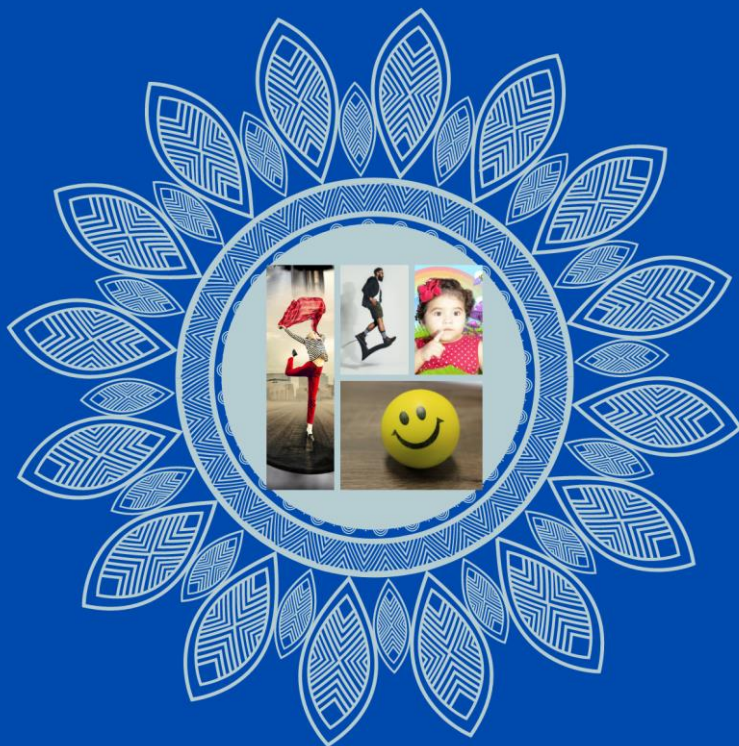


AUTORES

Dr. Italo Gabino Bello Carrasco, PhD

Dr. C. Emilio Alberto Ortiz Torres

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PSICÓLOGO



EDITORIAL LIBRO MUNDO 2021

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PSICÓLOGO

AUTORES:



DR. ITALO GABINO BELLO CARRASCO, PHD

Docente Titular de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Facultad de Psicología de la ULEAM. Doctor en Ciencias Pedagógicas (PHD). Universidad Holguín Cuba. Especialista en Diseño Curricular por Competencia. Universidad del Mar de Chile. Magister en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. AFEFCE. Diplomado en Investigación Científica. Universidad de la Habana Cuba. Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad Psicopedagogía y Técnicas de la Enseñanza. Profesor de Segunda Enseñanza, Especialidad Psicopedagogía y Técnica de la Enseñanza, Diplomado en Investigación Científica y Tecnológica. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Diplomado en Gestión Académica Universitaria. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ha publicado libros de Investigación Científica tales como: Pasos para Presentar y Desarrollar Proyectos de Investigación Científica (Manta, 2001-2003). Hacia Nueva Concepción de la Investigación y la Elaboración de Proyectos de Tesis de Grado (Manta, 2011). Es coautor de varios libros como: Líneas, Programas y Proyectos del Proceso de Investigación Científica en ULEAM. (Manta, 2016). Educación Inclusiva. Un reto en la Educación Superior. Caso Facultad de Psicología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, (Manta, 2020). Varios de sus artículos científicos y ponencia se han publicado en Revista Nacionales e Internacionales. Correo electrónico: Italogabino@hotmail.com



DR. C. EMILIO ALBERTO ORTÍZ TORRES

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor titular e investigador del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Holguín, Cuba. Posee más 40 años de experiencia docente e investigativa en la educación superior, con la participación en cursos, maestrías y doctorados en Cuba, Colombia, México, España, Honduras, Perú y Ecuador. Ha publicado artículos científicos y libros en Cuba, España, México, Costa Rica, Argentina, Colombia, Chile, Perú y Ecuador. Es miembro de la Red de Estudios sobre Educación (REED) en Perú y coordina la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Formación Doctoral en Ciencias Sociales en las Universidades de la Asociación Universitaria Internacional de Posgrado (AUIP).



<https://sites.google.com/view/editlibromundo/inicio>



Autores:

Ítalo Gabino Bello Carrasco

Emilio Alberto Ortiz Torres

***EL DESARROLLO DE LAS
HABILIDADES INVESTIGATIVAS
EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PSICÓLOGO***

Editorial Libro Mundo

Colección Investigaciones educativas



Manta – Ecuador

2021

Este texto ha sido revisado por lectores pares evaluadores

Consejo Editorial Externo

Dr. Medardo Mora Solorzano – Ec.
Dr. Luis Abelardo Ronquillo Armas – Ec.
Dr. C. Luis Aníbal Alonso Betancourt – Cu.
Dr. Omar Villota Pantoja – Colombia
Dr. C. Prudencio Leyva Figueredo – Cuba
Dra. Leticia Mendoza Tauler – Cuba
Ing. Carlo Alonso Cano Gordillo, Mg. – Pe.

Consejo Literario Senior

Dr. Galo Holguín Rangel – Ec.
Dra. Damia Mendoza, PhD. – Ec.
Dra. María Manuela Macías – Ec.
Dra. Rossy Alarcón Chávez – Ec.
Dra. Anita Rivera Solorzano – Ec.

ISBN: 978-9942-8883-9-6



Autores:

Ítalo Gabino Bello Carrasco
Emilio Alberto Ortiz Torres

**EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PSICOLOGO**

ISBN: 978-9942-8883-9-6

Primera edición 2021

Editorial Libro Mundo

Dirección Editorial:

Dr. Luis Ronquillo Triviño, PhD.

leronquillo@gmail.com

593 999 627 123

Manta – Manabí – Ecuador

Consejo Editorial Interno

Dr. Leonardo Moreira Delgado, PhD. – Ec.
Lic. Pablo Barreiro Macías, Mg. – Ec.
Dr. Roberth Piloso Cedeño, PhD. – Ec.
Dr. Washington Zambrano V., PhD. – Ec.
Dr. Johnny Saulo Villafuerte, PhD. – Ec.
Lic. Luis Eduardo Chávez, Mg. – Ec.
Lic. Cecilia Luzardo Villafuerte, Mg. – Ec.

Consejo Estudiantil Universitario

Julissa Zambrano – Ec.
Jessica García – Ec.
Alex Cahuasqui – Ec.
Junny Mera – Ecuador
Adriana Zambrano – Ec.
Nicole González – Ec.
Luz María Andrade – Ec.
Kevin Barreto – Ec.
Grace Katamary Pacheco – Ec.

Prologo

Referirnos al psicólogo investigador, es hablar de un profesional con gran responsabilidad ante los problemas de la salud mental, apto para conocer causas y efectos de estas problemáticas, experto para elaborar propuestas de programas y proyectos de desarrollo, prevención, orientación, procedimiento, recuperación e inserción familiar y social de la población.

En un recorrido académico, las áreas de investigación de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí (ULEAM), y un selecto docente formado en los procesos dinámicos de la investigación social, expresan una ardua labor cooperativa en aportes científicos desde lo epistemológico a la praxis en docencia y la formación investigativa del psicólogo. Esta dualidad de correspondencia personal y profesional ha sido posible gracias a la intensa actividad desarrollada por el autor de la presente obra, el profesor Dr. Ítalo Bello Carrasco, gracias a su tenaz y fructífero aporte a la ciencia investigativas, se han plasmado otras obras académicas de diversas líneas de indagación.

En este contexto, el presente libro es una experiencia más de ello, constituyendo parte del conjunto de libros metodológicos dentro del compromiso entre la ULEAM, en material de formación inicial investigativa del psicólogo, a través de un exhaustivo análisis del desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo desde el proceso de enseñanza aprendizaje universitario, en coordinación con las Facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social,

Psicología, y con aval de la aceptación docente y estudiantes de la ULEAM.

Desde la innata curiosidad en que todo nos interesa y todo queremos saber, le invito a aprovechar esa inquietud y leer detenidamente la presente obra. Aquí se detallan proceso histórico de la formación inicial investigativa de los psicólogos en el mundo y en el Ecuador; y en la medida que te introduzcas al texto debes estar alerta ante algunos aspectos, como las habilidades investigativas del psicólogo, la conceptualización integradora para el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo. Así mismo la Innovación didáctica en el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo desde el proceso de enseñanza aprendizaje universitario y la validación empírica parcial de la innovación didáctica aplicada en la asignatura Metodología de la Investigación Científica. Se visualiza un vocabulario rico y técnico en su escrito

Estoy plenamente convencido de que la obra constituye un aporte significativo para la formación de investigadores psicólogos, docentes y estudiantes de nuestra universidad y para el robustecimiento de los vínculos entre otras universidades del país de la región.

Finalmente, es importante tener en cuenta que, como persona primero, luego como profesional científico tienes un adeudo social: la ciencia debe estar al servicio de la humanidad.

Dr. José Javier Barcia Menéndez, PhD.

El desarrollo de las habilidades investigativas en la formación inicial del psicólogo

El siglo XXI y estas dos primeras décadas han presenciado la continuación y el crecimiento del renovado interés en la investigación psicológica, que se hizo evidente en los últimos 20 años del siglo pasado, como lo muestra el desarrollo de recientes métodos algunos de los cuales representan nuevos planteamientos, así como la revisión y continuada investigación del desarrollo de las habilidades investigativas en la formación inicial de los psicólogos.

Cada vez es mayor la atención que se concede al o a los sujetos intervenidos o examinados por lo que se exhorta a Docentes y estudiantes de Psicología, no solo al hecho de investigar sino también al descubrimiento y desarrollo de aptitudes mediante estrategias didácticas pedagógicas que permitan poner en práctica desde el aula de clases hasta la vida profesional la vocación investigativa.

Esta primera edición representa una muestra a manera de Diagnóstico situacional, de lo que se ha realizado y del presente experimentado en el aula de clases, a nivel curricular en el área de investigación en Latinoamérica y en forma particular de Ecuador. Esta edición también proporciona explicaciones sencillas de algunos conceptos y procedimientos de uso común y rápido desarrollo que de alguna manera influyen en la práctica de la investigación psicológica.

Aparte de los apéndices, el texto está estructurado por dos grandes capítulos en el primero de ellos, se valora la evolución de la formación investigativa inicial del psicólogo, a través de la asignatura Metodología de la Investigación Científica en las aulas del mundo, en el Ecuador y en la Uleam y se precisa la fundamentación teórica de las habilidades investigativas como resultado de la revisión del estado del arte.

En el capítulo II, nos encontramos con la parte medular de la obra, de la cual adquiere su nombre “El desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo desde el proceso de enseñanza aprendizaje universitario”

Según los autores Bello y Ortiz 2019; El objetivo de este capítulo es fundamentar la conceptualización integradora de la habilidad para formular problemas científicos como cualidad profesional, así como las vías para su implementación en el aula, mediante una innovación didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación Científica.

También se realiza una importante validación empírica parcial de la innovación didáctica aplicada, a través de un pre-experimento formativo y la valoración preliminar de su impacto formativo. La conceptualización integradora para el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo, se pone en evidencia en este sub capítulo; La innovación didáctica en el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo desde el proceso de enseñanza aprendizaje universitario la misma que ha sido estudiada por diferentes autores. Tomando a Zabalza (2003-2004) considera que la innovación en la universidad no solo es hacer las cosas

distintas, sino hacerlas mejores y mantener los cambios, hasta tanto se logre consolidar la nueva cultura que ellos conllevan necesariamente.

Uno de los temas más destacados y prometedores de esta obra es la descripción de la innovación didáctica aplicada en la asignatura Metodología de la Investigación Científica para desarrollar la habilidad para formular problemas científicos. El objetivo que se persigue es que al terminar la unidad los estudiantes estarán en capacidad de formular un problema científico que esté afectando a la salud mental de la población, a partir de sus fundamentos empíricos y teóricos, de gran valor para las consideraciones curriculares.

En este libro en su primera edición se muestra el carácter Bi - Nacional, porque responde a dos contextos diferentes pincelados con el mismo problema, Cuba y Ecuador, nacionalidades de los autores, quienes, plantearon la organización de los capítulos y los temas principales, esta sinergia de mares, se pudo dar gracias a los convenios existentes entre la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí Ecuador y la Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya” de Cuba.

En el libro que tiene Carácter para la formación Superior se inicia una carrera por la consecución de mejores días para nuestras universidades en Latinoamérica y nos avizora un futuro promisorio para el desarrollo académico de nuestros pueblos.

En Hora Buena por Ítalo y por Emilio

¡Albricias ..!

Dr. Oswaldo Zambrano Quinde
Verano del 2021

Índice

CAPÍTULO I 5

1. LA FORMACIÓN INICIAL INVESTIGATIVA DEL PSICÓLOGO 5

1.1. Análisis histórico de la formación inicial investigativa de los psicólogos en el mundo y en el Ecuador
5

1.2. Las habilidades investigativas del psicólogo21

CAPÍTULO II 35

2. EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS DEL PSICÓLOGO DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE UNIVERSITARIO 35

2.1. La conceptualización integradora para el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo.....35

2.2. La innovación didáctica en el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo desde el proceso de enseñanza aprendizaje universitario51

2.3. Descripción de la innovación didáctica aplicada en la asignatura Metodología de la Investigación Científica para desarrollar la habilidad para formular problemas científicos.....66

2.4. Descripción de la innovación didáctica por subtemas para el desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos: 68

2.4.1. Tema 1. Identificación del tema a investigar. 68

2.4.2. Tema 2. Contextualización de la problemática: macro contexto, meso contexto y micro contexto. Afectaciones a la salud mental a nivel comunitario, grupal e individual. 69

2.4.3. Tema 3. Definir, caracterizar, resumir, interpretar e identificar el problema científico. 70

2.4.4. Tema 4. Conocimientos de los contenidos: definiciones conceptuales del problema científico. 71

2.4.5. Tema 5. El planteamiento de los objetivos... 73

2.5. Validación empírica parcial de la innovación didáctica aplicada en la asignatura Metodología de la Investigación Científica 76

2.6. Resultados de la caracterización de la habilidad para formular problemas científicos 77

2.7. Resultados de los exámenes..... 87

2.8. Conclusiones..... 91

ANEXOS95

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS115

Introducción

El objeto del psicólogo en el Ecuador es el desarrollo de la salud mental de los niños, adolescentes, adultos y adultos mayores, por lo que debe estar preparado para contribuir y garantizar el equilibrio emocional y el bienestar familiar de las personas, mediante la investigación, promoción, prevención, orientación, tratamiento, rehabilitación e inserción familiar y social de la población (Informe final del Congreso Nacional de Psicología del Ecuador, 2015, no publicado).

En la formación inicial del psicólogo debe tenerse en cuenta este objeto social junto con sus saberes correspondientes, dentro de los cuales está su desempeño investigativo, que presupone el desarrollo de las correspondientes habilidades investigativas, como parte de las competencias profesionales, componente fundamental que le permitirá identificar, estudiar y solucionar los problemas psicológicos que afectan la salud mental de las personas, a través de la realización de proyectos de investigación que contribuyan a cumplir con este fin. Por esta razón, las universidades deben fomentar la formación de profesionales investigadores, competentes, éticos y solidarios para ayudar al desarrollo nacional mediante la investigación científica, tecnológica y la innovación.

Para que el psicólogo sea un investigador, es necesario que durante su formación inicial desarrolle varias habilidades investigativas, las cuales son valiosas para su

desempeño profesional, al enfrentarse a problemas que afectan la salud mental de personas, grupos y comunidades y no pueden ser resueltos solamente con la aplicación de los conocimientos académicos previamente adquiridos. Por lo que las habilidades investigativas constituyen un componente fundamental en su perfil profesional para diseñar y ejecutar programas y proyectos, que permitan cumplir con su objeto social como profesional, de acuerdo con las demandas sociales, culturales y territoriales del país.

Sin embargo, los claustros de las carreras de Psicología en varios países latinoamericanos, incluyendo a Ecuador, constatan la existencia de dificultades reiteradas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades investigativas en los estudiantes, debido a que no demuestran poseer los conocimientos básicos para aplicarlos en la práctica, ni realizan una valoración crítica de su ejecución, con la tendencia a copiar unos de otros. También detectan una desmotivación generalizada hacia las asignaturas relacionadas directamente con el proceso indagatorio, que se manifiesta en ausencias reiteradas a clase y alta reprobación en las evaluaciones, aunque la mayoría del estudiantado declara que le gusta investigar.

Estas deficiencias están influidas por diferentes causas y condiciones, las cuales están que el programa de la asignatura no contiene un tratamiento didáctico efectivo a este problema y que el nivel de profesionalización investigativa del docente es insuficiente. Pero no basta con perfeccionar el programa, ni con capacitar a los

profesores para resolver esta deficiencia, ya que por el carácter complejo de todo proceso formativo, requiere de su profundización por vía investigativa para la elaboración de propuestas rigurosamente fundamentadas.

En el presente libro se exponen los resultados científicos alcanzados por sus autores, relacionados con el desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial del psicólogo en el contexto universitario ecuatoriano. Su estructura sigue un orden lógico deductivo, ya que el Capítulo I está dedicado a la valoración de la formación inicial investigativa de los psicólogos en el mundo y específicamente en el Ecuador, a la revisión del estado del arte sobre las investigaciones relacionadas con el desarrollo de las habilidades investigativas en el contexto universitario iberoamericano, destacando sus aportes y limitaciones, así como una caracterización inicial del desarrollo de las habilidades investigativas en general y de la habilidad para formular problemas científicos en particular, en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Uleam).

En el Capítulo II se fundamenta una concepción integradora para el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo y se destaca la importancia de la innovación didáctica para su desarrollo desde el proceso de enseñanza aprendizaje universitario, con la valoración de una experiencia práctica desarrollada en la carrera de Psicología en la Uleam, con la validación empírica parcial de la innovación didáctica aplicada a

través de un preexperimento formativo, así como la valoración preliminar de su impacto formativo. Finalmente, se realiza una generalización de las ideas esenciales tratadas en el libro como Conclusiones, se detallan las publicaciones citadas en las Referencias Bibliográficas y en los Anexos se incluyen los diseños curriculares de la carrera de Psicología en algunas universidades latinoamericanas.

El libro puede ser útil para todos aquellos profesionales responsabilizados con la formación inicial y permanente de psicólogos.

Los Autores

Capítulo I

1. LA FORMACIÓN INICIAL INVESTIGATIVA DEL PSICÓLOGO

En este capítulo se valora la evolución de la formación investigativa inicial del psicólogo, a través de la asignatura Metodología de la Investigación Científica en el mundo, en el Ecuador y en la Uleam y se precisa la fundamentación teórica de las habilidades investigativas como resultado de la revisión del estado del arte.

1.1. Análisis histórico de la formación inicial investigativa de los psicólogos en el mundo y en el Ecuador

Se hizo necesario realizar una cronología del surgimiento y desarrollo de la Psicología como ciencia y como profesión, que condicionó la aparición de la carrera en las universidades. De la misma manera que la Psicología surgió como resultado de la investigación científica, se indagó si la formación investigativa del psicólogo estaba presente en los diseños curriculares analizados, a través de asignaturas específicas que contribuyeran a su futuro desempeño investigativo, de acuerdo con las peculiaridades del contexto social de cada país y de las correspondientes demandas del desarrollo social al

psicólogo, específicamente en los países latinoamericanos. Este recorrido epistemológico permitió la determinación de los siguientes indicadores:

- El surgimiento de la carrera de Psicología en cada país americano
- Las peculiaridades de la formación investigativa en general
- El diseño curricular de acuerdo con el contexto social de cada país latinoamericano.
- La presencia de asignaturas específicas para la formación investigativa.

La Psicología tiene su origen en la Antigüedad con los grandes pensadores como Sócrates, Platón y Aristóteles, que se dedicaron a estudiar el comportamiento humano en sus diferentes manifestaciones (Hothersall, 1997). Como ciencia independiente surge cuando Wilhelm Wundt (1879) estableció en la Universidad de Leipzig en Alemania, el primer laboratorio de investigación psicológica del mundo. La Psicología como ciencia tiene sus antecedentes en el pensamiento filosófico y en el desarrollo de la fisiología, se apoya en los conocimientos de medicina y datos provenientes de la observación de los comportamientos y actitudes de las personas, además de relacionarse de manera permanente con otras ciencias (Sandi, 2010).

La Psicología en Estados Unidos surge a partir de 1880 impulsada por los primeros psicólogos experimentalistas

que, debido a la influencia de factores sociales, económicos, migratorios, tecnológicos y científicos, favorecieron el surgimiento de los profesionales de la Psicología. La Asociación Estadounidense de Psicología (*American Psychological Association, APA*), fundada en julio de 1892 en la Universidad de Clork, contribuyó al desarrollo de esta ciencia al promover la investigación y la reflexión sobre su enseñanza y el aprendizaje. (Colectivos de Autores, 2016).

La Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (1990) define algunas características básicas para la formación profesional de psicólogo en Europa, además del acuerdo de la Sorbona en 1998 y de Babilonia en 1999, en los que se adopta el sistema semestral para la organización del año académico, posteriormente se establecen formalmente los criterios para la creación de un diplomado europeo en Psicología y se consideran como requisitos: haber cumplido un currículo académico en Psicología (cinco años), demostrar haber desarrollado practicas supervisadas como psicólogo profesional y presentar una declaración por escrito aceptando los códigos de ética de la profesión.

La formación profesional de psicólogos en México comenzó en 1937 cuando se inicia la carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con un plan de estudio de ocho años que al concluir se otorgaba el grado de maestro en Psicología; en 1974 se obtuvo el reconocimiento oficial de la carrera, en 1949 el plan de estudio logró la inclusión de prácticas

obligatorias y la formación en investigación a través de materias metodológicas e instrumentales (técnicas de investigación psicológicas, estadística y psicometría). Los diseños curriculares elaborados tenían formas muy variadas de representar al modelo educativo del país en esa época, además, se observan grandes ausencias en lo referente al surgimiento de las innovaciones y la escasa investigación en el componente curricular (Zanatta, y Camarena, 2012)

En otros países de América Latina se formaron los primeros psicólogos a partir de la inauguración de la carrera universitaria en Chile (1946), Colombia (1947) y posteriormente en Argentina, Perú, Brasil, Ecuador, los países de Centro América y el Caribe (Hothersall, 1997). En el contexto del Mercosur el primer avance en dirección a un currículo mínimo ocurre en 1997, al establecer el protocolo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los países miembros de esta organización, en el año 2001 se firma el protocolo sobre criterios generales de formación cuyo objetivo es presentar propuestas orientadas al mejoramiento de la calidad en la formación de psicólogos en la región (Ezequiel, 2009).

Maldonado (2013) estima que se deben profundizar en investigaciones sobre la pertinencia de la formación de psicólogos en la sociedad latinoamericana del siglo XXI, y de qué manera contribuye en la resolución de problemas en salud mental que afectan a la comunidad, que en los planes de estudio se establezcan contenidos relacionados con lo epistemológico, pedagógico,

investigativo, político, social, económico y los avances en las tecnologías de la comunicación; ser flexibles para lograr un aprendizaje significativo expresado en la estructura curricular que permita lograr la conexión entre la teoría y la práctica y elevar la calidad de la formación de psicólogos en América Latina.

Sánchez (2003) realizó un estudio comparativo sobre cómo algunos países: Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Perú, Ecuador han venido contribuyendo a la formación científica y profesional de los psicólogos, desde el principio se les dio un direccionamiento hacia la formación en psicología clínica, industrial y educativa, aspectos que hasta el día de hoy se mantienen en algunos países de Europa, Estados Unidos y en otros países de América Latina.

Según Sánchez (2003), en la formación de los psicólogos se brinda conocimientos básicos sobre la Psicología como ciencia y sus aplicaciones para comprender el comportamiento de los individuos, de igual manera, se les enseña la utilización de métodos y técnicas para los procesos de diagnóstico, evaluación e intervención.

En lo que respecta a la investigación, se les forma para desarrollar proyectos, evaluar las investigaciones y también para desarrollar sus tesis de grado; en este proceso desarrollan habilidades investigativas para la obtención del conocimiento científico, para la presentación y discusión de los resultados investigativos y para su evaluación, los cuales requieren de varias actividades dentro del aula de clase donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje (Sánchez, 2003).

Ardila (1979) sostiene que el antecesor de la carrera de Psicología en Argentina fue la de consejería y orientación profesional en 1928 en una universidad privada de Buenos Aires, a partir de este año se creó el grado de Psicotecnología y Orientación Profesional en la Universidad de Tucumán en 1940. En la Universidad Nacional de Cuyo en San Luis se fundó una especialización en Psicología en 1953; la primera carrera de Psicología la ofertó la Universidad del Litoral (Rosario) en 1958 y la Universidad de Buenos Aires como departamento de la Escuela de Filosofía y Letras a partir de 1959. La mayoría de las universidades contaban con un programa de Psicología que otorgaba un título de Licenciado en Psicología al culminar un plan de estudio de cinco años, la influencia del Psicoanálisis marcó la orientación y desarrollo de esta profesión en la República de Argentina. (Gallegos, 2005)

Urrá (2008) sostiene que la formación de psicólogos en Chile comienza en 1946 con la creación de la Escuela de Psicología que entregaba el título profesional de psicólogo. El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile inició la formación de profesores a partir de expertos que venían de Alemania con gran influencia del pensamiento de Wilhelm Wundt. Con estos antecedentes se creó un programa de formación de psicólogos y posteriormente, un plan de estudio conducente al título de psicólogo.

Villegas (2013) considera a la Pontificia Universidad Católica de Chile como pionera en la formación de psicólogos. Las funciones relevantes del psicólogo clínico

son la evaluación, el diagnóstico, tratamiento e intervenciones psicológicas, orientación, asesoría, prevención y promoción de la salud, investigación, docencia y supervisión; debe demostrar competencias comunicativas con los pacientes, con otros profesionales de la salud y en otros campos profesionales, contribuir a la calidad de vida de los pacientes y, sobre todo, el ejercicio investigativo debe estar vinculado al desempeño profesional mediante el desarrollo de investigaciones y publicaciones de resultados y aportes a las ciencias y a la profesión (Salvo, Manzo y Vera, 2008).

Rudá (2016) manifiesta que la Psicología aparece en Brasil en el siglo XIX durante el periodo colonial brasileño entre 1500 y 1822, cuyos precursores fueron los sacerdotes jesuitas, se trataban temas de áreas convencionales de la Psicología como el aprendizaje, los procesos cognitivos, la personalidad, percepción, desarrollo y psicopatología, entre otros; a partir de 1930 se estableció como disciplina científica. La Psicología en Brasil ofrece un conocimiento de carácter científico y técnico, en 1962 se promulga la ley que reglamenta la profesión y formación del psicólogo, con un currículo mínimo para la carrera con cinco años para la formación profesional. Por lo tanto, los antecedentes del desarrollo de la Psicología en Brasil se remontan a tiempos anteriores a su fundación como una disciplina científica en el siglo XIX, con un cuerpo de conocimientos aplicado a la orientación educativa, a la selección y a la orientación ocupacional de los trabajadores.

En Cuba, la formación profesional del psicólogo en las universidades estatales comenzó a principios de la década de los años 60 y desde el inicio el diseño curricular contenía el desarrollo de habilidades investigativas, a través de asignaturas tales como: Metodología de la Investigación y Estadística. Se puede afirmar que la investigación científica ha sido muy importante en la formación del psicólogo cubano, ya que ha permitido el desarrollo de investigaciones teóricas, experimentales, formativas y cualitativas, que conducen más directamente a la introducción en la práctica de los resultados (Arias, 2009).

De acuerdo con Peña (1993), tres factores fomentaron el desarrollo de la Psicología en Colombia: la creación de centros de enseñanza e investigación, la publicación de la revista de Psicología y la Federación Colombiana de Psicología y sus convenciones. La formación profesional de psicólogos se inicia en la Universidad Nacional en el año 1968, posteriormente en la Universidad Javeriana a partir del año 1962, que concedía el grado de licenciado en Filosofía con mención en Psicología; la Universidad de los Andes en 1971 abrió un programa regular de formación de psicólogos y en 1980 se implementó un programa novedoso que pretendía lograr en diez semestres integrar la dimensión teórica, investigativa y su aplicación en la profesión (Guerrero, 2007).

Robledo (2008), entre las competencias profesionales del psicólogo en Colombia están, la evaluación, el diagnóstico, la conceptualización, la intervención, la investigación, la supervisión, la enseñanza y el manejo

administrativo. Estas competencias muestran los diferentes roles que desempeñan estos académicos en el contexto social, basados en los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes aplicadas éticamente (Colpsic, 2013).

Gallegos (2012) considera como un referente de la historia de la Psicología Latinoamericana, la creación de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) en 1951, que establece relaciones con la docencia, la investigación y el ejercicio profesional del psicólogo frente a significativos hechos de la época en lo social, cultural, político, económico, científico y tecnológico que incidieron en las actividades cotidianas de las personas.

Gallegos (2009) analiza que las actividades más importantes de la SIP son los congresos internacionales, la conformación de grupos de especialistas para realizar investigaciones, la publicación de revistas, el establecimiento de alianzas entre universidades para el intercambio de experiencias de docentes y estudiantes en los procesos formativos, investigativos y de vinculación con la comunidad, que permitieron fortalecer y elevar la calidad del psicólogo en los países del Sur, Centro, Caribe y del Norte de América (Gallegos, 2012).

En Paraguay la Universidad Católica de Asunción oferta la primera carrera de Psicología en el año 1963 y la Universidad Nacional en 1967, otorgaban un grado terminal de licenciatura y una formación académica de cuatro años y como requisito para graduarse debían presentar una tesis de licenciatura; en 1978 la

Universidad Católica extendió a seis años su formación y organizó en los dos cursos finales la especializaciones en psicología clínica, educativa y laboral. A partir de 1989 se multiplicaron las universidades de carácter público y privado que ofertaban carreras de Psicología en este país; es importante indicar que la figura más prolífica en la formación de profesionales en la Psicología de Paraguay ha sido el padre jesuita José de Jesús Aguirre como docente e investigador en las ciencias psicológicas (García, 2017).

En la Republica Dominicana, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), se fundó el primer departamento de Psicología en 1967, luego en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), se fundó el departamento de Psicología y Orientación adscripta a la facultad de Educación; en la versión definitiva del plan de estudio para obtener el título profesional de licenciado en Psicología, se expresa su concepción como ciencia y profesión; en 1991 se modificó el programa con énfasis en menciones de psicología clínica, organizacional, escolar, social y del desarrollo y se extendió el programa a nueve semestres (Rodríguez, 2009)

Se realizó un análisis de los diseños curriculares de las carreras de Psicología en Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Perú, México y Honduras en cuanto a las asignaturas de formación profesional y de formación básica (Ver Anexos), se detectó en ellas la búsqueda permanente del conocimiento de la metodología de la

investigación, expresada de diferentes maneras y en las cuales deben desarrollarse implícitamente las habilidades investigativas, tales como: identificación del problema científico, fundamentación teórica de la investigación, formulación de objetivos, hipótesis, preguntas directrices, operacionalización de las variables, diseño de las técnicas de recolección de datos, estrategias de trabajo de campo, análisis e interpretación de resultados, elaboración de conclusiones y recomendaciones y la elaboración de informe de trabajo de investigación.

En cuanto al desarrollo de la Psicología en el Ecuador, la Universidad Central, durante los siglos XIX y primeras décadas del siglo XX, incluyó muchos contenidos de Psicología en la formación profesional de médicos y docentes. La carrera de Psicología surge en los años veinte del siglo XX.

Muchos acontecimientos han marcado la evolución de la Psicología en el Ecuador, pero sin duda tres hechos constituyen hitos de su desarrollo: la fundación del Instituto Nacional Mejía (1897), la creación del Instituto de Psicología de la Universidad Central del Ecuador (1950) y la realización del XIX Congreso Interamericano de Psicología en 1983.

El Instituto Nacional Mejía fue fundado el 1 de junio de 1897, desde los primeros años de su creación contó con un importante laboratorio de Psicología, el cual permitió desarrollar prácticas en la enseñanza de acuerdo con la época. Este instituto realizó reuniones periódicas en

eventos nacionales e internacionales donde participaban profesionales ecuatorianos y extranjeros (Serrano, 1999)

El Instituto de Psicología, fundado el 3 de octubre de 1950, se crea tomando en cuenta que los estudios de esta ciencia son fundamentales no solamente para la preparación del profesorado, sino también para la orientación vocacional y el encauzamiento de todas las actividades humanas.

El XIX Congreso Interamericano de Psicología se realizó en Quito del 24 al 29 de julio de 1983, fue un evento de gran relevancia para esta ciencia en el país, en el que se concentraron profesionales de Europa y Estados Unidos que representaban a diferentes corrientes psicológicas predominantes en esa época.

La formación del psicólogo ecuatoriano se ha desarrollado en varias universidades del país: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Escuela de Psicología (1966); Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Escuela de Psicología (1970); Universidad Católica de Cuenca. Facultad de Pedagogía, Psicología y Educación (1970); Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Escuela de Psicología (1972); Universidad Nacional de Loja. Especialidad de Psicología (1974); Universidad Técnica de Manabí. Especialidad de Psicología (1975); Universidad Central del Ecuador. Facultad de Psicología (1981); Universidad de Guayaquil. Facultad de Ciencias Psicológica (1981); Universidad Vargas Torres de Esmeraldas. Escuela de Psicología (1984); Universidad San Francisco de Quito. Facultad de Psicología (1987); Universidad de las Américas. Facultad

de Psicología (1997) y la Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología (2007).

En un análisis de los planes de estudio y diseños curriculares de la carrera en dichas universidades (Ver Anexos), se constató que tienen pocas diferencias entre sí y con respecto a las analizadas en otros países latinoamericanos, en cuanto a la presencia de asignaturas dirigidas explícitamente a la formación inicial investigativa.

En la Uleam se crea la carrera de Psicología en el año 2007 y se eleva a la categoría de Facultad en el año 2014. La carrera cumple con las exigencias del Reglamento de Régimen Académico aprobado por el Consejo de Educación Superior, que en el artículo 8 se refiere al tercer nivel de la educación superior (Reglamento de Régimen Académico, 2015), el cual proporciona una educación general orientada al aprendizaje de una carrera profesional y académica, en correspondencia con los campos amplios y específicos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los profesionales de grados tendrán la capacidad de conocer e incorporar en el ejercicio profesional los aportes científicos, tecnológicos, metodológicos y los saberes ancestrales y globales (Plan de estudio de la Facultad de Psicología Uleam, 2015).

El Plan de estudios de la carrera de Psicología en la Uleam (Ver Anexos) está diseñado en la modalidad de competencias profesionales y créditos, se caracteriza

por un currículo lineal y modular; está centrado en el proceso de aprendizajes significativos del psicólogo clínico, industrial y organizacional. Tiene como propósito desarrollar en los estudiantes habilidades en investigación y formulación de proyectos para que puedan ser profesionales proactivos, pero no explicita cómo lograrlas.

En el área de formación básica se encuentran las asignaturas: Fundamentos Antropológicos, Filosóficos y Científicos de la Psicología, Neuroanatomía y Fisiología, Psicología del Desarrollo Infantil, Adolescente, Adulto y Adulto Mayor, Neurolingüística, Psicopatología Infantil, Adolescentes, Adultos y Adultos Mayores, Metodología de la Investigación Científica y Estadística.

Las asignaturas del ejercicio de la profesión son: Investigación Psicológica, Psicometría, Psicología Clínica, Psicofarmacología, Psicoterapia, en Adultos Psicodiagnóstico, Psicología Jurídica, Psicología del Aprendizaje, Psicopatología Infantil, Psicodiagnóstico Infantil, Psicodiagnóstico, Ergonomía de las Discapacidades, las prácticas preprofesionales y el trabajo de grado. En las asignaturas del ejercicio de la profesión no se contempla de manera explícita el desarrollo de habilidades investigativas.

Las asignaturas que integran la malla curricular contribuyen a formar un profesional que manifieste seguridad y coherencia en el uso de la teoría, que aplique métodos y técnicas en los distintos ámbitos de trabajo, posea conocimientos sólidos en la ciencia psicológica, capacidad de análisis y reflexión crítica

sobre problemas individuales y sociales e intereses investigativos a través de las prácticas preprofesionales, en las cuales se vincula el conocimiento teórico con el trabajo de campo.

Las prácticas preprofesionales exigen la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos mediante varias técnicas de investigación de campo, que permiten al estudiante desarrollar habilidades para realizar un correcto diagnóstico, tratamiento e intervención a las personas en las áreas de clínica, organizacional e industrial, así como identificar los distintos procesos en talento humano que se llevan en la organización, como requisito indispensable para consolidar los conocimientos teóricos adquiridos y llevarlos a la práctica a través de su aplicación en los distintos campos de acción.

Para la consecución del grado de psicólogo clínico, industrial y organizacional que le acredita el ejercicio profesional, debe cumplir 65 créditos curriculares en prácticas de pasantías, tareas de vinculación con la comunidad, trabajo de titulación y 18 créditos en seminarios curriculares sobre la Socio Economía del Ecuador, Ética y Valores, Protección y Conservación del Medio Ambiente y tres niveles de idioma Inglés.

En la Facultad de Psicología de la Uleam existen programas de vinculación con la comunidad aprobados por la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (Senescyt), en los cuales se viene trabajando hace años, sin embargo, como no están relacionados con las prácticas preprofesionales

constituye un factor que debilita la formación inicial investigativa del psicólogo.

Por lo tanto, en la formación inicial de psicólogos en la Uleam no se ha logrado darle la relevancia necesaria a la formación investigativa de los estudiantes y en consecuencia, la asignatura Metodología de la Investigación Científica no tiene el impacto formativo requerido en el desarrollo de las habilidades investigativas en general y en la habilidad para la formulación de problemas científicos en particular, por lo que se deben proponer alternativas novedosas, pertinentes y efectivas para que enriquezcan el perfil profesional de los psicólogos ecuatorianos.

Como regularidades lógicas de este recorrido histórico se puede afirmar que:

La carrera de Psicología ha tenido un fuerte componente investigativo desde su surgimiento en los diseños curriculares de cada carrera en las diferentes universidades, sobre todo latinoamericanas, con la presencia de varias asignaturas específicas que deben contribuir de manera directa al desarrollo de las habilidades investigativas.

Se constató, a partir de la revisión de algunas investigaciones sobre la formación del psicólogo latinoamericano, que ha sido insuficiente la labor investigativa en su desempeño profesional, se asume que condicionado por el propio proceso formativo inicial y por las demandas sociales específicas de cada país al profesional de la Psicología, lo que constituye una

contradicción entre la aspiración de que el psicólogo se forme como investigador y las deficiencias existentes en su desempeño profesional.

1.2. Las habilidades investigativas del psicólogo

La investigación científica es considerada con justeza un acto de creación individual, mediante la cual determinadas personas con cierta preparación y talento son capaces de encontrar la información relevante dentro de la enorme cantidad de datos empíricos que ofrece la realidad. Es un proceso predominantemente intuitivo que no admite esquemas ni “metodologías” (Lage, 2013).

Pero el investigador requiere de un proceso formativo previo y constante (siempre inconcluso), con un fuerte componente académico, el cual le provee de la imprescindible cultura científica, de un componente motivacional que le exige una dedicación total y a la vez, placentera, así como del componente conductual porque se aprende a investigar investigando.

La Unesco (2012) destaca la necesidad de una educación para el siglo XXI que sea integral, capaz de promover en los estudiantes un conjunto de logros y saberes, tales como las habilidades, los conocimientos y las competencias necesarias para tener éxito, tanto en la vida personal como en el trabajo, como son: asignaturas curriculares básicas, competencias de aprendizaje e innovación, competencias en el manejo de información,

medios y tecnologías de la información y la comunicación (Tics) y las habilidades para la vida personal y profesional.

González y González (2008) plantean la necesidad de vincular en la universidad la investigación con la búsqueda de soluciones a problemas sobre la práctica profesional. En la formación de profesionales universitarios la investigación es considerada una función esencial, junto con la enseñanza y la gestión (Sancho, Creus y Padilla, 2011). Existe unanimidad en considerarla como una de las actividades sustantivas en la educación superior, junto con la docencia y la extensión.

La investigación es una de las herramientas más importantes para el psicólogo, le permite conocer y descubrir cada detalle de la salud mental del ser humano, la problemática en la que en ocasiones se implica sin encontrar salida por sí mismo, es ahí donde emerge la pertinencia de investigar y hacer que encuentre la razón del porqué y cómo salir de ello.

En la formación inicial de profesionales de la Psicología, su preparación como investigador comienza desde las disciplinas y asignaturas que integran el plan de estudios, tanto las de formación general, como las del ejercicio de la profesión, en las que se vincula la docencia con el proceso indagatorio.

La pertinencia de esta formación inicial investigativa está determinada porque dentro del desempeño del psicólogo está la solución, por vía científica, de

diferentes problemas que afronta en su labor profesional y que afectan a la salud mental de personas, grupos y comunidades, ya que en muchos casos no basta con la aplicación de los contenidos científicos ya conocidos, pues deben estudiar sus causas y condiciones mediante herramientas investigativas para poder brindarle una solución fundamentada y eficaz.

Sobre este problema se han ocupado varios autores desde el siglo XX, con aportaciones muy pertinentes y precisas acerca de la profesionalización investigativa del psicólogo en las universidades, que se exponen de manera sucinta a continuación:

- Lograr un balance adecuado entre la enseñanza y la investigación, así como la necesaria diferenciación entre laboratorios docentes y de investigación (Fierro, 1982 y Ramos, 2003).
- En la formación del psicólogo en Europa un estándar óptimo está relacionado con la realización de trabajos de investigación (Lunt, 1999 y Proyecto EuroPsyT, 2003).
- El componente investigativo resulta vital, junto con los componentes académico y laboral (Herrera y Guerra, 1999; Corral, 2015; Campos y Jaime, 2013).
- La competencia del psicólogo se logra a partir de los contenidos que aporta el currículum académico y la necesidad de que los estudiantes realicen trabajos de investigación y dominen sus

técnicas y métodos (Fernández, 1999 y Roe, 2003).

- En la autoevaluación de las competencias básicas que hacen los estudiantes de la carrera de Psicología, incluyeron la investigación dentro de otras competencias más generales (Gimeno y Gallegos, 2007).
- En la formación investigativa del psicólogo participan asignaturas vinculadas con la investigación, pero también hay que tener en cuenta la preparación de los docentes encargados de impartirlas, la labor de tutorías de formación temprana en investigación, así como el papel específico de la asignatura Metodología de la Investigación (Morquecho y Vizcarra, 2013).
- El claustro de profesores tiene un papel fundamental para desarrollar el interés por la investigación científica (Guevara, Mendoza y García, 2014).

A partir de la existencia de criterios de los autores antes mencionados, se constata la existencia de un consenso en países europeos y latinoamericanos sobre el carácter vital que tiene la investigación en la formación inicial del psicólogo en la universidad. Las vías para lograrlo resultan variadas y válidas, de acuerdo con el contexto social y cultural en que se desarrolla el proceso formativo. En los diseños curriculares se concreta esta formación de diferentes maneras, conceptualizadas

como competencias, capacidades o habilidades investigativas.

Pero las alternativas para desarrollar las habilidades investigativas en la formación inicial del psicólogo, desde el punto de vista didáctico, no han sido suficientemente abordadas en la literatura científica sobre el tema. Si bien es posible encontrar similitudes en los resultados de investigaciones sobre este problema en otros profesionales, hasta cierto punto generalizables, pero la especificidad del objeto de la investigación psicológica condiciona su estudio diferenciado.

Pérez y López (1999) definen que las habilidades investigativas constituyen el dominio de acciones (psíquicas y prácticas), que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y su solución por la vía de la investigación científica.

El desarrollo de habilidades investigativas en la universidad ha sido abordado por varios autores. Hernández (2004) las denomina habilidades generalizadoras científico-investigativas y las divide en tres grandes grupos: las de problematizar la realidad social, las de teorizar la realidad social y las de comprobar la realidad social, en el primer grupo está incluida la de plantear problemas científicos como una operación.

Castro (2004) considera que dentro de las áreas de competencias del psicólogo, y según la autopercepción

de los graduados y de los estudiantes, está la de investigación que incluye conocimientos de metodología de la investigación.

García (2004) valora que las habilidades investigativas son las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas de investigación. 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.

Machado, Montes de Oca y Mena (2008) definen a las habilidades investigativas como el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo, con los recursos de la metodología de la ciencia. Estos autores hacen referencia a la necesidad de formar y desarrollar estas habilidades a través de los cursos de Metodología de la Investigación, de talleres de tesis, de la actividad científica generada por las diferentes asignaturas y disciplinas, así como a través de la redacción y defensa de los trabajos de diploma.

Trapote y Guerrero (2013) proponen el desarrollo de las habilidades científico-investigativas en la formación de profesionales universitarios, a partir de su formulación desde un sistema de clases.

Las definiciones de habilidades investigativas antes aportadas destacan su importancia en el proceso de formación inicial, como un requerimiento de las nuevas

exigencias de la educación superior en el mundo, en América Latina y en particular en el Ecuador, país que se encuentra en pleno proceso de cambios y regulaciones sobre la base de las leyes, normas y principios que rigen su perfeccionamiento, su misión y objetivos estratégicos, entre los cuales está fomentar la investigación científica para solucionar los problemas de la comunidad y la sociedad, por lo tanto, el desarrollo de las habilidades investigativas deben contemplarse en los planes de estudio, explicitarlos en las mallas curriculares y en los contenidos de las diferentes asignaturas que se imparten en las carreras que ofertan las universidades.

La habilidad específica para formular problemas científicos ha sido estudiada por diferentes investigadores en el proceso formativo inicial, como Pérez y López (1999), López (2001), Hernández (2004), y Machado, Montes de Oca y Mena (2008), estos últimos investigadores la consideran como una acción dentro de la habilidad de diseñar la investigación. Pérez (2012) la concibe como la capacidad para formular problemas científicos dentro de las competencias investigativas del saber hacer (competencia cognitiva). Di Doménico, Manzo, Moya y Visca (2012) afirman que el planteamiento del problema es una de las competencias investigativas en la formación de psicólogos.

Por su parte, Balbo (s/f) considera, como una de las competencias investigativas que se deben desarrollar en las universidades, la de identificar, formular y resolver problemas en contextos reales o simulados, con sus

correspondientes indicadores de logro en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Pérez y López (1999) proponen una estrategia didáctica con acciones del profesor y del estudiante, con el fin de desarrollar las habilidades para determinar el problema científico y formularlo basadas en el saber y saber hacer de cada uno.

Y Bermúdez y Rodríguez (2017) afirman que el planteamiento de un problema debe constituir la categoría cardinal de la metodología de la investigación científica, por lo que debe ser prioritario en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta asignatura.

Los componentes cognitivo y ejecutivo de las habilidades han sido más investigados y dentro de él tienen un peso fundamental las denominadas técnicas de pensamiento, planteadas por Johnson (2003): procesos cognitivos compuestos por un conjunto de pasos explícitos que se usan para orientar el pensamiento, los cuales son muy útiles para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituyen el antecedente de las habilidades lógicas que han sido profusamente divulgadas y aplicadas en el proceso formativo inicial en diferentes carreras universitarias, con sus correspondientes acciones y operaciones.

O sea, que la identificación y formulación de problemas científicos es reconocida por varios autores como una acción, operación, habilidad o competencia importante dentro de la formación investigativa en la educación superior, con sugerencias válidas y expeditas para

desarrollarlas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría de estos criterios se evidencia el predominio de una comprensión cognitiva ejecutiva de ellas, al referir su contenido en lo que se debe saber y saber hacer, lo cual constituye un aporte científico valioso, pero insuficiente al desconocer que ellas no existen aisladas, sino que se integran a la complejidad de la personalidad del estudiante en su formación profesional.

En las propuestas de los autores antes mencionados se vislumbra la necesidad de que el desarrollo de las habilidades investigativas no sea sólo inherente al componente investigativo sino que, además, debe estar presente también en el componente académico a través de la realización de acciones diversas.

Como ya ha sido planteado anteriormente, dentro de las habilidades investigativas, tiene un papel fundamental la de formular problemas científicos y aunque en la bibliografía revisada es destacada como importante, no existe un consenso en cuanto a su conceptualización y a los elementos internos que la contienen, pues resulta vital su adquisición porque marca el inicio de todo proyecto investigativo.

Por tanto, en concordancia con la revisión del estado del arte realizada y los sustentos teóricos aportados por varios autores, se comparten los criterios de Bermúdez y Rodríguez (2017) en que por problema de investigación debe considerarse aquella pregunta cuya respuesta requiere de la aplicación del denominado método científico, es decir, la contradicción que se establece

entre la situación actual del objeto que se pretende estudiar y la situación deseable a la que se quiere llevar.

Ambos autores consideran que las condiciones para la determinación de un problema científico se pudieran identificar a través de las dimensiones siguientes:

- a) El investigador debe poseer conocimientos específicos sobre el área de estudio.
- b) La problemática focalizada debe ser susceptible de observación o de experimentación.
- c) La investigación no debe plegarse a cuestiones éticas o morales,
- d) La problemática de investigación debe promover resultados prácticos
- e) Ser factible de realizarse bajo las condiciones y recursos con que se cuentan en el momento en que la investigación tiene lugar.

El problema de investigación presenta las siguientes características (Bermúdez y Rodríguez, 2017):

- Es un segmento de la realidad donde el conocimiento es insuficiente o parcial.
- En él prevalecen modos de actuación insatisfactorios, donde la respuesta o solución aún se desconoce.

- Requiere de conocimientos previos, por lo que es un requisito indispensable estar informados acerca del tema, directa o indirectamente, en virtud de establecer los límites teóricos del problema mediante su conceptualización, como futuras variables.

La formulación del problema se facilita al tener en cuenta (Bermúdez y Rodríguez, 2017):

- La redacción de un breve párrafo donde se describe qué es lo que está sucediendo y qué debería ser.
- La redacción de la pregunta principal como una relación entre dos o más variables, sin ambigüedades y con la posibilidad de comprobarse empíricamente.
- La precisión de los límites temporales de la investigación, identificando si se trata de un estudio transversal, cuando transcurre en un período determinado, o de un estudio longitudinal, cuando se verifican sus variaciones en el transcurso del tiempo.
- La precisión de los límites espaciales de la investigación: región, zona, territorio, institución. De esta información, se derivan la población y la muestra.
- La definición de las unidades de observación, que no son más que las características fundamentales

que debe reunir los elementos de la población. Este aspecto debe contener indicadores que impliquen su comprobación empírica.

En el caso de la habilidad para formular un problema científico en la formación investigativa del psicólogo, se asume como definición: la determinación fundamentada de un problema científico que afecta la salud mental de las personas, al identificar y expresar de manera sintética y en un lenguaje psicológico, una contradicción en el conocimiento, para cuya respuesta o solución es necesaria una investigación. Esta definición tiene un carácter general e incluye solamente como contenido los componentes cognitivos y ejecutivos.

Dentro de las acciones que la integran (y que constituyen también habilidades) se encuentran:

- La identificación de la situación problemática que afecta a la salud mental de las personas, cuya solución no se logra de manera inmediata con los conocimientos previos existentes.
- La contextualización macro, meso o micro de la situación problemática en cuanto a la afectación a la salud mental a nivel individual, grupal o comunitario.
- La búsqueda de datos empíricos que corroboren científicamente esta situación problemática mediante diferentes métodos y técnicas investigativas.

- El estudio de investigaciones precedentes y publicaciones científicas sobre el tema, que permitan constatar cómo ha sido abordado previamente por otros investigadores para la justificación y elaboración del marco teórico.
- La formulación del problema científico y el objetivo de la investigación, del cual se deriva el objeto.

Esta habilidad es uno de los contenidos fundamentales en la formación investigativa del estudiante universitario de Psicología, que le permite el comienzo del proceso indagatorio desde el punto de vista científico y se mantiene como eje articulador a través de él, posee un carácter integrador y dinámico por estar relacionada con otras habilidades que le sirven de base. Sus características fundamentales han estado centradas en el componente cognitivo ejecutivo para su formación y desarrollo, por lo que en los argumentos expuestos hasta aquí no se tiene en cuenta el componente motivacional afectivo para considerarla una cualidad profesional.

Capítulo II

2. EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS DEL PSICÓLOGO DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

El objetivo de este capítulo es fundamentar la conceptualización integradora de la habilidad para formular problemas científicos como cualidad profesional, así como las vías para su implementación en el aula, mediante una innovación didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación Científica. También se realiza una validación empírica parcial de la innovación didáctica aplicada, a través de un preexperimento formativo y la valoración preliminar de su impacto formativo.

2.1. La conceptualización integradora para el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo

La teoría del desarrollo de las habilidades en la educación tiene su origen en la corriente conductista, que destacó el valor del conocimiento en acción, a partir de su ejercitación reiterada (componentes cognitivo y ejecutivo), lo cual contribuyó en el momento

histórico en que surgió, de manera efectiva, al desarrollo de habilidades profesionales desde el proceso de enseñanza aprendizaje, donde la aplicación práctica de la teoría era fundamental en las diferentes actividades que se desarrollaban en el aula de clase y en el trabajo independiente.

Pero en esta concepción no se tomaba en cuenta al aprendiz en sus características personales, con su ritmo de aprendizaje, motivaciones, intereses y satisfacción por hacer algo bien, que son inherentes a la personalidad de los educandos, lo que demostró que el aprendizaje de las habilidades en general y de las habilidades investigativas en particular, han sido concebidas como elementos aislados y no como una cualidad profesional, es decir, como competencias que forman parte del perfil profesional en la formación inicial de estudiantes universitarios, de acuerdo con el modelo ecuatoriano para la educación superior.

Por lo que la conceptualización de las habilidades como saber hacer solamente deviene en una carencia teórica, que no tiene en cuenta la participación activa y consciente del educando, lo cual debe ser considerado en el proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades investigativas en la formación inicial del psicólogo, que por la particularidad del objeto de esta profesión en el Ecuador, requiere que sean habilidades que se integren a sus competencias profesionales.

Los autores de este libro, como profesores de la asignatura Metodología de la Investigación Científica durante más de 10 años, han venido afrontando

dificultades reiteradas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades investigativas en general y de la habilidad para formular problemas científicos en particular, debido a que los estudiantes no demuestran poseer los conocimientos básicos para aplicarlos en la práctica, ni realizan una valoración crítica de su ejecución, con la tendencia a copiar unos de otros, debido a que las clases se limitaban a las trasmisión de los conceptos básicos y sus correspondientes acciones, tal como lo aportaba la enseñanza tradicional del desarrollo de las habilidades como conocimientos en acción.

Pero de manera colateral se constataba también una desmotivación generalizada hacia la asignatura, aunque ellos declaraban que le gustaba investigar, que se manifestaba en ausencias reiteradas a clase y alta reprobación en las evaluaciones. Por tanto, se hizo imprescindible asumir una concepción más integradora del desarrollo de las habilidades que tuviera en cuenta el saber hacer, pero que incorporara también al componente afectivo y valorativo, como fundamento de la innovación didáctica aplicada, lo que requirió la modificación sustancial del proceso enseñanza aprendizaje de esta asignatura.

La concepción personológica en el proceso formativo universitario fundamenta que en el desarrollo profesional de los educandos, los contenidos curriculares se van concretando como cualidades individuales, de manera que los conocimientos, las habilidades, las capacidades, las competencias, los

valores y las actitudes no se forman aisladamente, sino que se integran como un todo con cierta armonía y coherencia.

En el caso específico de las habilidades es necesario trascender su comprensión meramente cognitiva. Fariñas (2005) considera que su conceptualización no debe restringirse a la eficacia de sus componentes, es decir, a su fin, porque se perdería su componente vivencial que le confiere un carácter más complejo. Considerarlas solo como conocimientos en acción y como cadenas de acciones y operaciones es una definición simplista y atomista del aprendizaje, deben ser estudiadas como fenómenos complejos en su dinámica afectiva y cognitiva. Esta autora las valora como habilidades conformadoras del desarrollo personal, es decir, cimientos del aprender a aprender 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.

La concepción psicodidáctica, como síntesis interdisciplinar de la psicología con la didáctica, asume la comprensión personológica y compleja del desarrollo de las habilidades, como uno de los elementos importantes en la formación profesional desde el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, con un carácter dialéctico porque ambos componentes se niegan y se presuponen a la vez, la enseñanza es lo contrario del aprendizaje, pero uno no puede existir sin el otro (Ortiz y Mariño, 2012).

En correspondencia con esta conceptualización integradora del desarrollo de las habilidades, Silvestre y Zilberstein (2000) proponen varios principios para una enseñanza y un aprendizaje desarrolladores que son perfectamente aplicables en esta asignatura:

- Diagnóstico integral de la preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido de aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo.
- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.
- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar.
- Orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los

conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.

- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, al lograr la adecuada interacción de lo individual con lo grupal en el proceso de aprendizaje.
- Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los alumnos, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.

Una didáctica desarrolladora en la asignatura Metodología de la Investigación Científica debe estimular la unidad de lo cognitivo y lo motivacional afectivo a través de un proceso de enseñanza aprendizaje vivencial, práctico y valorativo en los alumnos, estimulando su independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido (conocimientos, habilidades, valores), formar un pensamiento reflexivo y creativo, que el contenido adquiera sentido para el alumno, se apliquen estrategias que contribuyan a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control y que el diagnóstico individual se asuma como proceso y como resultado (Fariñas, 2005; Zilberstein, 2004; Zilberstein y Olmedo, 2014 y 2015),

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura cumpla con estas exigencias, debe afrontar varios retos:

- Explicitar desde el inicio las peculiaridades de la habilidad para formular problemas científicos con las acciones correspondientes, para que los alumnos la conozcan y asuman propositivamente su desarrollo.
- Lograr la motivación profesional permanente de los alumnos para que se sientan estimulados a aprender a investigar. El carácter vivencial debe lograrse en el vínculo que establezcan los estudiantes con los problemas investigativos que afectan a la salud mental, a partir de sus conocimientos previos, experiencias personales y en las prácticas preprofesionales.
- Planificar tareas docentes en las que queden bien orientadas las actividades que deben realizar los estudiantes para su consecución y que integren de manera explícita lo académico, lo investigativo y lo profesional
- Planificar la bibliografía que deben revisar y su objetivo, pero también se debe estimular la búsqueda en internet de otras publicaciones, a partir de la determinación de palabras claves.
- Aprovechar el desarrollo de debates sobre contenidos controvertidos en los que existan

diversos criterios e interpretaciones, a partir de la autopreparación previa de los alumnos.

- Explotar las potencialidades de los recursos mnemotécnicos como instrumentos ejecutivos que ayuden a los estudiantes a procesar la información para el desarrollo de la memoria lógica y no mecánica (González, Amor y Campos, 2003; Ortiz, 2006).

Estos retos se convierten, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Metodología de la Investigación Científica, en contradicciones didácticas para los estudiantes y los profesores, cuyo reconocimiento consciente de su existencia real por parte de los implicados constituye una primera condición para promover su agudización y, por tanto, su desarrollo:

- La necesidad de conocer la esencia de los contenidos fundamentales sobre cómo investigar en Psicología y las posibilidades reales para lograrlo, debido a la gran cantidad publicaciones sobre el tema por parte de múltiples autores.
- La necesidad de conocer los aportes de autores clásicos a través de sus escritos personales sobre la investigación en Psicología y las posibilidades reales para lograrlo, aunque haya que apoyarse necesariamente en las importantes e imprescindibles valoraciones aportadas por otros.

- Las exigencias de la asignatura para que los estudiantes desarrollen la habilidad profesional de formular un problema científico y las posibilidades para lograrlo, a partir de los conocimientos, habilidades y estilos de aprendizaje que poseen hasta el momento.

Es importante realizar un diagnóstico individual inicial al impartir la asignatura por vez primera para la determinación de las insuficiencias y el establecimiento de una atención personalizada con diferentes niveles de ayuda en el aula y en las consultas. Están muy generalizados perfiles de estilos de aprendizaje universitarios donde predominan procedimientos mecánicos y no lógicos de memorización (Aguilera y Ortiz, 2010).

- Entre las exigencias del programa de la asignatura y las posibilidades del profesor para cumplirlas, de acuerdo con el nivel de profesionalización académica, docente e investigativa alcanzada. El hecho de haberla recibido en la formación de pregrado no es suficiente para impartirla exitosamente, ya que exige de una auto preparación sistemática en los contenidos, así como de estrategias didácticas para desarrollarlos, que obliga a la búsqueda de estilos de enseñanza más flexibles que trasciendan la mera transmisión recepción de los conocimientos (Ortiz y Mariño, 2013).

A partir de estos presupuestos teóricos, se deduce que el desarrollo de las habilidades profesionales en la universidad debe estimularse desde lo instructivo de manera activa y vinculada con la futura labor profesional, pero para lograrlo es necesario que a los profesores se les brinden orientaciones más precisas en cuanto al contenido de cada habilidad, sus componentes y cómo evaluarlas, pero no limitarse a su componente cognitivo ejecutivo, sino tener en cuenta también el componente motivacional afectivo (vivencial) y para que se desarrollen como cualidades profesionales en su desempeño, ya que los alumnos adoptan determinadas actitudes hacia ellas.

El contenido de las habilidades investigativas que se enseñan en la universidad puede ser muy importante para el futuro desempeño del psicólogo, pero si no se logra motivar a los estudiantes para su aprendizaje y se relacionan con sus experiencias individuales y profesionales, muy poco útiles serán en su formación y desarrollo personal, pues se quedarían a un nivel de conocimiento superficial o formal o en la memoria a corto plazo y no tendrán valor de uso para su desempeño una vez graduado.

Esta dificultad en el desarrollo de habilidades investigativas se constata en el hecho de que algunos estudiantes universitarios, por lo general, aprueban todas las asignaturas que incluyen contenidos sobre la investigación científica, conocen sus conceptos fundamentales, llegan a elaborar y presentar trabajos investigativos con cierto éxito durante su formación

inicial, pero una vez graduados tienen dificultades para investigar de manera independiente, en equipos o para dirigir proyectos con ese fin.

Esta conceptualización integradora del desarrollo de dichas habilidad investigativa incluye fundamentos psicológicos, didácticos y pedagógicos:

- Los fundamentos psicológicos están en el concepto de habilidad que, desde una concepción personológica, la considera parte de la personalidad de los educandos, en la unidad de los componentes cognitivo, motivacional afectivo y ejecutivo, por lo que incluye a los intereses, los sentimientos, emociones y valores, junto con los conocimientos y su aplicación.
- Los fundamentos didácticos están en los principios para un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, que incluye el diagnóstico integral del estudiante, la estructuración de dicho proceso con carácter problematizador, en la búsqueda activa del conocimiento por parte del educando, mediante actividades individuales y grupales en el aula de clase y en el trabajo independiente, con sentido de responsabilidad y pertenencia como psicólogo en formación. También está el concepto de innovación didáctica a través de las categorías fundamentales: objetivo, contenido, métodos, medios, formas y evaluación, con su correspondiente dinámica interactiva.

- Y los fundamentos pedagógicos están en el modelo formativo inicial del psicólogo diseñado por competencias, consideradas como cualidades profesionales que deben manifestar en su desempeño una vez egresado, tales como valores éticos, humanistas, responsables e investigadores, comprometidos con el desarrollo de la salud mental de los sujetos individuales, grupales y comunitarios en el contexto social ecuatoriano.

A las dimensiones e indicadores derivadas de esta conceptualización integradora se llega a partir de la unidad de los componentes cognitivo, motivacional afectivo, ejecutivo y valorativo, para su correspondiente evaluación y determinación en los niveles alto, medio y bajo en el desarrollo de dicha habilidad. Se tienen en cuenta tres dimensiones: cognitiva, motivacional afectiva y reguladora (ejecutiva), debido a la presencia de elementos relacionados con los conocimientos (saber), el interés por aprenderlos y el poder aplicarlas adecuadamente (saber hacer) en interacción mutua.

Dentro de la dimensión cognitiva están las habilidades lógicas con sus correspondientes acciones internas, que pueden ser consideradas habilidades de un menor nivel de generalidad, entre ellas están las de definir, caracterizar, resumir, interpretar e identificar, que han sido abordadas previamente por otros investigadores.

Por tanto, los indicadores para evaluar el desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos, desde

esta conceptualización integradora, deben ser considerados personológicos, ya que no deben limitarse solamente a constatar dichas habilidades lógicas y sus correspondientes acciones, de acuerdo con los supuestos teóricos anteriormente asumidos. Se proponen los siguientes:

- Conocimientos de los contenidos esenciales de los conceptos: objeto de la Psicología, teorías de la personalidad, personalidad y su estructura, características ontogenéticas del desarrollo psíquico, salud mental, trastornos psicopatológicos, grupo, comunidad, situación problemática, antecedentes investigativos (estado del arte) y problema científico.
- Motivación por la actividad investigativa: tanto en su carácter intrínseco por la satisfacción personal que le brinda el proceso investigativo en Psicología per se, como en su carácter extrínseco por el valor científico de los resultados aportados y las propuestas de soluciones a la salud mental de las personas, de los grupos y las comunidades, así como por los resultados evaluativos satisfactorios y el correspondiente reconocimiento social de los profesores y compañeros de estudios.
- Ejecución: independencia, rapidez, calidad, errores y repeticiones. Niveles de ayuda diferenciados del profesor de acuerdo con las necesidades de cada alumno.

- Estilo de investigar: flexibilidad-rigidez, originalidad-imitación. El estilo significa el carácter, la peculiaridad, el modo, manera o forma de hacer las cosas de manera única y original, en este caso realizar el proceso indagatorio, que deviene en una cualidad distintiva como manifestación de la individualidad de la personalidad y muy relacionado con el estilo de aprendizaje (Ortiz y Mariño, 2012). El estudiante en formación va desarrollando paulatinamente su estilo investigativo como elemento de identidad profesional una vez egresado y como expresión de una cualidad profesional.
- Metacognición: la autovaloración consciente como aprendiz del nivel de desarrollo alcanzado en la habilidad para formular problemas científicos y su correspondiente autorregulación, es decir, el conocimiento de las vías para su perfeccionamiento.

Por tanto, la contribución al proceso formativo de la habilidad para formular problemas científicos radica en la incorporación e integración de la motivación por la actividad investigativa, la inclusión del estilo para investigar y la metacognición desde el inicio del proceso de enseñanza aprendizaje con la intencionalidad de desarrollar dicha habilidad. Los indicadores personológicos de la habilidad pueden ser utilizados de manera operativa por parte del docente en la evaluación

del desarrollo de esta habilidad investigativa en los siguientes niveles:

Alto: conoce los contenidos esenciales y las habilidades con sus acciones fundamentales, manifiesta independencia, rapidez, calidad, no comete errores y no necesita repetir. Evidencia una motivación predominantemente intrínseca por la investigación. El nivel de ayuda del profesor es mínimo. Su estilo es flexible y original. Se auto valora adecuadamente como estudiante al precisar sus insuficiencias, realiza las correcciones necesarias y aprende de sus errores.

Medio: conoce los contenidos esenciales y las habilidades con sus acciones fundamentales, manifiesta una independencia limitada, rapidez, calidad, comete algunos errores y necesita repetir. Requiere ayuda del profesor. Su estilo es flexible y original. Manifiesta una motivación predominantemente intrínseca por la investigación. Se autovalora adecuadamente como estudiante al precisar sus insuficiencias, presenta algunas dificultades para corregirlas y no logra aprender de sus errores.

Bajo: conoce parcialmente los contenidos esenciales y las habilidades con sus acciones fundamentales, no manifiesta independencia, ni rapidez, comete varios errores y realiza muchas repeticiones. Requiere total ayuda del profesor. Su estilo es rígido, no es original. Su motivación es predominantemente extrínseca. Su autovaloración como aprendiz es fundamentalmente inadecuada, no siempre logra corregir sus errores, le es difícil aprender de ellos.

Pero estos indicadores deben ser tenidos en cuenta solamente como una guía general para los profesores, porque constituyen la esquematización de un fenómeno tan complejo como es la evaluación del desarrollo de una de las habilidades que integran la formación investigativa del psicólogo. Siempre la realidad del aula será más rica que los esquemas, aunque estos constituyen herramientas valiosas y el éxito estará en la sabiduría del profesor al adecuar dichos esquemas a sus alumnos y no sus alumnos a los esquemas. Además, el contexto social y cultural donde ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje ejerce una gran influencia, a veces determinante, en los resultados formativos, así como el nivel de profesionalización y profesionalidad de los docentes.

El desarrollo de esta habilidad investigativa está influida también por otras variables no menos importantes: los saberes precedentes y continuos de las disciplinas académicas que contiene el plan de estudios, para que posea la necesaria cultura científica que se logra cuando se van integrando los conocimientos en síntesis interdisciplinarias, como condición para que se desarrolle la creatividad, ya que el psicólogo investigador es un creador de nuevos conocimientos científicos en el campo de la salud mental, respetando los aportes de los demás investigadores y con plena conciencia de la repercusión ética de sus hallazgos, tal como aporta Gardner (2008), cuando se refiere al papel de la educación en el desarrollo de las mentes disciplinada, científica, creativa, respetuosa y ética.

También la decisión personal y consciente de los alumnos de desarrollar esta habilidad es otra condición fundamental porque como sujetos activos y volitivos, deciden su aprendizaje. Por eso es tan importante dentro del propio proceso formativo la labor de los profesores para encauzar este desarrollo de sus educandos como investigadores, sabiendo que es un proceso individual, paulatino, diferenciado y complejo por la confluencia de causas y condiciones disímiles debido al propio carácter estocástico del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

2.2. La innovación didáctica en el desarrollo de las habilidades investigativas del psicólogo desde el proceso de enseñanza aprendizaje universitario

La innovación didáctica ha sido estudiada por diferentes autores. Zabalza (2003-2004) considera que la innovación en la universidad no solo es hacer las cosas distintas, sino hacerlas mejores y mantener los cambios, hasta tanto se logre consolidar la nueva cultura que ellos conllevan necesariamente. La introducción de procesos innovadores va asentando prácticas que supongan una mejora en la calidad de lo que se hace, a través de cambios justificados, dependiendo de su calidad y de lo valioso que sean en sí mismos.

Este mismo autor valora que innovar en docencia es aplicar tres condiciones importantes en todo ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora. La apertura está unida a la flexibilidad, a la capacidad de

adaptación; la actualización tiene que ver con la puesta al día y la mejora es el compromiso de toda innovación. Todo cambio debería ser evaluado al final para analizar su efectividad y su pertinencia.

Además, las innovaciones deben ser viables (posibilidad efectiva de ser llevadas a cabo) y prácticas (que no se queden en meras palabras o posibilidades, sino que den lugar a resultados tangibles). Otra condición importante de las innovaciones es su formalización, es decir, contar con un proyecto escrito donde se describa y pormenore (hasta donde sea posible), el previsible desarrollo de esta.

Rodríguez (2005) argumenta la pertinencia de la innovación en la universidad, a partir de los cambios que en el centro de gravedad de los procesos de enseñanza aprendizaje ocurren por la influencia de las nuevas tecnologías, lo que condiciona la necesidad de nuevos modelos de aprendizaje, que le plantean nuevos retos y exigencias a los docentes y aprendices. En estos momentos las fuentes documentales y sus accesos se multiplican y popularizan, las situaciones de enseñanza aprendizaje en espacios virtuales y en tiempos diferentes comienzan a ser normales.

Entre las deficiencias que no se han logrado erradicar están: la organización académica de los conocimientos está muy fragmentada en los planes de estudio, la agrupación del profesorado por áreas del conocimiento es un obstáculo para el desarrollo de actividades interdisciplinarias, ha crecido la brecha entre el mundo

laboral y el docente y el conocimiento que se genera es poco significativo y alejado de la realidad.

Domínguez, Medina y Sánchez (2011) destacan que la innovación en el aula es una actividad esencial para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y constituye la base para el diseño y desarrollo curricular, lo que requiere del profesorado una actitud y una práctica generadora del nuevo conocimiento didáctico y profesional.

Herrán (2011) afirma que la innovación didáctica tiene como finalidades las mejoras en la enseñanza en la formación de los alumnos y en la organización educativa, por lo que se realizan para su perdurabilidad, es decir, para su institucionalización, continuidad y sostenibilidad. Tiene como requisitos su factibilidad y viabilidad inicial y durante todo el proceso, su adecuación al nivel de motivación y preparación del profesorado, así como el apoyo de directivos y demás miembros del claustro.

Medina (2013) le confiere el rango de competencia docente de innovación al conjunto de concepciones y modelos que orientan las prácticas docentes, realizadas desde actitudes y valores favorables a la mejora de la educación universitaria, requiere partir de prácticas profesionales de mejora continua de la docencia, profundizando en las experiencias más valiosas y relevantes que han marcado su vida profesional. Considera que toda innovación se debe a un proceso de investigación, aunque no toda investigación produce índices claros de innovación. La innovación en la

docencia universitaria requiere de perspectivas y modelos que la fundamenten y que mejoren las prácticas educativas.

Tradó y otros (2014) conciben la innovación dentro de las competencias de los docentes universitarios, la definen como la creación y aplicación de nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con la delimitación de varios indicadores y componentes principales.

Monereo (2014) asume también a la innovación dentro de las competencias del profesor universitario del siglo XXI, comprende acciones como la inclusión de cambios que optimicen el proceso de enseñanza aprendizaje, el análisis, la indagación y la reflexión sobre la propia docencia o la participación en experiencias y en proyectos de mejora de la calidad docente.

Escudero (2015) se refiere a que la innovación o la renovación educativa es una actitud profesional e intelectual dispuesta a revisar y mejorar lo que se está haciendo y pensando en la docencia, tomando cumplida nota del mundo en que se vive, los sujetos de la formación, los contenidos y contextos de enseñanza aprendizaje, el tipo de ciudadanos y profesionales que vale la pena crear.

Los cambios e innovaciones no son, por sí mismos, una garantía de verdad ni de bondad. Todo puede depender, a fin de cuentas, de qué sea aquello que se cambia, por

qué, para qué y bajo qué perspectivas, así como del tipo de intereses, sujetos o colectivos comprometidos o de quiénes sean los sujetos que la provocan, cuáles son sus papeles y protagonismo, las relaciones de poder y participación que tejen las ideas y prácticas renovadoras.

Este mismo autor (Escudero, 2015), reflexiona que la renovación educativa, sea en la enseñanza universitaria o en otros niveles escolares, no puede reducirse a hacer nuevas cosas o utilizar, sin más, otros métodos y materiales distintos a los corrientes. Requiere de una teoría pedagógica que la justifique, haciendo explícitos, deliberando y decidiendo sobre los valores y principios con los cuales seleccionar y trabajar los contenidos, aprendizajes, metodologías, materiales didácticos, relaciones y evaluación, activando una participación activa de los sujetos y siendo sensibles a contextos singulares. Y de alguna teoría de la acción constituida, igualmente, por determinados valores, principios de actuación y actuaciones innovadoras, atendiendo a las condiciones, los agentes y los procesos a través de los cuales desplegar proyectos renovadores, seguir su devenir y aprender de la propia reflexión y valorar sus dinámicas y resultados, procurando extraer lecciones provechosas de cara al futuro.

Escudero (2015) considera que la innovación tiene significados e implicaciones heterogéneas, es un terreno controvertido cuyos contornos y trayectorias requieren ponderación, reflexión y crítica. Y destaca a la innovación reflexiva como opción por el cambio

educativo (en sus planos individuales, institucionales y sistémicos), en la que tanto los docentes como otros agentes, acometen proyectos más profundos e integrales. Consiste en que determinadas prácticas llevan consigo alguna reconstrucción razonada de ideas, concepciones y creencias, así como de valores y principios de actuación. No solo involucra, por lo tanto, modos de hacer, sino, en esencia y ello es más determinante, el afán de conferir nuevos sentidos y significados a lo que se hace, de revisar y en lo posible, transformar los porqué y para qué, no solo por parte del profesorado sino también del alumnado.

La innovación reflexiva atañe a los contenidos, metodologías, materiales didácticos, relaciones, criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes y no solo apela a aspectos cognitivos, sino también emocionales y sociales. Asume que los sujetos implicados son activos y juiciosos, intérpretes y reconstructores de las propias prácticas (y de las propuestas y regulaciones externas). Los docentes innovadores procuran justificar lo nuevo que hacen, analizando y reconstruyendo localmente el pasado y el presente, persiguiendo coherencia y sentido entre ideas y prácticas, activando la reflexión e investigación para ganar en comprensión y fundamentar en ella las decisiones de mejora y de transformación (Escudero, 2015)

Salinas (2015) afirma que la innovación es un concepto que viene a representar una construcción social e históricamente situada y que, por tanto, hay que

contextualizarla en un tiempo y en un lugar. La innovación es una de las formas de enseñanza de una universidad, una facultad o departamento, y en gran medida, depende de la capacidad de la propia institución para motivar a sus profesionales hacia un trabajo coordinado y sostenible a través del tiempo. Resulta más importante crear las condiciones para que «algo se mueva» que determinar y planificar todos los movimientos cuando son otros los que han de ponerse en marcha.

El docente debe organizar cuidadosamente el contenido en el momento de preparar y desarrollar sus clases, sin embargo no debemos olvidar que el factor más influyente en cómo un estudiante aprende y aplica lo aprendido, es la forma en la que él mismo se organiza y estructura el conocimiento y, en ese sentido, los aprendizajes previos, sus supuestos y conocimientos anteriores pueden, tanto ayudar como complicar el aprendizaje esperado (Salinas, 2015).

En las investigaciones sobre el cambio y la innovación en la enseñanza universitaria, las formas, procedimientos y consecuencias de los procesos de evaluación, mediatizan de forma decisiva lo que el estudiante considerará qué es importante aprender. Evaluar aprendizajes complejos y competencias exige, por parte del profesor, un pensamiento complejo sobre la enseñanza y no vale simplificar lo complejo, sino arriesgarse a tratar de comprenderlo y desentrañarlo. La innovación no consiste en llegar a algún punto, sino en el propio

movimiento que nos hace viajar, y si lo hacemos en compañía, pues mucho mejor (Salinas, 2015)

Entre los modelos pedagógicos para innovar en educación, está el aprendizaje basado en problemas, el cual constituye una metodología de enseñanza en la que los alumnos adquieren conocimientos y destrezas por medio de un trabajo que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo relativamente largo, en el que se espera que investiguen y respondan a una pregunta, un problema o un reto lo suficientemente motivadores y complejos. Esta metodología debe contener los siguientes elementos clave (Asencio y otros, 2017):

- Incluir el desarrollo de conocimientos y habilidades clave.
- Presentar un problema o una pregunta que represente un reto para los alumnos.
- Mantener un esfuerzo de indagación sostenido en el tiempo.
- Estar contextualizado en una situación real.
- Escuchar los criterios de los alumnos y considerar su capacidad de elección.
- Generar espacios para la reflexión, la crítica y la revisión.
- Presentar públicamente el producto final.

Se asume como definición de innovación didáctica: la aplicación de conocimientos ya existentes o lo ya descubierto a circunstancias concretas. Es una serie de intervenciones, decisiones y procesos que poseen un cierto grado de intencionalidad y sistematización que trata de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas y a su vez, de introducir en una línea renovadora nuevos materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje. Resulta otra forma de organizar y gestionar el currículo, el centro y la dinámica del aula y que por lo general, está condicionada por los contextos socioculturales, por las coyunturas económicas y políticas, por las políticas educativas y por el grado de implicación de los distintos agentes educativos (Diccionario de Autores Ameiwaeece, 2003).

La innovación didáctica tiene en cuenta las dimensiones e indicadores analizados en el epígrafe anterior de la forma siguiente:

- Dimensión cognitiva: en la elaboración de objetivos que estimulen el desarrollo de habilidades lógicas específicas, que constituyen acciones asociadas a la habilidad de formular problemas científicos. En los contenidos con la inclusión de conceptos fundamentales, tales como salud mental, situación problemática, marco teórico, objetivos y contextualización.
- Dimensión motivacional afectiva: en la utilización de métodos de enseñanza aprendizaje

problematicadores, que propicien la participación activa y reflexiva de los estudiantes ante las tareas individuales y colectivas orientadas en el aula por el profesor, cuya solución requiere en algunos casos del trabajo independiente.

- Dimensión ejecutiva reguladora: en el cumplimiento de las tareas problematizadoras, que se manifiesta en la participación activa en los talleres, en la elaboración y presentación del informe final integrador y su correspondiente evaluación por el docente, así como a través de la aplicación del sistema de evaluación del aprendizaje mediante la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación en los talleres.

De los fundamentos teóricos analizados en el epígrafe anterior, se infiere la pertinencia y la factibilidad de la innovación didáctica en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Metodología de la Investigación Científica, la cual forma parte del plan de estudios en la carrera de Psicología en la Uleam.

Esta asignatura forma parte de la Unidad de Formación Profesional y se encuentra ubicada en el tercer semestre. Consta de un total de 160 horas, distribuidas en 80 horas clases, de ella teóricas 59 y 21 horas prácticas; autónomas 80 y aporta 4 créditos. Se considera que es la disciplina que elabora, sistematiza y evalúa el aparato técnico procedimental del que dispone

la ciencia psicológica para la búsqueda de datos y la construcción del conocimiento científico.

La metodología consiste en un conjunto más o menos coherente y racional de técnicas y procedimientos, cuyo propósito fundamental apunta a la implementación de los procesos de recolección, clasificación y validación de datos y experiencias provenientes de la realidad, a partir de los cuales pueda construirse el conocimiento científico.

La asignatura tiene como objetivos los siguientes:

- Conocer conceptos básicos y enfoques utilizados en la investigación psicológica.
- Conocer conceptos básicos, metodologías y herramientas y su aplicación en los enfoques cuantitativos.
- Conocer conceptos básicos, metodologías y herramientas y su aplicación en los enfoques cualitativos.
- Conocer conceptos básicos, metodologías y herramientas y su aplicación en los enfoques mixtos.

Los contenidos de la asignatura se distribuyen en tres temas:

Tema I. Enfoque cuantitativo en la investigación científica. El proceso de la investigación cuantitativa.

Construcción del marco teórico. Recolección de datos. Análisis de datos. Reporte de investigación.

Tema II. El proceso de la investigación cualitativa. Planteamiento del problema. Contextualización. Muestreo en la investigación cualitativa. Diseño del proceso de la investigación cualitativa. El reporte de resultados del proceso cualitativo.

Tema III. Los métodos mixtos de investigación. Diseño exploratorio. Diseño explicativo. Diseño transformativo secuencial.

Los métodos de enseñanza aprendizaje utilizados tradicionalmente han sido:

- Para las actividades docentes: foros y proyecto de problematización.
- Prácticas de aplicación y experimentación de aprendizaje: manejo de bases de datos, acervos bibliográficos y talleres.
- Actividades de trabajo autónomo: análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales, generación de datos y búsqueda de información.

Las vías de evaluación son: exposición, desarrollo de ejercicios y presentación oral y escrita de proyectos de investigación. Los recursos didácticos utilizados: el texto base, videos, esquemas conceptuales, proyector, computadora, celulares y calculadora científica.

La forma tradicional de impartir la asignatura ha provocado que no se le confiera la importancia requerida, aunque contribuye de manera sustancial a la formación inicial investigativa del psicólogo. El profesor que inicialmente asumió la asignatura carecía de la profesionalización necesaria y no tenía experiencia práctica como docente, por lo que debió superarse por sí mismo, sin orientación y asesoramiento alguno.

Las actividades docentes iniciales se limitaban a presentar los aspectos conceptuales y no se realizan actividades prácticas ni demostraciones concretas. Las formas de evaluación eran puramente teóricas y reproductivas, no se planificaban actividades de trabajo independiente, ni se explotaban las nuevas tecnologías en apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. La asignatura no se vinculaba con los contenidos de otras asignaturas de la carrera ni con los proyectos de vinculación con la comunidad.

Por tanto, las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje provocaban en los alumnos desmotivación hacia la asignatura, con un elevado número de ausencias a clase, muchos alumnos reprobados debido al deficiente dominio de las diferentes categorías conceptuales esenciales, el desconocimiento de su importancia para el futuro ejercicio de la profesión y para las tareas que debían realizar en las prácticas preprofesionales y en las actividades de vinculación con la comunidad.

Con el fin de resolver las dificultades antes analizadas se realizaron las siguientes innovaciones didácticas:

- Caracterización inicial: al comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de una guía de entrevista, se determinó el nivel de interés de los estudiantes por la carrera en general y por la asignatura en particular. Se prestó especial atención a sus expectativas profesionales, las condiciones socioeconómicas de cada estudiante, su lugar de residencia y, en general, toda la información que permitiera determinar los elementos que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje de la asignatura.
- Presentación motivada de los contenidos: se abandonó la práctica de reproducir en el aula los contenidos siguiendo la misma lógica de los manuales y se vincularon explícitamente con las tareas prácticas de los proyectos de vinculación con la comunidad (estudios de casos, informes de investigación o de evaluación psicológica), como punto de partida para la introducción de los nuevos contenidos. Se orientó además, el trabajo autónomo para la búsqueda de ejemplos que ilustren los contenidos teóricos abordados.
- Introducción de formas de aprendizaje grupal: se limitó considerablemente la presentación formal de contenidos por parte del docente y se privilegió el trabajo grupal en forma de talleres de discusión, elaboración de presentaciones colectivas e individuales y la crítica a las tareas investigativas elaboradas por los propios estudiantes con la guía del docente.

- El proyecto de investigación como la principal tarea de la asignatura. Se introdujo, a manera de trabajo independiente final, la realización de un proyecto de investigación en concordancia con alguna de las líneas de investigación aprobadas por el consejo de facultad o relacionado con las tareas de los proyectos de vinculación con la comunidad. La realización del proyecto se fue orientado y evaluando desde los talleres grupales en los que, periódicamente, los estudiantes van presentando los avances de su investigación. La presentación oral y escrita del proyecto constituye un momento fundamental de cierre e integración del aprendizaje, donde el estudiante, de modo práctico, debe fundamentar en su proyecto la aplicación de las principales categorías y conceptos de la asignatura.
- Cambio del estilo de enseñanza del docente: la introducción de estos cambios en la asignatura exigió de una nueva forma del profesor de dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, para que los contenidos no se limiten a la trasmisión de conocimientos. Se promovió una atmosfera cordial y distendida en el aula que estimulaba la participación de los alumnos. Se destacaron los aprendizajes, los buenos resultados evaluativos y los modos de utilizar los procedimientos metodológicos que a menudo los estudiantes no advertían.

2.3. Descripción de la innovación didáctica aplicada en la asignatura Metodología de la Investigación Científica para desarrollar la habilidad para formular problemas científicos.

Objetivo: al terminar la unidad los estudiantes estarán en capacidad de formular un problema científico que afecte a la salud mental, a partir de sus fundamentos empíricos y teóricos.

Tema general: Formulación de problemas científicos.

Contenidos:

- Identificación del tema a investigar
- Contextualización de la problemática: macro contexto, meso contexto y micro contexto. Afectaciones a la salud mental a nivel comunitario, grupal e individual.
- Definir, caracterizar, resumir, interpretar e identificar el problema científico.
- Conocimientos de los contenidos: definiciones conceptuales del problema científico.
- El planteamiento de los objetivos
- La justificación y la construcción del marco teórico.

Métodos: en esta unidad se promueve el trabajo grupal para fortalecer el trabajo en equipo, designar responsabilidades individuales con el fin de desarrollar la creatividad, originalidad y actitud crítica constructiva, se combinaron las sesiones teóricas con la elaboración de trabajos prácticos, se orientó la lectura comprensiva, el análisis y síntesis de los contenidos para el logro de los objetivos en el aula de clase.

El docente contribuyó en el proceso de aprendizaje mediante la motivación y guía permanente del trabajo de investigación científica, que realizaron los estudiantes en forma individual y grupal.

Medios: textos bases, pizarra de tiza líquida, videos, esquemas conceptuales, proyector, computador, laptops, celulares, calculadora científica e internet.

Formas: conferencias, talleres, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, diagramas, esquemas, manejo de bases de datos, análisis y estudio individual y colectivo de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales y la gestión del conocimiento a través de la búsqueda de información.

Evaluación: la evaluación en esta unidad tuvo una serie de variables que se definen en los siguientes términos:

Se evaluó de forma permanente a través de la revisión de los avances de los trabajos de investigación que se elaboran en forma individual y grupal. Presentación de los avances de proyectos en los talleres y exposiciones

individuales y grupales, orales y escritas con la utilización de proyectores.

2.4. Descripción de la innovación didáctica por subtemas para el desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos:

2.4.1. Tema 1. Identificación del tema a investigar.

Objetivo: los estudiantes estarán en capacidad de identificar y elegir un tema a investigar que afecte a la salud mental, a partir de sus fundamentos empíricos y teóricos.

Contenidos: componentes del tema a investigar.

Métodos: en esta actividad se promovió el trabajo grupal para fortalecer el trabajo en equipo, se designaron responsabilidades individuales con el fin de desarrollar la creatividad, originalidad y actitud crítica constructiva para el logro del objetivo en el aula de clase.

El docente contribuyó en el proceso de aprendizaje mediante la motivación y guía permanente del trabajo de investigación científica, que realizaron los estudiantes en forma individual y grupal.

Medios: textos bases, pizarra de tiza líquida, videos, esquemas conceptuales, proyector, computador, celulares, calculadora científica e internet.

Formas: conferencias, talleres, resúmenes y organizadores gráficos

Evaluación: frecuente (sistemática) se evaluó de forma permanente, a través de la revisión de los avances de los trabajos que se elaboran en forma individual y grupal y presentación en los talleres y exposiciones individuales y grupales, orales y escritas, con la utilización de proyectores.

2.4.2. Tema 2. Contextualización de la problemática: macro contexto, meso contexto y micro contexto. Afectaciones a la salud mental a nivel comunitario, grupal e individual.

Objetivo: los estudiantes estarán en capacidad de elaborar la contextualización macro, meso y micro del problema científico que afectan a la salud mental de las personas.

Contenidos: contexto, macro, meso y micro.

Métodos: en esta actividad se promovió el trabajo grupal mediante un aprendizaje interactivo, que permite analizar el contexto de la problemática a través de la confrontación con la realidad, se combinaron las sesiones teóricas con la elaboración del trabajo práctico

por la lectura comprensiva y la realización de exposiciones grupales e individuales.

El docente contribuyó en el proceso de aprendizaje mediante la motivación y guía permanente del trabajo de investigación científica que realizaron los estudiantes.

Medios: textos bases, pizarra de tiza líquida, videos, esquemas conceptuales, proyector, computador, celulares, calculadora científica e internet.

Formas: conferencias, talleres, resúmenes y organizadores gráficos

Evaluación: frecuente (sistemática) se evaluó de forma permanente, a través de la revisión de los avances de los trabajos que se elaboraron en forma individual y grupal, presentación en los talleres, exposiciones individuales y grupales, orales y escritas, con la utilización de proyectores.

2.4.3. Tema 3. Definir, caracterizar, resumir, interpretar e identificar el problema científico.

Objetivo: Los estudiantes estarán en capacidad de definir, caracterizar, resumir, interpretar e identificar el problema científico.

Contenidos: identificación del problema científico.

Métodos: en esta actividad se promovió el trabajo grupal para fortalecer el trabajo en equipo, se fomenta

el análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales, generación de datos y búsqueda de información.

El docente contribuyó en el proceso de aprendizaje mediante nuevas formas de comunicación del profesor con sus alumnos, a partir de ser menos transmisor de contenidos y más orientador promotor del debate y el intercambio de criterios entre ellos.

Medios: textos bases, pizarra de tiza líquida, videos, esquemas conceptuales, proyector, computador, laptops celulares, calculadora científica e internet.

Formas: conferencias, talleres, resúmenes y organizadores gráficos

Evaluación: frecuente (sistemática) se evaluó de forma permanente, a través de la revisión de los avances de los trabajos que se elaboran en forma individual y grupal y exposiciones y desarrollo de ejercicios, con el apoyo de las tecnologías disponibles.

2.4.4. Tema 4. Conocimientos de los contenidos: definiciones conceptuales del problema científico.

Objetivo: los estudiantes estarán en capacidad de definir las diferentes categorías conceptuales del problema científico.

Contenidos: conceptos, objeto de la psicología, teorías, desarrollo ontogenético y salud mental, situación problemática.

Métodos: en esta actividad se promovió las conferencias foros, proyectos de problematización, talleres y exposiciones orales, actividades de trabajo independiente, análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales, generación de datos y búsqueda de información.

El docente promovió una atmosfera cordial distendida que estimuló la participación de los alumnos en forma individual y grupal y se destacaron los aprendizajes, los buenos resultados y los modos de utilizar los procedimientos metodológicos en el proceso enseñanza aprendizaje.

Medios: textos bases, pizarra de tiza liquida, videos, esquemas conceptuales, proyector, computador, laptops, celulares, calculadora científica e internet.

Formas: conferencias, talleres, cuadros sinópticos, resúmenes y organizadores gráficos y exposiciones individuales y grupales.

Evaluación: frecuente (sistemática) se evaluó de forma permanente, a través de la revisión de los resúmenes, esquemas conceptuales que se elaboran en forma individual y grupal y presentación en los talleres y exposiciones individuales y grupales, orales y escritas de

las diferentes categorías conceptuales de las ciencias de la salud mental.

2.4.5. Tema 5. El planteamiento de los objetivos

Objetivo: los estudiantes estarán en capacidad de realizar el planteamiento de los objetivos del problema científico relacionado con las ciencias de la salud mental de los individuos, en el contexto familiar, comunitario y social.

Contenidos: objetivos generales y específicos.

Métodos: en esta actividad se promovió el aprendizaje interactivo que permitió analizar las formas de redactar los objetivos considerando los verbos adecuados para su redacción, se combinan las sesiones teóricas con la elaboración del trabajo práctico, donde se aplicaron la lectura comprensiva, observación, exposición en forma individual y grupal.

El docente contribuyó en el proceso de aprendizaje mediante la motivación a aprender, observar, escuchar, participación activa del estudiante y guía permanente del trabajo de investigación científica, que realizaron en aula de clase y en forma independiente.

Medios: textos bases, pizarra de tiza líquida, videos, esquemas conceptuales, proyector, computador, celulares, laptops e internet.

Formas: conferencias, talleres, mapas conceptuales, manejo de bases de datos, resúmenes y organizadores gráficos.

Evaluación: frecuente (sistemática) se evaluó de forma permanente, a través de la revisión de los avances de los trabajos que se elaboran en forma individual y grupal y presentación en los talleres y exposiciones individuales y grupales, orales y escritas, con la utilización de proyectores.

2.4.6. Tema 6. La justificación y la construcción del marco teórico

Objetivo: los estudiantes estarán en capacidad de elaborar la justificación y la construcción del marco teórico de la formulación del problema científico que afecten a la salud mental de las personas.

Contenidos: características de la justificación y pasos para la construcción del marco teórico.

Métodos: se aplicó un aprendizaje interactivo y problematizador que permitió analizar los marcos conceptuales fundamentales relacionados con las ciencias de la salud mental de las personas en forma individual, familiar y social, a través de la permanente confrontación con la realidad, se combinaron las sesiones teóricas con la elaboración de trabajos prácticos, se orientó la lectura comprensiva, la observación y la realización de exposiciones grupales e individuales para que los estudiantes realizaran el

análisis y la síntesis de los contenidos, se estimuló que adoptaran actitudes críticas hacia lo aprendido.

El docente contribuye en el proceso de aprendizaje mediante la motivación y guía permanente del trabajo de investigación científica que realizan los estudiantes, mediante su estilo de orientador del aprendizaje y facilitador del debate.

Medios: textos bases, pizarra de tiza líquida, videos, esquemas conceptuales, proyector, computador, celulares, laptops e internet.

Formas: conferencias, talleres, resúmenes, cuadros sinópticos, diagramas, esquemas y organizadores gráficos, manejo de bases de datos, análisis de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales.

Evaluación: frecuente (sistemática) se evaluó de forma permanente, a través de la revisión de los avances de los trabajos que se elaboraron en forma individual y grupal y presentación final de los informes, en los talleres y exposiciones individuales y grupales, orales y escritas, con la utilización de proyectores.

2.5. Validación empírica parcial de la innovación didáctica aplicada en la asignatura Metodología de la Investigación Científica

Se utilizó el pre-experimento, de acuerdo con Hernández, Fernández y Batista (2010), dentro de un enfoque mixto en la investigación, lo que facilita mayor amplitud, profundidad, diversidad y riqueza interpretativa. Se elaboraron tablas y figuras con el apoyo del sistema SPSS, según lo planteado por Aguayo (2004).

Las variables son:

- Variable Independiente: la innovación didáctica en la asignatura Metodología de la investigación Científica.
- Variable Dependiente: la habilidad para formular problemas científicos en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Uleam.

Para su evaluación se consideraron los indicadores derivados del análisis realizado con el epígrafe 1.3, a partir del diagnóstico del desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos antes y después de la aplicación de la innovación didáctica en el Grupo 3

Diagnóstico del desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos antes y después de la aplicación de la innovación didáctica en el Grupo 3

De acuerdo con las dimensiones, indicadores y niveles del desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos asumidos, se realizó un diagnóstico cualitativo, a partir de las tareas docentes y el trabajo autónomo que se orientó durante el curso, lo cual permitió apreciar los cambios que ocurrieron una vez aplicada la innovación. A continuación se presenta un resumen de estos.

2.6. Resultados de la caracterización de la habilidad para formular problemas científicos

Tabla 1 Resumen del análisis cualitativo de los indicadores para evaluar la habilidad para formular problemas científicos antes y después de aplicada la innovación didáctica Grupo 3 (n=28).

CARACTERIZACIÓN	INICIAL	FINAL
CONOCIMIENTOS	Muy Bajo	Se incrementan los conocimientos
MOTIVACIÓN	Baja Motivación extrínseca	Se incrementa la motivación extrínseca. Los sujetos de más altos conocimientos evidencian motivación intrínseca
EJECUCIÓN	Predomina la dependencia Se comenten errores	Se incrementa la independencia y se reducen los errores
ESTILO DE INVESTIGAR	Formal y rígido	Se aprecia flexibilidad
METACOGNICIÓN	Falta autocrítica	Hay una valoración adecuada y autocrítica

Con los elementos anteriores se elaboró un resumen del diagnóstico de la habilidad, a partir del cual se pudo comparar su nivel de desarrollo antes y después de la aplicación de la innovación. A continuación se presenta dicha comparación en la siguiente tabla.

Tabla 2 Comparación inicial y final del nivel de desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos. Grupo 3 (n=28)

Grupos	Alto	Medio	Bajo	Total
Inicial	3	7	18	28
Final	10	18	0	28

Puede observarse que el grupo se movió fundamentalmente del nivel BAJO hacia el nivel MEDIO y ALTO. Los datos indican que, de modo general, los alumnos alcanzan niveles superiores de desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos. Los estudiantes no solo se apropiaron de los pasos para formular el problema científico, sino que también se autovaloraron adecuadamente sus carencias iniciales y el avance que fueron logrando durante el curso.

También se constató un incremento de la motivación hacia la actividad investigativa, que se evidencia en la participación activa en el aula y en las prácticas preprofesionales, así como la incorporación a proyectos de investigación que se desarrollan en la universidad, vinculados con las actividades extensionistas.

El desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos se evidenció también en el discernimiento que lograron los alumnos para determinar las insuficiencias en su práctica, las carencias en la teoría, la precisión del marco teórico y la elaboración final, precisa del problema científico que guía su investigación.

Comprobación de la hipótesis mediante una prueba estadística

Para el logro de una mayor certeza científica de los cambios, se utilizó como prueba de hipótesis estadística no paramétrica, la técnica Chi-Cuadrada mediante el apoyo del sistema SPSS, versión 24.

A partir de la hipótesis: la innovación didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación Científica, sobre la base de su conceptualización como una cualidad profesional, que integre los componentes cognitivos, afectivos motivacionales y ejecutivos, contribuirá al desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Uleam.

Se puede determinar las hipótesis nula y alternativa de la siguiente manera:

H_0 = Hipótesis nula

La innovación didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación Científica, sobre la base de su conceptualización como una cualidad profesional, que integre los componentes cognitivos, afectivos

motivacionales y ejecutivos, NO contribuye al desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Uleam.

H1= Hipótesis alternativa

La innovación didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación Científica, sobre la base de su conceptualización como una cualidad profesional, que integre los componentes cognitivos, afectivos motivacionales y ejecutivos, SI contribuye al desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Uleam.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes.

Tabla 3: Comparación de los datos iniciales			
	N observado	N esperada	Residuo
BAJO	18	9,3	8,7
MEDIO	7	9,3	-2,3
ALTO	3	9,3	-6,3
Total	28		

Tabla 4: Comparación de los datos finales			
	N observado	N esperada	Residuo
MEDIO	18	14,0	4,0
ALTO	10	14,0	-4,0
Total	28		

En las tablas inicial y final (3 y 4) se observa que las frecuencias esperadas son mayores a 5, de acuerdo con los datos obtenidos y el análisis que aporta el programa SPSS, si las frecuencias esperadas son menores que 5, no

deben superar al 20%, situación que no es la obtenida, ya que en el cuadro estadístico de prueba se observa, tanto en el literal a como en el literal b, que existe 0 casillas con frecuencias esperadas menores a 5 y frecuencias mínimas menores a 20, en consecuencia se pueden afirmar lo siguiente:

Como los valores de Chi Cuadrada son 12,929 y 2.286, con valores de significación 0.02 y 0.131 y ambos son menores a 0.5, en consecuencia, no se puede aceptar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, que la innovación didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación Científica, sobre la base de su conceptualización integral como una cualidad profesional, que incorpore los componentes cognitivos, afectivos motivacionales y ejecutivos, si contribuye al desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Uleam.

Impacto formativo preliminar con la innovación didáctica aplicada

Tabla 5 Resultados de la aplicación de la Chi Cuadrada al inicio y al final		
	INICIAL	FINAL
Chi-cuadrado	12,929 ^a	2,286 ^b
Grados de libertad	2	1
Sig. asintótica	,002	,131
a. 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 9,3.		
b. 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 14,0.		

El impacto formativo preliminar logrado en los estudiantes después de haber recibido la asignatura Metodología de la Investigación Científica, se constató a través del interés por la asignatura, la asistencia a clases, los resultados de los exámenes parciales y del incremento en la incorporación de los alumnos en los proyectos investigativos que se desarrollan en la Uleam.

Comportamiento del interés por la carrera y la asignatura

A lo largo de la experiencia se les preguntó a los estudiantes sobre el nivel de interés por la asignatura. Como parte del diagnóstico inicial de los grupos en la primera actividad, se formularon las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de interés por la asignatura? ¿Cuál es tu interés por aprender a investigar? La opción de respuestas en ambos casos era: ALTO, MEDIO y BAJO. Las respuestas se incorporaban a la guía de entrevista que se le aplicó a cada estudiante. Esto permitió que al final de semestre se hicieran las mismas preguntas, facilitando la comparación inicial y final en los tres grupos.

A continuación se presentan en las tablas 6, 7 y 8 los resultados alcanzados, en la última se comparan dichos resultados, ocurriendo variaciones en cada uno de los grupos entre el inicio y el final

Tabla 6 Nivel de interés inicial por la asignatura

Grupos	Inicial- ALTO		Inicial- MEDIO		Inicial- BAJO		Total
GRUPO 1	7	14,0%	13	26,0%	30	60,0%	50
GRUPO 2	8	16,0%	9	18,0%	33	66,0%	50
GRUPO 3	7	25,0%	7	25,0%	14	50,0%	28
Total	22	-	19	-	79	-	128

Tabla 7 Nivel de interés final por la asignatura

Grupos	Final- ALTO		Final- MEDIO		Final- BAJO		Total[100%]
GRUPO 1	30	60,0%	15	30,0%	5	10,0%	50
GRUPO 2	35	70,0%	8	16,0%	7	14,0%	50
GRUPO 3	16	57,1%	5	17,9%	7	25,0%	28
Total	81	-	28	-	19	-	128

Tabla 8 Variación de los niveles de interés por la asignatura (comparativo inicial vs. final)

Grupos	Inicial-Final ALTO (%)			Inicial-Final MEDIO (%)			Inicial-Final BAJO (%)		
1	14,0%	60,0%	+46,0%	26,0%	30,0%	+4,0%	60,0%	10,0%	- 50,0%
2	16,0%	70,0%	+54,0%	18,0%	16,0%	-2,0%	66,0%	14,0%	- 52,0%
3	25,0%	57,1%	+32,1%	25,0%	17,9%	-7,1%	50,0%	25,0%	- 25,0%

En cuanto a interés por la asignatura al inicio de la experiencia, se aprecia que la tendencia en los tres grupos es hacia el nivel BAJO, donde se encuentran 79 estudiantes. A lo largo del semestre el interés por los contenidos y las actividades que se fueron aplicando, fue aumentando y esto explica que al final, cuando nuevamente se formuló la pregunta, se aprecie que disminuye significativamente en los tres grupos los sujetos que mantienen un bajo interés. En el mismo sentido se aprecia que se incrementó en los tres grupos el número de casos en que se ubican en un nivel alto de interés por la asignatura, lo que permite inferir que la innovación didáctica aplicada puede haber estimulado el interés por la asignatura

La asistencia a clases en la Uleam está normada por el Reglamento del Régimen Académico, donde se establece que los estudiantes podrán tener hasta un 25% de ausencias, calculadas en base del total de horas de actividades docentes.

Aunque la asistencia a clases en los estudiantes está influida por factores socioeconómicos, ya que muchos estudiantes provienen de sectores económicamente vulnerables y deben simultanear sus estudios con actividades laborales, viven en zonas distantes y tienen responsabilidades familiares; se decidió asumirlo como un elemento del impacto formativo colateral derivado de la innovación aplicada, pues, de acuerdo con la experiencia del autor, permitió constatar algunos cambios en el interés de los estudiantes y en consecuencia, se redujeron las ausencias a clases.

Se tomaron los datos de los registros de los tres grupos y se compararon las dos primeras semanas (Semanas 1 y 2) con las dos últimas semanas (Semanas 15 y 16). A continuación se muestran en las Tablas 9, 10, 11, 12 y 13 y en la Figura 1, los cambios operados en los tres grupos.

Tabla 9 Comportamiento de la asistencia a clases en la semana 1

Grupos	Matrícula	Sem1_Asist.	Sem1_%Asist.
GRUPO 1	50	31	62,0%
GRUPO 2	50	25	50,0%
GRUPO 3	28	15	53,6%
Total	128	71	55,2%

Tabla 10 Comportamiento de la asistencia a clases en la semana 2 de los tres grupos.

Grupos	Matrícula	Sem2_Asist.	Sem2_%Asist.
GRUPO 1	50	38	76,0%
GRUPO 2	50	29	58,0%
GRUPO 3	28	22	78,6%
Total	128	89	70,9%

Tabla 11 Comportamiento de la asistencia a clases en la semana 15 de los tres grupos

Grupos	Matrícula	Sem15_Asist.	Sem15_%Asist.
GRUPO 1	50	43	86,0%
GRUPO 2	50	44	88,0%
GRUPO 3	28	25	89,3%
Total	128	111	87,1%

Tabla 12 Comportamiento de la asistencia a clases en la semana 16 de los tres grupos

Grupos	Matrícula	Sem16_Asist.	Sem16_%Asist.
GRUPO 1	50	42	84,0%
GRUPO 2	50	47	94,0%
GRUPO 3	28	26	92,6%
Total	128	115	90,2%

Tabla 13 Análisis de la variación en el comportamiento de la asistencia a clases en las semanas 1, 2, 15 y 16 de los tres grupos.

Grupos	Sem1_%Asist.	Sem2_%Asist.	Sem15_%Asist.	Sem16_%Asist.
GRUPO 1	62,0%	76,0%	86,0%	84,0%
GRUPO 2	50,0%	58,0%	88,0%	94,0%
GRUPO 3	53,6%	78,6%	89,3%	92,6%
Total	55,2%	70,9%	87,1%	90,2%

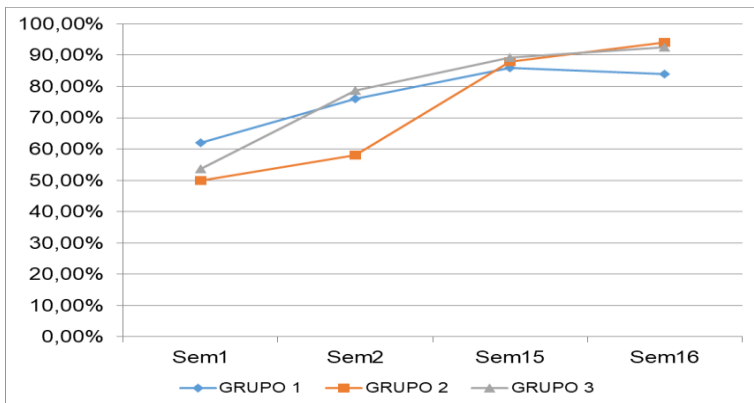


Figura 1 Comportamiento de la asistencia a clases en las semanas 1, 2, 15 y 16 de los tres grupos.

Si bien los porcentos de asistencia son relativamente bajos, se aprecia que en los tres grupos la tendencia fue a incrementarse en las dos últimas semanas. En los tres grupos disminuyeron las inasistencias al concluir el semestre, lo que puede constituir una manifestación de mayor interés por la asignatura.

2.7. Resultados de los exámenes

Otro de los aspectos que evidencian la efectividad de la innovación son los resultados de los exámenes aplicados. Según el Reglamento del Régimen Académico de la Uleam, en cada semestre se aplican dos exámenes: el primer parcial y el examen final. Para el análisis se toman los resultados del Grupo 3, por ser este donde mejor se pudo perfeccionar el sistema evaluativo. A continuación se presentan en las tablas 14 y 15, no solo las calificaciones alcanzadas, sino también un análisis de contenido sobre las deficiencias que se constataron.

Tabla 14 Resumen de los resultados de las calificaciones
Grupo 3

Grupos	Calif_10		Calif_9		Calif_8		Calif_7		Total_ Grupo3
1er Parcial	3	10,7%	1	3,6%	7	25,0%	17	60,7%	28 [100,0%]
2do Parcial	7	25,0%	7	25,0%	14	50,0%	0	0,0%	28 [100,0%]

Estos datos reflejan avances en el aprendizaje de los conocimientos, toda vez que el promedio de las calificaciones arroja un incremento. En el primer examen, el promedio alcanzado es de 7.32; mientras que en el segundo se alcanza un 8.75.

Los contenidos que más dificultades presentan se identifican en la próxima tabla, donde puede apreciarse que el número de contenidos con dificultades disminuyó de un examen a otro, aun cuando la complejidad de estos es superior. Esta variación puede ser atribuida al aumento del interés por los contenidos de la asignatura, como consecuencia de los cambios realizados.

Tabla 15 Comparación de los contenidos que más dificultades presentaron en el primer y segundo examen parcial Grupo 3 (N=28)

Exámenes parciales	Contenidos	Frec.	%
Primer examen	La fundamentación teórica como característica del problema de investigación	17	60,7%
	La formulación adecuada como característica del problema de investigación	17	60,7%
	La pertinencia como una característica del problema de investigación	17	60,7%
	La definición del concepto de objetivo	7	25,0%
	La definición del concepto de tema	7	25,0%
Segundo examen	Las características del estudio transversal	14	50,0%
	La definición del concepto variable independiente	14	50,0%
	La definición del concepto de muestra .	7	25,0%

Del total de estudiantes que participaron en esta innovación didáctica, 20 de ellos (74%), se integraron al trabajo de investigación en la Universidad dentro del Departamento de Investigación de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Semplades), que financia

proyectos para mejorar la calidad de vida de la población, a través de la vinculación con la comunidad y desde las prácticas preprofesionales, que se convierten al final en proyectos de tesis de grado. También los estudiantes se incorporaron a los Proyectos Semillas, que auspicia también Semplades con un menor alcance, pero contribuyen al desarrollo de la comunidad.

Por tanto, se puede afirmar que la innovación didáctica contribuyó al desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos, ya que los datos empíricos obtenidos después de su aplicación, al comparar los indicadores antes y después, evidenciaron cambios significativos desde el punto de vista estadístico en los niveles de desarrollo de la habilidad en la mayoría de los estudiantes, pues los que se encontraban en los niveles bajo y medio, transitaron a los niveles medio y alto.

Además, como indicadores de impacto formativo preliminar se logró un incremento del interés por la asignatura, manifestado en su participación activa en el aula y en el cumplimiento de las tareas orientadas, en la asistencia a clases, una mejoría en los resultados de los exámenes parciales y una mayor participación de los estudiantes en los proyectos de investigación que se desarrollan en la Uleam.

La innovación didáctica es viable porque se corresponde con la política y fines de la Uleam en general y de la carrera de Psicología en particular, ya que en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional y en los planes operativos de las diferentes carreras que oferta esta institución, deben incluir objetivos e indicadores de

gestión, que apliquen diseños innovadores para elevar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en las asignaturas de la malla curricular, de manera que perfeccionen los ambientes de aprendizaje, permitan un tratamiento adecuado de los contenidos, fortalezcan la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades prácticas con valores.

Se contó desde el inicio para la aplicación de la innovación didáctica con el respaldo y autorización de la Decana, del Consejo de Facultad y del coordinador académico de la carrera. Además, el aula de clase disponía de la infraestructura adecuada y el equipamiento con tecnologías de la comunicación de última generación, tales como, computadora y proyector, los estudiantes se apoyaron en sus computadoras portátiles, tabletas y celulares que facilitaron el uso del Internet.

2.8. Conclusiones

El diseño curricular que sustenta la formación inicial del psicólogo ecuatoriano destaca la pertinencia de su preparación como investigador, pero no precisa cómo lograrlo desde el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que se constataron deficiencias en el desarrollo de las habilidades investigativas en estudiantes de pregrado y en egresados, atribuidas a diferentes causas y condiciones, dentro de las cuales están la insuficiente profesionalización del claustro de profesores de la carrera, los programas de las asignaturas tienen

carencias en el enfoque investigativo y es pobre la vinculación con las prácticas preprofesionales.

Dentro de las habilidades investigativas deficientes, la de formular problemas científicos constituye una de las fundamentales, ya que permite iniciar el proceso indagatorio con rigurosidad, pero debido a su consideración tradicional restringida solo al saber hacer, fue necesario conceptualizarla integralmente como una cualidad profesional, a partir de la incorporación de lo cognitivo, ejecutivo y motivacional afectivo en la formación inicial del psicólogo.

Acorde con esta conceptualización, para estimular el desarrollo de dicha habilidad, se diseñó una innovación didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación Científica, que perfeccionó la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesor.

La validación empírica de esta propuesta innovadora, a través del preexperimento aplicado, reveló que los estudiantes no solo se apropiaron de las acciones lógicas que contiene esta habilidad, sino también se incrementó el interés por la asignatura y por la actividad investigativa, lograron participar más en tareas investigativas en proyectos de investigación vinculados con las prácticas preprofesionales. Por lo que se cumple el objetivo de la investigación realizada y se corrobora la hipótesis planteada, ya que la innovación didáctica aplicada fue válida, factible y pertinente para el desarrollo de la habilidad para formular problemas

científicos, dentro la formación inicial investigativa de los estudiantes de la carrera de Psicología.

Aunque estos resultados hay que considerarlos todavía incipientes por la propia complejidad de la formación investigativa en el pregrado y porque constituye una experiencia que apenas se inicia.

Para el logro de la necesaria certeza científica de los resultados obtenidos, deberá realizarse un estudio longitudinal a cada estudiante que participó en el preexperimento, con el fin de constatar la evolución en el desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos en las actividades investigativas que realizan dentro del componente académico y en las prácticas preprofesionales, así como una vez egresados, a través de su desempeño profesional. Con especial énfasis en la evolución de sus estilos de investigar y las manifestaciones metacognitivas.

De forma colateral se proponen los siguientes cambios a la dirección de la Facultad de Psicología:

- Rediseñar la innovación didáctica al resto de los contenidos de la asignatura para estimular el desarrollo de otras habilidades investigativas.
- Que las asignaturas del ciclo básico y profesionalizante incrementen el componente investigativo.
- Implementar proyectos integradores que contengan tareas investigativas que exijan el

desarrollo de las habilidades investigativas en general y de la habilidad para formular problemas científicos en particular.

- Desarrollar actividades de profesionalización investigativa al claustro de profesores de la carrera, para que en las asignaturas que imparten contribuyan, de forma explícita y dirigida, a la formación investigativa de sus alumnos.
- Perfeccionar el diseño curricular de la carrera de Psicología en la Uleam, introduciendo la innovación didáctica aplicada al programa de la asignatura Metodología de la Investigación Científica.

Anexos

Anexo 1 Diseños curriculares de la carrera Psicología en varias universidades latinoamericanas

Diseño curricular de las carreras de Psicología en Argentina



UBA
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Ciclo Básico Común.

Introducción al Pensamiento Científico
Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado
Psicología
Biología
Semiología
Matemática
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

Materias electivas:

Construcción de los Conceptos Psicoanalíticos
Psicología ~~Epistemológica~~ y Existencial
Psicopatología ~~Infancia~~ – Juvenil
~~Psicología Social y Comunitaria~~
Análisis y Modificación de la Conducta
Psicoanálisis: Escuela Inglesa
Psicoanálisis: Escuela Francesa - Psicoanálisis: Psicología del Yo
Psicología de la Tercera Edad y Vejez - ~~Psicodiagnóstico: Rorschach~~
Problemas Sociológicos en Psicología
Problemas Antropológicos en Psicología
Biología del Comportamiento
Problemas Filosóficos en Psicología
Psicoanálisis: Orientación ~~Lacaniana~~, Clínica y Escritura
Psicología Política

Ciclo de Formación General Materias Obligatorias

Psicología General
Estadística
Psicología Social
Psicología y Epistemología Genética
Psicoanálisis Freud
Neurofisiología
Historia de la Psicología
Metodología de la Investigación
Salud Pública y Salud Mental
Teoría y Técnica de Grupos
Psicología Evolutiva Niñez
Psicología Evolutiva Adolescencia
Psicopatología
Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico, Módulo I
Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico, Módulo II
Requisito Idioma: Inglés o Francés. Módulo I
Requisito Idioma: Inglés o Francés. Módulo II

Asignatura Electiva I

Asignatura Electiva II

CICLO DE FORMACION PROFESIONAL

Materias Obligatorias Comunes a todas las Orientaciones

Psicología Ética y Derechos Humanos
Psicología Institucional
Psicología Educacional
Psicología del Trabajo
Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Adultos
Psicología Jurídica
Clínica Psicológica y Psicoterapias: Psicoterapias, Emergencias e Interconsultas
Práctica Profesional y de Investigación (comprende dos ejes "Prácticas Profesionales" y "Prácticas de Investigación". Los alumnos que elijan cursar el primer eje podrán hacerlo en las siguientes áreas: clínica, jurídica, social-comunitaria, educacional y trabajo)
Asignatura Electiva I, II Y III

Fuente: www.psi.uba.ar

Diseño curricular de las carreras de Psicología en Chile

Universidad de Palermo

1	1er. semestre	Antropología	Filosofía de la Ciencia	Psicología	Neurociencia Psicobiología	Psicología del Aprendizaje	
	2do. semestre	Sociología	Historia de la Psicología	Modelos y Teorías I Psicoanálisis	Cognición, Pensamiento y Lenguaje	Sensación y Percepción	
2	1er. semestre	Psicología Social	Filosofía	Modelos y Teorías II Psicología Genética y Cognitiva	Modelos y Teorías III Psicología Sistemática y Conductismo	Psicología Evolutiva I Niños y Adolescentes	
	2do. semestre	Interacción Social y Dinámica de Grupos	Estadística Aplicada a la Psicología	Modelos y Teorías IV Escuela Francesa (Lacan) e Inglesa	Modelos y Teorías V Counseling / Psicología Positiva	Psicología Evolutiva II Adultos y 3ra. Edad	Práctica Profesional 1
3	1er. semestre	Salud Pública y Psicología Comunitaria	Métodos de Investigación en Psicología	Psicopatología I	Psicología de la Personalidad	Rorschach	Práctica Profesional 2
	2do. semestre	Psicología Industrial y Organizacional	Exploración y Evaluación Psicológica I	Psicopatología II	Psicología de la Motivación y la Emoción	Electiva 1	Práctica Profesional 3
Título Intermedio: Ayudante de Gabinete Psicológico							
4	1er. semestre	Psicología de la Educación	Exploración y Evaluación Psicológica II	Psicología Clínica y Psicoterapia I	Neurobiología de los Trastornos Mentales	Electiva 2	Práctica Profesional 4
	2do. semestre	Psicología y Ética Profesional	Orientación Vocacional y Ocupacional	Psicología Clínica y Psicoterapia II	Psicología Forense	Clínica y Psicofarmacología	Práctica y Habilitación Profesional (Práctica Supervisada)
Título Final: Licenciado en Psicología							

Las 2 materias electivas permiten tomar cursos en áreas diversas como **Psicología Clínica, Psicología Social y de la Salud, Psicología Educacional y Jurídica y Psicología Laboral y Organizacional**, o combinar la carrera con otro campo profesional.

Trabajo Final Integrador (TFI)

Fuente:

<http://www.palermo.edu/cienciassociales/psicologia/plan.html>

Diseño curricular de las carreras de Psicología en Colombia Universidad de Los Andes

Primer Semestre	Créditos	Segundo Semestre	Créditos	Tercer Semestre	Créditos
Fundamentos de Psicología (PSIC 1402)	3	Principios de Neurociencias 1 (PSIC 1204)	3	Principios de Neurociencias 2 (PSIC 1208)	3
Taller de Inducción (PSIC 1403)	0	Psicología de la Emoción o Motivación (PSIC 2313 / PSIC 2318)	3	Curso Procesos Básicos Psicológicos (PSIC 23XX)	3
Biología para la Psicología (BIOL 1312)	3	Diseño y análisis de investigación 1 (PSIC 2706)	3	Diseño y análisis de investigación 2 (PSIC 2707)	3
Lab. Biología para la Psicología (BIOL 1313)	0	Pensadores 2 (CISO 120X)	3	CBU B1 (XXXX)	3
Filosofía e historia de las ciencias (CISO 1403B)	3	CBU A2 (XXXX)	3	CLE 1 (XXXX)	3
Pensadores: Weber, Durkheim, Marx (CISO 1200B)	3	Requisito de Español (LITE 1611 o LENG 1501)	3	CLE 2 (XXXX)	3
CBU A1 (XXXX)	3				
Cuarto Semestre	Créditos	Quinto Semestre	Créditos	Sexto Semestre	Créditos
Curso Procesos Básicos Psicológicos (PSIC 23XX)	3	Curso Procesos Básicos Psicológicos (PSIC 23XX)	3	Evaluación Psicológica (PSIC 2602)	3
Psicología Social Crítica (PSIC 2503)	3	Psicología Social Experimental (PSIC 2504)	3	Psicopatología (PSIC 3961)	4
Diseño y análisis de investigación 3 (PSIC 2708)	3	Entrevista Psicológica (PSIC 2600)	3	Psicología Aplicada (PSIC 3800)	0
Psicometría (PSIC 2601)	3	Desarrollo Psicológico (PSIC 3962)	4	Electiva final de carrera 1 (PSIC 3820 - 3999)	3
Constitución y Democracia (DERE 1300)	3	CBU A3 (XXXX)	3	Electiva final de carrera 2 (PSIC 3820 - 3999)	3
CBU B2 (XXXX)	3			CBU B3 (XXXX)	3
Requisito lectura en Inglés (LENG 2999)	0				
Séptimo Semestre	Créditos	Octavo Semestre	Créditos		
Opción de Grado 1 (PSIC 37XX)	3	Opción de Grado 2 (PSIC 37XX)	3		
Práctica 1 (PSIC 3811)	9	Práctica 2 (PSIC 3812)	9		
Ética profesional (PSIC 3801)	3	Electiva final de carrera 4 (PSIC 3820 - 3999)	3		
Electiva final de carrera 3 (PSIC 3820 - 3999)	3	Electiva final de carrera 5 (PSIC 3820 - 3999)	3		

Fuente:

<https://psicologia.uniandes.edu.co/index.php/programas/pregrado-en-psicologia>

Diseño curricular de las carreras de Psicología en la Universidad Javeriana

		Créditos	Código de la asignatura	Nombre de la asignatura	Electiva
1	1er Semestre	3	PS02001	Neuroanatomía Funcional	
		3	PS10006	Comprensión de textos en Psicología	
		3	PS10001	Introducción a la Psicología	
		3	PS10002	Lógica y Psicología	
		3	CB01001	Fundamentos de matemática	
		3	CH08001	Preseminario	
2	2do Semestre	3	PS03004	Aprendizaje por Asociaciones	
		2	PS02003	Psicología Comparada	
		3	PS03002	Sensación y Percepción	
		3	PS10001	Fundamentos de Investigación	
		3	CB02008	Estadística descriptiva y correlacional	
		2			Electiva de Programa I
3	3do Semestre	2	PS03003	Aprendizaje Constructivos	
		3	PS02002	Psicología	
		3	PS04001	Medición y Evaluación	
		3	PS10002	Métodos Cuantitativos en Psicología	
		3	CB02009	Estadística descriptiva y correlacional	
		2		Estadística Inferencial Paramétrica no Paramétrica	Electiva de Programa I
4	4to Semestre	3	PS03005	Atención y Memoria	
		3	PS07001	Fundamentos de Psicología Social	
		3	PS03001	Motivación y Emoción	
		2	PS07002	Psicología y Sociedad	
		3	PS10003	Métodos Cualitativos en Psicología	
		3	PS01003	Teoría y Sistemas Psicológicos	
5	5to Semestre	3	PS03006	Aprendizajes histórico-Culturales	
		2	PS07003	Contextos Socioculturales Contemporáneos	
		3	PS03007	Pensamientos y Lenguaje	
		3	PS06001	Psicología del Desarrollo Infancia y Adolescencia	
		3	PS05001	Psicología Diferencial y de la personalidad	
		2	CH08002	Antropología Filosófica	
6	6to Semestre	3	PS02004	Neuropsicología	
		2	PS07004	Problemas Fundamentales de la Psicología Social	
		3	PS08004	Psicología de la Conducta Anormal	
		3	PS06002	Psicología del Desarrollo : Adultez y Vejez	
		3			Electiva Institucional II
		2	CH03001	Ética General	
7	7mo Semestre	3	PS02004	Neuropsicología	
		2	PS07004	Problemas Fundamentales de la Psicología Social	
		3	PS08004	Psicología de la Conducta Anormal	
		3	PS06002	Psicología del Desarrollo : Adultez y Vejez	
		3			Electiva Institucional II
		2	CH03001	Ética General	
8	8vo Semestre	2	PS01005	Deontología de la Psicología	
				Práctica Profesional I:	
		9	PS09002	Trabajo de campo [20h] Seminario de Caso[2h] Seminario de profundización [4h] Asesoría [2h]	
		3	PS10004	TRABAJO DE GRADO II	
		2			Electiva de Programa II
9	9no Semestre	2	PS01005	Deontología de la Psicología	
				Práctica Profesional I:	
		9	PS09002	Trabajo de campo [20h] Seminario de Caso[2h] Seminario de profundización [4h] Asesoría [2h]	
		3	PS10005	TRABAJO DE GRADO II	
		3			Electiva de Programa III

Fuente: <http://www.javeriana.edu.co/carrera-psicologia>

Diseño curricular de las carreras de Psicología en la Universidad del Rosario- Colombia

Créditos	Nombre de la asignaturas	Créditos	Nombre de la asignaturas	Créditos	Nombre de la asignaturas
3	Saberes de formación básica o de fundamentación	3	Psicología Básica y General	3	Procesos Psicológicos II [Aprendizaje, Motivación y Emoción]
3	Fundamentos en Psicología	3	Procesos Psicológicos I [Percepción y Memoria]	3	Psicología del desarrollo I [Infancia y Adolescencia]
3	Procesos Psicológicos III [Lenguaje y pensamiento]	3	Psicología de la personalidad	3	Psicología del desarrollo II [Adultez]
3	Introducción a la Psicología Social	3	Enfoque I: Conductual y Cognitivo	3	Tema Sistemática Relacional
3	Enfoque II: Psico dinámico y Humanitaria	3	Etno-psicologías y Psicología integral Psicopatología		
Fundamentación Biológica					
3	Biología del comportamiento 1 [Biología]	3	Biología del Comportamiento 2 [Psicofisiológica]	3	Biología del Comportamiento 3 [Neurociencia Cognitiva]
3	Biología del Comportamiento 4 [Evolución y Compartimiento]	3			
Fundamentación Social					
2	Bases Socioculturales del Comportamiento	2	Introducción al Pensamiento Científico	2	Socio Antrología
Saberes Complementarios de Profesionalización					
3	Saberes profesionales	3	Psicología Clínica	3	Psicología Organizacional
3	Psicología Educativa	3	Línea de Profundización 1	3	Línea de Profundización 2
3	Línea de Profundización 3	3	Línea de Profundización 4	2	Seminario de Actualización 1
2	Seminario de Actualización 2	2	Electiva Profesional	2	Electiva Profesional
2	Electiva Profesional	2	Electiva Profesional		
Saberes de contextualización instrumental					
3	Psicometría	3	Técnicas instrumental y de Evaluación I	3	Técnicas instrumental y de Evaluación II
4	Trabajo de Grado	4	Entrevista	12	Práctica Profesional
Saberes de contextualización matemática y metodológica					
3	Matemáticas	3	Estadística Descriptiva	3	Estadística Inferencial
2	Metodología de la Investigación Cuantitativa	2	Metodología de la Investigación Cualitativa		
Saberes de contextualización ética, actitudinal y social					
3	Problemáticas Psicosociales en contexto colombiano	3	Prácticas de Transformación 1	1	Prácticas de Transformación 2
Asignaturas de Formación Integral					
2	Núcleo Rosarista I	2	Núcleo Rosarista II	2	Núcleo Rosarista III
2	Núcleo Rosarista IV	2	Núcleo Rosarista V	2	Núcleo Rosarista VI
2	Electiva de Medio Universitario 1	2	Electiva de Medio Universitario 2	2	Electiva de Medio Universitario 3
2	Electiva de Medio Universitario 3	2	Electiva General 1	2	Electiva General 2
2	Electiva General 3	2	Electiva General 4	2	Constitución Política

Fuente: <http://www.urosario.edu.co/psicologia/plan-de-estudios/>

Diseño curricular de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

PRIMER PERIODO		SEGUNDO PERIODO		TERCER PERIODO	
FILOSOFIA 4	4	TEO. DE LA PERSONALIDAD I	4	TEO. DE LA PERSONAL. II	4
ESPAÑOL GENERAL 4	4	METODOS DE INVEST. 1 4	4	PSICOLOGIA EVOLUTIVA I	4
SOCIOLOGIA 4	4			METODOS DE INVEST. I	4
PSICOLOGIA GENERAL 5	4			PSICOLOGIA SOCIAL	4
	4			PSICOFISIOLOGIA I	4
	20		8		20
CUARTO PERIODO		QUINTO PERIODO		SEXTO PERIODO	
METODOS DE INVEST. III	4	EVOLUTIVA III	4	METODOS DE INVES. IV	4
PSICOFISIOLOGIA II	4	ETICA	4	PSICOFISIOLOGIA III	4
PSICOLOGIA EVOLUTIVA II	4			MEDICION PSICOLOG. II	4
PS DE LOS PROCESOS SOC.	4			CONDUCTA ANORMAL I	4
MEDICION PSICOLOGICA I	4				
	20		8		16
SEPTIMO PERIODO		OCTAVO PERIODO		NOVENO PERIODO	
MEDICION PSICOLOG. III	4	MEDICION PSICOLOG. IV	4	PSICODIAGNOSTICO II	4
CONDUCTA ANORMAL II	4			PREVENTIVA	4
PSICODIAGNOSTICO I	4			EDUCATIVA I	4
ASIGNATURA OPTATIVA	3			DEL TRABAJO II	4
				ASIGNATURA OPTATIVA	3
	15		4		19
DECIMO PERIODO		DECIMO PRIMERO PERIODO		DECIMO SEGUNDO PERIODO	
HISTORIA DE HONDURAS	4	COMUNITARIA	4	COMP. ORGANIZACIONAL	4
TEC. TERAPEUTICAS I	4	ASIGNATURA OPTATIVA	4	TEC. TERAPEUTICAS II	4
CONSEJERIA	4			ORIENTACION	4
EDUCATIVA II	4			ASIGNATURA OPTATIVA	4
	16		8		16
DECIMO TERCER PERIODO					
ELABORACION Y EJECUCION	4				
DE PROYECTOS TODAS LAS ASIGNATURAS	4				
	16	http://unahpsicologiahonduras.blogspot.com/			

Diseño curricular de las carreras de Psicología en SAN Ignacio University Internacional- Lima-Perú

CICLO I		CICLO II	CICLO III
	Desarrollo Humano	Administración para los Negocios	English III
	English I	Bases Biológicas del Comportamiento	Marketing
	Fundamentos de Matemática	English II	Metodología de la Investigación
	Historia y Sistemas de la Psicología	Estadística General	Métodos Estadísticos en Psicología
	Introducción a la Psicología	Fundamentos Epistemológicos de la Psicología	Neurociencias
	Lenguaje I	Lenguaje II	Procesos Afectivos y Motivacionales
		Psicología del Desarrollo	Realidad Nacional y Globalización
CICLO IV		CICLO V	CICLO VI
	English IV	English V	Diagnóstico Psicológico
	Neuropsicología	Ética y Ciudadanía	English VI: RREL
	Investigación Psicológica	Instrumentos Psicométricos	Instrumentos Proyectivos
	Procesos Cognitivos I	Procesos Cognitivos II	Psicología Clínica y de la Salud
	Psicología Social	Psicología de la Personalidad	Psicología Comunitaria
	Psicometría	Psicología del Aprendizaje	Psicología Educativa
	Sociedad, Estado y Empresa	Psicopatología	Psicología Empresarial
	Técnicas de Entrevista y Observación		
CICLO VII		CICLO VIII	CICLO IX
	Comportamiento Sexual	Fundamentos de las Finanzas	Internado I
	Investigación Psicológica I	Investigación Psicológica II	Seminario de Tesis I
	Principios de Economía	Psicología de la Salud Ocupacional	Electivo 3
	Programas de Intervención Psicológica	Resolución de Conflictos y Negociaciones	
	Psicología de la Comunicación	Técnicas de Manejo Grupal	
	Electivo 1	Electivo 2	
CICLO X			
	Internado II		
	Seminario de Tesis II		
	Electivo 4		

Fuente:

<http://www.usil.edu.pe/pregrado/humanidades/psicologia/malla-curricular>

Diseño curricular de las carreras de Psicología en la Universidad Perú

Ciclo 5	Créditos	Ciclo 6	Créditos	Pre requisitos
Desarrollo Humano 1	3	Desarrollo humano 2	3	Desarrollo Humano 1
Procesos cognitivos y afectivos	3	Psicología del aprendizaje	3	
Sistemas psicológicos	3	Personalidad	3	
Neurociencias del comportamiento	3	Motivación y emoción	3	
Técnicas de observación y entrevista	3	Construcción de instrumentos psicológicos	4	
Ética y responsabilidad profesional	3	Investigación y estadística 1	3	Investigación Psicológica
Investigación psicológica	3			
Ciclo 7	Créditos	Pre requisitos		
Psicología social	3	Técnicas de observación y entrevista		
Psicología de la anormalidad	3	Personalidad		
Evaluación psicológica 1	3	Técnicas de observación y entrevista		
Investigación y estadística 2	4	Investigación y Estadística 1		
Diseño y evaluación de programas	4			
Fundamentos de la intervención psicológica	4			
Ciclo 8	Créditos	Pre requisitos		
Evaluación psicológica 2	3	Evaluación psicológica 1		
Investigación cualitativa	4	Investigación psicológica		
		Aprobar evaluación de media carrera		
Psicología y violencia	5	Aprobar evaluación de media carrera		
Psicología y desarrollo integral	5			
Responsabilidad social universitaria	3			
1 Electivo	3			
Ciclo 9	Créditos	Pre requisitos		
Seminario de tesis 1	4	Aprobar 15 créditos del eje Investigar		
		Aprobar evaluación de media carrera		
Psicología y Salud	5	Aprobar evaluación de media carrera		
Psicología, exclusión e inclusión social	5			
3 Electivos (3 créditos c/u)	9			
Ciclo 10	Créditos	Pre requisitos		
Seminario de tesis 2	6	Seminario Tesis 1		
Práctica pre-profesional (8 meses)	8			

Fuente: <http://facultad.pucp.edu.pe/letras-ciencias-humanas/carreras/psicologia/plan-de-estudios>

Diseño curricular de la carrera de Psicología en la Universidad de San Agustín de Lima en Perú

UNIVERSIDAD SAN AGUSTIN-LIMA-ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA					
Primer Año		Primer Semestre		SegundoSemestre	
Asignatura	Creditos	Asignatura	Creditos	Asignatura	Creditos
PSICOLOGIA GENERAL	8	MATEMATICA BAS	3	FILOSOFIA Y LOGICA	4
NEUROPSICOLOGIA I	5	LENGUA ESPANO	3	PSICOESTADISTICA	3
CORRIENTES CONTEMPORANEAS DE LA PSICOLOGIA	8	ANTROPOLOGIA	3	SOCIOLOGIA PERUANA 3	3
CURSO ANUAL	21		9		10
					40
Segundo Año		Primer Semestre		SegundoSemestre	
EVALUACION PSICOLOGICA I	8	DESARROLLO	2	DESTREZAS Y HABILIT	2
PSICOLOGIA DEL DESARROLLO	8				
INVESTIGACION PSICOLOGICA	8				
NEUROPSICOLOGIA 2	8				
PSICOLOGIA DE LA PERSONALIDAD	8				
	40		2		2
					44
Tercer Año		Primer Semestre		SegundoSemestre	
PSICOPATOLOGIA	8	PSICOLOGIA DE L	4	PSICOLOGIA AMBIENTAL	4
		PSICOLOGIA		EVALUACION PSICOLOGICA	
PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	8	EXPERIMENTAL	4	II	4
		OBSERVACION Y ENTREVISTA		PSICOLOGIA DE LAS	
PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL	8	PSICOLOGICA	2	ADICIONES	2
	24		10		10
					44
Cuarto Año		Primer Semestre		SegundoSemestre	
PSICOLOGIA CLINICA	8	PSICOSEXUALIDA	4	ORIENTACION Y CONSEJER	4
PSICOLOGIA SOCIAL	8				
PSICOLOGIA DE LOS RECURSOS HUMANOS	8				
PSICOLOGIA EDUCATIVA	8				
	32		4		4
					40
Quinto Año		Primer Semestre		SegundoSemestre	
		PSICOLOGIA DE LA COMUNICACIÓN	4	PSICOLOGIA DE LA PUBLICIDAD Y COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR 4	4
PSICOTERAPIA	8				
		METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA	4	SEMINARIO DE TESIS 4	4
PSICOLOGIA EXCEPCIONAL	8				
PSICOLOGIA JURIDICA	8				
	24		8		8
					40
Sexto Año					
PRACTICAS PRE-PROFESIONALES DE PSICOLOGIA CLINICA					20
PRACTICAS PRE-PROFESIONALES DE PSICOLOGIA EDUCATIVA					20
PRACTICAS PRE-PROFESIONALES DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL					20
PRACTICAS PRE-PROFESIONALES DE PSICOLOGIA DEL EXCEPCIONAL					20
PRACTICAS PRE-PROFESIONALES DE PSICOLOGIA SOCIAL					20
PRACTICAS PRE-PROFESIONALES DE NEUROPSICOLOGIA					20
Fuente: http://unsa2015.blogspot.com/2013/08/plan-de-estudios-psicologia-unsa.html					120
					120

Diseño curricular de las carreras de Psicología

Universidad Modelo de México

Semestre 1 Desarrollo Psicológico Infantil Bases Biológicas de la Conducta Estadística Descriptiva Metodología de la Investigación Introducción a la Psicología Teoría y Sistema en psicología	Semestre 2 Desarrollo Psicológico en la adolescencia Anatomía y Fisiología del sistema Nervioso Estadística Inferencial Creatividad y Desarrollo de Emprendedores Procesos Psicológicos Básicos Teoría y Técnica de la Entrevista I	Semestre 3 Desarrollo Psicológico en la adultez Neurofisiología Psicometría I Análisis Político y Socio Económico de México Aprendizaje y Memoria Teoría de la Personalidad
Semestre 4 Psicología Educativa Psicopatología Psicometría II Psicología Social y Comunitaria Sexualidad Humana Teoría y Técnica de la entrevista II	Semestre 5 Pensamiento y Lenguaje Psicología Clínica Evaluación de la Personalidad Valores Socioculturales y Mundiales Psicología Experimental Psicología Organizacional	Semestre 6 Educación Especial Psicología de la Salud Integración de la Prueba Psicológica Problemas de Aprendizaje Enfoques Teóricos de la Psicoterapia Dinámica de Grupos
A partir del 7mo. Semestre los alumnos escogen una pre especialidad, que pueden ser Clínica [C], Educativa [E] o industrial [I], misma que se cursara en 8vo. Y 9no Semestre.		
Semestre 7 Motivación y Aprendizaje en el aula Psicoterapia Psicoanalítica Administración de Personal Psicoterapia Optativa I Optativa II Optativa III	Semestre 8 Psicoterapia Familiar y de Pareja Psicoterapia Conductual Mercadotecnia Psicológica y Conductual Consumidora Optativa IV Optativa V Optativa VI	Semestre 9 Psicoterapia centrada en el cliente Reclutamiento y selección de personal Psicoterapia Gestáltica Seminario de Investigación Optativa VII
OPTATIVA AREA CLINICA Optativa I: Análisis Transaccional Optativa II: Neuropsicología Optativa III: Competencia contextual en el área clínica Optativa IV: Análisis de la conducta	OPTATIVA AREA INDUSTRIAL Optativa I: Análisis y Evaluación de puestos Optativa II: Ergonomía Optativa III: Competencia técnica en el área industrial Optativa IV: Desarrollo de recursos humanos Optativa V: Ecosistema y Empresa Optativa VI: Competencia Contextual en el área industrial Optativa VII: Psicología de la ingeniería Optativa VIII: Sistema de Recursos Humanos	OPTATIVA AREA EDUCATIVA Optativa I: Discapacidad Mental y Capacidades sobresalientes Optativa II: Atención y estimulación temprana Optativa III: Pedagogía General Optativa IV: Integración y Desarrollo curriculares Optativa V: Trastorno de la Atención Optativa VI: Didáctica General Optativa VII: Trastorno de Aprendizaje Optativa VIII: Rehabilitación

Fuente: <http://www.unimodelo.edu.mx/chetumal/psicologia/plan-de-estudios>

Diseño curricular de la carrera de Psicología en la Universidad de La Habana, Cuba

SEMESTRE 1			SEMESTRE 2		
Filosofía y Sociedad I-II	32	EF	Historia de la Filosofía	36	EF
Gramática Española, Redacción y Estilo	32	EF	Economía Política I-II	36	EF
Psicología General	64		Metodología de la Investigación	72	PI
Computación	64	EF	Historia de Cuba	36	EF
Metodología de la Investigación I	72	PI	Estadística	36	EF
Introducción a la Psicología de la Salud	48	EF	Cognición y Comportamiento I	72	EF
Inglés	52	EF	Inglés	72	EF
Educación Física	36		Educación Física	36	
Fundamentos Psicológicos	72	EF	Instrumentos de Evaluación PS	64	EC
SEMESTRE 3			SEMESTRE 4		
Teoría Socio-Política Antropología	36	EF	Psicología de la Familia	54	EF
Socio Cultural Análisis Económico y Cultural	72	EF	Psicología del Desarrollo II	72	EF
Psicología del desarrollo I	72	EF	Psicología de la Salud I	54	EF
Inglés	32		Psicodiagnóstico I	72	EF
SEMESTRE 5			SEMESTRE 6		
Psicología del desarrollo III	54	EF	Psicopatología II	54	EC
Psicopatología I	72	EF	Psicopatología Social I	54	EF
Psicodiagnóstico II	64	EF	Orientación Psicológica	48	EF
Personalidad	54	EC	Psicopatología de la Salud II	48	EF
Inglés	32		Inglés	32	
SEMESTRE 7			SEMESTRE 8		
Estadística II	54	EF	Psicoterapia	64	EF
Psicología Social II	54	EC	Historia de la Psicología	59	EF
Psicología de la Salud III	48	EF	Psicología Educativa I - II	64	EF
Psicología Organizacional I-II	64	EF	Psicopatología Especial I - II	54	EF
Inglés	32		Inglés	32	
SEMESTRE 9			SEMESTRE 10		
Práctica Profesional			TRABAJO DE DIPLOMA		
EF: EXAMEN FINAL			EXAMEN FINAL		
EC: ESTUDIO DE CASOS			P.I.: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN		
TOTAL AÑOS: 5 AÑOS			TOTAL ASIGNATURA: 42		
TOTAL HORAS: 6386			TOTAL DE EXAMEN FINAL: 38		

Fuente: <http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/files/2008/03/plan-de-estudio-de-la-carrera.pdf>

Anexo 2: Diseños curriculares de la carrera Psicología en varias universidades ecuatorianas

Universidad Central Quito - Facultad de Ciencias Sociales- Psicología

1er año	Bases Biológicas del comportamiento	2do. año	Neurofisiología	3er. año	Psicología Anormal y Psiquiatría	4to. año	Psicología Clínica y Asistencial		
	Psicología Contemporánea		Psicología del desarrollo		Psicología de la personalidad		Psicología Laboral y Organizacional		
	Procesos Psicológicos		Aprendizaje y Procesos de cambio		Aplicación e interpretación de Pruebas Psicológicas		Psicología Escolar y Educacional		
	Metodología de las Ciencias Sociales I		Psicología Social		Lenguaje y Comunicación		Optativo Facultad I (1 semestre)		
	Epidemiología para las Ciencias Sociales		Metodología de las Ciencias Sociales II		Metodología de las Ciencias Sociales III		Optativo Facultad II (2 semestre)		
			Individuo y Sociedad Moderna.		Economía y Gestión o técnica de manejo Individual y Grupal.		Licenciatura		
							Curso Transversal Institucional I	Curso Transversal Institucional II	
5to Año - 1 Semestre									6to año- 2do Semestre
Mencion Organizacional									
	Administración de Recursos Humanos		Desarrollo Organizacional		Comportamiento Organizacional		Introducción a la gestión del Mejoramiento Continuo	Ergonomía y Salud Ocupacional	Práctica Profesional
Mencion Educacional									
	Enseñanza y Aprendizaje en Contexto no Formales		Diseño y Evaluación de Proyectos Psicoeducativos		Intervención Psicosocial en el Sistema Escolar		Psicología Vocacional	Psicodiagnóstico educacional	Práctica Profesional
Mencion Clínica									
	Clínica Infante Juv enil		Psicodiagnóstico Clínico		Psicoterapia (**)		Neuropsicología	Psicología de la Salud	Práctica Profesional

Fuente:

http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20131111/a_socfile/20131111210801/psicologia.pdf

Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias de La Salud. Carrera de Psicología Clínica

I CICLO	II CICLO	III CICLO	IV CICLO	V CICLO	VI CICLO	VII CICLO	VIII CICLO	IX CICLO	X CICLO
MANEJO DE HIGIENE Y SALUD MENTAL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL (4 C)	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO I EVOLUTIVA I (niñez normal) (4 C)	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO II EVOLUTIVA II (adolescencia normal) (4 C)	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO III EVOLUTIVA III (adultez normal) (4 C)	TALLER DE REDACCIÓN Y LENGUAJE CIENTÍFICO (3 C)	ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN PSCOLÓGICA I (coaching - counselling) (4 C)	ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN PSCOLÓGICA II (orientación -collegas) (4 C)	ELEMENTOS DE PSICOFARMACOLOGÍA (4 C)	TALLER DE ESTUDIO DE CASOS CLÍNICOS I (diagnóstico) (3 C)	
MANEJO DE LAS BASES BIOLÓGICAS DE LA PSICOLOGÍA (4 C)	ELEMENTOS DE NEUROANATOMÍA Y NEUROFISIOLOGÍA (4 C)	ANÁLISIS DE LA PSICOFISIOLOGÍA (bases psicofisiológicas) (4 C)	ANÁLISIS DE LA PSICOFISIOLOGÍA II (fisiología de funciones mentales) (4 C)	PSICOLOGÍA DE LAS INSTITUCIONES (4 C)	TEORÍA Y TÉCNICA GRUPAL (4 C)	TEORÍA Y PSICOTERAPIA GRUPAL (4 C)	TEORÍA Y PSICOTERAPIA FAMILIAR (5 C)	ESTUDIO DE CASOS CLÍNICOS II (plan de intervención) (5 C)	
	ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y CULTURAL (4 C)	EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (4 C)	TEORÍA Y TÉCNICA DE EXPLORACIÓN Y PSICODIAGNÓSTICO I (evaluación - entrevista) (4 C)	TEORÍA Y TÉCNICA DE EXPLORACIÓN Y PSICODIAGNÓSTICO II (historia clínica - informes) (4 C)	PSICOTERAPIA I (conductual -cognitiva) (4 C)	PSICOTERAPIA II (psicoanalítica - existencial) (5 C)	TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN EN CRISIS Y PBIU (4 C)		
	CORRIENTES PSICOLÓGICAS O TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD I (funcionalismo - psicoanálisis) (4 C)	CORRIENTES PSICOLÓGICAS O TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD II (humanismo, conductismo - sistémico) (4 C)	ESTUDIOS Y PROBLEMATICA DE GÉNERO EN LA PSICOLOGÍA (4 C)	PSICOPATOLOGÍA GENERAL I (trastornos - funciones mentales) (5 C)	PSICOPATOLOGÍA GENERAL II (trastornos mentales) (5 C)	PSICOPATOLOGÍA DINÁMICA (4 C)	DINÁMICA (4 C)		
MANEJO DE LA PSICOLOGÍA GENERAL (5 C)	PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL (3 C)	ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA CLÍNICA (4 C)	PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y SALUD PÚBLICA (4 C)	PSICOLOGÍA INFANTIL (patológica) (4 C)	PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE (patológica) (4 C)	PSICOLOGÍA DEL ADULTO GERIÁTRICA (patológica) (4 C)	SEMINARIO DE PSICOÉTICA Y BIOÉTICA (4 C)		
		ELEMENTOS DE PSICOMETRÍA (bases psicométricas) (5 C)	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA I (personalidad) (5 C)	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA II (personalidad) (5 C)	TALLER DE PSICOLOGÍA JURÍDICA (4 C)				
REALIDAD NACIONAL (2 C)			(inteligencia) (5 C)						
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (4 C)									
NTIC I (informática) (3 C)	NTIC II (web 2.0) (3 C)								
								GESTIÓN DE PROYECTOS SOCIO PRODUCTIVOS (3 C)	
TÉCNICAS DE ESTUDIO (3 C)	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN (3 C)							DISEÑO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN (3 C)	TRABAJO DE GRADUACIÓN (20 C)
						OPTATIVA 1 (4 C)	OPTATIVA 2 (4 C)	OPTATIVA 3 (4 C)	

HUMANÍSTICA
BÁSICA E INFORMÁTICA
PROFESIONAL
OPTATIVA
TRABAJO DE GRADUACIÓN

OPTATIVA 1: LÓGICA MATEMÁTICA / INTRODUCCIÓN A LA NEUROPSICOLOGÍA / PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL

OPTATIVA 2: EM PRENDIMIENTO / EXPLORACIÓN NEUROPSICOLÓGICA / PSICODIAGNÓSTICO DE ROCHARCH

OPTATIVA 3: PSICOTERAPIA INFANTIL / PSICOTERAPIA DE PAREJA / REHABILITACIÓN

NEUROPSICOLÓGICA

Fuente:

<https://www.uta.edu.ec/v2.0/.../mallas/salud/.../mallacurricularpsicologiaclinica....pdf>

PLAN DE MALLA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA MENCIÓN CLÍNICO

[illegible]

*estructura sujeta a cambios

Universidad de Guayaquil

PLAN DE ESTUDIO

Psicología general I

Psicología social

Metodología de investigación científica I

Historia de la psicología

Bases epistemológicas de la psicología

Bases biológicas de la psicología

Desarrollo humano

MÉTODOS DE INVEST. III

Psicología del desarrollo I

Psicología de la personalidad I

Psicología de la comunicación

Psicología del aprendizaje

Psicopatología general

Psicología de la familia

Metodología de investigación científica II

Psicología del desarrollo II

Psicología de la sexualidad y del género

Psicología general II

Psicología de la personalidad II

Desarrollo personal: psicología, arte y deporte II

Psicología del desarrollo III

Psicología educativa y especial I

Psicología de la salud

Técnicas e instrumentos psicológicos

Intervención comunitaria y educación popular

Diseño de proyectos

Psicopatología clínica

Psicología del trabajo

Psicología organizacional

Farmacodependencia

Fuente: <http://www.cursosycarreras.com.ec/psicologia-guayas-guayaquil-ug-FO-143263>

Universidad Técnica de Portoviejo - Manabí

NIVEL UNO		NIVEL DOS		NIVEL TRES	
FILOSOFÍA	2	INVESTIGACION FORMATIVA	4	DERECHOS CONSTITUCIONALES	2
INGLES ELEMENTAL	4	INGLES ELEMENTAL ALTO	4	DESARROLLO HUMANO	4
INFORMÁTICA BÁSICA	4	SOCIOLOGÍA GENERAL	2	INGLES PRE-INTERMEDIO	4
ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	2	POLÍTICA SOCIAL	4	PSICOLOGÍA SOCIAL II	2
CULTURA E IDENTIDAD ECUATORIANA	2	PSICOLOGÍA SOCIAL I	4	MÉTODOS INVESTIGACIÓN PSICOLOGÍA	2
PSICOLOGÍA GENERAL	4	PSICOLOGÍA GENERAL II	4	TEORÍA Y TÉCNICA DE LA ENTREVISTA	2
ESTADÍSTICA GENERAL	4	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO	3	NEUROANATOMÍA	4
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO	3			PSICOLOGÍA CLÍNICA	4
NIVEL 4	25	NIVEL 5	25	NIVEL 6	24
ÉTICA PROFESIONAL	2	LIDERAZGO PROFESIONAL	2	DERECHO LABORAL	2
ORATORIA	2	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	2	ECONOMÍA	4
RELACIONES HUMANAS	2	DEFENSA CIVIL Y DESASTRE	2	PSICOTERAPIA GENERAL	2
ELECCIÓN LIBRE	2	PERSPECTIVA DE GÉNERO	2	PSICOPATOLOGÍA	3
INGLES PRE INTERMEDIO ALTO	4	SIMIOLOGÍA	4	SIMIOLOGÍA II	3
PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA	2	PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA NIÑEZ	3	PSIQUIATRÍA I	3
METODOLOGÍA Y TÉCNICA EVOLUTIVA	2	PSICOLOGÍA DEL ADULTO MAYOR	3	PSICOLOGÍA CLÍNICA DE ADULTOS MAYORES	3
PSICOMETRÍA I	3	PSICOMETRÍA II	4	SALUD MENTAL	2
		NEUROPSICOLOGÍA	4	ESCUELAS PSICOLÓGICAS	2
				DINÁMICA DE GRUPOS	2
NIVEL 7	19	NIVEL 8	26	NIVEL 9	26
DEMOCRACIA Y SOCIEDAD	4	COMUNICACIÓN SOCIAL	4	RELACIONES PÚBLICAS Y PROTOCOLO	2
SEGURIDAD INDUSTRIAL	2	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	4	MODALIDAD DE GRADUACIÓN	4
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	4	PSICOTERAPIA II	3	LIBRE ELECCIÓN	2
PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	2	PSICOSEXUALIDAD II	2	PSICOTERAPIA III	4
SALUD PREVENTIVA	2	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	3	INTERVENCIÓN PROFESIONAL II	4
PSIQUIATRÍA II	3	PSICO FARMACO	4	PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL	4
PSICOTERAPIA I	3	INTERVENCIÓN PROFESIONAL	4	PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL DE TRABAJO	4
PSICOSEXUALIDAD	2			CLÍNICA DROGODEPENDENCIA	4
PSICODIAGNÓSTICO	4				
NIVEL 10	26		24		28
LEGISLACIÓN Y SEGURIDAD SOCIAL	4	CREDITOS DE PASANTIAS: 20 CREDITOS DE TRABAJO DE GRADUACION: 20 TOTAL DE CREDITOS: 282 <i>Fuente: http://www.utm.edu.ec/archivos/repositorio/mallas/fch/1273-FCH-Malla.Cred-Psico.Clini.2012.pdf</i>			
PROCEDIMIENTO PARLAMENTARIO	2				
EMPRENDIMIENTO	2				
PSICOLOGÍA EMPRESARIAL	2				
LIBRE ELECCIÓN	2				
INTERVENCIÓN PROFESIONAL III	4				
NUTRICIÓN Y SALUD	4				
INFORMACIÓN JURÍDICA	4				
TEORÍA DE LA PERSONALIDAD	4				
	28				

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Psicología Clínica

NIVEL 1		NIVEL 2		NIVEL 3		
FUNDAMENTOS HISTORICOS Y EPISTEMOLOGICOS DE PSICOLOGIA	6	ESCUELAS Y ENFOQUES TEORICOS DE LA PSICOLOGIA	6	ESCUELA Y ENFOQUES TEORICOS DE LA PSICOLOGIA II	6	
	6	ANTROPOLOGIA FILOSOFICA	4	ANTROPOLOGIA CULTURAL	4	
ANALISIS Y COMPOSICION DE LINGÜISTICA	4	NEUROANATOMIA	4	SEGUNDA LENGUA	5	
TEXTOS	4	INTRODUCCION METODOLOGICA	6			
SEGUNDA LENGUA	5	RAZONAMIENTO LOGICO	4			
		SEGUNDA LENGUA	5			
	25		29		15	
NIVEL 4		NIVEL 5		NIVEL 6		
PROCESOS PSICOLOGICOS	4	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO	6	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO	6	
ESTADISTICA INFERENCIAL	6	PSICOLOGIA DE LA PERSONA	4	PATOLOGIA GENERAL	6	
PSICOMETRIA	6	CONDUCCION DE GRUPOS	4	EVALUACION PSICOLOGICA	4	
ESTADISTICA DESCRIPTIVA	6	TECNICAS DE ENTREVISTA	4			
PSICOFISIOLOGIA	6	EVALUACION PSICOLOGICA	4			
SEGUNDA LENGUA	6	OPTATIVA	4			
JESUCRISTO Y LA PERSONA DE HOY	3	SEGUNDA LENGUA	5			
NIVEL 7		NIVEL 8		NIVEL 9		
TEORIA PSICOANALITICA I	6	TEORIA PSICOANALITICA	6	ETICA PERSONAL SOCIAL Y PROFESIONAL	3	
PSICOPATOLOGIA INFANTIL	4	PSICOPATOLOGIA DE LA ASESORAMIENTO E NEUROSIS II	6	PSICOTERAPIA DE ADULTOS	6	
PATOLOGIA DE LOS ADOLESCENTES	4	INTERVENCION EN CRISIS	6	OPTATIVA	4	
PSICODIAGNOSTICO	4	PSICOPATOLOGIA DE LA PSICOSIS Y LA PERVERSION	4	SEMINARIOS Y PRACTICAS PRE-PROFESIONALES I	8	
DINAMICA FAMILIAR	4	PSICOTERAPIA INFANTIL Y DE ADOLESCENTES	6			
TECNICAS PROYECTIVAS	4	PSICODIAGNOSTICO DE RORSCHACH	4			
	26		28		21	
NIVEL 10		AREAS				
METODOS Y TECNICAS DE INVESTIGACION Y DISEÑO DE PROYECTOS	4	SERVICIOS COMUNITARIO. PASANTIAS O PRACTICAS PRE-PROFESIONALES			16	
SEMINARIOS Y PRACTICAS PRE-PROFESIONALES II	8	OPTATIVAS			12	
OPTATIVA	4	HUMANISTICA			36	
	16	PRE-PROFESIONAL I			43	
		BASICA			46	
		TRABAJO DE TITULACION			20	
Fuente: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. www.puce.edu.ec/						173

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Uleam)

Facultad: TRABAJO SOCIAL																
Escuela: PSICOLOGIA																
Carrera: CLINICA																
MALLA CURRICULAR DE LA CARRERA BASADA EN CREDITOS																
UNIVERSIDAD LAICA "ELOY ALFARO" DE MANABÍ																
I Nivel																
1.1 Créditos 5 1.2 Créditos 4 1.3 Créditos 4 1.4 Créditos 4 1.5 Créditos 4 1.6 Créditos 4 1.7 Créditos 4																
II Nivel																
2.1 Créditos 4 2.2 Créditos 4 2.3 Créditos 4 2.4 Créditos 5 2.5 Créditos 2 2.6 Créditos 3 2.7 Créditos 3																
III Nivel																
3.1 Créditos 6 3.2 Créditos 6 3.3 Créditos 6 3.4 Créditos 5 3.5 Créditos 2 3.6 Créditos 5 3.7 Créditos 5																
IV Nivel																
4.1 Créditos 5 4.2 Créditos 4 4.3 Créditos 4 4.4 Créditos 6 4.5 Créditos 6 4.6 Créditos 5 4.7 Créditos 5																
V Nivel																
5.1 Créditos 6 5.2 Créditos 6 5.3 Créditos 4 5.4 Créditos 4 5.5 Créditos 6 5.6 Créditos 4 5.7 Créditos 4																
VI Nivel																
6.1 Créditos 5 6.2 Créditos 5 6.3 Créditos 5 6.4 Créditos 5 6.5 Créditos 5 6.6 Créditos 5 6.7 Créditos 5																
VII Nivel																
7.1 Créditos 5 7.2 Créditos 5 7.3 Créditos 5 7.4 Créditos 5 7.5 Créditos 5 7.6 Créditos 5 7.7 Créditos 5																
VIII Nivel																
8.1 Créditos 5 8.2 Créditos 5 8.3 Créditos 5 8.4 Créditos 5 8.5 Créditos 5 8.6 Créditos 5 8.7 Créditos 5																
IX Nivel																
9.1 Créditos 3 9.2 Créditos 3 9.3 Créditos 4 9.4 Créditos 4 9.5 Créditos 4 9.6 Créditos 4 9.7 Créditos 4																
X Nivel																
10.1 Créditos 3 10.2 Créditos 3 10.3 Créditos 4 10.4 Créditos 4 10.5 Créditos 4 10.6 Créditos 4 10.7 Créditos 4																
TOTAL CREDITOS DE PROGRAMA																
247																
TOTAL CREDITOS DE CARRERA																
247																

Referencias Bibliográficas

(basadas en las Normas APA, 6ta edición)

Aguayo, M. (2004). Cómo realizar “paso a paso” un contraste de hipótesis con SPSS para Windows: asociación entre variables cuantitativas y categorías. Fundación Andaluza Beturia para la investigación en salud, Sevilla.

Aguilera, E. y Ortiz, E. (2010). Los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Monografía. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (Ceces). Universidad de Holguín. ISBN 978 – 959 -16-1314. Recuperado de:
<http://cvi.mes.edu.cu/redees/wp-content/uploads/2012/12/LOS-PERFILES-DE-ESTILOS-DE-APRENDIZAJE.pdf>

Araujo, M., Pérez, J. I., Pasamontez, M., Gonzáles, O. B. Castellanos, C. M. Avalos, N. F. (2013). Talleres para el desarrollo de habilidades investigativas desde la asignatura Metodología de la Investigación. Revista EDUMECENTRO, (5), 3.

Ardila, R. (1979) La Psicología en Argentina: pasado, presente y futuro. Revista Latinoamericana de Psicología, (11)1, 71 – 91. Bogotá, Colombia. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo>

Arias, G. (2009) La psicología educacional y el sistema de educación en Cuba. Psicología Escolar y Educacional, 13 (1), enero – junio, 155- 164. Paraná, Brasil. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo>

Asencio, E. (coord.), Jiménez García, E., Rappoport Redondo. S. y Thoilliez Ruano, B. (2017) Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. UNIR Editorial Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

- Ballesteros, B.; González, D. y Pena, T. (2010). Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Bermúdez Sarguera, R. y Rodríguez Rebastillo, M. (2017) Estructura del problema de investigación, contradicciones inherentes y exigencias metodológicas para su formulación. Pedagogía Universitaria, XXII (2), 1-18. Disponible en:
http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/746/pdf_114
- Boza, C. Á. (1999). La práctica de investigación en la formación del Psicopedagogía, un estudio sobre el diario. XXXI. Revista de Educación, 1, 231-252. Universidad de Huelva. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201078&orden=197338&info=link>
- Campos Cornejo, L.L. y Jaime Campos, M. A. (2013). Perfil de competencias del psicólogo. Revista Integración Académica en Psicología, (2) 4, enero-abril. Disponible en:
<http://www.integracionacademica.org/component/content/article/12-volumen-2-numero-4-2014/44-perfil-de-competenciasprofesionales-del-psicologo>
- Cangas, X. y Mondéjar R. (2016). La actividad científico-investigativa en UNIANDES – Riobamba: acercamiento para una propuesta teórico –metodológica. Rev. Atenas, (2)34, 16-27.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. Interdisciplinaria, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (21)2, 117-152.

- Colectivo de Autores (2016). La psicología en Norteamérica los inicios de la tradición disciplinar, primera formación canónica. Capítulo 2. Disponible en: <http://unipsicologiapereira.Blogspot.Com//.Capítulo-II.html>
- Colpsic (2013). Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. Colegio Colombiano de Psicólogos. Disponible en: www.colpsic.org.co
- Congreso Interamericano de Psicología. (1983) Resúmenes. Quito. Editorial Universitaria.
- Corral Ruso, R. (2015). La formación de profesionales de la Psicología en la educación superior: una experiencia cubana Revista Integración Académica en Psicología, (3) 9, septiembre-diciembre 2015. Disponible en: <http://integracion-academica.org/vol1numero1-2013/9-la-formacion-de-profesionales-de-la-psicologia-en-la-educacion-superior-una-experiencia-cubana>
- Di 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.
- Díaz, D. Mendoza, V. Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de un estudio de caso. Primera Revista Electrónica en América Latina especializada en comunicación. Libro básico en la historia del campo iberoamericano de estudio en comunicación. 75, febrero. Disponible en www.reazonypalabra.org.mx
- Diccionario de Autores Ameiwaee (2003) Definición de innovación. Disponible en: <http://www.waece.org/diccionario/index.php>

- Domínguez Garrido, M. C.; Medina Rivilla, A. y Sánchez Romero, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. Perspectiva Educacional, (50)1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Dusú, R. (2004). Estrategia didáctica para la formación científico – profesional del estudiante de Psicología de la Universidad de Oriente. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. No publicada. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Escudero, J. M. (2015) Claves para reflexionar y promover la innovación docente en la universidad. En Ibarra Rius, N. (coord.) Investigación e innovación en educación superior, 11-28. Universidad de Valencia.
- Ezequiel, B. (2009) La Formación en Psicología: Revisión y perspectivas. Revista Psiencia, (1) 2. Disponible en: www.psiencia.org
- Fariñas, G. (2005). Psicología, Educación y Sociedad. La Habana: Félix Varela.
- Fernández Hermida, J. R. (1999). Sobre formación de pregrado. Papeles del Psicólogo, febrero, 72. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimirCOP.asp?id=932>
- Ferrándiz, I. M. (2011). Autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 7(2), 7-26.
- Fierro, A. (1982). La formación universitaria del psicólogo. Papeles del Psicólogo, diciembre, 7. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=88>
- Gallegos, M. (2005) Cincuenta años de la historia de la Psicología como institución universitaria en Argentina. Revista

Latinoamericana de Psicología. (37) 3. Bogotá Colombia.
Disponible en: <http://pepsic.bu.salud.org>

Gallegos, M. (2009) Primera conferencia Latinoamericana sobre entrenamiento en psicología (1974): el modelo latinoamericano y su significación histórica. Psicología y Ciencia. Santa Fe. Argentina.

Gallegos, M. (2012) Historia de la Psicología Interamericana. Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) Psicología Latina. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. 1, 23-36.

García, E. (2004) Didáctica y Currículo: clave para el análisis en los procesos de enseñanza. Zaragoza, Mira, España

García, J. (2017). Breve Historia de la Psicología en Paraguay. Psicología para América Latina. Revista de la Unión Latinoamericana. Disponible en:
www.psicoloatina.org17/paraguay.html

Gimeno Santos, M. y Gallegos Matas, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. Revista de Psicodidáctica, (12) 1, 7-27. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512102>

González, M; Amor, A. y Campos, A, (2003) La mnemotecnica de la palabra clave. Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.

Gonzales Capdevila, O.; Gonzales Franco, M. y Cobos Vilches, M.E. (2010) Estrategias curriculares para la formación de habilidades investigativas. Revista Educación Médica del Centro. EDUMECENTRO 3 (1) Disponible en:
www.reveducentro.sld.cu

- González Maura, V. y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 185-209.
- Guerrero Useda, M.E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. Revista Acta Colombiana de Psicología 10 (2), 190-192. Disponible en: www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf
- Guevara Ruiseñor, E. S.; Mendoza Rosas, R.M. y García López, E. (2014) Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología. Revista Alternativas en Psicología. (XVIII) 30, febrero – julio. Disponible en: www.alternativas.mx
- Hernández Calderín, E. y otros (2004). Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades investigativas en los profesionales de ciencias técnicas. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echavarría. Programa Ramal de investigaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Superior, Cuba.
- Hernández, E. (2004). Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades investigativas en los profesionales de Ciencias Técnicas. Proyecto del Programa Ramal de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Superior. Cuba.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010) Metodología de la Investigación. Tercera edición Editorial Mc. Graw. Hill. México.
- Herrán, A. de la (2011). La práctica de la innovación didáctica: el proyecto de innovación docente. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (224), 26-27. Disponible en:

https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/formacontPID.pdf

Herrera Jiménez, L. F. y Guerra Morales, V. (1999). Actualidad y perspectiva de la formación del psicólogo en la Universidad Central de Las Villas en Cuba. Papeles del Psicólogo, noviembre, 74 Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimirCOP.asp?id=961>

Hothersall, D. (1997) Historia de la Psicología. Editorial Mc. Graw-Hill interamericana Editorial, México.

Illescas Prieto, S. A., Bravo López, G. y Tolozano Benites, S. E. (2016). Las habilidades de investigación en estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Alteridad. Revista de Educación. (9) 2, 151-160. Disponible en: <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/download/2.2014.06/8>

Johnson, A. (2013) El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina. Buenos Aires: Troquel.

Lage Dávila, A. (2013). La economía del conocimiento y el socialismo. La Habana: Academia.

López Carvajal, G. A., Toledo Rodríguez, O., & Meza Salvatierra, J. (2017). La formación de habilidades investigativas en los estudiantes a través del estudio de casos. Universidad y Sociedad, 9 (2), 97- 105. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu>

López, L. (2001). El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de Química. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. Cienfuegos. Cuba.

- Lunt, I. (1999). Educación y formación para psicólogos en Europa: ¿estándares óptimos o mínimos? Papeles del Psicólogo, febrero, no. 72. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimircop.asp>
- Machado Ramírez, E.; Montes De Oca Recio, N. y Mena Campos, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. Revista Pedagogía Universitaria, XIII (1), 156-180. Ministerio de Educación Superior, La Habana. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/439/430>
- Machado, R. E., Montes de Oca, R. N., & y Campos, M. A. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. Revista Pedagogía Universitaria, (XIII)1. Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- Maldonado, H. (2013) La Formación de Psicólogos en América Latina. Hacia la construcción de un nuevo paradigma. Revista Integración Académica en Psicología, (11) 1. México. Disponible en: <http://Integración.Académica.org/>
- Medina Rivilla, A. (2013). Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. Editorial Universitaria Ramón Areces, Madrid.
- Mena, E. (2010). Autoevaluación y creatividad. VARONA, Revista Científico-Metodológica, (50), 37-44. La Habana
- Mena, L. J. (2001). ¿Cómo formar y desarrollar las Habilidades Investigativas de Física en una carrera técnica como la Agronomía? II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Cuba.

- Monereo, C. (2014) Enseñando a enseñar en la universidad. Octaedro-ICE, Barcelona.
- Morquecho Güitrón, A. C. y Vizcarra Guerrero, L. R. (2013). La docencia en investigación para Psicología. El caso del Centro Universitario de la Ciénaga de la Universidad de Guadalajara, México. Revista Integración Académica en Psicología, (1) 3. Disponible en: <http://www.integracion-academica.org/volumen-1-numero-3-2013>
- Muñoz, D. (2016) la formación investigativa de los estudiantes de la carrera de ingeniería en sistemas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín.
- Ortiz Torres, E. (2006) Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario. Monografía. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación (Ceces). Universidad de Holguín. ISBN 959-16-0404-1.
- Ortiz Torres, E. y Mariño Sánchez, M. (2012). Psicodidáctica y educación superior. Editorial Académica Española.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2013). Los estilos de enseñanza de los profesores universitarios en las investigaciones educativas. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 4 (2), abril-junio. Recuperado de: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/download/979/571>
- Parra Herrera, Y. y Colunga Santos, S. (2016). Antecedentes de la formación investigativa del psicólogo en Cuba. Transformación, 12 (2), 53 – 63. Disponible en: https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/190/pdf_5

- Parra, Y. (2016). Formación de las competencias investigativas en el estudiante de Psicología de la modalidad semipresencial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Enrique José Varona. Camagüey, Cuba.
- Pedi (2015). Plan estratégico de desarrollo institucional (2015-2017). Facultad de Psicología. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manabí, Ecuador.
- Pedi (2016 – 2020) Plan estratégico de desarrollo institucional de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Disponible en www.ulead.edu.ec
- Peña, T. (1993) La Psicología en Colombia: Historia de una Disciplina y Una Profesión. Libro Historia Social de las Ciencias en Colombia. Instituto Colombiano para el Desarrollo de las Ciencias y tecnologías. Francisco Jose de Caldas, COLCIENCIAS. Tomo IX. Colombia.
- Pérez Maya, C. y López Balboa, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. Revista Pedagogía Universitaria, (4) 2, Ministerio de Educación Superior, La Habana. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/143/143>
- Pérez Rocha, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. Revista de investigaciones UNAD, 1, enero-junio, 10-34. Bogotá. Disponible en: <http://academia.unad.edu.co/images/investigacion/emerooteca/revistainvestigaciones/volumen11num1%202012/1.%20Fortalecimiento%20de%20las%20competencias%20investigativas%20en%20el%20conte>

[xto%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20Colombia.pdf](#)

- Pérez Rocha, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. Revista de Investigaciones, 1, enero – junio. UNAD Bogotá - Colombia
- Pérez, L. (1999). La formación de habilidades lógicas a través del proceso docente educativo de la Física General en la Carrera de Ciencias Técnicas. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (ISPJAE), La Habana, Cuba.
- Proyecto Eurocyt (2003) Una propuesta marco para la educación y la formación del psicólogo en Europa. Disponible en: <https://www.cop.es>
- Ramos López, 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. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=1112>
- Ramos, T. (2006). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de investigación como eje transversal en la carrera de alimentación y nutrición y textiles en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tesis de maestría en Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras.
- Reglamento de Régimen Académico (2015) Consejo de Educación Superior. Recuperado de: www.ces.gob.ec
- Robledo, A. (2008). La formación de psicólogos y psicólogas en Colombia. Revista Universitas Psicológica, 7(1), 9-18. Disponible en: [http:](http://)

[//www.google.com.cu/search?q=formacion+cientifica+psicologia&hl=es41&gb=2&prmd=ivns&ei=7GnUIT](http://www.google.com.cu/search?q=formacion+cientifica+psicologia&hl=es41&gb=2&prmd=ivns&ei=7GnUIT)

- Rodríguez López, J. M. (2005). Innovación en la docencia ¿Una de molinos de viento en tiempos de aniversario del Quijote? En: Contreras González, L., Rodríguez López, J. M. y Morales Gil, F. J. (eds.) Innovamos juntos en la universidad. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- Rodríguez, A. (2009). Breve Historia de la Psicología en República Dominicana. Psicología para América latina. Revista de la Unión Latinoamericana. Disponible en:
<http://www.psicolatina.org/17.dominicana.html>
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? Papeles del Psicólogo, diciembre. Disponible en:
<http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=1108>
- Rojas Alsina, M. y Moreno Toirán, G. (2016). ¿Cómo enseñar a formular problemas científicos a docentes en formación, desde la clase? Pedagogía Universitaria, Vol. XXI No. 3, 86-99.
- Ronquillo, L. (2017) La formación de la competencia investigativa en los estudiantes de Licenciatura en ciencias de la educación, mención físico -matemáticas. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín.
- Rudá, C. (2015) La constitución de la Psicología en Brasil: desde la compañía de Jesús a la regulación de la profesión. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Psicología. 5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de psicología. Disponible en:
[www.sedici.Unlp.Edu.Ar/handle](http://www.sedici.unlp.edu.ar/handle)

- Salinas (2015) Salinas, D. (2015) ¿A eso le llamamos innovación?... ¿Por qué? En Ibarra Rius, N. (coord.) Investigación e innovación en educación superior, 29-40. Universidad de Valencia.
- Salvo, I. Manzo, P. y Vera, K. (2008) Asociación Chilena para la formación académica y profesional en Psicología. Revista de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica. Universidad de Santiago de Chile.
- Sánchez, J. (2003). La formación del psicólogo en una perspectiva internacional, una breve selección documental comparada. Asociación colombiana de facultades de psicología (Ascofapsi). Disponible en: <http://www.Ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/formacion-psico-perspectiva%20inter.pdf>
- Sancho, J. M.; Creus, A y Padilla Petry, P. (2011). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. Praxis Educativa, (XVI) 14, 22-28. Universidad Nacional de La Pampa.
- Sandi Retama, L. (2010) Nacimiento e historia de la Psicología. Universidad de la Salle. Carrera de psicología. Disponible en www.monografias.com
- Serrano, N. (1999). La Psicología en la República del Ecuador. Quito: Editorial Universitaria.
- Silvestre, M y J, Zilberstein (2000) Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE, México.
- Teruel Mulet, M. (2016) La formación investigativa de los estudiantes de la carrera de ingeniería en procesos agroindustriales desde la asignatura Proyecto Integrador. Revista Didasc@lia:D&E. publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CeDEG – Gramma. Holguín. Cuba.

- Tradó Ivern, X.; Estebanell Minguell, M.; Márquez Cebrián, M. D y Del Corral Manuel De Villena, I. (2014) Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. Revista Española de Pedagogía, 257, Año LXXII, enero-abril, Madrid.
- Trapote, R. y Guerrero, E. (2013). Habilidades científicas investigativas: su formulación en un sistema de clases. Revista Ciencias Pedagógicas, 2 (1-13). La Habana, Cuba
- Unesco (2012) La educación encierra un tesoro. Informe Delors a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Disponible en: www.neurofilosofia.com/up/conten/uploads
- Urrá, M. (2008) Asociación Chilena para la formación académica y profesional en Psicología. Revista de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica. Universidad de Santiago de Chile.
- Urzúa, Vera, Villarroel, Zúñiga, Salas (2015) Psicología en Chile: análisis de su historia, presente y futuro. Universitat Psicológicas 14(3). 1125–1142. Disponible en: <http://dx.doi.org>
- Velarde, O. Arias, W. (2014) Estudiantes del programa profesional de Psicología. . Velocidad de lectura e inteligencia en estudiantes de ingeniería. Revista de Psicología. Año 2, numero 1. www.ucsp.edu.pe/investigación/psicología/up-content/uploads/2014/revistadepsicologia-3er-articulo7pdf
- Villegas, B. J. (2013). Seminario Sistema de acreditación y formación de psicólogos en las Américas.

- Zabalza, M. (2003-2004) Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos, 6-7. 113-136.
Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>
- Zamora, N (2015) Concepción teórica Metodológica para la formación investigativa de los estudiantes de la carrera de Comercio Exterior y Negocios Internacionales de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Tesis de grado en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín. Centro de estudio de Ciencias de la Educación Superior. Holguín. Cuba.
- Zanatta Colín, E.; Camarena, T. Y. (2012). La formación profesional del Psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. Enseñanza e investigación en Psicología, (17) 1, enero-junio, 151–170. Consejo Nacional para la Enseñanza y la investigación en Psicología. A.C. Xalapa. México. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/artículo>
- Zilberstein, J. (2004) Categorías en una didáctica desarrolladora. Posición desde el enfoque histórico cultural. En Colectivo de Autores Preparación pedagógica integral para profesores universitarios, 30-39. Editorial Félix Varela: La Habana.
- Zilberstein, J. y Olmedo, S. (2014) Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. Atenas. Revista Científico Pedagógica, (3) 27, julio–septiembre, 43-53. ISSN 1682-2749. Disponible en:
<https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/articulo/download/117/205/>
- Zilberstein, J. y Olmedo, S. (2015) Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural. Educação e Filosofia Uberlândia, (29) 57, 61 - 93, jan/jun. ISSN 0102-

6801. Disponible en:

[http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/
article/download/28056/17967](http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/28056/17967)