

Educación para la Integración

¿Sabemos investigar los psicólogos? Problemas y Perspectivas para la Integración Regional.

González, Patricio Esteban; patricio.gonzalez@live.com; Orientadora: Ostrovsky, Ana Elisa; anaelios@hotmail.com

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El interés por el tipo y la calidad de la formación brindada y los perfiles de egresados en psicología, ha sido estudiada por diversos grupos locales y regionales. Las investigaciones regionales, destacan como una de las principales características de la formación académica vernácula, una escasa promoción de competencias investigativas para abordar los desafíos profesionales en la actualidad. Particularmente en la disciplina psicológica, diversos estudios han mencionado el predominio del área clínica en desmedro del desarrollo de habilidades investigativas propias de la actividad científica de los psicólogos. En este contexto, han resultado escasos los estudios de carácter empírico capaces de brindar información sobre competencias investigativas de los estudiantes como punto cardinal para el diseño de estrategias tendientes al mejoramiento curricular y la promoción de una integración educativa regional en materia investigativa. Dicho estudio, refleja corolarios y conclusiones a partir del análisis de los resultados alcanzados en base a una muestra compuesta estudiantes avanzados de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Atentos a que las falencias de la formación en investigación se ha subrayado como un problema propio de la tradición disciplinar de la cuenca del Río de la Plata, se toman los resultados obtenidos como punto de partida para estudios de mayor alcance geográfico e impacto en la integración educativa de la región.

Palabras clave: formación de psicólogos, integración regional, Mar del Plata, competencias investigativas

Introducción

En los últimos decenios, y particularmente en los años noventa, diversas reorganizaciones educativas tuvieron impacto en América Latina y nuestro país en términos geopolíticos y socioeconómicos, produciendo repercusiones capitales en la forma de pensar y de organizar la Educación Superior (Di Doménico, 2015). En este contexto, el centro del cuestionamiento giró alrededor de la calidad en los procesos de formación y las posibilidades existentes de generar normativas vinculadas a la realización de evaluaciones y/o regulaciones institucionales (CONEAU, 1997; De Luca, Fernandez & Montero, 2005).

En relación a lo expuesto, la acreditación de las carreras universitarias en Argentina, como proceso tendiente a garantizar la calidad, se consolidó a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en el año 1995. Específicamente, en el ámbito de la psicología, las reconsideraciones valorativas de la calidad tuvieron asidero en diferentes organizaciones psicológicas, científicas y profesionales. Con todo, estas organizaciones se ocuparon de revisar las disímiles ofertas formativas que se brindaron por aquellos años, concluyendo en la necesidad de generar modificaciones en las instancias formativas de los psicólogos (Di Doménico & Piacente, 2003, 2011; Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009). Las revisiones curriculares comenzaron a afianzarse a partir de los lineamientos expresados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1997). A este fin, el organismo antes mencionado, consideró los acuerdos establecidos entre asociaciones de entidades académicas, quienes en marzo del 2007 y con modificaciones en el año 2008, presentaron un documento donde se establecieron los parámetros necesarios para la acreditación de las carreras de psicología a nivel nacional. Además, en este documento, realizado por todas las entidades formativas de gestión privada y estatal, se detallaron las exigencias en términos de formación necesarias para el ejercicio profesional (AUAPsi-UVAPsi, 2008). Asimismo, se cuestionó la formación de grado, señalando el perfil principalmente profesionalista, clínico-asistencial y monoteórico que esta tradicionalmente detentaba por aquel lustro (Dafgal, 2009; Ferrero, 2010; González, 2015; Klappenbach, 2000; Klappenbach, 2015). En este punto se subrayó que el matiz que tomó el perfil profesional, se encontró tendiente a responder demandas praxiológicas en desmedro de la producción de conocimientos básicos y aplicados (González et al., 2012; Yanet & Carvajal, 2016). Son diversos los documentos e investigaciones que ponen de relieve la carencia actual en el desarrollo de las competencias investigativas en psicología (Di Doménico, Manzo, Moya & Visca, 2012; Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009; Scotti, 2010; Vilanova, 2003).

En torno a las reconsideraciones curriculares, en vistas de la necesidad actual de la acreditación de las diferentes carreras de psicología, ha resultado recurrente la consideración del juicio de diferentes expertos, cuando no de profesores o funcionarios. En contraparte, son reducidos aquellos estudios (Manzo 2010; Moya 2009; Tornimbeni, 2006; Tornimbeni, González, Corigliani & Salvetti, 2011; Acevedo & Alfonso, 2012) que han abordado la percepción del estudiante como un valor cardinal a los fines de pensar posibles mejoramientos curriculares.

Retomando la definición proclamada por el Proyecto Tuning en América Latina (2007) entendemos por competencias genéricas a aquellas que incluyen conocimientos, comprensiones y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso de aprendizaje. Asimismo, diferentes autores y organismos internacionales resultan solidarios con la definición antes mencionada. (Tobón, 2006; Medina, 2007; UNESCO, 2005; Le Boterf, 2001; Comisión Europea, 2004). En esta misma línea, entendemos por competencias específicas aquellas que resultan restrictivas a cada área de trabajo. La presente propuesta tiene por intención indagar la *autopercepción de competencias investigativas*, la misma es concebida como la propia estimación que los estudiantes realizan respecto a la adquisición de las competencias requeridas para la práctica investigativa. De tal forma, la autopercepción puede ser valorada como el conjunto de conceptos internamente consistentes y organizados que los estudiantes reconocen como propiamente adquiridos (Cruz, Ávila & Castolo, 2012).

Por último, la carencia de estudios en este tema se vuelve más visible en materia de evaluación. No se han encontrado en lengua hispanoparlante instrumentos psicológicos que específicamente operacionalicen el constructo competencias investigativas autopercebidas, con excepción del elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156), el cual se encuentra en versión preliminar. Las técnicas disponibles en el país indagan competencias autopercebidas genéricas y específicas (Castro Solano, 2004; Manzo, 2010; Moya, 2009); o bien competencias “evaluadas”, es decir, son técnicas de rendimiento máximo (González et al., 2012).

La contrastación entre las exigencias formativas descritas por diferentes asociaciones (AUAPsi & UVAPsi, 2008) y las capacidades autopercebidas como adquiridas, en torno a la formación de competencias en estudiantes avanzados, es estimada como un punto nodal a los fines de generar una propuesta de mejoramiento curricular que resulte competente al momento de responder a las constantes exigencias que se presentan en el mundo actual. Por ello, considerando lo expuesto, este trabajo se propone analizar específicamente competencias investigativas autopercebidas en estudiantes avanzados de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y zona. Para tal fin, se recuperará el instrumento diseñado a nivel local por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur, con la intención de analizar sus características y realizar los ajustes necesarios. Su consecuente administración permitirá efectuar un contraste entre las competencias investigativas requeridas por los organismos ministeriales y la autopercepción de las mismas en estudiantes próximos a graduarse. En este caso, resulta importante destacar, que tal propuesta involucra un baluarte a los fines de reflexionar en torno a los procesos de mejoramiento curricular

y en relación a los requerimientos para el ejercicio profesional del psicólogo definidos en la Resolución N°343 y propuesta por respectivas asociaciones (AUAPsi & UVAPsi, 2008).

El proyecto de investigación en el que se respalda la presente propuesta: “Historia y profesionalización de la psicología en Argentina. Estudios Críticos para el mejoramiento de la formación de psicólogos” oficia como un elemento necesario a los fines de comprender los resultados a partir de las vertientes tanto históricas como epistemológicas, permitiendo, de esta manera, un análisis crítico. A su vez, al abordar directamente una de las falencias señaladas en la formación de los psicólogos, el presente proyecto provee insumos empíricos específicos del ámbito local tendientes al diseño futuro de estrategias de mejoramiento curricular.

Objetivos

- 1) Objetivo General: Evaluar las competencias autopercibidas referidas a la investigación en estudiantes avanzados de las carreras de psicología de la ciudad de Mar del Plata y zona.
- 2) Objetivos específicos:
 - a) Reformular el contenido del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur de América (2010, Código: 15/H156) para concretar su aplicabilidad.
 - b) Describir la autopercepción global que los estudiantes avanzados de psicología tienen sobre su grado de competencia en materia de investigación.
 - c) Detectar cuáles son las competencias investigativas específicas en las que se perciben como menos y más competentes.

Materiales y métodos

Tipo de estudio y diseño

Se trata de un estudio de tipo descriptivo-correlacional, transversal, con diseño no experimental.

Participantes

Se trabajó sobre una muestra intencional de $N = 150$ estudiantes avanzados de psicología de la ciudad Mar del Plata y la zona, pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata y a la Universidad Atlántida Argentina (Sede Mar del Plata y Mar del Ajo). A los fines del presente estudio se consideró estudiantes avanzados a aquellos que, al momento de la

evaluación, estuvieron cursando los ámbitos de actuación profesional, debido a que ya abordaron aquellos lineamientos curriculares obligatorios correspondientes al área de investigación.

Procedimiento

Para la recolección de los datos se utilizó un registro de datos básicos sociodemográficos y académicos (p.e. asignaturas que se encuentra cursando, desempeño en asignaturas específicas de investigación, antecedentes en investigación, etc.). También se administró una versión revisada del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156). Dicho cuestionario se compone de 31 ítems agrupados en 7 dimensiones relativas a competencias investigativas específicas (p.e. Planteamiento del problema, Elaboración del marco teórico, Búsqueda de información, Tipo de investigación y de diseño, Muestreo, Recolección y análisis de datos, e Informe investigativo/publicación). Posee una escala de respuesta de 3 opciones que va de nada capacitado a capacitado. Previo a su aplicación, se analizaron de forma preliminar las propiedades psicométricas y se realizaron los ajustes necesarios.

Sobre este, se efectuó un análisis factorial exploratorio en torno a la base de datos elaborada en el año 2011, compuesta por 316 sujetos. Desde allí y en relación al peso relativo de cada ítem del instrumento, se modificaron aquellos reactivos que se presentaron con un coeficiente menor a 0,40 (Coeficiente de Pearson). Con dichas modificaciones, se pretendió aumentar la consistencia interna y confiabilidad del instrumento.

Con todo, se transformaron cuatro ítems, a saber:

- Ítem 6, “para realizar una búsqueda de informes de investigaciones, artículos, capítulos de libros, etc. en idioma extranjero me considero”
- Ítem 15, “para realizar citas en formato APA (American Psychological Association) me considero.”
- Ítem 17, “para utilizar un programa estadístico con la finalidad de analizar datos, me considero.”

- Ítem 31, “para publicar un informe científico bajo el formato IMRAD (Marco teórico, resultados, análisis y discusión), me considero.”

Las administraciones se realizaron de manera colectiva con una duración no mayor a 30 minutos. Las mismas fueron realizadas en las clases habituales de los estudiantes, previa gestión

de las autorizaciones correspondientes. Posteriormente, se elaboró la base de datos y se procedió a su análisis (cuali-cuantitativo). En todos los casos la participación fue voluntaria y confidencial. Se firmó un consentimiento informado a fin de que los participantes conocieran los objetivos del presente estudio, tuvieran garantía del resguardo de su identidad y del buen tratamiento de los datos brindados. Durante todo el proceso de investigación se atendió a las pautas éticas establecidas por FePRA (2013) y la Declaración de Helsinki (ASM [WMA], 2014). Toda la información derivada fue y será utilizada con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de Protección de los Datos Personales. Una vez administrados, los datos fueron procesados, gestionados y analizados mediante un paquete estadístico especializado (SPSS-19), empleando técnicas estadísticas adecuadas para el análisis intra e inter grupos (gestión pública y gestión privada)

Instrumento

Se utilizó una versión revisada del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156).

Resultados y discusión

Estadísticos descriptivos

A continuación se presentan los resultados obtenidos del grupo muestral correspondiente a estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (N=150). A los fines de facilitar su lectura, se presentaran diferentes cuadros a partir de los cuales se expresaran las descripciones correspondientes.

Tabla 1. Estadísticos de las dimensiones.

Dimensiones	Media	Desvío típico
Planteamiento del problema	2,34	,368
Elaboración del marco teórico	2,37	,418

Búsqueda de información	2,20	,441
Tipo de investigación y de diseño	2,12	,469
Muestreo	2,06	,459
Recolección y análisis de datos	2,04	,382
Informe investigativo/publicación	2,12	,463

En la primera tabla pudimos observar que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento. Asimismo, podemos decir que los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata se autoperciben como más capacitados en las dimensiones Planteamiento del problema y Elaboración del marco teórico, mientras que tienden a sentirse menos capacitados en las dimensiones Muestreo y Recolección y análisis de datos.

Tabla 2. 1. Reactivos en los cuales los estudiantes se autoperciben como más competentes.

Ítems/estadísticos	Media
2- Para diferenciar entre fuentes primarias y secundarias	2,57
3- Para delimitar un problema de investigación	2,42
21- Para evaluar la pertinencia de la información encontrada en relación a la temática buscada	2,51
23- Para reconocer las implicancias éticas del plagio en las comunicaciones científicas	2,43
26- Para reconocer la importancia del contexto cultural a la hora de interpretar información	2,57
28- Para definir la unidad de análisis (personas, organizaciones, documentos, etc.),	2,45

La tabla 2 indica los ítems en los que los estudiantes se autoperciben como más competentes, las habilidades son: la distinción entre fuentes primarias y secundarias, delimitar un problema de investigación, evaluar la pertinencia de la información en relación a la temática, reconocer implicancias éticas en el plagio de comunicaciones científicas, reconocer la importancia a la hora de interpretar la información y definir unidad de análisis.

Tabla 2.2. Reactivos en los cuales los estudiantes se autoperciben como menos competentes.

Ítems/estadísticos	Media
1- Para elaborar proyectos de investigación científica (para presentación a becas o tesis de grado)	1,95
9- Para analizar e interpretar resultados obtenidos con estrategias estadísticas	1,95
13- Para seleccionar y aplicar los métodos apropiados para maximizar la validez externa e interna	1,83
17- Para utilizar un programa estadístico con la finalidad de analizar datos	1,53
18- Para diferenciar entre muestras probabilísticas y no probabilísticas	1,76
25- Para determinar el tamaño adecuado de la muestra en una investigación	1,89
30- Para reconocer el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (validez de contenido),	1,83
31- Para publicar un informe científico bajo el formato IMRAD (Introducción, marco teórico, resultados, análisis y discusión)	1,72

En la presente tabla se observan los principales recursos autopercebidos como deficientes por los estudiantes, los mismos son: elaboración de proyectos de investigación científica, análisis e interpretación de resultados obtenidos con estrategias estadísticas, selección y aplicación de métodos apropiados para maximizar la validez externa e interna, utilizar un programa estadístico con la finalidad de analizar datos, diferenciar entre muestras probabilísticas y no probabilísticas,

reconocer el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide y publicar un informe científico bajo el formato IMRAD.

Respecto a la utilización de un programa estadístico con la finalidad de analizar datos, solo un 7,3% se autopercibe como capacitado para hacerlo. Por otro lado, para realizar una publicación científica bajo el formato IMRAD, el 14% de la muestra se percibe como capacitado.

Conclusiones

Si bien, como se observa en el análisis descriptivo, los estudiantes se autopercebieron entre medianamente competentes y competentes en el conjunto de las dimensiones que componen el instrumento de evaluación utilizado, al momento de plantear un problema de investigación y establecer un diseño adecuado para el mismo, un gran porcentaje de estudiantes lo hizo de manera incorrecta, le faltaron datos relevantes o lo establecieron –en un menor porcentaje- de manera correcta. Esto es, una de las habilidades donde los estudiantes se percibieron como más competentes fue formular un problema de investigación, sin embargo, el análisis de la consigna donde tuvieron que formular un problema, indicó que el 59% de la muestra lo hizo erróneamente, el 4% no respondió a la consigna, mientras el 37 % lo hizo de manera correcta. En esta misma línea, respecto a los ítems referidos al diseño de investigación, los estudiantes se autopercebieron entre medianamente competentes y competentes, en este punto los resultados reflejaron que el 39% de los estudiantes estableció erróneamente el diseño de investigación, al 45% le faltaron datos y el 16% no completaron la consigna.

Ahora bien, el contraste entre la autopercepción y la formulación de una actividad práctica, podría pensarse como consecuencia del sesgo de deseabilidad social, entendiendo el mismo como la necesidad de los sujetos de obtener aprobación social y cultural, es decir, que el sujeto responde en relación a lo que se considera socialmente aceptable o deseable (Arribas, 2004; Cosentino & Castro Solano, 2008; Poó, Ledesma & Montes, 2010).

Con todo, los resultados observados en el grupo muestral de referencia resultan coincidentes con el perfil profesional y asistencial en la formación de psicólogos detentada en nuestro país y en la región, razón por la cual resultaría interesante poder realizar comparaciones con grupos de estudiantes de otras radicaciones académicas. Diversos autores, subrayan la necesidad de promoverse una serie de aptitudes, habilidades y competencias propia de mentalidad científica (González et al., 2012; García, 2009; Moya, Di Doménico, Castañeras, 2009; Di Doménico y Vilanova, 1999; Vilanova, 2003). Consideramos que, en el fomento de dicha mentalidad, resulta de suma riqueza el fortalecimiento de procesos de intercambio de diferentes experiencias a nivel regional y la circulación tanto de investigadores formados, como de alumnos

pasantes y científicos en formación. De ésta forma la tarea investigativa de los psicólogos, aunque escasa en relación a la clínica, podrá comenzar a ser vislumbrada como una posibilidad concreta y un necesario camino que se irá haciendo colectivamente al andar.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, V., & Alfonso, G., (2012) *Autopercepción de estudiantes de Psicología sobre las competencias desarrolladas en su proceso de formación*. IV congreso Internacional y Práctica profesional en Psicología. XIX. Jornadas de Investigación. VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión. Vol.5*.
- Asociación Médica Mundial-WSA. (2014). *Declaración de Helsinki*. Recuperado de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- AUAPsi & UVAPsi. (2008). Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología. Buenos Aires.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007). Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor. Buenos Aires.
- 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.
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europea. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Aurhar.
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional*. Resolución 094/97. Buenos Aires.
- Cosentino, A. & Castro Solano, A. (2008). Adaptación y validación argentina de la Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Interdisciplinaria*. 25(1), 27-28.
- Cruz, S. E., Ávila, M. Á. C., & Castolo, M. C. (2012). Autopercepción de competencias profesionales de alumnos de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Conamed*, 17(2), 67-75.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Luca, B., Fernández, M., & Montero, S. (2005). *Acreditación de la calidad de la educación superior: Los casos de Argentina, Chile y México*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/13/lvs.htm>

- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C. (2015) Formación de psicólogos, aristas de calidad. *Psiencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica* 7(1), 124-132
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (pp. 3-57). Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). *Acreditación en Psicología en el Cono Sur*. Psicolatina-ULAPSI.
- Di Doménico, C., Manzo, G., Moya, L., & Visca, J. (Abril, 2012). *Competencias investigativas en estudiantes avanzados de tres carreras de Psicología de Argentina (UBA, UNLP y UNMDP): Un estudio comparativo*. IV Congreso Internacional de Psicología de la Unión Latinoamericana de Psicólogos (ULAPSI). Montevideo, Uruguay. ISSN. 1688-9355 (LIBRO) y 1688-9363 (EN LÍNEA).
- Dipp, A. J., & Gutiérrez, R. V. (2011). Competencias investigativas en relación al plan de estudios de un posgrado en educación. *Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados*, 21, 65-68
- Ferrero, S. V. (2010). Presencia e impacto del psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en psicología en la UNSL. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(1), 55-59.
- García, L (2009). La disciplina que no es: el déficit en la formación del Psicólogo argentino. *Revista Psiencia*. 1(2), 1-3.
- González, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginochio, A., & Morales, M. M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1, 142-151.
- González, M. E. (2015). Observaciones en torno a los debates curriculares en psicología y las políticas universitarias en la Argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 35-40.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de Psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

- Manzo, G. (2010). *Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado)*. Informe de Beca Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Medina, M. (2007). *Praxis curricular, formación basada en competencia*. México: UAC -FCA.
- Moya, L. (2009). Opiniones de estudiantes acerca de la formación de grado en Psicología y comparación con los criterios formativos propuestos a nivel nacional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMdP*, 6, 291-301.
- Moya, L., Di Doménico, C., & Castañeiras, C. (2009). *Opinión de los estudiantes de Psicología respecto a contenidos formativos*. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0588-8.
- Poó, M., Ledesma, R. & Montes, S. (2010). Propiedades Psicométricas de la escala de deseabilidad social del conductor. *Avaliação Psicológica*. 9(1), 299-310.
- Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final 2004 - 2007*. Bilbao: Universidad Deusto–Universidad de Groningen.
- Roegiers, X. (2005). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Recuperado de:http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciasassessment_spa.pdf
- Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en psicoterapia. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 96-100.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Tornimbeni, S. (2006). La investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades académicas de psicología estatales de la República Argentina. *Investigaciones en Psicología*, 11(1), 129-142.
- Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e investigación en psicología*, 16(1), 5-13.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata: UNMdP.
- Yanet, P. H., & Carvajal, B. H (2016). La competencia investigativa del estudiante de Psicología, desde la complementariedad de enfoques metodológicos. *Humanidades Médicas, versión On-line*, ISSN 1727-8120.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

