienta el cambio de concepción curricular acerca de la formación de las habilidades de investigación que exige la Educación Superior?

Pregunta 6: ¿Guía el proceso de diseño y desarrollo del currículo para la formación de las habilidades de investigación que exige la Educación Superior?

Pregunta 7: ¿Se sustenta en las concepciones teóricas acerca del currículo para la formación de las habilidades de investigación?

Pregunta 8: ¿Permite el diseño y ejecución de las propuestas curriculares para la formación de las habilidades de investigación?

PREGUNTA 1					PREGUNTA 2					PREGUNTA 3					PREGUNTA 4				
																			

PREGUNTA 5					PREGUNTA 6					PREGUNTA 7					PREGUNTA 8				
																			

Nota: Verde oscuro = totalmente de acuerdo; Verde claro = muy de acuerdo; Amarillo = de acuerdo; Rosado = poco de acuerdo y Rojo = totalmente en desacuerdo.

Muchas Gracias.

Anexo 10. Resultados de la implementación del Ábaco de Régnier.

PREGUNTAS

	6	8	4	7	1	3	2	5
1								
2								
E								
3								
X								
4								
P								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

Anexo 11. Cuestionario aplicado a profesores para valorar la estrategia

Objetivo: Valorar la estrategia curricular para la formación de las habilidades de investigación en la carrera Psicología.

Estimado(a) colega:

Se le solicita que realice una valoración exhaustiva de la estrategia curricular que se diseñó como resultado del proceso investigativo realizado. Dicha estrategia curricular está orientada a la formación de las habilidades de investigación. Para ello ubicará en cada una de las preguntas que se ofrecen a continuación su valoración (5=totalmente de acuerdo; 4=muy de acuerdo; 3=de acuerdo; 2=poco de acuerdo y 1=totalmente en desacuerdo). Es importante que ofrezca los argumentos que lo llevaron a emitir los juicios de valor. Muchas gracias.

Argumentos	5	4	3	2	1
1. Permite la implementación a partir de organización, coherencia, integración, dinámica y flexibilidad que posee.					
2. Se ajusta a las condiciones materiales y humanas así como a la dinámica de la carrera para asegurar la implementación.					
3. Responde a las exigencias de la Educación Superior y de la práctica educativa.					
4. Propicia la solución de un problema concreto de formación en la carrera Psicología.					
5. Contribuye al perfeccionamiento de concepciones y prácticas en la carrera Psicología.					
6. Propicia la formación de las habilidades de investigación en el estudiante.					
7. Posibilidad de insertarse en la concepción curricular que se está rediseñando.					
8. Cumple las exigencias y disposiciones legales.					
9. Permite la implementación en otros contextos semejantes, una vez realizadas las adecuaciones.					
10. Posibilita la instrumentación en la práctica a partir de las orientaciones y requisitos de implementación.					

Anexo. 12 Cuestionario a docentes

Objetivo: Valorar formación de las habilidades de investigación a partir de los resultados obtenidos en la evaluación sistemática, parcial y final de las actividades académicas, preprofesionales y de vinculación realizadas en la asignatura que imparte.

Estimado profesor: Como parte de la experiencia en esta investigación le solicitamos complete las preguntas que se incluyen a continuación, le agradecemos su participación y honestidad en las respuestas.

A continuación, se presentan las habilidades de investigación específicas del psicólogo generalista según las diferentes áreas de desempeño:

1. De los estudiantes de su grupo:

¿Cuántos han alcanzado las habilidades de investigación trabajadas en la estrategia curricular? Complete el siguiente cuadro:

2. Según su opinión. ¿Qué nivel de formación alcanzaron sus estudiantes:

Nivel Bajo ____ Medio ____ Alto ____

Habilidades	Número de estudiantes que han alcanzado la habilidad
CLÍNICA	
Seleccionar pruebas psicométricas.	
Identificar las causas y consecuencias de los trastornos psicológicos.	
Determinar situación de riesgo, trastornos psicológicos y psicopatológicos.	
Definir tratamiento psicoterapéutico.	
Comparar tratamientos psicológicos y en distintos trastornos psicopatológicos.	
Valorar tratamientos psicoterapeutas. Elaborar pronóstico de desarrollo del proceso psicopatológico.	
EDUCATIVA	

Elaborar instrumentos y pruebas psicopedagógicas.	
Caracterizar el desarrollo de la personalidad.	
Diagnosticar necesidades y potencialidades psicopedagógicas.	
Determinar recursos de apoyo psicopedagógicos.	
Discutir casos y resultados de la intervención psicopedagógica.	
ORGANIZACIONAL – SOCIAL	
Aplicar instrumentos de diagnóstico organizacional-social.	
Diagnosticar situación organizacional-social en diferentes contextos.	
Determinar estructura de la intervención organizacional – social.	
Modelar propuestas de intervención.	

Anexo 13 Cuestionario aplicado a estudiantes para la autovaloración

Objetivo: Conocer la autovaloración de los estudiantes acerca de la cantidad de estudiantes que formaron las habilidades de investigación específicas del desempeño.

Estudiante.

Has participado en una experiencia investigativa en la que se ha trabajado de manera intencional con la formación de tus habilidades de investigación, como psicólogo de perfil amplio, en las actividades académicas, preprofesionales y de vinculación, bajo la intervención de los profesores de este semestre. Interesados en valorar tu consideración acerca de cómo ha influido este proceso, se te invita a completar el siguiente cuestionario.

Solo debes marcar cuál de estas habilidades has logrado formar teniendo en cuenta que (1) significa un nivel alto de dominio (2), se correspondería con el nivel de dominio medio y el número tres (3) con el nivel de dominio bajo. Te aseguramos que tu valoración no tendrá repercusión en tus evaluaciones académicas y sí puede contribuir a mejorar la calidad del proceso de formación que se lleva a cabo en la carrera.

Habilidades de investigación clínica			
Seleccionar de pruebas psicométricas.			
Identificar las causas y consecuencias de los trastornos psicológicos.			
Determinar situación de riesgo, trastornos psicológicos y psicopatológicos.			
Definir tratamiento psicoterapéutico.			
Comparar tratamientos psicológicos en distintos trastornos psicopatológicos.			
Valorar tratamientos psicoterapéuticos.			
Elaborar pronóstico de desarrollo del proceso psicopatológico.			
Habilidades de investigación educativa			
Elaborar instrumentos y pruebas psicopedagógicas.			
Caracterizar el desarrollo de la personalidad.			

Diagnosticar necesidades y potencialidad psicopedagógicas.			
Determinar recursos de apoyo psicopedagógicos.			
Discutir casos y resultados de la intervención psicopedagógica.			
Habilidades de investigación organizacional-social			
Aplicar instrumentos de diagnóstico organizacional-social			
Diagnosticar la situación organizacional – social en diferentes contextos.			
Determinar estructura de las propuestas de intervención organizacional-social.			
Modelar propuesta de intervención organizacional-social			

Anexo 14 Representación de la valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia curricular según los resultados de la aplicación en la práctica

