

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



**Autopercepción de las competencias investigativas en
estudiantes tesistas de Licenciatura en Psicología**

Lic. Daniela Fernanda González - Estudiante

Dra. Silvia Baldivieso – Directora

Trabajo final integrador para optar por el título de Especialista en
Investigación en Ciencias Sociales y Humanas

Daniela Fernanda Gonzalez

Silvia Baldivieso

San Luis - Argentina

Octubre, 2023

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, Olga y mi papá, Carlos, por brindarme su apoyo incondicional y creer en mí.

A mi compañero Nicolás, por sostenerme y alentarme siempre.

A mis colegas y amigas, Macarena y Florencia, no sólo por aportar con su gran conocimiento a este trabajo, sino por escucharme pacientemente cada vez que lo necesitaba. También a Laura, Tatiana, Julieta y mi tocaya Daniela, por su compañía.

A mis mentoras, Mirta y Adriana, por inspirarme a disfrutar de la investigación y enseñarme que el trabajo ético y dedicado es lo más valioso.

A mis colegas Marcelo, Andrea, Emilce, Mariana, Claudia, Victoria, Gabriela y Agustina que, con sus conocimientos, han enriquecido este trabajo.

A los/as estudiantes que han inspirado y colaborado con esta investigación.

A mi directora Silvia, que, con paciencia, ha sabido acompañarme en mis reflexiones epistemológicas y crecimiento profesional.

A la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua por permitirme realizar este trabajo y siempre estar a disposición.

A la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luís que con esfuerzo sostiene esta especialización pionera en el país.

A mi psicoterapeuta, Andrea, quien, con su vocación y trabajo me ha ayudado a crecer a nivel personal y profesional.

A Pipo, Akira, Dina y Monchi, que con sus ronroneos han acompañado las largas tardes de escritura.

Finalmente, quiero agradecerme a mí misma, por permitirme crecer y ser fiel a mis ideales y convicciones.

RESUMEN

La titulación por tesis constituye una práctica pedagógica que suele presentar un gran desafío para los/as estudiantes que desean titularse. Es por ello que el presente estudio tiene como principales objetivos conocer la autopercepción que tienen los/las estudiantes de Lic. en Psicología de sus propias competencias investigativas para llevar a cabo su tesis de grado y proponer líneas de acción institucionales que permitan optimizar el desarrollo y aplicación de las competencias investigativas de estos/as estudiantes durante su formación académica. Se trabajó desde un enfoque mixto con diseño transformativo secuencial "CUAN-cual" y de alcance descriptivo. Para recolectar la información se utilizó una escala elaborada *ad hoc* con el fin de recabar datos sociodemográficos y académicos, una Escala de Evaluación de Competencias Investigativas de Ortega Rocha y Jaik Dipp (2010), planillas de registro y entrevistas semiestructuradas. Participaron 81 estudiantes tesistas de Licenciatura en Psicología seleccionados a través de un muestreo secuencial para métodos mixtos. Como resultado, se pudo observar que los/as estudiantes se autoperciben más capaces en tareas en las que deben desempeñar competencias genéricas (no específicas del área del quehacer investigativo). Por otro lado, se sienten menos capaces para desarrollar tareas relacionadas a la toma de decisiones metodológicas y de análisis de datos/información. Se proponen líneas de acción orientadas a la formación y bienestar de los/as estudiantes, disposiciones administrativas para facilitar el proceso de elaboración de tesis, reorganización curricular e implementación de incentivos y apoyo a directores/as de tesis.

Palabras clave: competencias investigativas, estudiantes universitarios, autopercepción, tesis.

ABSTRACT

The thesis-based degree is a pedagogical practice that often poses a great challenge for students who wish to graduate. Therefore, the present study aims to identify the self-perception of investigative competencies among Psychology undergraduate thesis students and propose institutional action lines that allow for optimizing the development and application of investigative competencies during their academic training. A sequential transformative "QUAN-qual" mixed-method design with a descriptive scope was used. Data collection involved the use of an ad hoc scale to gather sociodemographic and academic data, the Scale for the Evaluation of Investigative Competencies, record sheets, and semi-structured interviews. 81 thesis students in Psychology were selected through sequential sampling for mixed methods. Results showed that students self-perceive as more capable in tasks that require generic competencies (not specific to the investigative area) while feeling less capable in developing tasks related to methodological decision-making and data/information analysis. Action lines are proposed to improve student training and well-being, facilitate the thesis elaboration process through administrative dispositions, reorganize the curriculum, and implement incentives and support for thesis directors.

Keywords: investigative skills, university students, self-perception, thesis.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN Y ESTADO DEL ARTE	8
Realidad viva y planteamiento del problema	8
Objetivos de investigación	11
Objetivos generales	11
Objetivos específicos	11
Antecedentes	12
Formación por competencias investigativas	12
Autopercepción de las competencias investigativas	13
Hipótesis de investigación	15
MARCO DE REFERENCIA	17
Marco contextual	17
Marco teórico	21
Capítulo 1: Vida universitaria y ser estudiante	21
Características de la etapa	21
Estudiantes avanzados/as	23
Capítulo 2: Tesis e investigación en la universidad	24
Formación en investigación e implicancias de la titulación por tesis	24
Factores que influyen en el proceso de elaboración de una tesis	27
Formación en investigación en la Licenciatura en Psicología	29
Capítulo 3: Competencias investigativas	34
Competencias profesionales y académicas	34
Formación basada competencias	37
Competencias profesionales del psicólogo	39
Competencias investigativas	45
Autopercepción de las competencias investigativas	48
MARCO METODOLÓGICO	51
Enfoque, diseño y alcance del estudio	51
Participantes	52
Instrumentos	52
Cuestionario de datos sociodemográficos y situación académica	53
Escala de Evaluación de Competencias Investigativas (EECI)	53
Registros	55
Entrevista semiestructurada	55
Procedimientos, aspectos éticos y análisis de la información	65
Procedimientos de ingreso al campo y recolección de la información	65
Procedimientos de análisis de información	65
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	67
Datos sociodemográficos y situación académica	67
Escala de Evaluación de Competencias Investigativas	71
Registros de asesoramiento metodológico	73
Entrevistas semiestructuradas	76

Autopercepción de competencias para el planteamiento del problema de investigación	76
Autopercepción de competencias para la elaboración del marco teórico	77
Autopercepción de competencias para la determinación del marco metodológico	78
Autopercepción de competencias para la obtención y presentación de resultados	80
Autopercepción de competencias genéricas	82
Sugerencias a la Facultad de Psicología	83
Autopercepción de emociones	87
CONCLUSIONES	90
Desconveniencias y futuras líneas de investigación	93
REFERENCIAS	95
ANEXOS	107
Anexo 1: Modelo de consentimiento informado para escalas	107
Anexo 2: Cuestionario de datos sociodemográficos y situación académica	108
Anexo 3: Consentimiento informado para entrevista semiestructurada	109
Anexo 4: Ejes y preguntas de entrevista semiestructurada	110
Anexo 5: Categorías y subcategorías de análisis	112

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DEL ARTE

Este apartado da a conocer cómo surge la idea de esta investigación, cuál es el problema que se pretende abordar y los objetivos a alcanzar. También se presentan los principales antecedentes relacionados con la temática. Finalmente, se expone una hipótesis como una proyección de los resultados y conclusiones que se detallarán al final del trabajo.

Realidad viva y planteamiento del problema

Desde que cursé segundo año de la carrera Licenciatura en Psicología (2012), comencé a interesarme por la investigación, y, a partir de entonces, me encuentro formándome en este ámbito. Desde el año 2017, ya recibida en dicha carrera, me desempeño como docente universitaria. Actualmente formo parte del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua (UdA). Esta universidad privada se encuentra ubicada en el microcentro de la provincia de Mendoza contando con una larga trayectoria y prestigio en la región.

En mi labor de profesora, estoy a cargo del asesoramiento metodológico para alumnos/as que están realizando su tesis de licenciatura. Dado que el asesoramiento es personalizado es que me encuentro con los/as estudiantes de forma individual y tengo la oportunidad de conocer gran parte de las inquietudes y dificultades que surgen al momento de llevar a cabo su proyecto de investigación.

El concepto de “tesis”, proveniente inicialmente del griego *θέσις* o *thésis*, en un inicio, hacía referencia a la “acción de poner”. Sin embargo, los filósofos antiguos lo utilizaron para referirse a un principio evidente no demostrable (axioma) (Godoy, 2011). Más tarde, el término adquiere su significado latino, *thesis*, y comienza a referirse a una proposición teórico-práctica basada en el razonamiento de quien estudia la realidad (Real Academia Española, 2014). No obstante, dentro de las instituciones académicas de todo el mundo, este concepto ya no sólo hace referencia a una afirmación que se sostiene mediante razonamientos, sino que ha tomado diferentes acepciones y hoy en día es más utilizado para señalar un trabajo o disertación escrita y/u oral que presenta un/a estudiante a una institución educativa para aspirar a una determinada titulación (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2014). Dicho trabajo consiste, según la concepción que se abordará en este estudio, en una investigación científica en la que un/a estudiante (en este caso de manera individual) debe sustentar de forma teórica y/o empírica una afirmación propia (generalmente denominada “hipótesis”) frente a

expertos/as sobre el tema y que represente un aporte original a la disciplina en la cual pretende adquirir su titulación (Eco, 2003; Godoy, 2011; Rietveldt de Arteaga & Vera Guadrón, 2012).

Teniendo esto en cuenta, se espera que el/la estudiante integre los saberes construidos a lo largo de la carrera para poder llevar a cabo este trabajo en no más de 2 años. Sin embargo, gran parte de los/las estudiantes no logran terminar su tesis en el tiempo previsto (Eco, 2003; Rietveldt de Arteaga y Vera Guadrón, 2012). Según José Luís Abreu (2015), esto se debe a que pueden surgir diferentes situaciones que no le permitan a los/las estudiantes vivenciar la tesis como un proceso de aprendizaje sino más bien como una carga. Entre estos aspectos es posible encontrar falta de motivación, falta de tiempo, incapacidad de acceder a la información documentada necesaria, falta de materiales, falta de personal de apoyo, falta de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, expectativas muy elevadas en cuanto a los resultados, falta o exceso de confianza en uno mismo, no contar con una fecha límite de entrega, etc.

Si enfocamos nuestra atención en los conocimientos teórico-prácticos necesarios para llevar a cabo la tesis, se evidencia que para que el/la estudiante pueda realizarla, es necesario que aplique las competencias investigativas que se supone ha adquirido durante su formación académica. Estas competencias comprenden el conjunto de saberes, actitudes, habilidades y destrezas que le permitirán cuestionar, observar y analizar de manera crítica un fenómeno. Además, le facultarán a dejar de lado las creencias comunes, a adoptar y profundizar tanto en la base teórica desde la cual abordará su tema como en los supuestos epistemológicos esenciales, el enfoque y el diseño metodológico que deberá emplear, entre otros aspectos (Casarín, 2016; Jaik Dipp & Ortega Rocha, 2017). En otras palabras, cada estudiante debe demostrar que es capaz de aplicar los principios, métodos y teorías de investigación para alcanzar resultados tangibles y evaluables: un estudio original y propio que constituya cierto aporte a la ciencia (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009). Para lograrlo, es fundamental que cada estudiante sea capaz de percibir que ha adquirido estas competencias a lo largo de su formación académica. Antes de poner en marcha estas capacidades debe visualizarlas y valorarlas como propias y susceptibles de ser desplegadas. Cuanto más se ajuste esta visión a un genuino autoconocimiento, más motivado/a se encontrará y eficiente serán las acciones destinadas a concretar la tesis (Moreno Murcia et al., 2015).

Es importante destacar que esta problemática no es exclusiva de una carrera o universidad en particular sino, como se verá en el apartado de antecedentes, es una preocupación generalizada que se observa a nivel nacional e internacional. Sin embargo, no es posible abordar esta cuestión desde un enfoque genérico ya que cada comunidad educativa tiene sus particularidades, y por lo tanto, las soluciones deben ser contextualizadas. Es imperativo analizar detenidamente las necesidades y desafíos específicos de cada grupo de estudiantes para desarrollar estrategias que sean efectivas y significativas para ellos. Solo a través de este enfoque personalizado se pueden crear las condiciones óptimas para que cada estudiante desarrolle plenamente sus competencias investigativas y, en última instancia, complete una tesis exitosa y significativa.

Específicamente, en la Facultad de Psicología dónde se llevó a cabo el presente trabajo, se pretende que los/las estudiantes egresen y sean capaces de autoperibirse como poseedores de ciertas competencias que les permitan realizar un trabajo de investigación. A saber: ser capaces de pensar una idea y, a partir de ella, plantear un problema, preguntas, objetivos e hipótesis de investigación; buscar y articular información que constituya el sustento teórico y los antecedentes del tema seleccionado, establecer estrategias metodológicas que permitan llevar a cabo el proceso de investigación (enfoque, diseño, alcance, participantes, instrumentos); realizar un proceso de recolección de información, para luego analizarla y poder presentar conclusiones lógicas que permitan aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo. Además, se espera que puedan desarrollar todo este proceso con capacidad crítica, creatividad, decisión, planificación y organización, escucha, trabajo en equipo, gestión del tiempo, flexibilidad, autonomía y automotivación, síntesis y comunicación (Res. 304/02, 2002).

Ahora bien, el proceso de desarrollo de competencias y de elaboración de la tesis no siempre es sencillo, tal y como evidencian los/las estudiantes en cada una de las consultas que realizan al servicio de asesoramiento metodológico del cual formo parte. He podido observar que la tesis, suscita emociones, estados de ánimo, actitudes y cuestionamientos acerca de la percepción de las propias capacidades y el posicionamiento personal frente al término de una etapa de la vida.

Como psicóloga, docente y asesora metodológica me encuentro fuertemente interpelada por los desafíos propios de esta etapa de la carrera Licenciatura en Psicología. Se me hace necesario conocer y evidenciar formalmente cuáles son específicamente las competencias que los/as alumnos/as perciben poseer y ser capaces de desplegar en una situación investigativa concreta. Además de cómo la

institución educativa puede generar políticas para que sus estudiantes puedan transitar de una mejor manera este proceso tan significativo. Cabe preguntarse entonces, ¿cuál es la autopercepción que tienen los/las alumnos/as tesistas de Lic. en Psicología de sus competencias investigativas para llevar a cabo su tesis de grado?

De este cuestionamiento es que surgen los objetivos generales y específicos que se detallan a continuación.

Objetivos de investigación

Objetivos generales

- Conocer la autopercepción que tienen los/las estudiantes tesistas de Lic. en Psicología de sus propias competencias investigativas para llevar a cabo su tesis de grado.
- Proponer líneas de acción institucionales que permitan optimizar el desarrollo y aplicación de las competencias investigativas de los/las estudiantes durante su formación académica.

Objetivos específicos

- Describir la autopercepción que tienen los/las estudiantes tesistas de sus propias competencias investigativas para la formulación del problema de investigación de su tesis.
- Describir la autopercepción que tienen los/las estudiantes tesistas de sus propias competencias investigativas para la elaboración del marco teórico de su tesis.
- Describir la autopercepción que tienen los/las estudiantes tesistas de sus propias competencias investigativas para la determinación del marco metodológico de su tesis.
- Describir la autopercepción que tienen los/las estudiantes tesistas de sus propias competencias investigativas para el análisis de los datos y la presentación y discusión de los resultados de su tesis.
- Describir la autopercepción que tienen los/las estudiantes tesistas de sus propias competencias investigativas genéricas necesarias para la realización de su tesis.
- Identificar, desde la perspectiva de los/las estudiantes tesistas, qué líneas de acción necesitan que tome la Facultad de Psicología para optimizar el desarrollo y aplicación de sus competencias investigativas.

Antecedentes

A continuación, se presentan en orden cronológico los antecedentes más relevantes en América Latina relacionados con la investigación de competencias en programas de grado. Del mismo modo, se exponen los antecedentes sobre la autopercepción que los estudiantes de grado tienen en relación a estas habilidades.

Formación por competencias investigativas

Nancy Avedeaño Maselli, de Guatemala, publicó en 2017, un estudio cualitativo exploratorio denominado “Las competencias investigativas en las ciencias de la comunicación: percepción de profesores universitarios”. El objetivo fue perfilar las competencias investigativas en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un/a comunicador/a debe dominar para el ejercicio académico y profesional. Se evaluaron 74 profesores que imparten cursos en la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación. Se concluyó que las competencias investigativas con las que deben egresar los/las profesionales deben incluir conocimientos teóricos y metodológicos, así como nociones sobre otras disciplinas y culturas. También, la capacidad de asombro, de observar el entorno y de cuestionar; la habilidad para sistematizar información, el pensamiento lógico, el gusto por la lectura y la buena redacción. Además, la curiosidad, la apertura a otras formas de pensar y actuar, la disponibilidad al diálogo y la actitud crítica.

Por su parte, Rodríguez Fiallos et al. (2019) publicaron en Cuba una investigación denominada “Valoraciones acerca de la relación entre las competencias profesionales y las investigativas”. Se trata de un estudio teórico en el que se analiza la relación dialéctica entre las competencias profesionales y las competencias investigativas. Esencialmente se preguntan: ¿es posible que estos procesos de formación estén separados o se expresan en su unidad? Tras un análisis teórico concluyen que la formación y desarrollo de competencias investigativas y profesionales desde la práctica profesional o laboral se conciben de forma integrada, pues en el ejercicio de la profesión, el/la estudiante aplica métodos científicos y el accionar propio de la carrera universitaria que estudia.

En México, Juan Martín Ceballos Almeraya (2020) publicó su artículo “La socioformación y el desarrollo de competencias investigativas: un enfoque didáctico para la investigación en estudiantes de pedagogía”. En este estudio se pretendía medir el impacto que tenía en estudiantes de pedagogía, la enseñanza de competencias

investigativas basada en el enfoque educativo de la socioformación. Este autor pudo identificar ausencias de conocimientos metodológicos y de contenido, además de la incapacidad de llevar a cabo la colaboración necesaria para cumplir con cada proyecto. Sumado a esto, los/las docentes no tenían idea sobre qué competencias desarrollar ni cómo evaluarlas para un mejor desempeño grupal.

Por otro lado, en ese mismo año, el autor peruano Yuri Castro-Rodriguez publicó una revisión sistemática denominada “Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de las ciencias de la salud: sistematización de experiencias”. En ella se analizaron los principales programas que se han implementado en las universidades para mejorar las competencias investigativas de estudiantes de las ciencias de la salud. En total se examinaron 23 artículos publicados entre 2014 y 2018 y se concluyó que estos programas permitieron aumentar la producción científica de los/las alumnos/as, de los/las docentes y de la institución, principalmente a través de la comunicación de artículos científicos en revistas indexadas. También se encontró que las asignaturas relacionadas con la investigación deben propiciar el razonamiento, criticar la realidad y construir información, habilidades para la síntesis y motivación por el logro. Asimismo, diversos artículos sostienen que la experiencia de investigar en carreras de grado mejora la autoeficacia, la capacidad de pensar y trabajar como científicos, y la comprensión de los procesos de investigación, es decir, la comprensión práctica de la naturaleza del conocimiento científico y cómo se realiza la ciencia.

Autopercepción de las competencias investigativas

En Colombia, Alberto Jesús Iriarte Pupo y Samuel González-Arizmendi (2019), realizaron un estudio con el fin de describir las percepciones que tenían estudiantes de Licenciatura en Matemática, sobre el nivel de desarrollo de sus propias competencias investigativas. Como conclusión, se evidenció que los/as estudiantes perciben mayores fortalezas en relación con su capacidad de identificar ideas y formular problemas de investigación. Mientras que señalan sentirse menos capaces en lo que respecta al análisis de información, interpretación y socialización de los resultados y en la selección de las diferentes metodologías para sus estudios.

Por su parte, 2020, Patricio Esteban González y Ana Elisa Ostrovsky, llevaron a cabo un estudio titulado “Análisis comparativo de la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de carreras de psicología de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata”. El objetivo fue describir y comparar cómo se perciben los/las estudiantes avanzados/as de la carrera psicología, en una universidad

de gestión pública y otra de gestión privada, respecto a la adquisición de las competencias requeridas para la práctica investigativa. Como principal resultado, se encontró que los/las estudiantes de la universidad de gestión pública se autoperciben como más capacitados/as para plantear el problema y preguntas iniciales de investigación y para la confección del marco teórico, mientras que tienden a sentirse menos capacitados/as en aspectos más metodológicos, como técnicas de muestreo (por ejemplo: determinar si se trata de una muestra probabilística o no, el tamaño adecuado, etc.) y la definición del diseño y tipo de estudio. Por su parte los/las estudiantes de la universidad de gestión privada se autoperciben como más competentes en las dimensiones de “elaboración de marco teórico” y “búsqueda de información”, mientras que tienden a autoperibirse como menos competentes en las tareas relativas a la elaboración y redacción de informes y artículos, y, nuevamente al diseño muestral.

Ese mismo año, María de Jesús Ruiz-Recéndiz et al., publicaron en México, un estudio que tuvo como objetivo, evaluar la autopercepción de competencias en investigación de estudiantes universitarios de enfermería. Los resultados arrojaron que, en general, los/as estudiantes perciben tener buenas competencias en dominios de búsqueda de información, dominio tecnológico, dominio metodológico, comunicación de resultados y habilidad para trabajo en equipo de investigación. Sin embargo, se debe destacar que, este último dominio es en el que se encontraron mayores dificultades. Asimismo, estas investigadoras encontraron mejores puntuaciones en aquellos/as estudiantes que participaban en eventos académicos de investigación, indicando que en ellos se ofrecen oportunidades para incrementar sus competencias en todos los dominios y especialmente, en relación con la comunicación de los resultados.

En esta misma línea, Cesar Augusto Hernández Suárez et al. (2021) evaluaron, en Venezuela las percepciones que tenían estudiantes de cinco semilleros de investigación sobre el desarrollo de sus propias competencias investigativas a partir de su experiencia en la universidad. Como resultado, pudieron observar que los/as participantes señalan un buen dominio de los recursos informáticos básicos, pero no así, en el uso de *softwares* para análisis de información. Estos/as estudiantes también se autoperciben con buena capacidad de contrastación teórica, buen manejo de la redacción científica y de las normas de citación. Cabe destacar que los/as alumnos/as despliegan estas últimas capacidades, no solo en sus propuestas de investigación, sino también en otras asignaturas, por lo que los autores infieren que la formación en

investigación permea positivamente los procesos académicos de otras actividades curriculares.

Con resultados similares, en 2022, Yuri Castro-Rodríguez llevó a cabo un análisis de la influencia que la participación en tareas investigativas tiene en la autoeficacia percibida para llevar a cabo investigaciones en estudiantes de grado de Odontología. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes experimentaron una mejora en sus opiniones sobre lo que constituye la investigación académica y cómo perciben su papel en ella. Asimismo, se observaron mejoras en la percepción del trabajo colaborativo en la investigación y en su capacidad para colaborar con docentes y compañeros.

Para concluir y como ha podido observarse, existe una distancia entre la formación basada en competencias, su efectivo desarrollo y la percepción que tienen los estudiantes sobre su propia capacidad de desplegarlas al momento de realizar una práctica en investigación. Por lo tanto, con el fin de reducir esta distancia se vuelve fundamental el estudio de esta percepción y cómo consideran los/as estudiantes que es posible potenciar su desarrollo.

Según los estudios consultados, una clave para lograrlo radica en la posibilidad de llevar a cabo prácticas en investigación y conocer el proceso investigativo en cada una de sus etapas. Asimismo, se enfatiza en la necesidad de fortalecer el aprendizaje de los aspectos metodológicos y propiciar la observación, la actitud crítica, la curiosidad, la flexibilidad de pensamiento y el razonamiento lógico en los/las estudiantes mediante el acompañamiento continuo de los/las docentes.

Ahora bien, estas pautas generales deben, sin excepción, adaptarse a cada comunidad educativa y a las posibilidades de cada universidad. Por lo tanto, el estudio concreto de dichas percepciones y posibilidades de acciones orientadas a mejorar el desarrollo de las competencias investigativas en cada unidad académica es fundamental.

Hipótesis de investigación

Antes de establecer la hipótesis es necesario aclarar que, dado que el estudio que se plantea es de tipo descriptivo, esta afirmación no pretende ser contrastable sino, más bien, una guía para esta investigación (Yuni & Urbano, 2014). Se propone este enunciado como una herramienta que surge de la propia experiencia en el campo y que

orienta cada una de las decisiones teórico-metodológicas que se han tomado a lo largo de este trabajo.

La mayor parte de los/as alumnos/as tesistas percibe que sus competencias investigativas específicas (planteamiento del problema, elaboración del marco teórico y marco metodológico, análisis de datos y presentación y discusión de resultados) no se encuentran lo suficientemente desarrolladas como para aplicar las estrategias y conocimientos en investigación que requiere el desarrollo de un proyecto de carácter profesional.

MARCO DE REFERENCIA

En esta sección se presentan las principales características del entorno en el cual se ha llevado a cabo esta investigación. Luego se detallan tres capítulos que servirán de encuadre teórico. En estos últimos se da a conocer la posición epistemológica desde la cual se aborda esta investigación y las principales características teóricas de las variables de estudio.

Marco contextual

A continuación, se presentará un breve recorrido acerca de las principales características de la Universidad del Aconcagua (UdA) y específicamente de la carrera Licenciatura en Psicología con el fin de caracterizar el contexto institucional en el que se realizó esta investigación. Cabe destacar que toda la información que se expone, se encuentra disponible para el público en general, tanto en la página web institucional como en la Biblioteca Central de la institución.

Se trata de una universidad de gestión privada ubicada en el microcentro de la capital de Mendoza, Argentina. Fue fundada en 1965 como el Instituto Superior de Psicología con el fin de dar respuesta a la creciente demanda educativa en esta área. En 1966 se conforma el Instituto Superior Aconcagua integrado por dos unidades académicas: Psicología y Ciencias Sociales y Administrativas. Posteriormente la institución comenzó a desarrollarse hasta alcanzar hoy, una oferta educativa integrada por 6 unidades académicas, 8 carreras de pregrado, 21 carreras de grado, y 10 de posgrado. Asimismo, cuenta con convenios con los ciclos de licenciaturas San Pedro Nolasco y con la Escuela Argentina de Sommeliers (sucursal Mendoza). Además, posee una institución de enseñanza media, el Colegio de la Universidad del Aconcagua (CUDA) (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU], 2017).

Su proyecto institucional tiene como principal misión “actualizar la docencia, incentivar la investigación, fortalecer la extensión, estimular la transferencia, e integrar y fomentar los sistemas de apoyo con una gestión responsable y efectiva, abierta a las necesidades y demandas de la comunidad” (UdA, parr. 1). Esta misión ha sido formulada en base a la Propuesta para la Normativa de Regulación de las Carreras de Licenciatura en Psicología y está regulada por la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 y sus modificaciones (leyes N° 25573 y 27204) y tiene como principales destinatarios los jóvenes de entre 17 y 30 años (CONEAU, 2017)

Este conjunto de leyes nacionales que rigen la formación universitaria establecen los siguientes objetivos para la educación superior: 1) formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte; 2) preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; 3) promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación; 4) garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema; 5) profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades; 6) articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran; 7) promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva; 8) propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados; 9) incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados; 10) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

Estos objetivos son especialmente relevantes para la universidad debido a que, luego de la primera evaluación externa que recibió en 2004, se recomendó desarrollar el área de Investigación y Extensión, destacándose la necesidad de incrementar la cantidad de docentes con dedicación exclusiva abocados a tareas investigativas. Asimismo, se sugirió la articulación de proyectos con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), además de la promoción y financiamiento de proyectos propios (CONEAU, 2017).

De esta manera es que, en 2007, se conformó el Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua (CIUDA). Se trata un órgano colegiado dependiente del Rectorado que integra representantes e investigadores de las diferentes unidades académicas. Este consejo se dedica a planificar, ejecutar y controlar las diferentes actividades de investigación científica de la universidad. Entre sus tareas más relevantes se encuentran, el asesoramiento al rector y al consejo superior, la adecuación de los reglamentos y resoluciones el desarrollo de proyectos en los que los/as alumnos/as participan y la organización de las Jornadas Anuales de Investigación.

Para este trabajo, es valioso destacar que el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología al que hice referencia, resulta el de mayor desarrollo y

producción científica de la universidad según CONEAU (2017). Fue fundado en 1971, considerándose uno de los más antiguos del país. Este organismo se dedica a coordinar, ejecutar y promover la investigación en las diferentes áreas de psicología, criminalística y niñez, adolescencia y familia. La constitución de los equipos de trabajo de las diferentes investigaciones incluye estudiantes de grado y posgrado, favoreciendo la generación de nuevos conocimientos, la sostenibilidad y consolidación de líneas de investigación.

Por esta razón, la práctica de investigación se convierte en un elemento esencial en todas las carreras. En el caso específico de la Licenciatura en Psicología, esta carrera se caracteriza por tener tres dominios fundamentales que merecen destacarse:

- Diagnóstico: incluye la capacidad para prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en abordajes individuales, de pareja o familiares.
- Tratamiento: implica la capacidad para prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud y a la prevención de sus alteraciones.
- Investigación: se trata de la capacidad para desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológica.

De esta manera, prepara a sus estudiantes para la profesión mediante las modalidades de clases teóricas y prácticas en el campo. La formación está orientada a desarrollar habilidades en investigación y solución de problemas, tendiendo a formar el hábito activo de estudiar e investigar con actitud crítica y creadora (UdA, párrafo 2).

Es por esto que, los principales objetivos del actual plan de estudio (plan 2010) son (Res. 035/13, 2013):

- Graduar licenciados/as en psicología con una formación amplia, teórico-práctica, con sólida formación clínica y una adecuada preparación para el desempeño de los otros campos de aplicación de la psicología.
- Garantizar a los futuros profesionales el dominio de las competencias específicas para la prevención, evaluación, diagnóstico y tratamiento como intervenciones propias del ejercicio profesional.
- Asegurar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes para abordar la atención de la salud psicológica a nivel

individual, familiar, grupal e institucional y en los ámbitos educacional, jurídico, laboral y comunitario.

- Brindar a los/as egresados/as los recursos necesarios para aplicar y desarrollar con rigor científico la investigación psicológica asumiendo la actualización continua de métodos, técnicas e instrumentos idóneos.
- Formar psicólogos con sentido ético, responsables, capaces de trabajar en equipos multidisciplinares y transdisciplinares tanto en la labor particular, institucional privada y gubernamental.
- Orientar a los/as egresados/as para desempeñarse con éxito en su profesión en el territorio provincial, nacional e internacional, abordando con amplitud, los aspectos relacionados con la salud mental de las personas, considerando aspectos psicobiológicos, familiares, laborales, socioeconómicos, comunitarios y culturales.

Para lograr estos objetivos, se ha estipulado que la duración de la carrera debe ser de 5 años de cursado con una carga horaria de 3980 horas obligatorias distribuidas en 46 asignaturas organizadas en tres áreas curriculares de formación (Res. 035/13, 2013):

- Área de formación básica: brinda conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana y de sus características en las diferentes etapas del desarrollo y desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la psicología y la metodología de la investigación científica. Debemos destacar que es en esta área en la que se incluyen los contenidos y se pretende desarrollar las competencias que interesan a nuestro estudio.
- Área de formación general y complementaria: corresponde a asignaturas y actividades curriculares de otras disciplinas, tendientes a la formación integral.
- Área de formación profesional: integra la capacitación en los distintos campos de aplicación del ejercicio profesional de la psicología.

Finalmente, se plantean como requisitos para la titulación: la realización de prácticas profesionales supervisadas con un trabajo integrador y una tesis de licenciatura.

Nuevamente, como es posible observar en los pilares fundamentales, en los objetivos, en las áreas de formación y en los requisitos para la titulación de la Licenciatura en Psicología, se coloca un fuerte acento en las prácticas investigativas. Por lo tanto, se vuelve fundamental conocer la autopercepción que tienen los/las alumnos/as tesistas de Lic. en Psicología de sus propias competencias investigativas al

final de la carrera y proponer líneas de acción institucionales que permitan optimizar el desarrollo y aplicación de las competencias investigativas de los/las estudiantes durante su formación académica.

Marco teórico

Capítulo 1: Vida universitaria y ser estudiante

Características de la etapa

Iniciar una carrera universitaria supone adentrarse en un proceso tan complejo que otorga una nueva identidad, la de ser “estudiante universitario/a”. Esta nueva identidad, que comienza a gestarse con la elección de la carrera y la unidad académica, hace referencia, según Jorge Andrés Molina Benitez (2015), al sentimiento de pertenencia e identificación con una colectividad institucionalizada, basada en las representaciones que las personas se hacen de la realidad social. Por su parte Balduzzi (2010), la entiende como la definición que cada uno/a hace de sí mismo/a en relación con el espacio estudiantil, laboral y profesional de referencia. Es observable que en este constructo se alinean factores como la experiencia académica pasada, las relaciones humanas, la percepción de la universidad como una unidad, el territorio, las afinidades, la educación, el vínculo, las normas y la accesibilidad a la institución.

Sandra Carli (2014) propone ciertas experiencias subjetivas, pero, a la vez, comunes a gran parte de los/as estudiantes universitarios/as latinoamericanos/as. Entre ellas, es posible encontrar que, por lo general, y como es el caso de los participantes de este estudio, el ingreso a la universidad supone una experiencia urbana, sobre todo para aquellas personas que deben viajar tramos prolongados o incluso mudarse a la localidad donde se encuentra ubicada su casa de estudios.

Además, la amplia difusión de la experiencia universitaria conduce a su desarrollo en contextos de masividad y alta concurrencia. Esta situación ha resultado en la reconfiguración de los planes de estudio en las últimas décadas, particularmente en las carreras de humanidades y ciencias sociales. Este cambio contribuye al aumento de la incertidumbre inherente al ambiente universitario, donde las reglas suelen carecer de claridad o no se comunican de manera efectiva. Como respuesta a esta incertidumbre, se han implementado estrategias colaborativas entre estudiantes.

Así, la experiencia estudiantil se ha caracterizado por la importancia de la sociabilidad, tanto con fines académicos (grupos de estudio, producción de materiales didácticos como “apuntes” o “resúmenes”) como con fines de entretenimiento (reuniones en cafés, bares y boliches). Además, esto ha producido que la universidad se vuelva un espacio para la configuración de lazos de amistad sostenidos por el nuevo mundo simbólico compartido. Blanca Lucía Cardona Salazar et al. (2011) encontraron que estos vínculos pueden funcionar como un factor protector y de permanencia a lo largo del primer año de vida universitaria ya que ofrecen a cada estudiante cierta identificación afectiva, cognitiva y comportamental. Además, permiten establecer relaciones de confianza y estabilidad importantes tanto para la autogestión que requieren los estudios superiores como para la fundamentación y el desarrollo del propio proyecto de vida.

Otras experiencias comunes a gran parte de los/as estudiantes universitarios/as de Latinoamérica son: el cambio en la organización de los tiempos, la adquisición de mayores responsabilidades, la búsqueda de un equilibrio entre las exigencias universitarias y el descanso, la construcción del conocimiento de manera proactiva, el manejo de la ansiedad frente a los exámenes y la tolerancia a la frustración (Gómez, 2012).

Estas experiencias pueden definirse como socio-institucionales vivenciadas por los/las alumnos/as. Sin embargo, no se debe dejar de lado la percepción que imprimen las prácticas académicas llevadas a cabo en las diversas instituciones.

Carli (2014) sostiene que gran parte de los estudiantes señalan al vínculo con los/as profesores/as como un artefacto determinante en la apropiación de los conocimientos. Asimismo, encuentran necesarias las prácticas de lectura diaria de los contenidos de cada asignatura.

Finalmente, la autora refiere que, teniendo en cuenta las crisis económicas que ha atravesado la Argentina en las últimas décadas, las carreras universitarias se han convertido en un espacio en transición utilizado desde el interés económico, y, en muchas ocasiones, despojado de afectividad. Asimismo, para aquellos/as estudiantes con dificultades económicas, se ha vuelto necesario tomar trabajos extraacadémicos, produciéndose en casos específicos, alargamientos de las carreras.

A raíz de este desarrollo, se podría inferir que la universidad no se limita únicamente a proporcionar formación académica, es decir, a la mera transmisión de conocimientos. Más bien, se convierte en un entorno fundamental para la vida del/la estudiante: en él, su corporalidad materializa los intercambios de sentido con sus pares y maestros/as, lo cual permite la transformación de los imaginarios colectivos y la

proliferación del pensamiento divergente. Esta creación de sentido no es algo dado, sino una construcción dentro del desarrollo vital de cada persona. En otras palabras, la identidad universitaria se encuentra siempre oscilando entre lo permanente y lo transitorio, pues el/la estudiante está expuesto a pensamientos y expresiones disímiles en un área reglamentada y limitada: la institución educativa (Cardona Salazar et al., 2011; Díaz et al., 2010 en Molina Benitez, 2015).

Además, es importante destacar que, aunque estas experiencias son parte de toda la etapa de los estudios superiores, tienden a manifestarse de manera más intensa al comienzo de la carrera. Esto se debe a que cada estudiante que empieza debe hacer un esfuerzo para adaptarse a la vida universitaria. Se trata, según Maite Zuñiga-Vilches et al. (2020), de un proceso multifacético mediante el cual cada estudiante es capaz (o no) de adaptarse a la cultura, las normas y los valores de la institución en la que ha optado por estudiar. Esta etapa de acomodación pone a prueba su identidad y le demanda el uso de recursos personales, emocionales, académicos, sociales e institucionales de manera proactiva para poder adecuarse las exigencias del ámbito universitario. Luego, si bien, durante los años intermedios de la carrera, esta acomodación suele volverse más sencilla, la identidad del/la universitario/a vuelve a verse fuertemente interpelada durante las etapas finales de sus estudios.

Estudiantes avanzados/as: desafíos de la etapa final de la carrera

Con la experiencia acumulada a lo largo de su carrera y la cercanía de finalizar sus estudios, cada estudiante debe confrontar sus expectativas iniciales (influidas por representaciones sociales e ideológicas) y su formación académica, con sus primeras percepciones del mundo laboral y la incertidumbre sobre el futuro (Balduzzi, 2010).

Actualmente, el mercado laboral demanda profesionales que sean capaces de afrontar el contexto de interdependencia económica mundial y aprovechar los desafíos y oportunidades que ofrecen los procesos de comunicación y globalización (Camarena Gómez & Verlarde Hernández, 2010). Para responder a esta demanda, los diferentes programas universitarios han orientado sus esfuerzos a fortalecer las competencias y los resultados de aprendizaje en pos de favorecer la empleabilidad de sus egresados/as (Rumbo Arcas & Gómez Sánchez., 2018).

Es por ello que, en general, durante los últimos años de las carreras universitarias se implementan prácticas de formación diferentes a la mayoría de las materias curriculares. Esto es: el/la estudiante debe realizar prácticas profesionales y, en ocasiones, un trabajo de investigación. Ambos espacios formativos encarnan

experiencias en las que el/la alumno/a debe, en primer lugar, integrar diversos saberes adquiridos a lo largo de su recorrido académico; y, en segundo lugar, contactarse de forma práctica con espacios ajenos a la universidad (Durán-Aponte & Durán-García, 2012). El objetivo de estas experiencias suele relacionarse con la transferencia de los conocimientos construidos en acciones concretas, la identificación de problemas, propuestas de soluciones y el surgimiento de nuevas temáticas psicosociales para ser abordadas (Corominas & García, 2010).

Todo ello permitirá que el/la estudiante adquiera potencialmente herramientas para enfrentar la complejidad inherente de pasar del sistema educativo al sistema laboral dentro de una profesión. Esto último es destacable ya que, como veremos en los próximos capítulos, la presencia de un alto nivel de competencia es un prerrequisito para la buena ejecución del quehacer profesional, pero ello no garantiza por sí solo una adecuada realización de las tareas o un óptimo ajuste al ambiente laboral. Una persona que es competente para ejecutar una determinada función puede no siempre realizarla bien debido a ausencia de motivación, fatiga, enfermedad, ausencia de equipamiento apropiado, ausencia de datos relevantes, liderazgo deficiente, etc. En otras palabras, la competencia es necesaria pero no suficiente como condición para la actuación. De esta manera y tal y como afirman Begoña Rumbo Arcas & Tania Gómez Sánchez (2018) no es posible afirmar que la configuración de la formación por competencias cumpla de manera lineal con el propósito de favorecer la consecución de empleo por parte de los/as titulados/as.

Poniendo foco en los/as participantes de este estudio, debemos destacar que actualmente, la carrera Licenciatura en Psicología en la UdA cuenta con aproximadamente con 560 estudiantes en 5° año quienes, como se aclaró en el marco contextual, deben cumplir con la realización de prácticas profesionales supervisadas, un trabajo integrador final y una tesis de grado para lograr su titulación. Haciendo énfasis en este último trabajo, y en la producción de conocimiento científico, en los próximos capítulos expondremos las principales herramientas que ofrece el actual plan de estudios y la facultad para que los/as estudiantes puedan llevarlo a cabo satisfactoriamente.

Capítulo 2: Tesis e investigación en la universidad

Formación en investigación e implicancias de la titulación por tesis

Si bien el ámbito universitario actualmente ha adquirido características globales y se orienta a cumplir con demandas internacionalizadas, la trayectoria histórica que ha

recorrido cada casa de estudios ha llevado a que, en cada país o estado, se haya priorizado una determinada política académica acerca del modelo de titulación de las carreras de grado. La enorme variedad de opciones para lograr la titulación que ofrecen las universidades excede las posibilidades de ser detalladas por este estudio. Sin embargo, es fundamental destacar que, como señalan Magalí Cantino y Paulo Andrés Falcon (2017, p. 227), “cada uno de los modelos de universidad, denota prioridades y en base a éstas se observa la relación que dichas instituciones tendrán con el conocimiento, sus actores, la sociedad y con el Estado”.

Estas prioridades se encuentran interpeladas fuertemente por factores sociales, culturales e institucionales que determinan la importancia que revisten las prácticas investigativas y, por lo tanto, los recursos temporales, de energía y presupuestarios que se destinan a ellas.

En línea con esto, se debe señalar que actualmente el sistema educativo argentino, no exige a las currículas de carreras de grado que requieran trabajos de investigación o tesis para acceder a la titulación; sin embargo, cada universidad, en su autonomía puede dictar modalidades de titulaciones propias (CONEAU, 2017; Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521; Marquina, 2004).

Es así que, las políticas académicas y educativas desempeñan un papel crucial al determinar los estándares y las expectativas en relación con la investigación científica en el ámbito universitario. La falta de una normativa nacional unificada deja a las universidades con la responsabilidad de definir sus propias estrategias de formación en investigación, lo que puede resultar en una variabilidad significativa en la calidad y la profundidad de estas prácticas. Esta diversidad también puede influir en la percepción pública sobre el papel de las universidades en la producción de conocimiento científico y en la importancia asignada a la investigación en el contexto educativo y social argentino.

Una encuesta realizada a la población en general en el 2021 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación encontró que el 45% de las personas encuestadas opinan que el país destaca mucho o bastante en investigación científica. En esta misma línea, esta práctica sigue siendo percibida por la sociedad argentina como un área con un nivel de desarrollo intermedio en comparación a otras como lo son la agricultura/ganadería y la medicina/salud. Sin embargo, se la percibe con mayores avances que a la educación. Asimismo, el 58,5% de los/as encuestados/as opinan que el estado no invierte lo suficiente en ciencia. Finalmente, es importante destacar que

menos del 5% de las personas encuestadas reconoce a las universidades como instituciones productoras de conocimiento científico.

En conclusión, cada unidad académica determinará de forma autónoma cómo será la formación en investigación que recibirán sus estudiantes. En este punto René Alonso Guerra Molina (2017) plantea dos formatos curriculares, que pueden pensarse como complementarios entre sí: “formación para la investigación” e “investigación formativa”.

La formación para la investigación se trata, según Guerrero (2007 en Guerra Molina, 2017) de:

El conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o el productivo (p. 86).

A su vez, la investigación formativa, refiere a la utilización de la investigación como una herramienta didáctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se pretende enseñar utilizando el método científico. Este sistema de formación propone un uso transversal de la investigación para la incorporación permanente de contenidos y requiere la adaptación de los planes de estudio como así también que todos/as los/as profesores/as posean formación básica en metodología de la investigación (Guerra Molina, 2017).

Un ejemplo de este tipo de formación, es justamente, la elaboración de una tesis o un trabajo final de grado que implique llevar a cabo una investigación. Otro ejemplo, son los semilleros de investigadores, es decir, propuestas formativas a largo plazo que cuentan con un espacio propio y controlado en el que los/as estudiantes se involucran en el trabajo cotidiano de un/a investigador/a, que, a su vez funciona como tutor/a. De forma colaborativa los/as estudiantes participan de cada una de las etapas de un determinado proyecto de investigación (Quintero-Corzo et al., 2008).

De esta manera y como veremos en los próximos apartados, la Licenciatura en Psicología de la UdA, en línea con sus objetivos educativos y el perfil académico de sus egresados, ha incluido en su actual plan de estudios, la obligatoriedad de presentar un trabajo de investigación (tesis) para que sus estudiantes puedan acceder al título.

El principal objetivo de esta práctica es valorar el desarrollo de las capacidades intelectuales, conceptuales, procedimentales, y actitudinales relacionadas con las tareas investigativas dentro de la disciplina. Se trata de un proyecto de investigación científica, cuyo informe final consiste en un escrito en el/la que estudiante describe y explica el contenido y los resultados de su estudio. El mismo debe evidenciar dominio conceptual y metodológico, rigurosidad, coherencia y solvencia argumentativa. De esta manera, se espera que la producción de la facultad contribuya a la configuración de las actuales sociedades del conocimiento y propongan un modelo educativo coherente que fortalezca la formación de profesionales que comprendan su entorno y sean capaces de colaborar con el desarrollo efectivo de las comunidades (Gil Domínguez, et al. 2012).

Ahora bien, sucede que para que el/la alumno/a pueda llevar a cabo esta investigación debe desplegar una serie de estrategias que se supone, debió adquirir durante sus años de educación básica, en tanto un manejo adecuado de la lengua, comprensión lectora y capacidad de redacción. Asimismo, debe aprender a cuestionar, a observar y escuchar críticamente, dejar de lado el sentido común, adoptar y conocer en profundidad tanto la matriz teórica desde la cual abordará su tema, como los supuestos epistemológicos básicos y el enfoque y diseño metodológico que le permitirán poner a prueba su hipótesis (Casarín, 2016). Además, se ha observado que la tesis puede generar una serie de emociones, actitudes y cuestionamientos que tienen que ver con la percepción que se tiene de las propias habilidades y con la forma en que se enfrenta el final de una etapa importante en la vida (Rietveldt de Arteaga y Vera Guadrón, 2012).

En el próximo apartado se analizarán los factores (facilitadores u obstaculizadores) a los que, por lo general, debe enfrentarse un/a tesista a la hora de llevar a cabo su proyecto.

Factores que influyen en el proceso de elaboración de una tesis

En primer lugar, es importante destacar que la elaboración de la tesis es una decisión que debe tomar el/la estudiante, incluso sabiendo que, si opta por no realizarla, no podrá titularse. Sucede que este proceso, de una extensión temporal relativamente amplia, se ve atravesado por factores psicológicos, circunstanciales, familiares, institucionales, sociales y culturales que confrontan la identidad de cada estudiante (Aiquipa et al., 2018).

Samanta Ramírez Casanova (2012) propuso un “Modelo de causas por variables asociadas” para explicar la postergación o celeridad académica, sobre todo durante el proceso de elaboración de tesis. Entre estas causas es posible encontrar:

- Variables demográficas: si bien no existe sustento científico para declarar que exista relación entre la postergación de la tesis y la edad, el sexo o el estado civil, esta autora encontró que, a mayor edad, disminuía la presencia del miedo a fallar como una excusa de postergación del trabajo.
- Afrontamiento: se incluye la evaluación que realiza el/la estudiante acerca de este momento de su carrera, el contexto y sus propias posibilidades para transitarlo con éxito. Entre estos factores es posible encontrar falta de confianza en las propias capacidades, inseguridad en el cumplimiento las expectativas de otros, aversión hacia la tarea, sensación de no contar con el tiempo necesario, tendencia evitativa de centrarse en otras actividades, y rebelión hacia la autoridad como molestia por la exigencia de la realización del trabajo para lograr la titulación.
- Variables relacionadas con las fechas límites: se ha encontrado que tanto la existencia de una única fecha límite para la entrega de la tesis como su total inexistencia reduce la eficacia de finalización. Por el contrario, los periodos de pre-entregas establecidos permiten una mejor planificación y organización de la tarea.
- Perfeccionismo: se ha observado que existe relación entre el perfeccionismo social y la postergación académica, es decir, la necesidad de mostrarse eficiente ante otros puede retrasar la realización del trabajo.
- Eficacia académica: según la autora, los/as estudiantes perciben que, durante el desarrollo de la carrera, no reciben las herramientas suficientes para hacer frente a la tarea investigativa y así aminorar la angustia que ocasiona su realización. A su vez se ha encontrado que la percepción de autoeficacia juega un papel mediador entre la postergación y el bajo rendimiento académico. Asimismo, se ha observado que la percepción de eficacia para la elaboración de la tesis aumenta como consecuencia de la participación en proyectos de investigación a lo largo de la carrera.
- Orientación temporal: se ha encontrado que aquellos/as estudiantes con orientación presente tienden a distraerse con gran cantidad de eventos y actividades extraacadémicas y, por lo tanto, presentan altos niveles de postergación. Por su parte, los/as estudiantes con orientación hacia el futuro, suelen fijarse metas a largo plazo, ser más persistentes, y dividir la tarea en

pequeñas metas para alcanzar, de manera más organizada, el objetivo final. En línea con esto, se han encontrado correlaciones negativas entre la orientación hacia el futuro y la postergación académica, siendo este tipo de orientación una variable mediadora para la toma de consciencia temporal.

- Rasgos de personalidad: se han encontrado correlaciones positivas entre postergación y rasgos de neuroticismo, es decir, con altos niveles de angustia o ansiedad anticipatoria, inseguridad, tendencia acentuada a la rumiación y a la preocupación.
- Reglamento: se ha observado que, en aquellas carreras donde el reglamento es propio y ajustado al plan de estudios, es conocido por la comunidad académica y se cumple, el nivel de postergación de la tesis es menor y la cantidad de graduados/as es mayor.

En conclusión, tal y como sostienen Solomon y Rothblum (1984 en Abreu, 2015) la procrastinación académica, y específicamente la postergación en la elaboración de la tesis, abarca mucho más que la falta de gestión del tiempo y hábitos disfuncionales de estudio. Entre las acciones que las instituciones educativas pueden llevar a cabo para promover la titulación en tiempos acordes se encuentra la determinación de fechas límites claras y por intervalos de tiempo; también la práctica repetida y sostenida en investigación durante todos los años de la carrera.

Formación en investigación en la Licenciatura en Psicología

Como se aclaró en el marco contextual, en relación con la investigación como práctica académica y profesional, la carrera tiene como objetivo formar psicólogos éticos, responsables y actualizados en los métodos, técnicas e instrumentos necesarios para realizar investigaciones psicológicas rigurosas, así como competentes para trabajar en equipos multidisciplinarios y transdisciplinarios en diferentes ámbitos laborales, tanto públicos como privados (Res. 035/13, 2013).

De esta forma se espera que los/as egresados/as de la carrera sean capaces, entre otras aptitudes, de (Res. 035/13, 2013):

- Conocer, analizar y diferenciar los fundamentos epistemológicos, las bases teóricas y la aplicación práctica de diversos modelos teóricos de la psicología contemporánea.
- Desarrollar actividades de investigación científica que contribuyan al avance de la psicología como ciencia y como profesión.

Para lograr estos objetivos, y, retomando lo trabajado en el apartado anterior, el plan de estudios actual (plan 2010) cuenta con un “Área de formación básica” que brinda conocimientos acerca de los procesos elementales de la conducta humana, la historia de la psicología y la metodología de la investigación. A su vez, esta área incluye seis materias que constituyen el trayecto metodológico de la carrera y se encuentran orientadas a formar a cada estudiante en la labor investigativa (Res. 035/13, 2013) desde una perspectiva de “Formación para la investigación” (Guerra Molina, 2017):

1) Psicoestadística I (50hs): esta materia es dictada en primer año y aborda esencialmente a la estadística (descriptiva e inferencial) como herramienta en el campo de la psicología. Entre sus contenidos mínimos incluye la clasificación de variables, niveles de medición, tabulación y distribución de frecuencias, representaciones gráficas, medidas de tendencia central, de orden y de dispersión, probabilidad, correlación y regresión, técnicas de muestreo y pruebas inferenciales.

2) Psicoestadística II (50hs): esta materia también es dictada en primer año y en ella se trabaja en la construcción de un instrumento de medición psicológica, sus propiedades psicométricas (validez y confiabilidad), escalas actitudinales, pruebas de verificación de hipótesis y elaboración de informes.

3) Epistemología (60hs): esta asignatura se dicta durante segundo año y cuenta con los siguientes contenidos mínimos: construcción histórica de las ciencias físico-naturales y sociales, la problemática del método en la producción y validación de las ciencias, la lógica en la investigación científica, la tradición epistemológica anglosajona y francesa, el estatuto científico de la psicología y su pluralidad de enfoques teóricos, reflexiones gnoseológicas, desarrollo y validación del razonamiento deductivo.

4) Metodología de la investigación I (75 hs): es una materia que se cursa durante el tercer año de la carrera y que incluye como contenidos mínimos las características del pensamiento científico, investigación básica y aplicada, el enfoque cuantitativo de investigación, sus procesos, fases y diseños.

5) Metodología de la investigación II (75hs): esta asignatura se dicta en cuarto año y pone énfasis en los diseños cualitativos de investigación, sus fases, técnicas de recolección y análisis de información, y la comunicación de los resultados.

6) Taller de tesis (70 hs): se trata de una materia que es dictada en quinto año y tiene como principal fin iniciar el proceso práctico de construcción de la tesis, por lo que se aborda el tema, problema y preguntas de investigación, antecedentes, relevancia y rastreo bibliográfico, objetivos generales y específicos, pautas para la elaboración del marco teórico, diseños y tipos de estudios, y pautas para la redacción del informe final.

Asimismo, la carrera ofrece dos cátedras de idioma inglés de 100 horas cada una (Inglés I e Inglés II) (Res. 035/13, 2013), que, si bien no forman parte del trayecto metodológico, contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas, como veremos en los próximos apartados.

Como puede apreciarse la formación que se ofrece a lo largo de la carrera alude a esta discusión epistemológica acerca del importante rol que tienen los estudiantes en la producción de conocimiento y pretende situar a la investigación como un pilar fundamental en la formación académico-profesional.

Además, como se aclaró en el marco contextual, esta unidad académica cuenta con el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, en el que cada estudiante puede elegir colaborar voluntariamente en cualquier etapa de su carrera, ofreciendo así instancias de investigación formativa (Guerra Molina, 2017). Esta posibilidad es de gran relevancia ya que el quehacer investigativo debe siempre considerarse como un proceso social y no individual, por lo tanto, los estudiantes de una universidad no deben quedar por fuera de este desarrollo.

Por otro lado, dentro de las funciones de este instituto es posible encontrar (Res. 05/09, 2009):

- Formar investigadores, fomentando el trabajo de investigación en los/as docentes e involucrando a estudiantes.
- Realizar actividades de formación, capacitación y actualización en investigación destinadas a docentes y estudiantes.
- Asesorar en temas de metodología de la investigación a estudiantes que se encuentran realizando su tesis de licenciatura o posgrado.

Como asesora metodológica, me encargo, junto con dos colegas, de realizar la última función señalada. Estas tareas permiten ofrecer mayor acompañamiento a la comunidad educativa y promover las actividades científicas y la producción de conocimiento. Se debe resaltar que estas actividades son siempre voluntarias para los/as estudiantes y se encuentran orientadas a estimular su formación en investigación.

Tal y como se ha expuesto, diversos autores, señalan que la participación de estudiantes en investigaciones desde etapas tempranas de sus carreras favorece la resignificación curricular, promueve el trabajo interdisciplinario, permite una mayor integración entre la formación de grado y de postgrado, posibilita el abordaje de las tesis y trabajos de grado con mayor seguridad y madurez intelectual, fomenta la difusión de

las producciones ante la comunidad académica, promueve nuevas y mejores formas de vinculación entre docentes y estudiantes y visualiza expectativas científicas y talentos de alumnos/as, que suelen pasar desapercibidos durante la formación curricular (Quintero-Corzo et al., 2008, Castro-Rodríguez, 2022).

Finalmente, y como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, como práctica conclusiva en el área de investigación, este plan de estudios contempla la elaboración y defensa de una tesis de grado de licenciatura como requisito para la titulación. Este trabajo debe estar orientado por un/a director/a que ayudará al/la estudiante a dilucidar una problemática viable respondiendo a criterios de pertinencia, significatividad y creatividad sobre una temática relacionada con su carrera para, luego de su presentación, obtener el título de grado (Res. 304/02, 2002; Res. 035/13).

Entre las etapas formales que debe cumplir el/la estudiante para la realización de este trabajo se encuentra la aprobación del plan de trabajo, dos informes de avances y el trabajo final con su posterior presentación oral. Además, el manuscrito debe incluir los siguientes apartados: título, índice, resumen, introducción, marco teórico, objetivos, hipótesis, método (diseño, participantes, instrumentos y procedimiento), resultados, discusión, referencias bibliográficas, y apéndices. En el desarrollo de este trabajo se evaluará la importancia y valoración del tema, que la bibliografía sea adecuada, actualizada y pertinente, el desarrollo lógico, que las conclusiones sean claras, válidas y que realicen al menos cierto aporte a la temática, y el juicio crítico y perspectiva personal del estudiante. Además, el mismo debe tener una extensión de entre 60 y 150 páginas y, una vez finalizado debe ser entregado y solicitar la integración de un tribunal examinador que estará compuesto por tres profesores con antecedentes relevantes en el tema de tesis y que serán designados por el decano de la facultad. El/la director/a y codirector/a podrán asistir a la defensa oral como profesores/as invitados/as (Res. 304/02, 2002).

Ahora bien, aunque no es objetivo de este trabajo entrar en debates epistemológicos, es importante realizar la siguiente aclaración para enmarcar la lectura de los procesos y resultados a los que arribará este trabajo.

Como ha podido apreciarse durante el recorrido teórico y contextual que se ha realizado, la concepción de ciencia e investigación desde la que se trabaja en esta facultad se encuentra fuertemente atravesada por la perspectiva neopositivista. Esta lógica pone un fuerte énfasis en el estudio de los procesos psicológicos a través de la verificación empírica de hipótesis, la observación y la medición (León & Montero, 2015).

Aquí, en la relación entre el sujeto y el objeto de investigación, se considera ideal que exista una "externalidad" del sujeto respecto al objeto, para evitar el sesgo de la implicación subjetiva o del vínculo cercano con el objeto estudiado. La teoría tiene como función proporcionar un marco conceptual para la construcción de un sistema de proposiciones que comienza con enunciados abstractos y conduce a la determinación de variables y relaciones medibles, lo que constituye el modelo de variables. En general, la investigación neopositivista se basa en un enfoque deductivo que busca encontrar datos que verifiquen la teoría, y utiliza variables adicionales para comprender la relación entre dos variables (Sirvent & Rigal, 2015).

Esto se manifiesta tanto en la noción de investigación que propone la carrera expuesta en el marco contextual, como en el orden en que se dictan las materias del trayecto metodológico y su contenido, en la cantidad de horas destinadas al desarrollo de capacidades relacionadas con análisis estadísticos, en la concepción y estructuración de la tesis que se propone en la resolución que sirve de guía (Res. 304/02, 2002) y en el énfasis que se pone en el surgimiento de la idea de investigación, la formulación de hipótesis y su constatación con información recolectada. Incluso, en aquellas tesis que son abordadas desde lo que se considera un enfoque cualitativo, se aplican métodos muy sistemáticos y estructurados, con el objetivo de obtener resultados confiables y replicables que se desprenden de un aprendizaje previo de metodologías cuantitativas como proponen Hernández Sampieri et al. (2015).

En 2013, se llevó a cabo un estudio en esta universidad a cargo de Elodia Granados y Marcelo Ahumada. Este estudio se enfocó en investigar las concepciones sobre la ciencia y el método científico que sostenían 169 estudiantes que cursaban la Licenciatura en Psicología a lo largo de tres momentos clave de su formación: al inicio, a la mitad y al final de su programa académico.

Los resultados de la investigación revelaron que las concepciones de ciencia entre los estudiantes apenas experimentaron variaciones significativas durante el periodo de estudio. Predominantemente, estas concepciones reflejaron una fuerte influencia del enfoque positivista, realista y empírico, con un énfasis notorio en el modelo de ciencia natural.

Lo mismo ocurrió con la percepción de la psicología como una disciplina científica, ya que a lo largo de todos los años de estudio, los estudiantes presentaron argumentos que respaldaban la científicidad de la psicología. Sin embargo, estos argumentos

estuvieron siempre vinculados al modelo de ciencia que había sido heredado desde las ciencias médicas.

En esta misma línea de pensamiento, se encontró que los/as alumnos/as de primer y tercer año de la carrera visualizan al método científico de manera lineal orientado a un razonamiento hipotético-deductivo. Mientras que, en quinto año, se concibe a este método como un conjunto de pasos que, en la mayoría de las ocasiones, se interrelacionan.

Asimismo, en los últimos años, se ha observado un progresivo giro hacia perspectivas más holísticas e integradoras, que buscan comprender la complejidad de los seres humanos y sus interacciones con el entorno. Aunque la influencia positivista sigue presente, ha habido un movimiento hacia enfoques más pluralistas y multidisciplinarios, que buscan incorporar distintas perspectivas y métodos de investigación.

A esta salvedad, debemos sumar que, hasta aquí, lo expuesto, es aquello que se espera que todo/a estudiante avanzado/a pueda llevar a cabo con éxito, tanto como para realizar su tesis de grado como para cumplir con el perfil de egresado/a propuesto por esta casa de estudios. Sin embargo, no se debe perder de vista que este recorrido también formará parte de la identidad universitaria de cada estudiante, siendo variable a lo largo del tiempo (Orozco Gumán et al., 2018; Valarino et al., 2011).

Capítulo 3: Competencias investigativas

Competencias profesionales y académicas

Tal y como se ha explicado, ser universitario constituye, hoy en día, una experiencia global. Esta característica responde a los cambios estructurales que las sociedades han sufrido en las últimas décadas. La celeridad de los cambios sociales, el surgimiento constante de nuevas tecnologías y la desmaterialización de los bienes de intercambio y sistemas de producción y las modalidades de interrelación a distancia han puesto al conocimiento como un capital esencial para el desarrollo de cualquier actividad ocupacional (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009).

Para poder responder a esta creciente demanda socio-laboral, los programas de muchas carreras universitarias se han ido adaptando (dentro de sus posibilidades y opciones epistemológicas de formación) para ofrecer a sus estudiantes, una formación académica que responda a los perfiles de profesionales demandados por el mercado

laboral. Para ello, se han centrado no tanto en los conocimientos teóricos y las habilidades propiciadas de los contenidos, sino más bien en las capacidades que los/as estudiantes deben adquirir para realizar adecuadamente una tarea y/o desempeñar un rol o función específica. Sin embargo, actualmente, se espera (y exige) que este desempeño sea flexible, es decir, se espera de los nuevos/as profesionales un saber actuar bajo instrucciones claras, pero también que sean capaces de asumir riesgos y sepan tomar decisiones sin arbitraje o supervisión externa (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009).

En palabras de Guy Le Boterf (2002) el mercado laboral del nuevo milenio requiere un *conocimiento combinado*. Este término, hace referencia a que un trabajador, para hacer frente a una situación laboral, resolver un problema o tomar una iniciativa, no solo debe saber seleccionar y movilizar sus propios recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.), sino que también debe saber organizarlos y utilizarlos de manera óptima.

Entonces surge el concepto de *competencia* como un conjunto articulado, identificable y evaluable de capacidades sustentadas en conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional pertinente.

La competencia se organiza en aspectos que deben pensarse en términos de conexión y organización sistémica, y combinaciones apropiadas (Le Boterf, 2002). Se trata de un saber actuar a partir de los conocimientos adquiridos, pero teniendo en cuenta el contexto situacional (exigencias, restricciones, recursos concretos), que tendrá un objetivo específico y que sus resultados serán validados por colegas y/o superiores (Le Boterf en Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009).

Entonces, el constructo en cuestión es multidimensional e implica ciertas capacidades inherentes a un/a estudiante. Estas habilidades se desarrollan y se mantienen a lo largo del tiempo, y juegan un papel fundamental en el progreso, el aprendizaje y el desempeño de la persona. Según Guy Le Boterf et al. (1993) ser competente implica:

- Saber transferir: se trata de poder traspasar, a su debido tiempo, los conocimientos y actitudes que se han adquirido (aunque no necesariamente) durante la formación académica. En otras palabras, se trata de ponerlas en práctica, en los momentos oportunos. Toda competencia debe ser adaptable a las circunstancias, no puede limitarse a la realización de una única tarea que se

repita de manera idéntica. Se pone en juego aquí la capacidad de innovación y adaptación de cada estudiante/profesional.

- Saber integrar: el/la estudiante o profesional debe saber seleccionar, disponer y gestionar aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que pueden ser útiles para resolver una determinada situación. Es decir, ser competente supone escoger y organizar un conjunto de capacidades.
- Saber reconocer y probar la habilidad: el desarrollo de estas capacidades se pone a prueba y se ejercita progresivamente en la resolución de situaciones reales. Es por ello que un/a estudiante o profesional, sólo será reconocido como competente dentro de su contexto, al término de cierto tiempo.

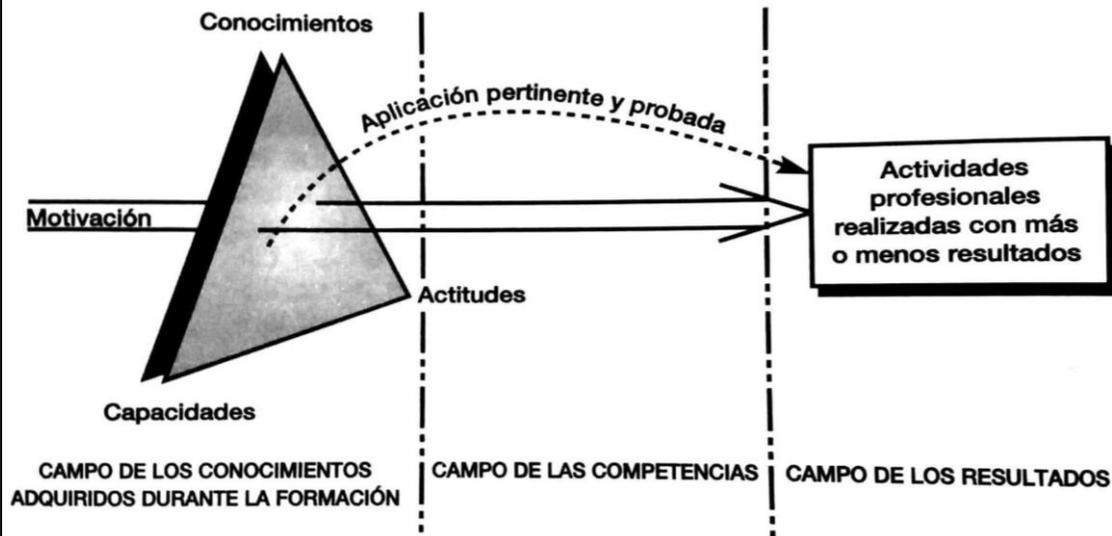
A su vez, estos autores proponen tres niveles de competencia:

- Competencia técnica: se refiere a las habilidades procedimentales específicas necesarias para realizar una tarea.
- Competencia genérica: se refiere a las habilidades transversales, como la comunicación, la adaptabilidad, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la creatividad, entre otras.
- Competencia de gestión: se refiere a las habilidades de liderazgo y administración necesarias para dirigir proyectos y equipos.

Entonces, las competencias no son habilidades innatas, sino que se pueden adquirir y desarrollar a través de la educación, el entrenamiento y la experiencia académico-laboral. Es por esto que la motivación para trabajar su fortalecimiento es un pilar fundamental y transversal. La transferencia de las capacidades a la praxis, supone un “deseo de transferir” (fig. 1) (Le Boterf et al., 1993).

Fig. 1

Rol de la motivación en el desarrollo de las competencias



Fuente: Le Boterf et al. (1993)

La motivación, en este caso, es la fuerza propulsora que le permite al estudiante autorregular su propio proceso de aprendizaje y llevar a cabo acciones que le permitan aplicar sus conocimientos a una situación real que produzca resultados concretos.

Por lo tanto y como veremos en el próximo apartado, si las universidades pretenden que sus estudiantes desarrollen diferentes competencias, necesariamente deben motivarlos/as a que lo hagan.

Formación basada competencias

Ahora bien, ¿cómo se logra que un/a estudiante universitario desarrolle las competencias que deberá poner en práctica en su vida profesional? Para responder esta pregunta, debemos tener en cuenta que, para la acreditación de las competencias profesionales ya no bastarán los diplomas y títulos, sino que estas capacidades deben demostrarse en el quehacer profesional. En otras palabras y como venimos explicando, las competencias no se enseñan como contenidos, sino que son el reflejo de la práctica (*learning by doing*) y el ejercicio en situaciones laborales reales o en momentos de aprendizaje basado en la simulación (Buenahora, 2002).

Entonces, la incorporación de la formación basada en competencias se vuelve relevante para los programas universitarios. Este enfoque posibilita la conexión directa entre las habilidades necesarias para la vida profesional y el contenido del plan de estudios. Para ello es necesario, según Le Boterf, et al. (1993), Martínez Clares & Echeverría Samanes (2009) y Valle et al. (2006), que:

- las competencias profesionales sean cuidadosamente identificadas, verificadas y conocidas por toda la comunidad educativa;
- se organicen situaciones de trabajo de manera tal que ofrezcan la oportunidad de poner en práctica y de ejercitar las competencias;
- la instrucción se centre en cada competencia y en su posterior evaluación;
- la evaluación de las competencias ponga foco en el conocimiento, las actitudes y el desempeño de las mismas;
- se comprenda que el desarrollo de cada competencia es un proceso subjetivo e individual y requiere de una participación activa por parte de los/as estudiantes;
- las experiencias de aprendizaje sean guiadas por una permanente retroalimentación;
- se visualice la conexión existente entre la práctica real, los conocimientos y el desarrollo de las competencias.

Por consiguiente, la formación basada en competencias debe pensarse como:

Una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría y la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas (Tobón Tobón, 2010, p. 19).

Esta propuesta pedagógica implica la adopción de una perspectiva socioformativa compleja que permita a cada estudiante y futuro profesional, su despliegue motivacional, la autorregulación de su aprendizaje, la autorrealización en su

proyecto de vida, una apertura equilibrada con su medio ambiente, el desempeño de su ocupación con pertinencia, idoneidad y ética, el desarrollo de su responsabilidad social, su desarrollo socioeconómico, el despliegue de su creatividad y flexibilidad y la promoción de su sentido crítico-propositivo (Tobón Tobón, 2010; Valle et al., 2006).

Asimismo, y dado que, como se ha estipulado, las competencias son capacidades situadas que se desarrollarán en el momento oportuno, la internalización de las mismas se realiza de manera simbólica. Esta será la única forma de lograr que las capacidades, sumadas a las características intrínsecas de cada estudiante, le permitan llevar a cabo acciones que den resultados satisfactorios según el contexto (Álvarez-Arregui, et al., 2021).

Competencias profesionales del psicólogo

Este concepto ha sido escasamente investigado en nuestro país, sobre todo, en relación con las demandas sociales y laborales. Por ello, es importante destacar una investigación, en la que se exploraron las competencias profesionales requeridas por la comunidad en cuatro áreas del quehacer del psicólogo (salud, educación, justicia y trabajo) y se investigó la autopercepción de estudiantes avanzados y psicólogos recién graduados en relación con estas competencias. Los resultados indican que las incumbencias profesionales se agrupan principalmente en psicología clínica, psicología educacional y evaluación psicodiagnóstica, y en menor medida en áreas como la investigación, neuropsicología, cuidados paliativos y diagnóstico mediante manuales internacionales. Además, se observó que los graduados con más experiencia autopercebían una alta competencia en el área clínica y una baja capacitación en las demás áreas, mientras que los estudiantes avanzados y jóvenes profesionales señalaron mayor manejo de la psicología educativa, la evaluación psicológica y psicodiagnóstica, y en menor medida, el área de investigación.

Desde el punto de vista de aquellas personas que contratan o requieren profesionales en psicología, se pudo inferir que, el perfil promedio no ofrece aquello que las instituciones solicitan. Es decir, se observa un ajuste pobre entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las habilidades que se desarrollan a lo largo de la carrera (Castro Solano, 2004).

Teniendo esto en cuenta es que Charria Ortiz et al. (2011) proponen, en su *Diccionario de las competencias del psicólogo*, 35 capacidades académico-profesionales que debe desarrollar mínimamente todo/a psicólogo/a (tabla 1).

Tabla 1

Definiciones de competencias del/la psicólogo/a (Charria Ortiz et al., 2011)

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN
Actitud investigativa	Inquietud y curiosidad científica por saber más sobre conceptos y personas. Profundizo para conseguir la información más exacta, resolver discrepancias a través de preguntas y uso la metodología de la investigación, acudo a expertos y al entorno en búsqueda de oportunidades o información.
Comunicación efectiva	Expreso mis pensamientos o ideas de manera comprensible para el receptor, escucho y valido los mensajes, obtengo y comparto la información y conocimientos requeridos para coordinar los esfuerzos orientados al logro de los objetivos de las tareas y/o proyectos.
Comunicación oral	Capacidad para expresar hechos o ideas en forma coherente y congruente.
Comunicación escrita	Capacidad de escritura de ideas claras y gramaticalmente correctas para redactar informes, proyectos, documentos, diagnósticos y material en general, de manera que sean entendidas por el receptor.
Consciencia del entorno	Habilidad para comprender e interpretar las relaciones que se establecen en los diferentes contextos. Identifico las posiciones de liderazgo, toma de decisiones y de cambio. Además, preveo las oportunidades y amenazas del entorno y la forma de cómo los nuevos acontecimientos o situaciones afectan a las personas y los grupos dentro de un contexto.
Análisis numérico	Capacidad para interpretar, explicar y formular propuestas a partir de datos numéricos. Manejo de paquetes estadísticos (ejemplo: SPSS, Excel, etc.).
Desarrollo de relaciones	Capacidad para establecer y mantener relaciones cordiales y / o redes de contacto con las personas que interactúa en los diferentes contextos.
Apoyo a los compañeros / Empatía	Capacidad para ayudar o servir a los demás. Además, me esfuerzo por conocer las necesidades y expectativas de las personas y orientarlos para resolver sus problemas.

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN
Idioma extranjero	Habilidad para el manejo del idioma inglés para la lectura de textos científicos propios de la profesión y para el intercambio cultural, el encuentro con otros profesionales, eventos internacionales, manejo de información, contactos con investigadores y profesionales internacionales, etc.
Pensamiento analítico	Capacidad de inclusión y organización de las partes de un problema o situación en forma sistemática. Realizo continuamente comparaciones entre los diferentes aspectos y detalles estableciendo prioridades. Identifico las relaciones causa – efecto de los eventos.
Iniciativa	Capacidad para proponer soluciones imaginativas en situaciones reales. Identifico alternativas en contraposición con los métodos y enfoques tradicionales.
Trabajo en equipo	Capacidad y disposición para participar como miembro integrado de un equipo y trabajar en forma colaborativa con otros. Actúo junto con otros en forma interdependiente e interdisciplinaria compartiendo funciones y responsabilidades.
Respecto por la diversidad	Capacidad para trabajar efectivamente con personas de distintos orígenes, características y profesiones. Trato a todas las personas con dignidad y respeto. Demuestro comprensión por los diferentes puntos de vista.
Gestión de proyectos	Capacidad para el diseño, elaboración, ejecución, dirección y evaluación de proyectos investigativos, comunitarios, intervención, etc.
Autocontrol	Capacidad para enfrentar situaciones adversas y controlar mis emociones, desarrollando y manteniendo una postura frente a ellas.
Autoconocimiento	Capacidad para reconocer mis debilidades y fortalezas.
Confidencialidad / Ética	Capacidad de construir y mantener la confianza entre las personas. Mantengo en reserva la información confidencial de la organización.
Compromiso con el aprendizaje continuo	Capacidad e interés para actualizarme con los nuevos desarrollos de la profesión. Busco el desarrollo activo en lo personal y profesional. Además, me retroalimento y tengo disposición para aprender de otras personas.

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN
Interés tecnológico	Capacidad de entendimiento en la aplicabilidad y limitaciones de las tecnologías en el desarrollo del ejercicio profesional. Me mantengo actualizado al nivel de las tecnologías disponibles.
Integridad	Capacidad para actuar de conformidad dentro de las normas sociales, organizacionales y la ética profesional, con respecto a las actividades relacionadas con el ejercicio profesional.
Negociación	Capacidad para identificar, negociar y conciliar los conflictos y mediar en ellos para lograr acuerdos, que produzcan beneficios para las partes comprometidas.
Sensibilidad interpersonal	Habilidad para interpretar y entender los pensamientos, la conducta, los sentimientos y las preocupaciones de las personas, que se expresen verbalmente o no, sin emitir juicios de valor, generando credibilidad, apertura y brindando confianza.
Toma de decisiones	Habilidad para la evaluación de datos y líneas de actuación, así como para tomar decisiones lógicas de una manera imparcial y desde un punto de vista racional.
Evaluación psicológica	Capacidad para diagnosticar y evaluar por medio de entrevistas, escalas, cuestionarios, baterías, tests u otras técnicas e instrumentos propios de los campos de aplicación de la Psicología.
Equilibra el trabajo y la vida personal	Capacidad para establecer las prioridades del trabajo y de mi vida privada para responder a ambas.
Liderazgo	Habilidad para influir con efectividad en las personas, para guiarlas y comprometerlas en el logro de los objetivos.
Administración de recursos	Capacidad para analizar, planear, dirigir, ejecutar, evaluar y retroalimentar actividades y tareas, con habilidad frente al manejo de contingencias.
Desarrollo de personas	Capacidad para promover el aprendizaje y desarrollo de las personas. Analizo las características individuales, el potencial, el apoyo y estímulo para que aprovechen las oportunidades de mejoramiento de las habilidades y conocimientos.
Autoconfianza	Convencimiento y seguridad en mis propias fortalezas y recursos personales para resolver un problema y abordar nuevos y crecientes retos.

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN
Flexibilidad	Capacidad de adaptación fácil y rápida a las demandas y necesidades cambiantes del entorno. Realizo los ajustes o modificaciones ante nuevas situaciones, personas y métodos para trabajar eficazmente en diferentes y variadas situaciones y con personas o grupos diversos.
Hace lo que debe hacer	Capacidad para perseverar y concentrarme en los objetivos para superar los obstáculos.
Responsabilidad	Capacidad para el cumplimiento oportuno de los compromisos y responsabilidades. Entrego los resultados con calidad y en los tiempos establecidos.
Orientación al logro	Capacidad e interés para realizar mi trabajo de la mejor forma posible o de sobrepasar los estándares de excelencia establecidos, por los demás o metas propias de acuerdo a la disponibilidad de recursos existentes.
Trabajo bajo presión	Capacidad para perseverar y concentrarme ante los obstáculos manteniendo firme mi carácter bajo presión y/o oposición. Se traduce en respuestas controladas en situaciones de estrés y de respuestas bajo los objetivos.
Resolución de problemas	Capacidad para identificar la estructura de un problema, lo analizo desde diferentes puntos de vista, genero soluciones alternativas, las evalúo y selecciono la mejor, predigo consecuencias.

Fuente: Adaptación de la clasificación de las competencias genéricas, académicas, profesionales y laborales del psicólogo propuesta por Charria Ortiz et al. (2011).

Al desarrollar estas competencias señaladas por Charria Ortiz et al. (2011), todo/a profesional de la Psicología será capaz de desempeñarse conforme a la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas pactados en Berlín en 2008, a saber:

- I. Respeto por la dignidad de las personas y los pueblos: implica reconocer el valor inherente de todos los seres humanos, sin importar diferencias aparentes o reales en relación con el estatus social, origen étnico, género, capacidades, o cualquier otra característica. Este valor inherente significa que todas las personas son dignas de igual consideración moral.
- II. Cuidado competente del bienestar de los otros: requiere la aplicación del conocimiento y habilidades apropiadas para el contexto natural, social y cultural en el abordaje de una situación particular. Asimismo, implica la habilidad para

establecer relaciones interpersonales que refuercen beneficios y reduzcan daños potenciales. También, se trata de adecuar el autoconocimiento acerca de cómo los propios valores, experiencias, cultura, y contexto social, pudieran influir en las propias acciones e interpretaciones.

- III. Integridad: está basada en comunicaciones honestas, abiertas y precisas. Incluye reconocer, controlar y manejar sesgos potenciales, relaciones múltiples, y otros conflictos de interés que pudieran implicar un daño a otros o su explotación.
- IV. Responsabilidades profesionales y científicas con la sociedad: la Psicología, como ciencia de la salud y como profesión, tiene responsabilidades con la sociedad. Estas responsabilidades incluyen contribuir al conocimiento acerca del comportamiento humano y a la comprensión que las personas poseen sobre sí mismas y sobre los demás, y utilizar tal conocimiento para mejorar la condición de individuos, familias, grupos, comunidades, y de la sociedad. También incluye llevar adelante sus actividades dentro de la sociedad de acuerdo a las más elevadas normas éticas, y estimulando el desarrollo de estructuras y políticas sociales que beneficien a todas las personas y pueblos.

Dado que dicha declaración tiene carácter internacional, el despliegue de las competencias profesionales, según estos autores, le garantizará a cada egresado/a el ajuste de su quehacer profesional a los requerimientos de las leyes n° 26657 (Ley Nacional de Salud Mental) y n° 23277 (Ley Nacional de Ejercicio Profesional de la Psicología), n° 26529 (Ley Nacional de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud), n°8376 (Ley Provincial del Colegio de Psicólogos de Mendoza), n° 5045 (Ley Provincial del Ejercicio Profesional de la Psicología en Mendoza), y el Código de Ética del Colegio Profesional de Psicólogos de Mendoza.

Como hemos abordado en apartados anteriores, la carrera Lic. en Psicología de la UdA, busca garantizar el desarrollo de las competencias a través de diferentes actividades curriculares tanto obligatorias como opcionales. Entre las más destacables es posible retomar: prácticas supervisadas no profesionales y profesionales, posibilidad de participación en proyectos de investigación y de extensión, talleres para alumnos/as acerca de diferentes temáticas, servicios de orientación y asesoramiento metodológico para tesis, tutorías para determinadas asignaturas, trabajos en equipo, jornadas de intercambios y titulación por tesis (Res. 035/13, 2013).

Competencias investigativas

Como es posible observar, las competencias del/la psicólogo/a propuestas denotan una clara conciencia acerca de la importancia y necesidad de una educación superior orientada al humanismo, a la solidaridad y a la inclusión para responder a los desafíos del nuevo siglo. En este sentido, las competencias investigativas se constituyen como una piedra angular del proceso pedagógico y didáctico (Estrada, 2019; Koichu & Pinto, 2018). Charria Ortiz et al. (2011) las explican como la *Actitud investigativa*, es decir:

Inquietud y curiosidad científica por saber más sobre conceptos y personas. Profundizo para conseguir la información más exacta, resolver discrepancias a través de preguntas y uso la metodología de la investigación, acudo a expertos y al entorno en búsqueda de oportunidades o información (p. 315).

Estos autores sostienen que se trata de una competencia académica ya que se encuentra asociada a conocimientos esenciales y básicos que se adquieren en la formación general. En otras palabras, esta competencia tiene como fundamento las capacidades de lectoescritura, el pensamiento aritmético y matemático, la predisposición de cuestionar, observar y escuchar críticamente, dejar de lado el sentido común, adoptar y conocer en profundidad tanto la matriz teórica desde la cual abordará su tema, la creatividad, la toma de decisiones y la solución de problemas, el razonamiento y el aprendizaje, la autorresponsabilidad, la autoestima, la autodirección y la integridad.

Por su parte Salas (1996, en Charria Ortiz et al., 2011) caracteriza a las competencias académicas por trascender la mera transmisión de conocimientos, fortalecer las capacidades de socialización y promover el entrenamiento para acceder a un mercado laboral en constante cambio.

Entonces, las competencias investigativas o metodológicas, pueden definirse “como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un proyecto de investigación” (Jaik Dipp & Villanueva Gutiérrez, p. 23, 2014).

Tomando los aportes de María José Rubio et al. (2018), es posible encontrar dos puntos teóricos de acuerdo entre los autores, sobre los factores que componen las competencias investigativas: factores genéricos y factores específicos del acto de investigar (Tabla 2).

Tabla 2

Coincidencias teóricas entre los/as autores/as según factores genéricos y específicos de las competencias investigativas

AUTORES	FACTORES	
	GENÉRICOS	ESPECÍFICOS
González y Ostrovsky (2020)		<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento del problema - Elaboración del marco teórico - Búsqueda de información - Tipo de investigación y diseño - Muestreo - Recolección y análisis de datos - Informe investigativo/publicación
Valdés et al. (2013)		<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de la investigación (conocimiento de conceptos como paradigmas, métodos, formulación de problemas de investigación). - Desarrollo de la investigación (uso de diseños de investigación, validación de instrumentos y análisis de datos).
Meerah y Halim (2012)		<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y selección de la información - Análisis de la información - Redacción de los resultados de la investigación
Ortega Rocha y Jaik Dipp (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico - Creatividad - Comprensión lectora - Comunicación escrita y oral - Planificación, organización y autonomía - Manejo informático - Manejo del inglés y otros idiomas 	<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento del problema - Desarrollo del marco teórico - Definición de la metodología - Presentación y discusión de resultados
Chu, et al. (2008)		<ul style="list-style-type: none"> - Formulación del problema - Recogida de datos - Análisis de datos

		- Escritura del informe
		- Habilidades prácticas como búsqueda, evaluación y transformación de la información; recolección de datos a través de diferentes estrategias; uso de programas informáticos de análisis de datos
Gray (2007)	- Habilidades de comunicación y escritura - Actitudes personales y ética profesional	- Habilidades de resolución de problemas científicos y prácticos - Roles del investigador mediante la contribución al desarrollo del conocimiento y el diseño de estudios y la publicación
		- Identificar, plantear y formular problemas, objetivos o hipótesis
		- Manejar fuentes de información
Pirela y Prieto (2006)	- Búsqueda de información - Conocimiento organizativo - Construcción de relaciones - Trabajo en equipo	- Elaboración del marco teórico; selección muestral - Diseño de instrumentos - Selección y aplicación de análisis de datos - Presentación e interpretación de los resultados - Redacción del informe
		- Habilidades de percepción
		- Habilidades instrumentales
Moreno (2005)	- Habilidades de pensamiento - Construcción conceptual - Construcción social del conocimiento - Metacognición	- Construcción metodológica.

Fuente: Tabla de Competencias genéricas y específicas investigativas propuesta por Rubio et al. (2016) enriquecida con los aportes de González y Ostrovsky (2020) y Ortega Rocha y Jaik Dipp (2010).

Estas definiciones y características, así como la posición de nuestro estudio, parten del *modelo didáctico transversal* que proponen Piñero Martín et al. (2007). Desde este paradigma se propone la superación de la fragmentación de los contenidos metodológicos en diferentes áreas de la disciplina. Para ello se debe trabajar a partir de

la metodología interdisciplinaria e integradora y con proyectos incorporados en las diferentes asignaturas.

Ahora bien, pese a los propósitos integrativos que declaran los diferentes planes de estudio, la operativización de estos procesos aún resulta dificultosa. Por lo general, cuando se consulta a docentes y estudiantes acerca de este modelo, se encuentra que, si bien suele tener buena aceptación y comprensión teórica, su integración real suele ponderarse como poco viable o dificultosa (Piñero Martín, et al., 2007; Rumbo Arcas & Gómez Sánchez, 2018).

Autopercepción de las competencias investigativas

Según el diccionario de la *American Psychological Association* (2015), la autopercepción es “la visión que una persona tiene de sí misma o de cualquiera de los atributos mentales o físicos que la constituyen. Tal punto de vista puede implicar un genuino autoconocimiento o diversos grados de distorsión” (p. 957). Esta definición parte de la teoría de que los seres humanos solemos tener acceso limitado o distorsionado al conocimiento y consciencia de las propias actitudes, creencias, pensamientos y patrones comportamentales.

Entonces, es posible inferir que la percepción que cada estudiante tenga acerca de la construcción de sus propias competencias estará basada en la valoración subjetiva de las cualidades que se atribuya a sí mismo. Esta valoración se alimentará a lo largo de toda la vida académica y profesional de la persona a partir de las vivencias y la formación.

Asimismo, esta percepción será el resultado de un análisis reflexivo que parte desde la autoobservación, la consideración de las propias necesidades, la valoración situacional, el monitoreo de las propias metas y la capacidad de autorregulación y autoadaptación al proceso formativo (Salcines et al., 2018). En otras palabras, se trata de la autopercepción de la eficacia de la que nos habla Albert Bandura (1997). En este caso relacionada a las propias competencias para la investigación.

Las creencias que conforman esta percepción acerca del propio rendimiento representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción y que, por lo tanto, determina, en relación con otras variables, el éxito en una tarea. La percepción acerca de la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones orientadas hacia un objetivo en particular, tendrá cuatro fuentes (Bandura en Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020):

- Experiencias previas: las vivencias de éxito o fracaso en relación con una tarea tendrán mucha influencia en las creencias sobre si la misma se repetirá. De allí surge la importancia de la práctica a lo largo de la formación académica.
- Experiencias vicarias: si un/a estudiante observa que sus compañeros/as son capaces de realizar una tarea, podrá hacerse una idea de cómo él/ella también podrá lograrlo.
- Persuasión verbal: tiene que ver con lo que otros significativos dicen a un/a estudiante. Aquí se pone en juego el rol fundamental de los/as profesores/as y tutores/as. En este punto es importante destacar que:

El docente se reconoce como muy influyente, pues muestra constantemente modelos de comportamiento, estrategias y actitudes a sus estudiantes. El que tenga mayor o menor impacto dependerá del grado en que sus comportamientos estén ajustados a las competencias de sus alumnos, de su valencia afectiva y del grado en que resulte atractivo a sus estudiantes (p.74)

- Estados fisiológicos: hace referencia a la regulación emocional que pueda realizar un/a estudiante al momento de enfrentarse a diferentes desafíos.

En esta línea, diversos estudios señalan que la autopercepción de competencias académicas aumenta en tanto exista una elevada motivación para la realización de determinadas tareas y los resultados sean satisfactorios. Asimismo, se ha encontrado que las metodologías de carácter proactivo para establecer relaciones entre los conocimientos teóricos y la *praxis*, se presentan como las más determinantes en el aumento de la percepción del desarrollo de las propias competencias (Moreno Murcia et al., 2015; Moreno Murcia & Silveira Torregrosa, 2015; Pérez Vázquez & Vila Lladosa, 2013; Vicario & Smith, 2012).

En conclusión y como se ha adelantado en apartados anteriores, la percepción de un buen rendimiento en determinada capacidad no implica, necesariamente, un buen desempeño. Toda competencia se irá construyendo y perfeccionando a partir de la práctica, la formación teórica, la promoción por parte del entorno y los factores internos-situacionales que puedan surgir al momento de la realización de una tarea. Asimismo, esta autopercepción conformará también la identidad universitaria de la que se dialogó durante el primer capítulo de este trabajo. La retroalimentación que reciba todo estudiante de parte de su entorno y acerca de cómo se desempeña en las tareas que atañen a su carrera/profesión funcionará como “actos de identificación”, tanto para sí mismo/a, como para sus pares (Capello, 2015).

Esta es la principal razón por la que se vuelve fundamental conocer la autopercepción que tienen los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología acerca de sus propias competencias en investigación, sobre todo, al momento de realizar su tesis para poder titularse.

MARCO METODOLÓGICO

A continuación se dará a conocer la propuesta metodológica que ha permitido alcanzar los principales objetivos de este trabajo, por lo que se hace fundamental retomarlos: a) conocer la autopercepción que tienen los/las alumnos/as tesistas de Lic. en Psicología de sus propias competencias investigativas para llevar a cabo su tesis de grado; b) proponer líneas de acción institucionales que permitan optimizar el desarrollo y aplicación de las competencias investigativas de los/las estudiantes durante su formación académica.

Enfoque, diseño y alcance del estudio

Este estudio se llevó a cabo desde una lógica mixta con diseño transformativo secuencial “CUAN→cual” de investigación, con alcance descriptivo (Hernández Sampieri, et al., 2014). Esta elección metodológica implica una síntesis de diferentes enfoques y técnicas para proporcionar una imagen completa de la percepción de los estudiantes en relación con sus competencias investigativas necesarias para realizar sus tesis de grado.

El uso inicial de una escala estandarizada y su análisis cuantitativo brinda una visión general de las tendencias y patrones en las autopercepciones. Al caracterizar estas percepciones en varios dominios (planteamiento del problema, elaboración del marco teórico y metodológico, análisis de datos, presentación y discusión de resultados) este estudio establece un marco claro para entender las áreas de fortaleza y debilidad percibidas por los estudiantes.

Luego, la implementación de entrevistas detalladas y registros meticulosos de las interacciones de los estudiantes durante el proceso de asesoramiento metodológico, proporcionaron una profundidad adicional a la comprensión de las percepciones. Las entrevistas permitieron explorar las experiencias, emociones y contextos individuales que subyacen a las percepciones cuantificadas, ofreciendo una perspectiva rica y contextualizada sobre el problema.

De esta forma es que se considera que este enfoque otorga la posibilidad de indagar el fenómeno desde diferentes perspectivas que han sido detalladas en los estudios que abordan esta temática a nivel nacional e internacional, tal y como se detalló en el apartado de antecedentes. Asimismo, ha permitido una observación directa de los desafíos que enfrentan los/as estudiantes durante la realización de sus tesis, brindando información valiosa y actualizada sobre las dificultades específicas que encuentran en

la aplicación práctica de sus habilidades investigativas, ofreciendo una base sólida para intervenciones educativas y mejoras curriculares específicas y contextualizadas.

Participantes

Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo secuencial para métodos mixtos (Hernández Sampieri, et al., 2014). De esta forma, en la primera etapa, se trabajó con una muestra no probabilística, dirigida, ya que los/as sujetos/as fueron seleccionados/as arbitrariamente de acuerdo con los criterios relevantes para este estudio (Hernández Sampieri, et al., 2014). En este caso se trabajó con 81 estudiantes que se encontraban realizando sus tesis de Licenciatura de Psicología de una universidad de gestión privada de la Ciudad de Mendoza. Todos/as ellos/as respondieron al Cuestionario de datos sociodemográficos y situación académica y a la Escala de evaluación de competencias investigativas que se detallarán en el próximo apartado.

Los criterios de inclusión que guiaron esta selección de participantes fueron:

- Ser estudiante tesista de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua.
- Tener aprobado el anteproyecto (plan de trabajo) de tesis por la comisión evaluadora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Luego, se seleccionaron 3 de estos/as estudiantes para enriquecer y profundizar la información recolectada (Hernández Sampieri, et al., 2014). Esta segunda selección tuvo como principal criterio de inclusión que los/as estudiantes hubieran terminado de escribir su tesis y se estuvieran esperando la fecha para su defensa, de forma que pudieran dar a conocer sus vivencias a lo largo de este proceso. Asimismo, se invitó a participar a estudiantes cuyos trabajos fueran empíricos, ya que la mayor parte de las tesis de la facultad son de este tipo. Finalmente, se seleccionaron participantes cuyos trabajos tuvieran diferentes enfoques (enfoque cualitativo, enfoque cuantitativo y enfoque mixto) para dar mayor heterogeneidad a la muestra.

De esta forma, se entrevistaron a 3 estudiantes, entre ellos, 2 mujeres y 1 varón que se encontraban prontos a defender su tesis.

Instrumentos

Se utilizaron cuatro instrumentos de recolección de información con el fin de conocer la autopercepción que tienen los estudiantes acerca de sus competencias

investigativas. Se aplicaron entonces, un cuestionario de datos sociodemográficos y situación académica, la Escala de Evaluación de Competencias Investigativas, una planilla de registros y entrevistas semiestructuradas. A continuación, se detallarán sus concepciones teóricas, la forma en la que operativizan las variables que pretenden indagar y sus propiedades psicométricas.

Cuestionario de datos sociodemográficos y situación académica

Se aplicó un cuestionario elaborado *ad hoc* con el fin de obtener una breve caracterización de la muestra. Para ello se indagó acerca del género, la edad, las materias cursadas, el tema de investigación de tesis, el enfoque del estudio (enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto), la participación de los/as estudiantes en proyectos de investigación, la dificultad para encontrar director/a de tesis y la etapa de investigación en la que se encuentra su trabajo (ver anexo 2).

Escala de Evaluación de Competencias Investigativas (EECI)

Se trata de una escala tipo Likert autoadministrable desarrollada en México por Enrique Ortega Rocha y Adela Jaik Dipp en 2010. Este instrumento busca conocer la percepción de los estudiantes acerca del nivel de desarrollo de sus competencias para realizar un trabajo de investigación. Asimismo, se encuentra compuesto por 61 ítems que se agrupan en 5 subescalas:

- Problema de investigación (PI): se refiere a la elección del tema, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación y la viabilidad de la propuesta.
- Marco teórico (MT): incluye los antecedentes del tema, la perspectiva teórica, la definición y caracterización de variables/atributos y la formulación de hipótesis o anticipaciones de sentido. Además, como particularidad de este trabajo, se incluirá en este dominio el rastreo bibliográfico.
- Marco metodológico (MM): está constituido por las estrategias que permitirán llevar a cabo el proyecto en tanto enfoque, diseño y alcance de investigación, la población, muestra y/o unidades de análisis y las técnicas e instrumentos de recolección de datos (en el caso de ser pertinentes).
- Resultados (Rs): comprenden el análisis de datos o información, la obtención de resultados y su posterior presentación e interpretación.

Finalmente, los autores proponen un conjunto de *competencias genéricas* (CG) que incluyen el pensamiento crítico, la creatividad, la comprensión lectora, la capacidad de síntesis, la comunicación escrita y oral, la autonomía, planificación y organización, el manejo informático y de internet, los conocimientos de otros idiomas (sobre todo inglés), etc.

En cuanto a las propiedades psicométricas de esta técnica, se observó que, para asegurar la validez de contenido, los autores realizaron una consulta a 4 investigadores a través del Análisis de Expertos y obtuvieron una validez global de 2.7. Asimismo, el instrumento se sometió a una prueba piloto realizada con 20 alumnos con características similares a los integrantes de la población elegida para el estudio. El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente de *Alfa de Cronbach*, se registró un nivel de confiabilidad de 0,98 con el Programa SPSS V. 17.

Es importante mencionar que, a pesar de ser un instrumento estandarizado para la población mexicana, se seleccionó para su aplicación en esta investigación debido a que sus subescalas ofrecen una evaluación sencilla de la autopercepción de los estudiantes sobre las competencias investigativas necesarias para llevar a cabo una tesis de Licenciatura en Psicología. Además, este instrumento se alinea con las predisposiciones y el posicionamiento epistemológico de la unidad académica donde se desarrolló este estudio.

Teniendo en cuenta este aspecto, es que se aplicó el Coeficiente de *Alfa de Cronbach* para corroborar la confiabilidad del instrumento en la muestra de este estudio. Se observaron índices satisfactorios de fiabilidad ($\alpha > 0,8$), tanto para la escala completa, como para cada una de las subescalas.

Tabla 3Coeficiente de *Alfa de Cronbach* para la Escala de Competencias Investigativas

ESCALAS	ELEMENTOS	α
Problema de investigación	16	0,847
Marco teórico	10	0,837
Marco metodológico	13	0,843
Resultados	8	0,911
Competencias genéricas	14	0,887
Escala completa	61	0,941

Fuente: Elaboración propia

Registros

Se utilizó como fuente de información el registro que realizo de cada una de las consultas que recibo como asesora metodológica. Este registro se ha validado y mejorado a partir de su uso sostenido a lo largo de cuatro años (del 2020 al 2023). Actualmente recaba información acerca de la fecha en la que cada alumno/a realizó la consulta, la vía de comunicación (presencial, correo electrónico o video llamada) y el motivo por el cual se recurre al asesoramiento. Cabe destacar que estas consultas las realizan los estudiantes a demanda, poniéndose en contacto espontáneamente con el servicio de asesoramiento.

Entrevista semiestructurada

Se trata de una técnica que posibilita la “obtención de la información mediante una conversación de naturaleza profesional” (Fairchild en Yuni & Urbano, p.81, 2014). Específicamente, se partió de un temario previamente planteado donde se aborda la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias competencias investigativas y su capacidad para ponerlas en práctica al momento de realizar su tesis. A su vez, también se dio lugar a nuevas preguntas que surgieron en relación con la información que cada participante aportó.

Los ejes principales que se indagaron en la entrevista se encuentran articulados con los dominios propuestos por Jaik Dipp y Ortega Rocha (2017) y las dificultades que perciben los/las alumnos/as que tienen en cada uno de ellos. De esta manera se

realizaron preguntas estructurales orientadas a profundizar las respuestas dadas en la EECl, es decir, se solicitó información acerca de categorías predeterminadas vinculadas a los dominios antes mencionados. Finalmente, se cerró la entrevista con preguntas abiertas orientadas a indagar sobre las necesidades que tienen los/las estudiantes en relación con la formación en investigación y el acompañamiento. También se dio lugar a sugerencias para implementar líneas de acción que fortalezcan este proceso (ver anexo 4).

Cabe destacar que se evaluó la validez de contenido de esta entrevista a través de un juicio de 3 expertos/as docentes e investigadores/as que evaluaron cada una de las preguntas según los siguientes criterios e indicadores:

Tabla 4

Detalle de los criterios, clasificaciones e indicadores para evaluar la validez de las preguntas de la entrevista semiestructurada

CRITERIO	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD La pregunta se comprende fácilmente, es decir su semántica y sintáctica son adecuadas.	0- No cumple con el criterio	La pregunta no es clara.
	1- Bajo Nivel	La pregunta requiere varias modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por el orden de las mismas.
	2- Moderado Nivel	Se requiere una modificación muy específica de alguno de los términos de la pregunta.
	3- Alto Nivel	La pregunta es clara. Tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA La pregunta tiene relación lógica con el eje que está midiendo.	0- No cumple con el criterio	La pregunta no tiene relación lógica con el eje temático.
	1- Bajo Nivel	La pregunta tiene una relación tangencial con el eje temático.
	2- Moderado Nivel	La pregunta tiene una relación moderada con el eje temático que está midiendo.
	3- Alto Nivel	La pregunta se encuentra completamente relacionada con el eje temático que está midiendo.
RELEVANCIA La pregunta es esencial o relevante, es decir, debe ser incluida.	0- No cumple con el criterio	La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del eje temático
	1- Bajo Nivel	La pregunta tiene alguna relevancia, pero otra pregunta

		puede estar incluyendo lo que mide ésta.
	2- Moderado Nivel	La pregunta es relativamente importante.
	3- Alto Nivel	La pregunta es muy relevante y debe ser incluida.
SUFICIENCIA Las preguntas que pertenecen a un mismo eje temático, bastan para obtener la medición del mismo.	0- No cumple con el criterio	Las preguntas no son suficientes para medir el eje temático.
	1- Bajo Nivel	Las preguntas miden algún aspecto del eje temático, pero no corresponden con la totalidad del tema.
	2- Moderado Nivel	Se deben incrementar algunas preguntas para poder evaluar el eje temático completamente.
	3- Alto Nivel	Las preguntas son suficientes.

Fuente: Elaboración propia

Una vez que se recolectaron los juicios realizados por los/as expertos/as, se procedió a la estimación del coeficiente de *V de Aiken*. Este estadístico permite cuantificar el acuerdo entre jueces considerando como un indicador importante el promedio de calificaciones según los diferentes criterios presentados. Este coeficiente se presenta como una proporción, es decir, puede oscilar entre 0 y 1, y mientras más próximo se encuentre a la unidad, se infiere que el acuerdo entre los jueces es mayor, y, por tanto, las evidencias de validez de contenido serán mayores. Los valores para ser considerados válidos deben ser iguales o superiores a 0,7 (Merino y Livia, 2009; Penfield & Giacobbi, 2004).

A continuación, se presentan los resultados del acuerdo entre jueces según cada eje indagado en la entrevista y las modificaciones pertinentes.

Se encontró que el criterio de claridad fue el más crítico lo que llevó a la reformulación de las preguntas 1, 2, 3, 5,7, 10, 11, 14, 16, 17 y 20. Finalmente, la entrevista quedó compuesta por 24 preguntas que se dividieron en 6 ejes.

Tabla 5

Coeficiente V de Aiken según preguntas del Eje 1: Autopercepción de competencias para realizar el planteamiento del problema de investigación.

PREGUNTA	CATEGORÍA	V DE AIKEN	IC 99%	MODIFICACIONES
1. Al inicio de tu trabajo, ¿te sentías preparado para comenzar una investigación?	Claridad	1	0,57-1	Se reemplaza la palabra “trabajo” por “tesis”
	Coherencia	0,89	0,46-0,99	
	Relevancia	0,78	0,36-0,96	
2. ¿Cómo te resultó el proceso de delimitar la idea para que sea un problema de investigación viable?	Claridad	0,67	0,35-0,88	Se unifican preguntas 2 y 3 y cambia a: ¿Supiste expresar el problema y la relevancia de tu investigación cuando comenzaste tu trabajo?
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	0,78	0,36-0,96	
3. ¿Desde el comienzo tuviste claro por qué es importante estudiar tu problema de investigación?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
4. Al momento de redactar los objetivos de investigación ¿tenías clara la estructura que se debe respetar?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
	Suficiencia	1	0,57-1	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Coeficiente V de Aiken según preguntas del Eje 2: Autopercepción de competencias para construir el marco teórico.

PREGUNTA	CATEGORÍA	V DE AIKEN	IC 99%	MODIFICACIONES
5. ¿En qué momento decidiste la perspectiva teórica a partir de la cual abordarías tu tesis?	Claridad	0,78	0,36-0,96	Se reemplaza la expresión: “En qué momento” por “cómo”
	Coherencia	0,78	0,36-0,96	
	Relevancia	0,78	0,36-0,96	
6. ¿Dónde comenzaste a buscar información para elaborar tu marco teórico? ¿Te sentías capacitado para buscar información académica?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
7. ¿Consultaste con personas que tuvieran experiencia en el tema?	Claridad	1	0,57-1	Se modifica la pregunta a: ¿Sentiste la necesidad de consultar con personas que tuvieran experiencia en el tema? ¿pudiste hacerlo?
	Coherencia	0,89	0,46-0,99	
	Relevancia	0,89	0,46-0,99	
8. ¿Crees que pudiste jerarquizar y organizar operativamente la información que ibas rastreando?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
9. ¿Planteaste hipótesis en tu tesis? ¿tenías en claro cómo hacerlo?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
	Suficiencia	1	0,57-1	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7

Coeficiente V de Aiken según preguntas del Eje 3: Autopercepción de competencias para construir el marco metodológico.

PREGUNTA	CATEGORÍA	V DE AIKEN	IC 99%	MODIFICACIONES
10. Cuando debiste plantear el marco metodológico de tu trabajo ¿sentiste que tenías los conocimientos suficientes acerca del enfoque, diseño y alcance para tu tesis?	Claridad	0,89	0,46-0,99	Se modifica la pregunta a: Cuando planteaste el marco metodológico de tu trabajo ¿sentiste que tenías los conocimientos suficientes acerca del enfoque, diseño y alcance para tu tesis?
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
11. Al momento de elegir el instrumento de recolección de información ¿tenías en claro los principales requisitos que debían cumplir?	Claridad	1	0,57-1	Se amplía la pregunta a: Al momento de elegir el instrumento de recolección de información ¿tenías en claro los principales requisitos que debía cumplir? ¿sabías dónde buscarlo o cómo obtenerlo?
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
12. Respecto a los participantes de tu estudio ¿cómo los seleccionaste? ¿sabías cómo hacerlo?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
	Suficiencia	0,78	0,36-0,96	Se aplican las modificaciones sugeridas en preguntas 10 y 11

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Coeficiente V de Aiken según preguntas del Eje 4: Autopercepción de competencias para analizar datos e interpretar los resultados.

PREGUNTA	CATEGORÍA	V DE AIKEN	IC 99%	MODIFICACIONES
13. Al momento de analizar la información recolectada ¿te sentías preparado para hacerlo?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
14. ¿Tuviste que aprender a utilizar algún software?	Claridad	1	0,57-1	Se amplía la pregunta a: ¿Tuviste que aprender a utilizar algún software? ¿necesitaste consultar a alguien para que te ayude a hacerlo?
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
15. ¿Cómo fue el proceso de articulación entre la teoría y los resultados?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
	Suficiencia	0,78	0,36-0,96	Se suma la pregunta: ¿Sabías cómo presentar los resultados en tablas y gráficos?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

Coeficiente V de Aiken según preguntas del Eje 5: Autopercepción de competencias genéricas del proceso de elaboración de la tesis de grado.

PREGUNTA	CATEGORÍA	V DE AIKEN	IC 99%	MODIFICACIONES
16. ¿Sabías utilizar las herramientas informáticas necesarias para realizar el trabajo?	Claridad	0,89	0,46-0,99	Se amplía la pregunta a: ¿Sabías utilizar las herramientas informáticas necesarias para realizar el trabajo como Word, Excel, traductores, etc.?
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
17. ¿Necesitaste leer e interpretar textos en otro idioma?	Claridad	0,89	0,46-0,99	Se amplía la pregunta a: ¿Necesitaste leer e interpretar textos en otro idioma? ¿cuál?
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
18. ¿Tuviste dificultades en aspectos que creías que ya dominabas?	Claridad	0,56	0,21-0,86	Se elimina la pregunta
	Coherencia	0,78	0,36-0,96	
	Relevancia	0,56	0,21-0,86	
19. A lo largo de tu tesis ¿crees que desarrollaste nuevos conocimientos sobre cómo investigar?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
	Suficiencia	0,67	0,28-0,91	Se amplían las preguntas 16 y 17

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

Coeficiente V de Aiken según preguntas del Eje 6: Posibles líneas de acción institucionales que favorezcan la realización de la tesis de grado.

PREGUNTA	CATEGORÍA	V DE AIKEN	IC 99%	MODIFICACIONES
20. ¿Sentiste que tenías las herramientas necesarias para realizar cada uno de los pasos de la tesis? ¿Supiste buscarlas en las materias del trayecto metodológico que has cursado?	Claridad	0,89	0,46-0,99	Se modifica la pregunta a: ¿Sentiste que habías adquirido las herramientas necesarias para realizar cada uno de los pasos de la tesis? ¿Supiste buscarlas en las materias del trayecto metodológico que has cursado?
	Coherencia	0,89	0,46-0,99	
	Relevancia	1	0,57-1	
21. ¿Pediste ayuda en algún momento de la elaboración de la tesis? ¿A quién? ¿Recibiste la ayuda necesaria?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
22. ¿Cómo ha sido la relación con tu director/a? ¿Cómo te has sentido?	Claridad	0,89	0,46-0,99	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
23. ¿Qué acciones crees que puede tomar la Facultad para que el proceso de elaboración de tesis sea más provechoso?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	
	Relevancia	1	0,57-1	
24. ¿Hay algo más que quisieras agregar?	Claridad	1	0,57-1	
	Coherencia	1	0,57-1	

Relevancia	1	0,57-1
Suficiencia	1	0,57-1

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos, aspectos éticos y análisis de la información

Procedimientos de ingreso al campo y recolección de la información

En un primer momento se tomó contacto con la institución para solicitar los permisos pertinentes para la realización del estudio. Una vez aprobados dichos permisos, se contactó mediante correo electrónico, a los/as participantes que cumplieran con los criterios para formar parte de la investigación y se los/as invitó a participar del estudio explicándoles todos sus derechos mediante un consentimiento informado que, en caso de acceder a participar, debieron firmar (ver anexo 1).

La encuesta se aplicó a través de un formulario de Google y las entrevistas se realizaron de manera presencial en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Es importante destacar que al finalizar la toma de cada instrumento se dio a conocer a cada estudiante la posibilidad de acceder al servicio de asesoramiento metodológico y al centro de orientación estudiantil con los que cuenta la unidad académica.

Procedimientos de análisis de información

Una vez recolectada la información se conformaron las bases de datos mediante los programas *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) vs. 25 y Atlas.ti 23.

A través de SPSS se analizaron los datos derivados de la EECI y se obtuvieron los resultados globales de cada sujeto en cada uno de los dominios planteados. Luego se sintetizó la información mediante estadísticos descriptivos tales como frecuencias, promedios y desvíos.

Por otro lado, tomando la información obtenida en las entrevistas y mediante el uso de Atlas.ti 23, se realizó un análisis categorial temático, codificado por conceptos (Gibbs, 2014) por el cual se obtuvieron códigos y categorías elaboradas *a priori* en base a las subescalas de la EECI (tabla 20, anexo 5). Sin embargo, también se tuvieron en cuenta otras categorías que emergieron a partir del análisis de la información (tabla 21, anexo 5).

Una vez se obtuvieron los resultados conforme a los objetivos de investigación y se interpretaron a la luz de la teoría, se realizó una devolución a los participantes del estudio mediante correo electrónico, abriendo la posibilidad al diálogo. Hasta el momento se ha recibido 5 respuestas indicando conformidad con los resultados del estudio.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del estudio de acuerdo a cada uno de los instrumentos de recolección de información. También, se realiza su interpretación teórica a la luz de la teoría expuesta en la primera parte de este trabajo, los antecedentes y las posturas de diferentes autores. Asimismo, de manera secuencial, se procura relacionar y complementar los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos para lograr una comprensión más acabada del fenómeno que nos ocupa.

Datos sociodemográficos y situación académica

Con el fin de brindar un contexto más completo y una comprensión más profunda de los/as participantes en este estudio, se llevaron a cabo breves indagaciones sobre sus datos sociodemográficos, su situación académica y ciertos aspectos que pueden haber influido en la construcción de sus planes de trabajo de tesis.

De esta forma, se pudo observar que el promedio de edad de este grupo fue de 26 años ($DE=3,094$) oscilando entre los 23 y los 38 años. Asimismo, se encontró que 71 (87,7%) participantes eran mujeres y 10 (12,3%), eran varones.

Respecto a la situación académica de los/as participantes, todos/as habían cursado y aprobado todas las materias del trayecto metodológico de la carrera, a saber: Psicoestadística I, Psicoestadística II, Epistemología, Metodología de la Investigación I, Metodología de la investigación II y Taller de Tesis.

Poniendo el foco en “Taller de tesis”, es oportuno retomar y volver a aclarar que se trata de una de las últimas materias de la carrera y la última del trayecto metodológico. El cursado de esta asignatura tiene como objetivo iniciar el proceso práctico de la tesis en tanto, elección del tema de investigación, planteamiento del problema, preguntas de investigación, justificación, objetivos, rastreo bibliográfico, pautas para la elaboración del marco teórico y aspectos metodológicos (enfoque, diseño y alcance). En otras palabras, es el momento en el que los/as estudiantes comienzan a elaborar su plan de trabajo de tesis (Res. 035/13, 2013).

Por lo tanto, se indagó si cada uno/a de estos/as estudiantes continuaron trabajando en el tema seleccionado en esta materia, luego de aprobarla. Se encontró que 34 (42%) participantes mantuvieron el mismo tema de investigación, mientras que 47 (58%), lo cambiaron. Esto es relevante ya que los esfuerzos de la cátedra se encuentran orientados, en primer lugar, a la actualización de los contenidos

epistemológicos, metodológicos y teóricos de la carrera; y, en segundo lugar, a que cada estudiante pueda comenzar a plantear, aprovechando este acompañamiento, su plan de trabajo de lo que, oportunamente, será su tesis de Licenciatura.

De los 34 estudiantes que continuaron investigando la misma temática, 27 (33,3%) señalaron que, pese a que ya se encontraban trabajando en el tema, debieron realizar modificaciones sustanciales al plan de trabajo para poder presentarlo formalmente en la Facultad (Tabla 11). Cabe destacar que, si bien es ideal que cada estudiante curse “Taller de tesis” con un/a director/a de tesis que pueda acompañarlo, este aspecto no es obligatorio, por lo cual, muchos/as estudiantes buscan directores luego de aprobar la materia. Esto puede implicar, que el/la nuevo/a director/a solicite cambios determinantes al plan de trabajo.

Tabla 11

Frecuencias según tema elegido en Taller de tesis

¿El tema que elegiste en el Taller de tesis es el mismo que el que estás trabajando actualmente?	f	%
Si	34	42
No	47	58
n	81	100
Si tu respuesta fue "sí", ¿debiste realizarle modificaciones sustanciales al anteproyecto antes de entregarlo a la comisión evaluadora de la Facultad?		
Si	27	33,3
No	14	17,3
n	34	42

Fuente: Elaboración propia

El/la director/a de tesis, es un/a profesor/a de la universidad o externo, que acompaña y ejerce un rol supervisor académico para con el/la estudiante que se encuentra realizando su tesis. Quien desempeñe este papel, debe acreditar experticia en el tema de tesis y cierta experiencia en el área de investigación (León González et al., 2020; Res. 035/13, 2013). Cabe destacar que, en la Facultad de Psicología este trabajo se realiza *ad honorem*.

Teniendo en cuenta estos aspectos y la cantidad de estudiantes de la universidad, es que, en algunos casos, la búsqueda de un/a tutor/a puede no resultar sencilla. Es por ello que se indagó acerca de la dificultad para encontrar director/a de tesis en un gradiente del 1 al 10, en la que 1 correspondía a “Nada difícil” y 10, a “Me costó mucho”. Se encontró que 55 (67,9%) participantes indicaron niveles bajos de dificultad para poder contactar a algún/a profesor/a que dirija su tesis (Tabla 12).

Esto constituye un aspecto que podría optimizarse a partir de diferentes acciones, como, por ejemplo, conformar un banco de docentes dispuestos/as a dirigir tesis (Casari et al., 2021), proponer incentivos económicos y/o académicos a estos/as profesores/as, y ofrecer talleres que permitan ampliar la figura de director/a a “coach” en investigación. Este término, acuñado por Oscar Javier Mamani Benito (2019), refiere a la formación de asesores de tesis que sean capaces de acompañar a cada estudiante en el desarrollo y optimización de sus capacidades, no solo en cuanto a lo metodológico y teórico, sino también en relación con la organización del tiempo, la autonomía y la gestión de trámites administrativos que implica la realización de una tesis.

Tabla 12

Frecuencias según dificultad para conseguir director/a de tesis

GRADIENTE	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>% ↑</i>
1 (nada difícil)	21	25,9	25,9
2	10	12,3	38,3
3	8	9,9	48,1
4	5	6,2	54,3
5	11	13,6	67,9
6	5	6,2	74,1
7	7	8,6	82,7
8	6	7,4	90,1
9	4	4,9	95,1
10 (me costó mucho)	4	4,9	100
n	81	100	

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, y teniendo en cuenta las oportunidades que ofrece el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, es que se consultó a los estudiantes si se encuentran realizando su tesis en el marco de algún proyecto de investigación, a lo que 19 (23,5%) participantes respondieron que sí y 62 (76,5%) respondieron que no (Tabla 13). Como se expuso en el capítulo dos y en los antecedentes de este estudio, se ha encontrado que, aquellos estudiantes que participan voluntariamente en actividades investigativas a lo largo de su carrera, tienden a desarrollar mayores capacidades de trabajo en equipo, una mayor integración de los contenidos generales de la disciplina, suelen establecer nexos de manera más sencilla entre sus estudios de grado y posgrado, participan de manera activa en la producción y difusión del conocimiento académico, son capaces de afrontar con mayor seguridad sus trabajos finales o tesis y se autoperciben más competentes para llevar a cabo proyectos de investigación (Castro Rodríguez, 2020; Castro Rodríguez, 2022; Hernández Suárez et al., 2021; Quintero-Corzo et al., 2008; Ruiz-Recéndiz, 2020).

Tabla 13*Frecuencias según participación en proyectos como tesistas*

¿Estás participando como alumno/a tesista en algún proyecto de investigación de la universidad?	<i>f</i>	%
Si	19	23,5
No	62	76,5
n	81	100

Fuente: Elaboración propia

También se consultó a los/as estudiantes qué enfoque metodológico le habían dado a su trabajo. Se pudo observar que 79 (97,5%) participantes se encontraban realizando trabajos empíricos, de los cuales 41 (50,6%) habían enfocado su trabajo desde una perspectiva cuantitativa, 31 (38,3%) desde una perspectiva cualitativa y 7 (8,6%), desde un enfoque mixto. Los/as 2 (2,5%) estudiantes restantes estaban realizando un trabajo teórico (Tabla 14).

En otras palabras, más de la mitad del alumnado que respondió a la escala se ha inclinado a realizar trabajos empíricos posicionándose desde un enfoque cuantitativo de investigación. Podría inferirse que esto responde, en parte, a la fuerte impronta de la lógica positivista, realista e hipotético-deductiva que pone énfasis en el modelo de ciencia natural que se abordó en el capítulo 2 de este trabajo. Por ello, es relevante retomar el estudio que Elodia Granados y Marcelo Ahumada (2013) realizaron en esta facultad y los resultados a los que arribaron en tanto que la percepción de la cientificidad que presentan los estudiantes surge de la concepción de la psicología como una disciplina científica pero siempre ligada al modelo de ciencia que se ha heredado desde la medicina.

Tabla 14*Frecuencias según tipo y enfoque de la tesis*

TIPO DE ESTUDIO	ENFOQUE	<i>f</i>	%
Empírico	Cuantitativo	41	50,6
	Cualitativo	31	38,3
	Mixto	7	8,6
Teórico		2	2,5
n		81	100

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se indagó acerca del momento formal de la tesis en la que se encontraban los estudiantes al momento de responder la encuesta. De esta forma se observó que 22 (27,2%) participantes se encontraban al inicio de su trabajo realizando el rastreo bibliográfico y la elaboración del marco teórico, 7 (8,6%) se encontraban redactando el primer informe de avance o recolectando la información empírica; 14 (17,3%) se encontraban preparando y analizando la información recolectada; 4 (4,9%) se encontraban preparando el segundo informe de avance; 10 (12,3%) estaban redactando la presentación y discusión de resultados, 6 (7,4%) se encontraba detallando las conclusiones de su estudio, 5 (6,2%) estaban preparando su informe final para su posterior envío formal a la Facultad y 6 (7,4%) ya había enviado su manuscrito, por lo que se encontraban a la espera de los dictámenes por parte del tribunal evaluador y se encontraba preparando su defensa oral (Tabla 15).

Tabla 15

Frecuencias según etapa formal de la tesis

ETAPA	<i>f</i>	<i>%</i>
Rastreo bibliográfico y redacción del marco teórico	22	27,2
Presentación del 1° informe de avance	7	8,6
Recolección de datos/información	7	8,6
Preparación y análisis de datos/información	14	17,3
Presentación del 2° informe de avance	4	4,9
Presentación y discusión de resultados	10	12,3
Conclusiones	6	7,4
Preparación del informe final	5	6,2
Espera de dictámenes y preparación de defensa oral	6	7,4
n	81	100

Fuente: Elaboración propia

Escala de Evaluación de Competencias Investigativas

A partir del análisis de las Escalas de Competencias Investigativas se encontró que el promedio de competencias relacionadas al “Planteamiento del problema” (PI) que presentaron los estudiantes fue de 2,49 puntos (DE=0,524) con un puntaje mínimo de 1,31 y un máximo de 3,88 en la subescala de “Marco teórico” (MT) se observó una media de 2,43 puntos (DE= 0,636), con un mínimo de 0,8 y un máximo de 3,7 puntos; en la subescala de “Marco metodológico” (MM), obtuvieron un promedio de 2,26 puntos (DE=0,7), con un mínimo de 0,23 y un máximo 3,85 puntos; en la subescala de “Resultados” se pudo observar una media de 2,01 puntos (DE=0,974) con un puntaje

mínimo de 0 y un máximo de 4 y, en la subescala de “Competencias genéricas” (CG), el promedio fue de 2,66 puntos (DE=0,719) con un mínimo de 0,21 y un máximo de 3,79 puntos (tabla 18)

Por otro lado, y dado que no se cuenta con baremos locales para este instrumento, es que se procedió, en un primer momento a realizar la prueba de normalidad *Kolmogorov-Smirnov* ($n>50$), que arrojó que todas las subescalas se ajustan a la distribución normal ($p>0,05$). Por lo tanto, se pudieron obtener puntuaciones Z a partir de datos estadísticos propios de una muestra mexicana. De ello, es posible observar que, en líneas generales, los/as participantes presentan puntajes esperables en cada una de las subescalas (Tabla 16).

Tabla 16

Estadísticos descriptivos según subescalas de competencias investigativas

SUBESCALA	ME	DE	MIN	MAX	Z
PI	2,49	0,524	1,31	3,88	0,152
MT	2,43	0,636	0,8	3,7	0,368
MM	2,26	0,7	0,23	3,85	0,222
Rs	2,01	0,974	0	4	-0,089
CG	2,66	0,719	0,21	3,79	0,221

Para profundizar el análisis, se utilizaron estos puntajes para evaluar el nivel de desarrollo de cada una de las competencias percibidas por los participantes. De ellos se obtuvo que, en todas las subescalas, la mayor parte de los/as estudiantes perciben poseer niveles medios de competencias (tabla 17). Pese a estos resultados, puede observarse que el mayor porcentaje de percepción de niveles bajos de competencia se encuentra en relación con la subescala de “Resultados” (Rs).

Recordemos que esta dimensión evalúa la percepción de competencias para el análisis de datos o información y la obtención, presentación e interpretación de los resultados. Este aspecto concuerda con los resultados obtenidos por Patricio Gonzalez y Ana Ostrovsky (2020) y Jenifer Correa Hernández y Laura Oliva Zárate (2019) en sus investigaciones, donde encontraron que los estudiantes de Licenciatura en Psicología, tanto de universidades públicas como privadas, se sienten poco capacitados/as para analizar la información recolectada.

Por otro lado, es importante destacar, además, que el mayor porcentaje de percepción de una alta capacidad se encuentra en relación con las “Competencias genéricas” (CG), es decir, más de un cuarto de los/as participantes se sienten muy

capacitados en aspectos relacionados al pensamiento crítico, la creatividad, la comprensión lectora, la capacidad de síntesis, la comunicación escrita y oral, la autonomía, planificación y organización, el manejo informático y de internet, los conocimientos de otros idiomas (sobre todo inglés). Si bien estas aptitudes deben transferirse al quehacer investigativo, debemos tener en cuenta que son competencias que deben desarrollarse para el ejercicio profesional general tal y como lo plantean Castro Solano (2004), Charria Ortiz et al. (2011) y Le Boterf et al. (1993). Es decir, la mayor parte de los/as encuestados/as se autoperceben más competentes en aspectos que no son exclusivos de las tareas investigativas, sino que hacen a la ocupación del/la psicólogo/a en general.

Tabla 17

Frecuencias según niveles de percepción de competencias investigativas

SUBESCALA	NIVELES		
	BAJO	MEDIO	ALTO
	f(%)	f(%)	f(%)
PI	7(8,6)	60(74,1)	14(17,3)
MT	7(8,6)	54(66,7)	20(24,7)
MM	8(9,9)	53(65,4)	20(24,7)
Rs	14(17,3)	54(66,7)	13(16)
CG	11(13,6)	47(58)	23(28,4)

. Fuente: Elaboración propia

Registros de asesoramiento metodológico

Antes de continuar, es importante aclarar que todos los resultados que se presentarán en este apartado y los siguientes se obtuvieron teniendo en cuenta el análisis categorial temático, codificado por conceptos (Gibbs, 2014) por el cual se elaboraron códigos y categorías propuestas *a priori* en base a las subescalas de la EECI (Tabla 20, Anexo 5). Sin embargo, es importante destacar que también se tuvieron en cuenta otras categorías emergentes que han surgido a partir del análisis de la información (Tabla 21, Anexo 5).

De esta forma se presentan a continuación los resultados obtenidos del análisis de planillas de registro que he realizado de mi labor como asesora metodológica de tesis entre abril de 2020 y marzo de 2023.

Se encontró que a lo largo de ese periodo se recibieron 763 consultas por parte de 162 estudiantes que se encontraban realizando su tesis de grado de Licenciatura en Psicología.

Del total de las consultas se encontró que 55 (7,2%) se realizaron con modalidad presencial, 211 (27,7%) por correo electrónico y 497 (65,1%) en modalidad de video llamada (Tabla 18). Esto es relevante ya que mi trabajo comenzó una semana antes que se dispusiera el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) por la pandemia por COVID-19. Esto condujo a que aquellas consultas que estaban dispuestas de manera presencial en la Facultad debieran realizarse a través de alguna modalidad virtual (correo electrónico o video llamada).

Si bien no es objeto de este estudio profundizar en la situación de los/as estudiantes que debieron realizar su tesis en contexto de pandemia, quisiera destacar que, al trabajo propio del asesoramiento metodológico, se sumó el desafío de acompañar a estos tesisistas en la adaptación acelerada a los nuevos escenarios tecnológicos y de contener a cada alumno/a en su propia realidad y vivencias diarias de esta experiencia excepcional. Luego, y a partir de esta práctica, muchos/as estudiantes continúan una modalidad virtual de contacto para evitar tener que trasladarse hasta la Universidad.

Tabla 18

Frecuencias según modalidad de consulta

MODALIDAD	<i>f</i>	<i>%</i>
Presencial	55	7,2
Correo electrónico	211	27,7
Videollamada	497	65,1
n	763	100

Fuente: Elaboración propia

Respecto al motivo de la consulta, se encontró, de acuerdo a la categorización realizada (Anexo 5) que 106 (13,9%) participantes acudieron al servicio de asesoramiento metodológico por dudas relacionadas al planteamiento de su problema de investigación; 22 (2,9%) encontraron dificultades relacionadas con la búsqueda de información y la elaboración del marco teórico; 204 (27,7%) refirieron encontrar dificultades relacionadas con la metodología de su tesis; 419 (54,9%) presentaron dudas en relación con el análisis de datos y la presentación y discusión de los resultados y 12

(1,6%) estudiantes acudieron con consultas relacionadas a la defensa oral del su trabajo (Tabla 19).

Es importante señalar que la mayor parte de los/as estudiantes que consultan al servicio de asesoramiento solicitan ayuda para el análisis de datos/información, que, en la mayoría de los casos, incluye el uso de *softwares* especializados (como SPSS, Atlas.ti, o MaxQDA). Esto concuerda con los resultados obtenidos mediante la EECI, que señala que los estudiantes se sienten menos capacitados para analizar la información que recolectan durante su trabajo de campo. Por lo tanto, podría inferirse que, al sentirse poco competentes en este aspecto, se encuentran más predispuestos a solicitar ayuda al servicio de asesoramiento.

Por otro lado, estas dificultades podrían estar relacionadas con la distancia temporal que se extiende entre que se cursan las materias en las que se adquieren los conocimientos necesarios para realizar esta parte del trabajo y el momento de aplicación.

Sucede que las cátedras a través de las cuales deberían desarrollarse las competencias de análisis e interpretación de datos numéricos (Psicoestadística I y Psicoestadística II), se cursan durante el primer año de la carrera. Por lo tanto, retomar estos contenidos años más tarde, puede resultar dificultoso. Estos resultados son coherentes con lo obtenido en las demás técnicas aplicadas, tal y como veremos en los próximos apartados. Sin embargo, es importante resaltar en este punto que, tal y como han encontrado Irmira Beatríz Hernández Sánchez et al. (2021), las capacidades de análisis de datos e información mejoran considerablemente con el asesoramiento metodológico.

Tabla 19

Frecuencias según el motivo de las consultas recibidas

MOTIVO DE CONSULTA		<i>f</i>	%
PI	PP	97	12,7
	Obj	9	1,2
MT	BIRL	19	2,5
	EMT	3	0,4
MM	EDA	94	13,3
	N	14	1,8
	Rec	96	12,6

Rs	An	325	42,6
	PRs	67	8,8
	DC	10	1,3
	APA	17	2,2
Defensa		12	1,6
n		763	100

Fuente: Elaboración propia

Entrevistas semiestructuradas

Como se ha detallado en el apartado metodológico de este trabajo, tres de los/as participantes que respondieron a la EECI, accedieron a responder a la entrevista semiestructurada.

Estos/as estudiantes, próximos/as a culminar sus estudios, pudieron comentar más ampliamente qué tan competentes se han sentido al momento de llevar a cabo cada uno de los pasos de una tesis de Licenciatura en Psicología.

A continuación, se realiza un análisis según cada una de las categorías consideradas (Tablas 20 y 21, Anexo 5).

Autopercepción de competencias para el planteamiento del problema de investigación

En relación con la concepción del problema de investigación se encontró que los/as tres estudiantes seleccionaron temas vinculados a experiencias propias. Esto es relevante en cuanto responde a las competencias de actitud investigativa y pensamiento analítico que, según Nancy Avedeaño Maselli (2017) y Víctor Hugo Charria Ortiz et al. (2011), debe desarrollar todo psicólogo. Estas competencias refieren a la capacidad de inquietarse y sentir curiosidad científica acerca de sucesos del propio entorno, así como la habilidad para detectar problemas susceptibles de ser abordados, en cuanto a su estudio y solución, desde perspectivas psicológicas. De esta forma, una de las estudiantes afirma:

“Lo planteé más o menos de lo que me parecía y de lo que veía en el trabajo...”
(entrevista 2)

En cuanto al planteamiento del problema propiamente dicho y a la autopercepción que tienen los/as estudiantes de su capacidad de delimitar formalmente la idea de investigación, de hacerse preguntas y de establecer objetivos en términos

concretos y explícitos, se encontró que los/as participantes refirieron no tener inconvenientes. Es menester aquí retomar los resultados obtenidos en la EECl, ya que el 74% de los/as estudiantes percibieron que sus competencias para llevar a cabo este aspecto de sus investigaciones se encuentran dentro de un nivel de desarrollo esperable. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Alberto Jesús Iriarte Pupo y Samuel González-Arizmendi (2019), quienes señalan que, en general, los/as estudiantes de grado perciben mayores fortalezas en relación con su capacidad de identificar ideas y formular problemas de investigación.

Igualmente, es importante destacar que uno de los participantes entrevistados formaba parte de los/as 34(42%) participantes que continuaron trabajando en el mismo tema que seleccionaron en la materia “Taller de tesis”. En cuanto a esto, el estudiante resalta:

“...tuve que modificar un poco los objetivos para presentarlos durante el plan y son con los que hoy en día estoy realizando las conclusiones y la discusión de resultados. Pero como te digo tiene que ver con esto de que yo seguí el hilo de lo que la tenía trabajado en el Taller de Tesis. Como que un poco yo aproveché el taller de tesis para eso digamos.” (entrevista 1)

Aquí se resalta nuevamente la importancia de la continuidad del trayecto metodológico de la carrera y el conocimiento de cada uno de sus componentes por parte de la comunidad educativa. Esto coincide con el “modelo de causas por variables asociadas” a la procrastinación o continuidad académica que propone Samanta Ramirez Casanova (2012), por el cual sostiene que aquellas carreras donde el reglamento es propio y ajustado al plan de estudios, es conocido por la comunidad académica y se cumple efectivamente, el nivel de postergación de la tesis es menor ya que permite que los/as estudiantes tomen decisiones con mayor información y seguridad y puedan ajustar su labor a las oportunidades que ofrece la facultad.

Autopercepción de competencias para la elaboración del marco teórico

En relación con la búsqueda de información y revisión de la literatura se puede observar que los/as estudiantes tienen como principal fuente de información el buscador “Google Académico”. Asimismo, refirieron solicitar ayuda en este aspecto a sus directores de tesis y a compañeros/as que tuvieran un tema de investigación similar para que les enviaran información. Esto ocurre a pesar de que la Biblioteca Central de la Universidad del Aconcagua cuenta con suscripciones a base de datos pagas y diversos recursos para facilitar el rastreo bibliográfico.

Igualmente, y en concordancia con los resultados de la EECI, se encontró que los/as participantes se sintieron capaces de buscar información científica confiable, sin embargo, refirieron mayores dificultades al momento de organizar la información recolectada y redactar el marco teórico de sus trabajos. Es por ello que expresaron:

“...lo que es estructurar para poder escribir el marco teórico me costó mucho.” (entrevista 3)

“...fue como práctica y error, o sea, ensayo y error.” (entrevista 2)

Resultados similares encontraron González y Ostrovsky (2020) en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de Mar del Plata (Argentina). Sin embargo, otros estudios de Latinoamérica indican que la elaboración del marco teórico no suele representar una dificultad para los estudiantes de grado (Colina Sánchez et al., 2021; Correa Hernández & Olivia Zárate, 2019).

Para evitar estas dificultades, se podría considerar el uso de gestores bibliográficos, herramientas eficaces que colaboran en la búsqueda, organización y análisis de fuentes bibliográficas. Estos gestores ahorran tiempo y facilitan el trabajo al almacenar, gestionar y trabajar con material académico obtenido de Internet (García-Puente, 2020). Se ha encontrado que aquellos/as estudiantes que han sido capacitados/as en el uso de gestores de información bibliográfica y son capaces de generar el hábito de su utilización, agilizaron el proceso de redacción de sus documentos de investigación (Reyes Pérez, et al., 2020).

Autopercepción de competencias para la determinación del marco metodológico

En relación con la planificación de las estrategias metodológicas de la tesis, la selección de la muestra/participantes y la recolección de los datos/información, los/as estudiantes refirieron autopercebirse menos competentes que los pasos anteriores. En esta oportunidad, los/as entrevistados/as indicaron que debieron revisar los contenidos de las diferentes materias del trayecto metodológico.

En relación con las decisiones metodológicas referidas al enfoque, diseño, alcance de sus tesis, técnicas de muestreo e instrumentos, refieren:

“No me acordaba nada de lo de metodología” (entrevista 1)

“...volver a agarrar el libro de metodología fue como volver un montón de años atrás.” (entrevista 3)

“...tuve que volver a ver metodología. Tuve que volver y todavía sigo volviendo.”
(entrevista 2)

“No sabía qué instrumento buscar” (entrevista 2)

Nuevamente, estos resultados concuerdan con lo expuesto por diversas investigaciones que resaltan que el 95% de los estudiantes universitarios de Psicología, no interiorizan adecuadamente los conocimientos propios de las asignaturas metodológicas (Colina Sánchez, et al., 2021; Correa Hernández & Olivia Zárate, 2019; González y Ostrovsky, 2020; Iriarte Pupo & González-Arizmendi, 2019; Perdomo & Morales, 2022).

Sin embargo, fue posible observar un cambio de actitud y de ánimo, una vez los/as estudiantes comenzaron su trabajo de campo. En relación con la recolección de datos/información propiamente dicha, señalaron:

“Bien, o sea, el momento de estar con los niños y demás, bastante bien y sobre todo cómoda en cuanto a la administración de las técnicas.” (entrevista 3)

“Me fue bastante fácil y cómodo.” (entrevista 2)

“Yo pensaba, me va a interesar y voy a tener ganas de hacer las entrevistas.” (entrevista 1)

“Me pasó que cuando hacía las entrevistas yo por dentro estaba fascinado porque decía oh, este está buenísimo, porque esto es lo que yo puse en el marco teórico, entonces como que ya lo tenía medio registrado.” (entrevista 1)

Este cambio de disposición de los/as participantes podría relacionarse con la formación en investigación que se da en las universidades. Como se expuso al inicio de este trabajo, existe una diferencia de implicación de los/as estudiantes entre la “formación para la investigación” que plantea un formato de aprendizaje más bien teórico a diferencia de la “investigación formativa”. Este último modelo propone utilizar a la investigación como herramienta didáctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se pretende enseñar utilizando el método científico, lo que demanda un posicionamiento más activo por parte de los/as alumnos/as (Guerra Molina, 2017).

Autopercepción de competencias para la obtención y presentación de resultados

El análisis de datos o información recolectada ha sido el paso de investigación en el que los/as estudiantes han señalado autoperibirse como menos competentes y el momento en que más han solicitado ayuda. Esto se ha podido observar tanto en la cantidad de consultas al servicio de asesoramiento metodológico como en los resultados de la EECl y las entrevistas. Los/as estudiantes lo han expresado de la siguiente manera:

“Claramente no me acordaba nada sobre SPSS.” (entrevista 2)

“Sentí fue que tuve que volver a estudiar cosas de metodología porque digamos no encontraba cómo analizar toda la información que había conseguido” (entrevista 1)

“Che, realmente acá me siento como que no tengo nada de herramientas y ahí también fue como que me dio un poquito esa esa sensación de esto de la facu y decir pucha, como que por ahí en esto de ver como los pantallazos generales de lo cuanti y lo cuali no alcanza...” (entrevista 1)

“Si lo hubiera tenido que hacer yo sola digamos sin ningún tipo de explicación me hubiera costado mucho más.” (entrevista 3)

“...me tope por una sugerencia con el modelo de categorización temática.” (entrevista 1)

“...fue quizás el momento donde más tuve que consultar ahí a la directora y a un par de personas en general.” (entrevista 1)

Estos resultados son comunes a gran parte de los estudios sobre competencias investigativas en estudiantes universitarios que se han consultado (Colina Sánchez, et al., 2021; Correa Hernández & Olivia Zárate, 2019; González y Ostrovsky, 2020; Iriarte Pupo & González-Arizmendi, 2019; Perdomo & Morales, 2022). Como hemos observado en apartados anteriores, estas dificultades son atribuidas por los/as estudiantes, mayoritariamente, a la distancia temporal que existe entre el cursado de las materias que incluyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo esta labor y el momento preciso de su aplicación. Sin embargo, también es posible inferir otras problemáticas en relación con este proceso, como por ejemplo (Pérez Laverde et al., 2015):

- Falta de comprensión de los conceptos básicos: los/as estudiantes pueden tener dificultades para comprender los conceptos básicos de estadística (frecuencias, medidas de tendencia central, etc.) o la fundamentación teórica del análisis cualitativo por categorías.

- Falta de conocimientos matemáticos: la estadística implica muchas operaciones matemáticas complejas, y los/as estudiantes que no tienen una base sólida en matemáticas pueden tener dificultades para comprender y aplicar estas operaciones.
- Falta de habilidades técnicas: el análisis de datos o información, a menudo se realiza utilizando software especializado (SPSS, Excel , Atlas.ti o MaxQDA entre otros) que implican necesariamente el desarrollo de competencias genéricas y técnicas sobre informática. Aquellos/as estudiantes que no tienen conocimientos técnicos pueden tener dificultades para utilizar estas herramientas.
- Falta de motivación: como hemos expuesto en el tercer capítulo de este trabajo, la motivación es transversal y necesaria para el desarrollo de toda competencia. Sin embargo, durante este paso adquiere especial relevancia ya que gran parte de los/as estudiantes que no están interesados en estadística o en el análisis de contenido. Asimismo, puede resultar un trabajo tedioso por lo que pueden surgir dificultades para dedicar tiempo y esfuerzo a este trabajo.

Con ánimo de dar respuesta a estas dificultades es que surgió el servicio de asesoramiento metodológico del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. El principal objetivo es ayudar a los/as estudiantes a obtener resultados confiables en sus trabajos y a valorar el impacto de las soluciones planteadas. Como se expuso en el apartado anterior, la función de este servicio se visualiza claramente en la cantidad de consultas que se encuentran motivadas por la sensación de los estudiantes de no contar con las competencias necesarias para realizar el análisis de la información de sus tesis.

Afortunadamente, en cuanto a la presentación y discusión de los resultados se percibieron más capaces, argumentando que la revisión de la literatura y la elaboración del marco teórico habían facilitado la articulación de la teoría con los resultados:

“Más o menos al principio cuando terminé todo lo que eran los resultados me dio como miedo digamos intriga de saber cómo iba a hacer eso, pero a la medida que fui justamente como articulándolo más con mis palabras en mi cabeza, fue como que ahí sí le agarré la mano y fue mucho más fácil.” (entrevista 2)

“Había estado leyendo tanto y escribiendo tanto que a la hora de tomar las entrevistas relacionaba mucho lo que me iban comentando con la teoría, de hecho eso por ahí me permitió repensar algunas cosas después a la hora de la de unir.” (entrevista 1)

Se subraya entonces la importancia de una adecuada revisión de la literatura y del interés acerca del tema de investigación. Y es que en este paso se pone en juego la

articulación entre el *saber ajeno* (marco teórico de referencia) y el *saber propio* (experiencia empírica de la investigación). Es fundamental que, en este sentido se aliente y acompañe a los/as estudiantes a ejecutar movimientos de reorganización, problematización y construcción del conocimiento a partir del pensamiento crítico y no quedarse meramente en una transcripción del pensamiento (que en su mayoría corresponde al pensamiento de otros autores) (Padilla et al., 2010). Aquí, el acompañamiento de los/as directores/as es fundamental como facilitador de recursos y orientador del pensamiento (Mamani Benito, 2019), como veremos en los próximos apartados.

Autopercepción de competencias genéricas

Este grupo de competencias, es en cual los/as estudiantes han señalado percibirse como más capaces. Se trata de habilidades transversales (Le Boterf et al., 1993) como la organización, la comunicación escrita, el uso de tecnologías y la comprensión de lenguas extranjeras.

Tal y como se expuso en el apartado anterior, la mayor parte de los/as encuestados/as se autoperciben más competentes en aspectos que no son exclusivos de las tareas investigativas, sino que hacen a la ocupación del/la psicólogo/a en general. Esto se vio reflejado también en las entrevistas, dado que los entrevistados/as señalaron que:

“No me costó, pero porque en general el inglés no me cuesta.” (entrevista 3)

“Como ciertas cosas básicas ya las tenía interiorizadas y naturalizadas, no tuve problemas.” (entrevista 1)

“Excel, solo para hacer los gráficos, que eso también lo aprendemos en la escuela.” (entrevista 2)

Según Guy Le Boterf (1993), este tipo de competencias se refieren a habilidades transversales necesarias para desempeñarse en el mundo académico y laboral. Por lo tanto, deben contar con un alto grado de transferibilidad hacia diferentes contextos y situaciones. Por ejemplo, en ese caso, suele ser necesario que se utilicen los conocimientos informáticos generales a la hora de realizar el análisis de datos o información con *softwares* especializados.

Diversos estudios ponen de manifiesto una valoración muy positiva de los/as estudiantes universitarios/as de grado hacia la formación específica en informática y competencias digitales en general. Asimismo, suelen mostrarse más receptivos a

aquellas clases en las que los/as docentes utilizan recursos tecnológicos (Becerra-Peña et al., 2023; Marciales-Vivas et al., 2008; Sevillano García & Quicios García, 2012).

Sugerencias a la Facultad de Psicología

Teniendo en cuenta que se indagó acerca de la dificultad que tuvieron los/as estudiantes para encontrar director/a de tesis, también consideramos oportuno preguntar cómo ha sido esta relación. Los/as entrevistados/as refirieron tener una muy buena relación con sus directores/as. Expresaron:

“Con mi directora, re bien. Sinceramente, no solamente me sentí cómoda sino también en confianza y, sobre todo, segura de que iba a tener siempre una respuesta a cualquier duda.” (entrevista 3)

“Con mi directora re bien, me ha acompañado un montón y ha sabido cómo acompañarme en todos mis momentos de la tesis. Es súper cariñosa, en explicarme todo, paciente. La verdad que mi directora de tesis es genial.” (entrevista 2)

“Mi directora me da, no directivas digamos, pero pautas que me sirven.” (entrevista 1)

Sin embargo, aclararon que conocían casos de compañeros/as que no tienen la misma suerte:

“Tengo compañeros que los directores por ahí ni les contestan, un bajón.” (entrevista 3)

“No sé si todos los profesores están preparados y demás y por ahí sí sé de otras personas que les ha costado más la tesis porque no han tenido respuestas muy seguidas o porque ha pasado mucho tiempo.” (entrevista 1)

“Algunas personas, digamos que tal vez dirigen una tesis, pero no tienen un gran conocimiento, entonces bueno, se dificulta un poco más, porque hay que salir a pedir ayuda a tutorías y demás, como aparte.” (entrevista 2)

Como se viene detallando, el papel de los/as directores/as de tesis es de gran relevancia en el desarrollo y práctica de las competencias investigativas de los/as estudiantes durante la realización de sus tesis. Margolles (2018) citado en León González et al. (2020), sugiere algunas cualidades a tener en cuenta para encontrar un/a buen/a director/a de tesis; tales como: conocimiento de la materia, personalidad, afinidad intelectual, disponibilidad y apoyo, buen posicionamiento laboral, experiencia en investigación y capacidad para la docencia. Asimismo, recomienda evitar características como perfeccionismo excesivo, favoritismo, inestabilidad, temperamental, narcisismo, ansiedad e inseguridad. Sin embargo, seguir estas recomendaciones suele volverse una tarea dificultosa, por lo que, por lo general, los/as

estudiantes suelen seleccionar a aquel/lla profesor/a que esté mínimamente predispuesto/a a dirigir su trabajo.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el vínculo entre los/as directores/as y los/as tesistas. Incluso, Sandra Carli (2014) sostiene que gran parte de los estudiantes señalan a su relación con los/as profesores/as como un aspecto determinante en la apropiación de los conocimientos.

Sucede que este/a docente no tiene únicamente el trabajo de supervisar a su tesista, sino que también es necesario que funcione como un sostén afectivo y un nexo facilitador entre la teoría y la práctica del quehacer investigativo y para ello es necesario que se encuentre formado en pedagogía de la investigación. En la mayoría de las casas de estudios, esto no se tiene en cuenta ni se exige a los/as docentes que pretenden dirigir tesis, sino que pareciera que el solo hecho haber pasado por algún proceso de investigación, los/as habilita de forma automática a poder formar a los/as estudiantes en esta área. De esta forma se deja de lado la complejidad de esta tarea que requiere dedicación, tiempo y un alto sentido de responsabilidad (Luna-Molina & Muñiz-García, 2018, Mamani Benito, 2019; Perdomo & Morales, 2022). Es de esta forma que, tal y como ha encontrado Juan Martín Ceballos Almeraya (2020) en sus estudios, en general, los/las docentes no saben qué competencias deben propiciar ni cómo evaluarlas para un mejor desempeño durante el proceso de elaboración de la tesis.

Por otro lado, y teniendo en cuenta lo trabajado, al final de cada entrevista se indagó acerca de sugerencias que realizan los/as estudiantes prontos a recibirse para que la Facultad pueda tomar acciones en pos de mejorar el proceso de realización de la tesis. Frente a esto, la mayor parte de las respuestas de los/as entrevistados/as apuntaban a la modificación de la secuencia cronológica del trayecto metodológico propuesto por el actual plan de estudios:

“Estadística y metodología las tenemos que cursar más al final, más cercanas a tesis para tener más fresco eso.” (entrevista 1)

“Las materias por ahí que corresponden plenamente a la tesis como metodología o estadística, tenerlas más cerca de cuando la vas a usar.” (entrevista 2)

Por otro lado, también surgieron sugerencias relacionadas a la contención emocional de los/as estudiantes:

“Estaría bueno tener espacios como para charlar de lo emocional que te produce”. (entrevista 2)

“Talleres para manejar la ansiedad” (entrevista 3)

Si bien la Facultad de Psicología cuenta con un servicio de orientación para sus estudiantes, muchos/as de ellos/as desconocen esta opción. Este abordaje es relevante ya que se han encontrado asociaciones significativas entre los niveles de ansiedad de los estudiantes de Psicología y la procrastinación académica. El comportamiento de evitación de la realización de las actividades académicas no estaría relacionado únicamente a la falta de competencia de organización y gestión del tiempo sino a la percepción de la ansiedad como un factor generador de malestar. Lo que resultaría en rehuir la realización de estas tareas (Pardo Bolívar et al., 2016). Una política que podría adoptar la facultad y que es sugerida por Solomon y Rothblum (1984 en Abreu, 2015) es la determinación de fechas límites claras y por intervalos de los diferentes avances de la tesis. Si bien, actualmente se solicita a los/as tesistas que entreguen dos informes de avance, dichas entregas no son requeridas en tiempos específicos. Por lo tanto, sistematizar este aspecto podría colaborar con la celeridad académica.

Igualmente, como hemos mencionado, los factores que pueden producir malestar a los/as tesistas pueden ser diversos: falta de motivación, falta de tiempo, incapacidad de acceder a la información documentada necesaria, falta de materiales, falta de personal de apoyo, falta de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, expectativas muy elevadas en cuanto a los resultados, falta o exceso de confianza en uno mismo, no contar con una fecha límite de entrega, entre otros (Abreu, 2015). Por lo tanto, sería interesante continuar investigando estas causas para poder tomar otras líneas de acción orientadas a la resolución de estas problemáticas.

Teniendo todo esto en cuenta es que, finalmente, se consultó a los participantes si el proceso de tesis ha sido una instancia de aprendizaje, a lo que felizmente, todos/as ellos/as respondieron de manera positiva:

“Aprendí un montón, no solamente desde lo teórico en cuanto al tema, sino también en esto en todo lo que es una investigación.” (entrevista 3)

“Está bueno como un primer acercamiento a lo que es esto el ámbito de la investigación y poder decir, bueno de esto se trata un poco trabajar en investigación”. (entrevista 1)

“Hoy en día es como que puedo, por ejemplo, una monografía la puedo hacer mucho mejor.” (entrevista 2)

Esto constituye un resultado alentador ya que la tesis, como práctica pedagógica, está orientada a favorecer la apropiación, el desarrollo y la consolidación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que los/as futuros/as

profesionales sean capaces de realizar aportes científicos a su disciplina (Guerra Molina, 2017). Si bien, este último trabajo del trayecto metodológico y de la carrera en general, parte desde la perspectiva de la formación en investigación, los/as participantes de este estudio afirman haber desarrollado las competencias esperadas al terminar su investigación.

Estos resultados concuerdan con las conclusiones de Alvarado et al. (2011) quienes encontraron que un grupo de estudiantes de Psicología de México revelan mayor interés y percepciones positivas en relación con la investigación científica una vez que han finalizado su tesis. Entonces y tal y como se planteó al inicio de este trabajo, la tesis como instancia de aprendizaje, materializa los intercambios de sentido y permite la transformación de las representaciones sociales y la proliferación del pensamiento divergente. En otras palabras, estas nuevas concepciones acerca de la investigación consolidan la identidad profesional del/la estudiante avanzado/a ya que permite realizar aportes a la sociedad y a la propia disciplina a partir de este trabajo (Cardona Salazar et al., 2011; Díaz, et al., 2010 en Molina Benitez, 2015).

Finalmente, en respuesta a las sugerencias de los participantes de este estudio y en consulta con la opinión de expertos en el campo (Abreu, 2015; Bassi, 2015; Casari et al., 2021; García-Puente, 2020; Mamani Benito, 2019; Reyes Pérez, et al., 2020), es que se propuso a la institución las siguientes líneas de acción:

- Acciones dirigidas a la formación y bienestar de los estudiantes: incluye la oferta de talleres de manejo de la ansiedad para estudiantes, lo que indica una preocupación por el bienestar emocional de los estudiantes y su capacidad para afrontar situaciones estresantes relacionadas con la elaboración de la tesis.
- Acciones administrativas para facilitar el proceso de elaboración de tesis: como la determinación de fechas límites claras y por intervalos para los informes de avances de la tesis, así como la formación en el uso de gestores bibliográficos y herramientas informáticas. También se sugiere una mayor estructuración del proceso de tesis, por ejemplo, los procesos de diseño de proyectos y realización de tesis se semejarían a una asignatura regular en términos de duración, apoyo docente, relación estudiante/universidad, evaluación por entregas parciales y una entrega final con fecha límite. Estas acciones buscan facilitar el proceso de elaboración de la tesis y reducir el tiempo asociado a su elaboración.
- Acciones relacionadas con la reorganización curricular: incluye la modificación de la secuencia cronológica de las asignaturas del trayecto metodológico y la estructuración explícita del plan de estudio conforme a una formación por

competencias. Estas acciones buscan mejorar la calidad de la formación y garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para su desempeño en el campo laboral.

- Acciones para mejorar el proceso de dirección de tesis: se incluye la generación de un banco de directores y la oferta de talleres a directores/as de tesis. Estas acciones buscan mejorar el proceso de dirección de tesis y garantizar que los estudiantes reciban una orientación adecuada en la elaboración de su trabajo final. Asimismo, se sugiere la generación de un programa de incentivos económicos y/o académicos para los/as profesores fomentar su participación en el proceso de dirección de tesis y garantizar que los estudiantes reciban una orientación de calidad.

Las sugerencias recopiladas fueron socializadas con las autoridades de carrera. En respuesta a estas recomendaciones y considerando el contexto de revisión del último plan de estudios (plan 2010), la Facultad ha evaluado detenidamente estos aspectos. Se está planificando una revisión exhaustiva del proceso de titulación por tesis para alinearlos con las nuevas directrices del próximo plan de estudios. Esta revisión no solo implicará ajustes en el proceso de titulación, sino también una evaluación integral de todas las políticas académicas que lo sustentan.

Autopercepción de emociones

Si bien, el análisis categorial de las entrevistas se realizó a partir de categorías elaboradas *a priori*, durante este proceso se han podido dilucidar otras dimensiones presentes en la información recolectada. Se trata de expresiones emocionales de los/as estudiantes que vale la pena considerar.

Las emociones de tinte más negativo estuvieron relacionadas con la incertidumbre que generaba cada uno de los pasos de la tesis:

“Tenía mucho miedo en realidad porque no sabía.” (entrevista 1)

“Me sentía un poco abrumada.” (entrevista 3)

“Juega más como lo emocional. Charlando por ahí con mis amigas y compañeras que como que por ahí se han tardado, lo ven como un monstruo tan grande y nada y uno pasa ahí como de ser estudiante a ser profesional y con un montón de otras responsabilidades. Todo el mundo le tiene mucho miedo.” (entrevista 2)

“Mucha gente me decía: Uy, lo más difícil la tesis es sentarse a escribir o que tengas un montón para leer.” (entrevista 3)

En cuanto a las emociones positivas que se suscitaron durante el proceso, estuvieron muy relacionadas al acompañamiento por parte de las directoras de estas tesis y a los resultados obtenidos. De esta manera, los/as participantes declararon:

“Me pareció buenísimo como que estoy re conforme con las cosas que he encontrado.”
(entrevista 2)

“Ahora sí siento que es una re experiencia hacer una tesis de trabajo de investigación.”
(entrevista 1)

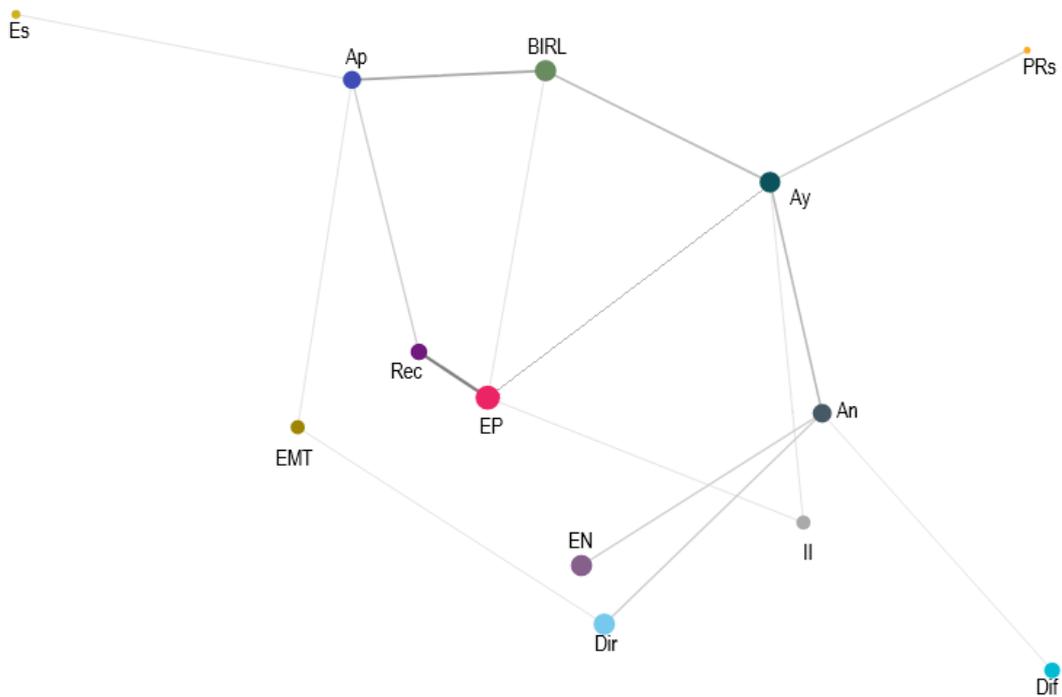
“Es que tuve un acompañamiento y estoy teniendo un acompañamiento muy presente y muy positivo de parte de mi directora.” (entrevista 3)

Afortunadamente, las expresiones positivas superaron en cantidad a las expresiones de emociones negativas: 23 y 18 citas respectivamente. Tal y como se ha expuesto, el comenzar a transitar el último tramo de la carrera y tener que hacerlo a partir de un trabajo extenso e individual, puede suscitar todas estas emociones en los/as estudiantes (Rietveldt de Arteaga y Vera Guadrón, 2012).

Al realizar un análisis de coocurrencia entre estos grupos de emociones y la percepción de las diferentes competencias analizadas, se pudo constatar que las emociones negativas se encontraban relacionadas estrechamente con aquellos aspectos de la tesis en los que los/as estudiantes se sentían menos competentes. Por el contrario, las emociones positivas se asociaron de manera recurrente con aquellas instancias donde su percepción de competencia aumentaba, como, por ejemplo, la búsqueda de información y revisión de la bibliografía y la recolección de los datos. Asimismo, estas emociones también se asociaron a la posibilidad de pedir y recibir ayuda ya sea de profesores/as (directore/as y/o asesoramiento metodológico) o de compañeros/as o amigos/as (fig. 2).

Fig. 2

Co-ocurrencia de categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia

Nota: Es (escritura), Ap (aprendizaje), BIRL (búsqueda de información y revisión de la literatura), PRs (presentación de resultados), Ay (ayuda), An (análisis de datos/información), Dif (dificultades), Dir (director/a), II (idea de investigación), EP (emociones positivas), EN (emociones negativas), EMT (elaboración del marco teórico y estado actual del tema), Rec (recolección de datos/información)

Como plantea Sandra Carli (2014), la facultad se vuelve un espacio para la configuración de lazos de amistad sostenidos por el mundo simbólico compartido. Además, estos vínculos funcionan como un factor protector y de permanencia a lo largo de la vida universitaria ya que ofrecen a cada estudiante cierta identificación afectiva, cognitiva y comportamental y permite entablar relaciones de confianza y estabilidad importantes tanto para la autogestión que requieren los estudios superiores como para la fundamentación y el desarrollo del propio proyecto de vida. Tal es así que cuando se establecen vínculos positivos con otras personas (en este caso, con los directores/as de tesis por ejemplo), se crea una red de apoyo social que puede ser de ayuda en momentos de necesidad. Estas relaciones proporcionan una sensación de seguridad y estabilidad emocional, lo que a su vez puede contribuir a emociones positivas (Cardona Salazar et al., 2011).

CONCLUSIONES

El viaje del estudiante universitario es un proceso complejo que va más allá de la mera adquisición de conocimientos. Al ingresar a la universidad, los/as estudiantes no solo se sumergen en un nuevo ámbito académico, sino que también adoptan una nueva identidad como "estudiantes universitarios/as". Esta identidad se forja a través de múltiples factores, incluyendo la experiencia académica pasada, las relaciones sociales, las normas institucionales y las interacciones con profesores/as y compañeros/as.

La experiencia universitaria, especialmente en América Latina, se caracteriza por la masividad y la sociabilidad. Los estudiantes se enfrentan a escenarios abrumadores, pero también encuentran formas colaborativas de hacer frente a la incertidumbre académica (Carli, 2014). La sociabilidad se convierte en un pilar fundamental, tanto para objetivos académicos como para el apoyo emocional. Los vínculos con profesores/as y compañeros/as no solo facilitan la apropiación del conocimiento, sino que también ofrecen una red de apoyo crucial.

Además, las universidades son espacios de transición, donde los estudiantes se preparan para el mundo laboral. La adquisición de competencias se ha vuelto fundamental para la empleabilidad, y las instituciones educativas han adaptado sus programas para desarrollar habilidades prácticas. Sin embargo, la mera competencia técnica no garantiza el éxito en el mundo laboral; factores como la motivación, el liderazgo y el entorno laboral también desempeñan roles significativos.

En el caso específico de la Licenciatura en Psicología, los estudiantes se enfrentan a desafíos adicionales, como la realización de prácticas profesionales supervisadas, un trabajo integrador final y una tesis de grado. Estas experiencias no solo son requisitos académicos, sino también oportunidades para integrar conocimientos teóricos en contextos prácticos y contribuir al campo de la psicología.

En última instancia, la universidad no solo es un lugar de aprendizaje, sino un territorio vital donde los estudiantes construyen su identidad, enfrentan desafíos, establecen conexiones significativas y se preparan para su futuro profesional. La complejidad de esta experiencia resalta la importancia de una educación universitaria que no solo se enfoque en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes como individuos capaces, motivados y resilientes. Este enfoque holístico es esencial para preparar a los futuros profesionales no solo con habilidades técnicas, sino también con la mentalidad y la fortaleza emocional necesarias para enfrentar los desafíos del mundo laboral en constante evolución.

Es por ello que uno de los principales objetivos de este trabajo ha sido explorar la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Psicología acerca de sus competencias investigativas para llevar a cabo su tesis de grado. Se ha presentado un análisis detallado de las fortalezas y debilidades percibidas por los/las estudiantes en cada una de las etapas del proceso investigativo, desde el planteamiento del problema hasta la presentación y discusión de los resultados. Las competencias en las que los/as participantes percibieron mayores dificultades se encuentran relacionadas con las decisiones metodológicas de sus tesis, en tanto selección del enfoque, diseño y alcance del estudio, y con el análisis de la información recolectada. Esto permite aceptar la hipótesis que se presentó al inicio de este trabajo y que postula que la mayor parte de los/as alumnos/as tesistas percibe que sus competencias investigativas específicas no se encuentran lo suficientemente desarrolladas como para aplicar las estrategias y conocimientos en investigación que requiere el desarrollo de un proyecto de carácter profesional.

Siguiendo esta misma línea, las áreas en las que se autopercebieron más competentes, están relacionadas con el desempeño académico y profesional general y no, con labores específicamente investigativas.

Otro de los objetivos de esta investigación buscaba identificar, desde la perspectiva de los/las estudiantes tesistas, qué líneas de acción necesitan que tome la Facultad de Psicología para optimizar el desarrollo y aplicación de sus competencias investigativas.

Es relevante señalar que, dado el énfasis de la carrera en la práctica investigativa como una de sus áreas centrales, ya se han implementado varios mecanismos para fomentar estas competencias y respaldar a los estudiantes durante el proceso de tesis. A lo largo de este trabajo, hemos mencionado algunos de estos recursos, que incluyen el cursado de seis materias específicas en el ámbito metodológico, la oportunidad de involucrarse en proyectos de investigación, el acceso a asesoramiento metodológico, un servicio de orientación y tutorías para estudiantes, así como la difusión de la investigación a través de las Jornadas Anuales de Investigación.

Sin embargo, este estudio ha expuesto en una serie de recomendaciones fundamentales para mejorar el proceso de titulación por tesis en la Facultad. Estas sugerencias, formuladas a partir de la lectura de expertos del campo y considerando las voces de los propios estudiantes, han sido cuidadosamente evaluadas y presentadas a las autoridades de la carrera. Las acciones propuestas se centran en diversas áreas clave.

En primer lugar, se han contemplado acciones dirigidas a la formación y el bienestar de los estudiantes, incluyendo la oferta de talleres destinados al manejo de la ansiedad. Esto refleja una genuina preocupación por el equilibrio emocional de los estudiantes y su capacidad para afrontar los desafíos asociados a la elaboración de la tesis.

Además, se han sugerido medidas administrativas que tienen como objetivo facilitar el proceso de elaboración de tesis. Estas medidas incluyen la definición de fechas límites claras y estructuradas para los informes de avances de la tesis, así como la capacitación en el uso de herramientas bibliográficas y tecnológicas. Estas acciones están diseñadas para simplificar y acelerar el proceso de elaboración de la tesis.

Asimismo se ha recomendado prestar especial atención a la reorganización curricular, con la modificación de la secuencia de asignaturas en el trayecto metodológico y la estructuración explícita del plan de estudio en torno a la formación por competencias. Estas sugerencias buscan elevar la calidad de la formación y asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para sobresalir en su futura vida laboral.

Asimismo, se ha enfatizado en la mejora del proceso de dirección de tesis, proponiendo la creación de un banco de directores y la oferta de talleres para los directores de tesis. Estos esfuerzos estarían destinados a fortalecer la orientación brindada a los estudiantes durante la elaboración de sus trabajos finales. Se ha sugerido la posibilidad de establecer un programa de incentivos económicos y/o académicos para los profesores, con el fin de estimular su participación activa en el proceso de dirección de tesis y garantizar una orientación de alta calidad para los estudiantes.

Es importante destacar que todas estas sugerencias se compartieron con las autoridades de carrera, lo que demuestra un compromiso de colaboración entre estudiantes y la administración académica. Como respuesta a estas recomendaciones y en el contexto de la revisión del plan de estudios (plan 2010), la Facultad está actualmente planificando una revisión exhaustiva del proceso de titulación por tesis. Esta revisión no solo implica ajustes en el proceso de titulación en sí, sino también una evaluación integral de todas las políticas académicas que lo sustentan. Este enfoque holístico tiene como objetivo asegurar una experiencia de egreso más efectiva y enriquecedora para todos los estudiantes, alineada con las necesidades y expectativas contemporáneas.

En síntesis, para lograr la autonomía del individuo en la realización de proyectos vitales satisfactorios para la comunidad, las competencias investigativas deben ser

acompañadas por prácticas y discusiones activas en lugar de solo métodos y enseñanzas pasivas. Es importante crear espacios de colaboración en los cursos y seminarios de investigación para fomentar el aprendizaje mediante la investigación. La metodología y los módulos de investigación no tendrán éxito si no se incluyen estos elementos innovadores.

Se destaca la importancia del acompañamiento y capacitación en competencias metodológicas y técnicas, así como la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y la reorganización y construcción del conocimiento por parte de los/las estudiantes para lograr resultados confiables y significativos en sus trabajos de investigación. A pesar de las posibles dificultades, todos/as los/as estudiantes consideran que el proceso de tesis ha sido una instancia de aprendizaje valiosa.

Desconveniencias y futuras líneas de investigación

Entre las dificultades que presenta de este trabajo, se encuentran:

- Se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico por lo cual no es posible generalizar los resultados de esta investigación a otros estudiantes universitarios.
- La Escala de Competencias Investigativas no se encuentra validada en Argentina por lo tanto se sugiere cautela a la hora de leer e interpretar los resultados correspondientes a este instrumento.
- No se indagaron competencias relacionadas a la concepción de la idea de investigación ni con la defensa de la tesis.
- La Escala de Competencias Investigativas no cuenta con control de consistencia y deseabilidad social por lo tanto, al momento de leer los resultados de este estudio se debe tener en cuenta que los/as estudiantes podrían tender a calificar sus habilidades como más altas de lo que realmente son, especialmente en áreas donde se sienten socialmente presionados para destacar, como el pensamiento crítico o la creatividad. Asimismo, los/as estudiantes que tienen una autoimagen o percepción de autoeficacia positiva y confianza en sus habilidades podrían calificar sus competencias investigativas de manera más elevada, incluso si objetivamente estas competencias no están completamente desarrolladas.
- En relación con el servicio de asesoramiento metodológico no se indagaron aspectos interesantes como la eficacia de cada modalidad de comunicación

(correo electrónico, video llamada, reuniones presenciales) y motivos de elección de las diferentes modalidades.

- Haciendo mención al posicionamiento epistemológico de este trabajo, es observable que parte desde una perspectiva verificativa. De esta forma, la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en este estudio permite la obtención de datos observables y verificables. La coherencia entre las diferentes fuentes de información proporcionan una base sólida para las afirmaciones realizadas en el estudio. La observación directa de los desafíos enfrentados por los estudiantes durante sus tesis brinda información empírica y actualizada, lo que es esencial para intervenciones educativas y mejoras curriculares específicas y basadas en evidencia. Sin embargo, se intenta de manera humilde, de profundizar, enriquecer y construir una comprensión del fenómeno más acabada, que, sin duda, deberá ser investigada en futuros estudios.

Finalmente, se sugiere profundizar el estudio de esta temática a partir de entrevistas o grupos focales. Asimismo, se propone ampliar el análisis teniendo en cuenta momentos como la concepción de la idea de investigación y la defensa de la tesis. También es de relevancia extender la discusión de este fenómeno a graduados recientes y docentes de la Licenciatura en Psicología.

REFERENCIAS

- Abreu, J. L. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(2) 246-259.
<http://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2179/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e5bd32d6-f794-4d9d-84e2-a8094dfd1a55%40pdc-v-sessmgr05>
- Aiquipa, J. J., Ramos, C. M., Curay, R., & Guizado, L. L. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 21-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.180>
- Alvarado, J. I. U., González, C. V. M., Fierros, G. A., & Acevedo, A. M. C. (2011). Percepción de la investigación científica e intención de elaborar tesis en estudiantes de psicología y enfermería. *Enseñanza e investigación en psicología*, 16(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29215963002.pdf>
- Álvarez-Arregui, E., Arreguit, X., Hugues, J. F., Arreguit O'Neill, S., & Rodríguez-Martín, A. (2021). Capítulo 3: Ecosistemas de formación continua y dual en competencias transdisciplinarias y sistémicas para evolucionar en un mundo complejo. En M. C. Domínguez Garrido, E. Gómez-López, & M. L. Cacheiro-González (coord.) *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*. (pp. 43-66). Dykinson.
- American Psychological Association (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2° ed). American Psychological Association.
- Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica & Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología (2008). Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos. <https://www.avap-tipf.com/quienes-somos/declaracion-de-principios/>
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (2022, 21 de octubre). Propuesta para la normativa de Regulación de las Carreras de Licenciatura en Psicología en el marco de lo establecido en la Ley de Educación Superior (Ley N° 2452/95). https://www.auapsi.edu.ar/?page_id=50
- Avedaño Maselli, N. (2017). Las competencias investigativas en las ciencias de la comunicación: percepción de profesores universitarios. *Revista Cultura de*

Guatemala, 38(1), 111-124. https://www.researchgate.net/profile/Efrain-Bamaca-Lopez/publication/320352711_Los_Pajaros_a_donde_se_han ido_De_Primavera_Silenciosa_a_Laudato_Si_una_breve_reflexion/links/59df6c9ea6fdccfda35b31/Los-Pajaros-a-donde-se-han-ido-De-Primavera-Silenciosa-a-Laudato-Si-una-breve-reflexion.pdf#page=123

Balduzzi, M. M. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 65-83.

<https://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2450/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=640e5bc3-7503-46cf-8daf-e20465ec640e%40redis>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.

Bassi, J. (18 a 21 de agosto de 2015) *Tesis de nunca acabar: reflexiones en torno al caso chileno* [Trabajo presentado en la mesa Comunicación, discurso académico y Trabajos finales de la carrera]. Congreso Latinoamericano de Comunicación 30 años de itinerarios intelectuales. Preguntas, abordajes y desafíos del campo comunicacional. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Becerra-Peña, D. L., Rodríguez Ruiz, J. G., & Gutiérrez Moreno, P. (2023). TIC y educación superior en México: un análisis de productividad a nivel estatal. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1379>

Buenahora, M. E. (2002). El entorno empresarial y el desarrollo de competencias – Reflexiones. *Revista Aquichan*, 2(2), 44-48.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972002000100009

Camarena Gómez, B. O., & Velarde Hernández, V. (2010). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social. ¿Por qué? y ¿para qué? *Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo*, número especial, 105-125.

Cantino, M. & Falcon, P. A. (2017). Aproximación sobre titulaciones en Argentina: estudio de relevamiento y mapa de oferta académica universitaria [Conferencia]. VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad

como objeto de investigación. “La Reforma Universitaria entre dos siglos”. UNL, Argentina.

Capello, H. M. (2015). La identidad universitaria. La construcción del concepto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(2), 33-53.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167521>

Cardona Salazar, B. L., Ramírez Escobar, M. E., & Tomayo Montoya, T. B. (2011). El estudiante recién llegado en el escenario universitario. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 76-88.

Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Sociedad*, 25, 29-46.

<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *UDUAL*, 6(60), 41-50.

Obtenido de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35807>

Casari, L. M., Moretti, M. P., & Ligorria, A. (2021). *Encuestas para docentes de Psicología sobre áreas de conocimiento profesional* [Material de cátedra de Metodología de la Investigación II]. Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Mendoza.

Casarín, M. (2016). Escritura de tesis: dificultades, desafíos y propuestas. *Revista Pucara*, 27, 179-188.

<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2617/1690>

Castro-Rodriguez, Y. (2020). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de las Ciencias de la Salud. *Sistematización de experiencias*, 17(4), 65-80.

<https://doi.org/10.21676/2389783X.3602>

Castro-Rodriguez, Y. (2022). Autoeficacia para realizar una investigación por parte de estudiantes que participan en una Sociedad Científica de Estudiantes de Odontología. *Iatreia*, 35(3), 268-277. 10.17533/udea.iatreia.146.

Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales.

Interdisciplinaria, 21(2), 117-152.

Ceballos Almeraya, J. M. (2020). La socioformación y el desarrollo de las competencias investigativas: un enfoque didáctico para la investigación en

estudiantes de pedagogía. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 21-36. <http://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v08i01/21-36>

Charria Ortiz, V. H., Sarsosa Prowesk, K., & Arenas Ortiz, F. (2011). Construcción y validación de contenido de un diccionario de las competencias genéricas del psicólogo: académicas, profesionales y laborales. *Interdisciplinaria*, 28(2), 299-322.

Colegio Profesional de Psicólogos de Mendoza (2013). Código de Ética del Colegio Profesional de Psicólogos de Mendoza.

Colina Sánchez, D. M., Range Palomino, D. A., & Martínez Suárez, A. C. (2021). Competencias investigativas para la elaboración del Trabajo de Grado. Una mirada desde el síndrome TMT. *Revista de Filosofía*, N° Especial, 307-329. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5147870>

CONEAU (2017). *Informe de evaluación externa*. Universidad del Aconcagua.

Corominas, R. & García, C. (2010). Hilando experiencias y miradas sobre las prácticas profesionales de la carrera de Psicología. *Revista Tend. Retos*, 15, 149-163

Correa Hernández, J. & Oliva Zárate, L. (2019). Egresados en Psicología opinan sobre su formación en competencias investigativas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(3), 2750-2763. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi193n.pdf>

Durán-Aponte, E. & Durán-García, M. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual. *Cultura y Educación*, 24(1), 61–76. <https://doi.org/10.1174/113564012799740777>

Eco, U. (2003). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.

Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes. *Paradigma*, 26(41). <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976>

García-Puente, M. (2020). Gestores de referencias como herramienta del día a día. Zotero. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 2(85), 95-101. <https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v22n85/1139-7632-pap-22-85-95.pdf>

- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/sibuca/titulos/51842>
- Gil Domínguez, J., Domínguez Mónaco, R., García García, L., Mathison Bonaguro, L., & Gándara Vásquez, J. (2012). La investigación universitaria como eje de la transferencia social del conocimiento. *Publicaciones en Ciencias y Tecnología*, 6(1), 41-51. <https://revistas.uclave.org/index.php/pcyt/article/view/1037/425>
- Godoy, E. (2011). *Cómo hacer una tesis*. Valleta Ediciones
- Gómez, S. M. (2012). La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria. *Praxis Educativa*, 16(1), 63-71. <https://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2452/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a01eab2e-dc01-4f97-9a3e-4483d32cf1fc%40redis>
- González, P. E., & Ostrovsky, A. E. (2020). Análisis comparativo de la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de carreras de psicología de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata. *Perspectivas en psicología*, 17(2), 1-8. <https://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2452/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=b5993614-8cdf-4cf3-8314-0e66ce2ace74%40redis>
- Granados, E. E., & Ahumada, M. F. (2013). Concepción de ciencia y método científico en estudiantes de Psicología. *RIDU*, 7 (1), 19-32. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/325073/concepcionciencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerra Molina, R. A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín REDIPE*, 6(1). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). McGrawHill
- Hernández Sánchez, I. B., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 242-255. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927662>
- Hernández Suárez, C. A., Gamboa Suárez, A. A., & Prada Núñez, R. (2021). Percepciones sobre el desarrollo de competencias investigativas en

- estudiantes de semilleros de investigación. *Revista Boletín REDIPE*, 10(12), 404-423. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1598>
- Iriarte Pupo, A., & González-Arizmendi, S. (2019). Percepciones sobre el nivel de desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 32(1), 505-513.
<http://funes.uniandes.edu.co/13974/>
- Jaik Dipp, A., & Ortega Rocha, E. (2017). *Validación de la Escala para Evaluar Competencias Metodológicas de Investigación*. Trabajo presentado en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE
- Jaik Dipp, A. & Villanueva Gutiérrez, R. (2014). Competencias investigativas en relación al plan de estudios de un posgrado en educación. En A. Jaik Dipp y Malaga Villegas, S. G. (Coor.) *Sujetos educativos y contextos diferenciados. Tomo II* (pp. 19-31). ReDIE.
<https://upd.mx/librospub/libros/campoindaga02.pdf#page=24>
- Koichu, B., y Pinto, A. (2018). Developing Education Research Competencies in Mathematics Teachers Through TRAIL: Teacher-Researcher Alliance for Investigating Learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 18(1), 68-85
- Le Boterf, G, Barzucchetti, S. & Vicent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. EDIPE
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin?. *Soins Cadres*, (41).
- León, O. G. & Montero, L. (2015). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación . Las tradiciones cuantitativas y cualitativas* (4° ed.). Mc Graw Hill Education.
- León González, J. L., Socorro Castro, A. R., Fernández Morera, M. E., & Velasco Gómez, M. C. (2020). La tutoría de tesis en los procesos académicos de pregrado y postgrado de la actualidad. *Revista Conrado*, 16(72), 103-108.
- Ley N° 5045. Ley Provincial del Ejercicio Profesional de la Psicología en Mendoza. Boletín Oficial, Mendoza, Argentina. 19 de septiembre de 1985.
<https://colegiopsimza.org.ar/storage/2019/02/02-F-6LeyProvincialEjercicioProfesionaldeLaPsicologiaenMendozaN5045.pdf>

- Ley N° 8376. Ley Provincial del Colegio de Psicólogos de Mendoza. Boletín Oficial, Mendoza, Argentina. 2011. <https://colegiopsimza.org.ar/storage/2019/02/02-C-3LeyProvincialColegioColegiodePsicologosdeMendozaN8376.pdf>
- Ley N° 23277. Ley Nacional del Ejercicio Profesional de la Psicología. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina. 15 de noviembre de 1985.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23277-20059>
- Ley N° 24.521. Ley Nacional de Educación Superior, Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina. 7 de agosto de 1985.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley N° 25573. Modificación de la Ley Nacional de Educación Superior, Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina. 11 de abril del 2002.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25573-73892>
- Ley N° 26529. Ley Nacional de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud. Boletín Oficial, Buenos Aires Argentina. 20 de noviembre de 2009.
- Ley N° 26657. Ley Nacional de Salud Mental, Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina. 25 de noviembre de 2010. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26657-175977>
- Ley N° 27204. Modificación de la Ley Nacional de Educación Superior, Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina. 28 de octubre del 2015.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-2015-254825>
- Luna-Molina, M. & Muñiz-García, M. (2018). Vínculo director de tesis-tesista: entre la autonomía y la heteronomía. *International Journal of Good Conscience*. 13(2)352-379. [http://www.spentamexico.org/v13-n2/A21.13\(2\)352-379.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n2/A21.13(2)352-379.pdf)
- Mamani Benito, O. J. (2019). El asesor de tesis como Coach: una alternativa para impulsar la producción científica estudiantil. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-13. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=90810>
- Marciales-Vivas, G. P., González-Niño, L., Castañeda-Peña, H. & Barbosa-Chacón, J. W. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7(3), 643-654.
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64770304.pdf>

- Marquina, M. (2004). *Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
<https://www.coneau.gob.ar/archivos/1333.pdf>
- Martínez Clares, P. & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Merino, C. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de psicología*, 25(1), 169-171. <http://revistas.um.es/analeps>
- Ministerio de ciencia, tecnología e innovación (2022). *5° encuesta nacional de percepción pública de la ciencia*. Dirección Nacional de Información Científica.
<https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti>
- Molina Benitez, J., A. (2015). Recorrido por dos ámbitos identitarios: universidad y ciberespacio. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 204-2014.
<https://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2452/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=276d07bb-29ac-4eea-891c-0bad32cd9123%40redis>
- Moreno Murcia, J. A., & Silveira Torregrosa, Y. (2015). Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios. *REDU*, 13(1), 277-292.
- Moreno Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y., & Alias García, A. (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REDU*, 13(2), 173-188.
- Orozco Gumán, M., Quiroz Bautista, J., & Gamboa Solís, F. M. (2018). El papel de la subjetividad en el proceso de elaboración de una tesis. Apuntes para el diario de hallazgo. *Affectio Societatis*, 15(28), 35-59.
<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis>
- Ortega Rocha, E. & Jaik Dipp, Adla (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. *Praxis investigativa ReDIE*, 2(3), 72-75.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (abril, 2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectiva de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. [Panel de la cátedra UNESCO: "La argumentación y

su enseñanza”]. XII Congreso de la Sociedad Lingüística Argentina, Mendoza, Argentina. <http://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/PADILLA1.pdf>

Pardo Bolívar, D., Perilla Ballesteros, L., & Salinas Ramírez, C. (2016). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31–44. <https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>

Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

Perdomo, B., & Morales, O. A. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 380-400. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

Pérez Laverde, L. E., Aparicio Pereda, A. S., Bazán Guzmán, J. L., & Jõao Abdounur, O. (2015). Actitudes hacia la estadística de estudiantes universitarios de Colombia. *Educación Matemática*, 27(3). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v27n3/1665-5826-ed-27-03-00111.pdf>

Pérez Vázquez, P. J., y Vila Lladosa, L. E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 429-455.

Piñero Martín, M. L., Rondón Mora, L. M., & Piña de Valderrama, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194

Quintero-Corzo, J., Múnevar-Molina, R. A., & Múnevar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Investigación pedagógica*, 11(1), 31-42. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000100003

Ramírez Casanova, S. M. (2012). Variables Asociadas al Síndrome de Todo Menos Tesis (TMT). Trabajo de Ascenso presentado para optar a la categoría de Asistente en el escalafón de Personal Docente de Investigación. Universidad

Centroccidental "Lisandro Alvarado" Decanato Experimental de Humanidades y Artes Programa de Licenciatura en Psicología.

Resolución n° 304/02 (octubre, 2002). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

Resolución n° 05/09 (febrero, 2009). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

Resolución n° 035/13 (marzo, 2013). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua

Reyes Pérez, J. J., Cárdenas Zea, M. P., & Aguirre Pérez, R. (2020). Los gestores bibliográficos, una herramienta de apoyo al proceso investigativo en los estudiantes de Agronomía. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 232-236.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-232.pdf>

Rietveldt de Arteaga, F. & Vera Guadrón, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18(2), 109-122.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/omnia-maracaibo/articulo/factores-que-influyen-en-el-proceso-de-elaboracion-de-la-tesis-de-grado>

Rodríguez Fiallos, J. L.; Navarrete Pita, Y.; Estrada Molina, O. & Vera Viteri, L. V. (2019). Valoraciones acerca de la relación entre competencias profesionales y las investigativas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 18(1), 212-222.
<https://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2450/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=2192b02b-363e-4359-aa77-08b4e350e0de%40redis>

Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y maestros*, 384. 10.14422/pym.i384.y2020.011

Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., & Valls, R. (2016). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52443>

Ruiz-Recéndiz, M., Jiménez-Arroyo, V., Huerta-Baltazar, M. I., Alcántar-Zavala, M. L. A., Herrera-Paredes, J. M., & Picazo Carranza, A. R. (2020). Autopercepción de competencias en investigación en estudiantes universitarios de enfermería.

Praxis Investigativa REDIE, 12(23), 117-131.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7595388>

- Rumbo Arcas, B., & Gómez Sánchez, T. F. (2018). Estudio del modelo de aprendizaje por competencias para la empleabilidad en la universidad. *Revista de pedagogía*, 39(105), 241-259.
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado*, 22(3). 10.30827/profesorado.v22i3.7989
- Sevillano García, M. L., & Quicios García, M. P. (2012). Indicadores del uso de competencias informáticas entre estudiantes universitarios : implicaciones formativas y sociales. *Revista Interuniversitaria*, 24(1), 2386-5660.
<http://digital.casalini.it/3024065> - Casalini id: 3024065
- Sirvent, M. T. & Rigal, L. (2015). *Metodología de la Investigación Social y Educativa*. Manuscrito en proceso de revisión.
- Tobón Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3a. ed.). Eco Ediciones.
<https://elibro.net/es/ereader/sibuca/69127?page=1>
- Valarino, E., Yáber, G. & Cemborain, M. S. (2011). *Diseño curricular por competencias, postgrado y TMT*. Manuscrito inédito. Reunión del Núcleo de Autoridades de Postgrado, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
<http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades-PG.pdf>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Algunas claves para comprender la motivación académica. *Revista del Consejo General de los Colegios de Psicólogos de España*, 28, 19-23.
https://altascapacidades.es/webdocente/Docs_Master_UC_LM/Algunas%20claves%20para%20comprender%20la%20motivacion%20academica.pdf
- Vicario, C. A., y Smith, Z. I. (2012). Cambio de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje en un entorno de enseñanza basada en la resolución de problemas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 59-75.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

Zuñiga-Vilches, M., Vergara-Morales, J., Pérez-Villalobos, M-V., & Díaz-Mujica, A. (2020). Factores cognitivo-motivacionales relacionados con el ajuste a la vida universitaria de estudiantes chilenos. *Escritos de Psicología*, 13(2), 71-79. <https://doi.org/1024310/espsiescpsi.v13i2.12411>

ANEXOS

Anexo 1: Modelo de consentimiento informado para escalas

Estimado/a estudiante:

Mi nombre es Daniela Fernanda Gonzalez, soy Licenciada en Psicología y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Actualmente me encuentro realizando el trabajo final de una Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (UNSL). El mismo se encuentra dirigido por la Dra. Silvia Baldivieso y tiene como principales objetivos: a) conocer la autopercepción que tienen los/las alumnos/as tesistas de Lic. en Psicología (UdA) de sus propias competencias investigativas para llevar a cabo su tesis de grado; b) proponer líneas de acción institucionales que permitan optimizar el desarrollo y aplicación de las competencias investigativas de los/las estudiantes durante su formación académica.

Para poder cumplir con estos objetivos sería de gran ayuda tu colaboración. En el caso de que quieras participar debes saber que esta investigación no conlleva ni beneficios ni costos directos para vos, más que el aporte al conocimiento de nuestra comunidad educativa. Además, toda la información recolectada es confidencial ya que se te asignará un número de identificación. También es importante que sepas que podés retirarte de la investigación en el momento que así lo desees sin dar explicación alguna. Tanto si decidís no participar, como retirarte de la investigación, dicha decisión no denotará consecuencia alguna en relación con tu carrera.

En el caso de que participes, recibirás una devolución con los resultados generales de la investigación, por correo electrónico.

Los requisitos para participar son los siguientes: a) ser estudiante tesista de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua; b) tener aprobado el anteproyecto de tesis por la comisión evaluadora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Ante cualquier duda o consulta, podés contactarme a mi correo electrónico: dfgonzalez@uda.edu.ar

Desde ya agradezco tu colaboración.

Deseo participar voluntariamente de la investigación

Si

No

Anexo 2: Cuestionario de datos sociodemográficos y situación académica

Datos sociodemográficos

A continuación te pediremos que respondas algunas preguntas que nos permitirán conocer mejor las características de la comunidad educativa y que nos facilites tu correo electrónico para poder enviarte la devolución de los resultados generales de la investigación.

- Correo electrónico:
- Edad en años:
- Género:
 - Mujer
 - Varón
 - Otro:
 - Prefiero no decirlo

Datos sobre situación académica

A continuación, te pediremos que respondas algunas preguntas que nos permitirán conocer mejor las características de la comunidad educativa.

- ¿Ya cursaste Taller de tesis?
 - Si
 - No
- ¿El tema que elegiste en Taller de tesis es el mismo en el que estás trabajando actualmente en tu proyecto?
 - Si
 - No
- Si tu respuesta fue "sí", ¿debiste realizarle modificaciones sustanciales al anteproyecto antes de entregarlo a la comisión evaluadora de la Facultad?
 - Si
 - No

- ¿Estás participando como alumno/a tesista en algún proyecto de investigación de la universidad?
 - o Si
 - o No
- ¿Cuán difícil te resultó encontrar director/a de tesis?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada difícil

Me costó mucho

- ¿Desde qué enfoque estás desarrollando tu tesis?
 - o Enfoque cuantitativo
 - o Enfoque cualitativo
 - o Enfoque mixto
 - o Tesis teórica
- ¿En qué etapa de tu tesis te encontrarás trabajando actualmente?
 - o Rastreo bibliográfico y redacción de marco teórico
 - o Redacción y presentación del 1º informe de avance
 - o Recolección de datos/información (si corresponde)
 - o Preparación y análisis de datos/información
 - o Presentación del 2º informe de avance
 - o Presentación y discusión de resultados
 - o Conclusiones
 - o Corrección y envío del informe final
 - o Ya envié la tesis, estoy esperando los dictámenes y preparando la defensa oral

Anexo 3: Consentimiento informado para entrevista semiestructurada

Estimado/a estudiante:

Mi nombre es Daniela Fernanda Gonzalez, soy Licenciada en Psicología y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Como te he comentado en otras oportunidades, actualmente me encuentro realizando el trabajo final de una Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (UNSL). El mismo se encuentra dirigido por la Dra. Silvia Baldivieso y tiene

como principales objetivos: a) conocer la autopercepción que tienen los/las alumnos/as tesistas de Lic. en Psicología (UdA) de sus propias competencias investigativas para llevar a cabo su tesis de grado; b) proponer líneas de acción institucionales que permitan optimizar el desarrollo y aplicación de las competencias investigativas de los/las estudiantes durante su formación académica.

Habiendo pasado por una primera instancia de participación (respuesta de escalas sociodemográficas y académica y la Escala de Competencias Investigativas) es que te invito a participar en esta segunda instancia que es una entrevista semiestructurada.

En el caso de que quieras participar debes saber que esta investigación no conlleva ni beneficios ni costos directos para vos, más que el aporte al conocimiento de nuestra comunidad educativa. Además, toda la información recolectada es confidencial ya que se te asignará un número de identificación. También es importante que sepas que podés retirarte de la investigación en el momento que así lo desees sin dar explicación alguna. Tanto si decidís no participar, como retirarte de la investigación, dicha decisión no denotará consecuencia alguna en relación con tu carrera.

Si estás de acuerdo, esta entrevista será grabada para poder agilizar el proceso. Finalmente, en el caso de que participes, recibirás una devolución con los resultados generales de la investigación, por correo electrónico.

¿Aceptas participar?

Anexo 4: Ejes y preguntas de entrevista semiestructurada

Eje 1: Autopercepción de competencias para realizar el planteamiento del problema de investigación.

1. Al inicio de tu trabajo, ¿te sentías preparado para comenzar una investigación?
2. ¿Supiste expresar el problema y la relevancia de tu investigación cuando comenzaste tu trabajo?
3. Al momento de redactar los objetivos de investigación ¿tenías clara la estructura que se debe respetar?

Eje 2: Autopercepción de competencias para construir el marco teórico.

4. ¿Cómo decidiste la perspectiva teórica a partir de la cual abordarías tu tesis?

5. ¿En qué momento decidiste la perspectiva teórica a partir de la cual abordarías tu tesis?
6. ¿Dónde comenzaste a buscar información para elaborar tu marco teórico? ¿Te sentías capacitado para buscar información académica?
7. ¿Sentiste la necesidad de consultar con personas que tuvieran experiencia en el tema? ¿pudiste hacerlo?
8. ¿Crees que pudiste jerarquizar y organizar operativamente la información que ibas rastreando?
9. ¿Planteaste hipótesis en tu tesis? ¿tenías en claro cómo hacerlo?

Eje 3: Autopercepción de competencias para construir el marco metodológico.

10. Cuando planteaste el marco metodológico de tu trabajo ¿sentiste que tenías los conocimientos suficientes acerca del enfoque, diseño y alcance para tu tesis?
11. Al momento de elegir el instrumento de recolección de información ¿tenías en claro los principales requisitos que debía cumplir? ¿sabías dónde buscarlo o cómo obtenerlo?
12. Respecto a los participantes de tu estudio ¿cómo los seleccionaste? ¿sabías cómo hacerlo?

Eje 4: Autopercepción de competencias para analizar datos e interpretar los resultados.

13. Al momento de analizar la información recolectada ¿te sentías preparado para hacerlo?
14. ¿Tuviste que aprender a utilizar algún software? ¿necesitaste consultar a alguien para que te ayude a hacerlo?
15. ¿Sabías cómo presentar los resultados en tablas y gráficos?
16. ¿Cómo fue el proceso de articulación entre la teoría y los resultados?

Eje 5: Autopercepción de competencias genéricas del proceso de elaboración de la tesis de grado.

17. ¿Sabías utilizar las herramientas informáticas necesarias para realizar el trabajo como Word, Excel, traductores, etc.?
18. ¿Necesitaste leer e interpretar textos en otro idioma? ¿cuál?
19. A lo largo de tu tesis ¿crees que desarrollaste nuevos conocimientos sobre cómo investigar?

Eje 6: Posibles líneas de acción institucionales que favorezcan la realización de la tesis de grado.

20. ¿Sentiste que habías adquirido las herramientas necesarias para realizar cada uno de los pasos de la tesis? ¿Supiste buscarlas en las materias del trayecto metodológico que has cursado?
21. ¿Pediste ayuda en algún momento de la elaboración de la tesis? ¿A quién? ¿Recibiste la ayuda necesaria?
22. ¿Cómo ha sido la relación con tu director/a? ¿Cómo te has sentido?
23. ¿Qué acciones crees que puede tomar la Facultad para que el proceso de elaboración de tesis sea más provechoso?
24. ¿Hay algo más que quisieras agregar?

Anexo 5: Categorías y subcategorías de análisis

Tabla 20

Categorías conceptuales de análisis de la información elaboradas a-priori

COD	CATEGORÍA	COD	SUB CATEGORÍA	DEFINICIÓN
PI	Problema de investigación	PP	Planteamiento del problema	Capacidad de delimitar formalmente la idea de investigación en términos concretos y explícitos.
		Prl	Preguntas de investigación	Capacidad de expresar el problema de investigación en forma de preguntas. Las mismas orientan hacia las respuestas que se buscan con la investigación.
		Obj	Objetivos	Capacidad de realizar proposiciones que señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad y precisión.
MT	Marco teórico	BIRL	Búsqueda de información y revisión de literatura	Capacidad de detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación.
		EMT	Elaboración del marco teórico y estado actual del tema	Capacidad de sustentar teóricamente el estudio y sintetizar el conocimiento del tema de investigación producido durante los últimos 10 años.
		H ₁	Hipótesis	Capacidad de dar explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se enuncian como

				proposiciones o afirmaciones.
MM	Marco metodológico	EDA	Enfoque, diseño y alcance	Capacidad de determinar la estrategia de investigación que permitirá establecer los límites conceptuales y metodológicos. Se trata de operativizar el problema de investigación.
		N	Población y muestra	Capacidad de delimitar el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones y el subgrupo seleccionado para recolectar la información.
		Rec	Recolección de datos/información	Capacidad de elaborar un plan detallado de procedimientos que permita obtener la información pertinente sobre las variables y unidades de muestreo para poder alcanzar los objetivos de investigación. Incluye instrumentos de evaluación.
Rs	Resultados	An	Análisis de datos/información	Capacidad de organización y procesamiento de la información recogida con el objetivo de resumirla conforme a los objetivos propuestos.
		PRs	Presentación de resultados	Capacidad de reportar los resultados mediante texto, tablas y gráficos.
		DC	Discusión de resultados y conclusiones	Capacidad de interpretar los resultados a la luz de la perspectiva teórica.
		APA	Normas APA	Capacidad de atender al conjunto de lineamientos para la comunicación académica propuesto por la <i>American Psychological Association</i> .
CG	Competencias genéricas	Es	Escritura	Capacidad de comunicar de forma escrita la teoría, observaciones y resultados científicos relacionados al tema de investigación.
		Org	Organización	Procesos de control cognitivo que se ponen en marcha frente a las exigencias y demandas de los diferentes contextos de aprendizaje y que permiten alcanzar niveles progresivos de autonomía.
		TICs	Uso de tecnologías	Capacidad de utilizar métodos, técnicas y procesos con el fin de

				almacenar, procesar y transmitir información y datos en formato digital.
		Id	Idiomas	Capacidad para comprender y expresarse en un idioma diferente al propio.
FPsi	Facultad de Psicología	LIA	Líneas institucionales de acción	Recomendaciones por parte de los/as estudiantes acerca de acciones que puede tomar la Facultad para facilitar el proceso de tesis.
		Dif	Dificultades	Percepción de los/as estudiantes acerca de dificultades relacionadas a aspectos de la carrera
		Ay	Ayuda	Solicitud y/o recepción de ayuda a lo largo de la elaboración de la tesis.
		Dir	Director/a	Relación y vínculo establecido entre el/la supervisor/a de tesis y el/la tesista.
		Ap	Aprendizaje	Desarrollo de capacidades investigativas a través de la elaboración de la tesis.

Nota: Las definiciones de las subcategorías fueron tomadas de Hernández Sampieri et al. (2014) y del diccionario de la *American Psychological Association* (2015)

Tabla 21

Categorías surgidas a partir de la codificación abierta

COD	CATEGORÍA	COD	SUB CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Em	Emociones	EP	Emociones positivas	Sentimientos de bienestar asociados a diferentes momentos de la elaboración de la tesis.
		EN	Emociones negativas	Sentimientos de malestar asociados a diferentes momentos de la elaboración de la tesis.

Nota: Las definiciones de las subcategorías fueron tomadas de Hernández Sampieri et al. (2014) y del diccionario de la *American Psychological Association* (2015).