

## CAPÍTULO 2

# LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Por Julieta Marmo, Lorena Varela, Diego Castillo, Myrian Rojas,  
Luciana Della Pittima, Melisa Gaggino y Gabriel Mortara

*No hay enseñanza sin investigación  
ni investigación sin enseñanza*

Paulo Freire

### **Origen, desarrollo y actualidad de la enseñanza de la investigación**

Para describir y analizar la enseñanza de la metodología de la investigación en particular en el marco de un saber, es necesario primero comprender el desarrollo de esta disciplina, considerada como la ciencia de los procesos mentales.

El origen de la psicología científica se entrelaza con la delimitación

de un objeto y un método de estudio vinculados a las ciencias positivas y a la demostración empírica de sus fenómenos. Esto permitió que la disciplina se separara de la filosofía, en la que inicialmente los estudiosos se preguntarían, desde la Antigüedad y hasta gran parte de la época moderna, acerca de la esencia de los seres vivos, de sus operaciones vitales y de las diferentes potencias o facultades del ser humano (Aguinalde Sáenz, 2009), considerando la ausencia de diferenciación entre esta rama de la ciencia y las denominadas experimentales.

En este contexto, la psicología no logró constituirse como una ciencia autónoma sino hasta mediados del siglo diecinueve, dado el auge del positivismo en 1840 y el potencial que alcanzaron las ciencias biológicas en esos tiempos. Siguiendo a Aguinalde Sáenz (2009), el positivismo reconocía como ciencia aquella cuyos resultados podían ser experimentalmente comprobados, siendo la física el modelo ideal e incluyendo indicadores tales como la expresión matemática de sus mediciones, la objetividad y la expresión de leyes generales o teorías explicativas del fenómeno objeto de estudio. La segunda vertiente que se describe a continuación, y que actúa como antecedente, implicaba estudios científicos realizados desde la fisiología, especialmente de la sensación y del sistema nervioso. Este recorrido permitió hallar un modelo metodológico cercano al estudio de temas psicológicos, aunque aún ligados a la biología. Por ejemplo, el estudio de la localización de ciertas regiones cerebrales y las conductas y funciones, o bien la frenología de Franz Gall, conocida como “Doctrina del cerebro”. El autor postulaba que la forma del cráneo se relacionaba con la forma del cerebro, así como a partir de ello podría realizar ciertas predicciones de la conducta del ser humano. En este sentido, si bien sus postulados fueron refutados luego por ser equívocos, constituyen un antecedente importante del localizacionismo y de la psicología aplicada (Arias y Walter, 2018).

En este recorrido histórico continuaron después los estudios de la psicofísica de Ernst Weber y Gustav Fechner, quienes relacionaron los estímulos físicos con respuestas sensoriales, articulando de esta manera la medición física de la estimulación, con la medida de un fenómeno psicológico. En 1860 Fechner publicó *Elementos de la Psicofísica*, considerada una obra clásica.

Dichos antecedentes representan la antesala de la psicología científica, reconociendo esta fundación al médico, fisiólogo y psicólogo alemán Wilhelm Wundt, quién realizó los primeros pasos hacia una psicología experimental. Desde el enfoque teórico y su práctica como investigador, fundó en 1879 el Laboratorio de Leipzig, el cual se convertiría más adelante en el primero de la historia dedicado a la psicología. Es por ello que esta fecha ha sido considerada como el año del establecimiento de la psicología como una ciencia independiente y experimental. En ese entonces, se consideraría el objeto de estudio a la consciencia, y como método la introspección científica controlada, experimental y objetiva (Alcantarilla et al., 2023). Finalmente, Wundt enmarcaba la disciplina “psi” como “La psicología consiste en la investigación de los procesos conscientes en las formas de conexiones características de ellos” (Aguinalde Sáenz, 2009, p. 11), dándole a este constructo un espacio inaugural para la ciencia de ese entonces y hasta estos días.

Posteriormente, pero a partir de este autor, las distintas corrientes psicológicas han realizado grandes aportes a la ciencia, algunas por considerarse diferentes u opuestas en cuanto al objeto y método de indagación de los fenómenos psicológicos y otras por continuar su obra. Por ejemplo, y solo para mencionar algunas de ellas, la psicometría, el psicoanálisis, la gestalt, la psicología cognitiva, sistémica y otras valiosas ramas y orientaciones que han profundizado el conocimiento psicológico desde diversas perspectivas metodológicas.

En la actualidad, la problemática de la enseñanza de la metodología se ha vuelto un tema relevante, especialmente en el campo de las ciencias sociales y de la psicología en particular, debido a la proliferación de estudios académicos y científicos, tanto teóricos como empíricos, que han ido incrementándose, así como también al avance de la ciencia en general y de la tecnología en particular. Ello ha favorecido en simultáneo a que la psicología cuente con una tradición investigativa basada en diferentes clasificaciones y denominaciones según la concepción del autor y del contexto donde se ha llevado adelante (Losada, Zambrano-Villalba y Marmo, 2022), tema que, como investigadores y/o docentes, interpelan el quehacer pedagógico en términos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

## **Desafíos y obstáculos recurrentes**

Siguiendo los aportes de Ballinas Aquino y Ballinas Aquino (2014), el proceso de investigación formativa puede ser estudiado y encaminado mediante tres ejes, ya sea considerando a la persona que realiza la investigación, teniendo en cuenta el objeto de estudio y tomando nota del contexto en el que la investigación se lleva a cabo. En la enseñanza actual de la metodología de la investigación, los docentes se encuentran con desafíos que llevan a repensar las prácticas pedagógicas: la falta de interés de los estudiantes en las ciencias en general, así como la dificultad presente para lograr aprendizajes significativos (Ball y Pelco, 2006; Farías, 2005; Guzmán Cáceres, 2021), creyendo en ocasiones que los conocimientos adquiridos son pasajeros y no perduran en el tiempo (Piñera, 2001, en Guzmán Cáceres, 2021), por lo que tampoco logran un aprendizaje suficiente para realizar los trabajos de tesis finales en sus carreras correspondientes.

Achilli (2005), por su parte, sostiene que el enseñar implica una práctica compleja de por sí, y el enseñar a investigar multiplica los desafíos, ya que requiere una necesidad de, citando a Bourdieu (1995), “disposición crítica”. Achilli (2005) enumera algunas de las prácticas necesarias para la enseñanza en investigación social. La primera de ellas es que a investigar se aprende en la práctica en sí, haciendo, es decir, investigando. En este primer aspecto, los docentes se encuentran con el desafío de integrar la teoría con la práctica, de llevar adelante una investigación en los tiempos académicos. Otra problemática planteada por la autora para la enseñanza de la investigación social es la necesidad de la apropiación de conceptos metodológicos del proceso de la investigación mientras se intenta aplicarlo. Es decir, se espera que los estudiantes comprendan, por un lado, y pongan en práctica, por otro, sin perder de vista el sostener la rigurosidad que implica la práctica metodológica y sin anular la creatividad de quienes están aprendiendo.

De esta manera, la enseñanza de metodología resulta transversal en la formación que realizan los estudiantes, de forma que pueda ser vinculada a otras materias de la carrera, permitiendo que lo que se aprenda sea utilizado a lo largo de toda la carrera. En este sentido, los alumnos deberían tener la libertad y participación suficiente para elegir los proyectos de investigación, estando relacionados a las problemáticas psicosociales actuales y de su contexto, fomentando de esta manera que los aprendizajes resulten significativos.

Colanzi (2023) señala que es fundamental promover en los aprendices la curiosidad, procesos de reflexión, la competencia de formular interrogantes significativos, el pensamiento crítico en relación a generar nuevos planteamientos sobre problemáticas de la actualidad.

De acuerdo a los aportes de Ruiz et al. (2021), cabe mencionar que

otro de los desafíos que se presenta es el trabajo grupal. Investigar requiere de una práctica en conjunto y es necesario que se practique de este modo en la formación de grado a la hora de trabajar en la elección de un tema y el desarrollo de una investigación. Allí convergen diversos puntos de vista, ideologías y contextos sociales diversos donde pueden surgir obstáculos y en los que el docente debe facilitar el trabajo para que las posibles divergencias se transformen en una característica enriquecedora del quehacer grupal. La enseñanza de metodología en psicología puede ser un espacio de posibilidades, de diálogo, donde el docente debe habilitar espacios en los que circule el poder decir lo que se piensa, a partir de intercambios entre docentes, estudiantes y grupos de trabajo. Por último, se distingue que en la enseñanza de la metodología, por lo general, se presentan dificultades al momento de delimitar el tema de investigación, la formulación del problema, el desconocimiento en herramientas para realizar búsquedas bibliográficas y/o los instrumentos de evaluación, y por lo tanto, diseñar el estado del arte, como también en la redacción de textos académicos. Sin embargo, se cree posible elaborar otras estrategias para pensar la metodología como una “tarea de transformación social, que involucra el saber-hacer de la producción de conocimiento científico en el campo de la psicología” (Colanzi, 2023, p. 22).

## Contenidos mínimos

A fin de resumir los contenidos curriculares<sup>1</sup> de la asignatura

---

<sup>1</sup> En Argentina, los contenidos curriculares básicos de la asignatura Metodología de la Investigación en Psicología, así como de todas las materias del plan de estudios, se integran y consensuan a nivel nacional con la aparición de la Resolución Ministerial N°

Metodología de la Investigación en Psicología, se proponen los siguientes temas:

- Fundamentación del conocimiento científico. Filosofía de la ciencia. Ciencia.
- Abordajes filosóficos sobre el conocimiento, la verdad y el método científico. Conocimiento en la filosofía antigua, medieval y moderna. Realismo e idealismo. Empirismo y racionalismo.
- Lógica: términos, proposiciones y razonamientos. Epistemología.
- El proceso de investigación. Investigación científica en psicología. Conocimiento vulgar y conocimiento científico. Método y metodología. Idea y problema de investigación. Variables, marco teórico, antecedentes o estado del arte. Fundamentación de un problema de investigación. Teorías de la medición en psicología. Estadística descriptiva e inferencial. Ruta de investigación cuantitativa, cualitativa y mixta. Método experimental. Diseños no experimentales: Transversales y Longitudinales. Unidad de Análisis. Tipos de muestreo. muestra probabilística y no probabilística. Instrumentos de medición o técnicas para la recolección de datos. Validez y confiabilidad.
- Ética en investigación. Consentimiento informado.

---

343/2009 y su posterior modificación, N° 800/2011, en la que se abordan los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de psicólogo y licenciado en psicología, que establece el Ministerio de Educación de la Nación en articulación con el Consejo de Universidades. Anterior a ello, no existía un documento que estableciera un acuerdo global y regulado sobre los contenidos mínimos a desarrollar en el desarrollo de la disciplina psicológica.

Los contenidos planteados se sostienen de manera transversal y dialéctica en la transmisión de la disciplina, permitiendo hacer frente a los desafíos de la sociedad actual.

## Habilidades investigativas básicas

En concordancia con los contenidos mínimos propuestos en la materia, y partiendo del entendimiento de que la habilidad está vinculada con la capacidad de los sujetos para desempeñar de manera eficaz una tarea o actividad determinada, la habilidad investigativa en particular expresa la aptitud específica para el desarrollo de diferentes potencialidades en la actividad de investigación (*Diccionario filosófico*, 1981). En este sentido, cuando se habla de este tipo de habilidades se remite a los procesos de desarrollo de formación profesional orientadas en la búsqueda de soluciones a problemáticas que se plantean en la realidad, realizando la puesta en marcha de acciones concretas, favoreciendo la interacción y la capacitación de otros sujetos, como así también el desarrollo de la comunidad (Editorial Equipo, 2023). A nivel teórico, Cevallos (2021) hace hincapié en aquellas acciones relacionadas con la enseñanza, que no solo implican el conocimiento sino también hábitos, valores y actitudes de cada sujeto en torno a la manifestación expresa de destrezas adquiridas en su vinculación y adaptación al medio que lo rodea, favoreciendo así la adquisición de herramientas, métodos y estrategias en el proceso de investigación para la obtención de un nuevo conocimiento.

En este contexto, se pueden distinguir diferentes habilidades tales como el registro, la búsqueda y la organización de información, y con posterioridad, la síntesis. Éstas pueden ser presentadas o agrupadas de la siguiente manera.

En primer término, *la problematización de la realidad*, vinculada al acercamiento del investigador a la misma desde una mirada integral y dialéctica, que abarca la inserción, el conocimiento, la comprensión y el análisis del contexto.

*La teorización de la realidad*, por su parte, implica la problematización, teorización y contrastación para la comprobación lógica en el proceso de investigación.

En la etapa final del proceso, *la comprobación de la realidad* es aquella en que se confronta el objeto de estudio con los supuestos y objetivos planteados, favoreciendo el surgimiento de nuevos conocimientos o comprobando teorías.

En este orden de ideas, y centrado en el ámbito educativo, las habilidades básicas esperables en el proceso de formación de los alumnos están ligadas, por ejemplo, a la posibilidad de reconocer cómo se construyen el marco teórico y el estado del arte, teniendo en claro las diferencias entre ambos. Identificar y utilizar de forma correcta las fuentes de búsquedas bibliográficas para llevar adelante el proceso de investigación. Asimismo, es necesario en este proceso comprender las diferencias que existen entre el enfoque cuantitativo y cualitativo, para elegir el diseño más adecuado para el trabajo de investigación en función del objeto de estudio que se pretende analizar. Todo ello a través de consideraciones éticas, siguiendo un proceso de rigurosidad y calidad metodológica.

## **Enfoques indispensables**

Atento al acercamiento con la realidad, el proceso investigativo requiere de la elección de un enfoque para su abordaje. Teniendo

en cuenta esto, Scholtz et al. (2020) sugieren como una posible clasificación válida, la metodología teórica vs. la metodología empírica, haciendo énfasis en que la diferencia entre éstas reside en el modo de recolección de la información. Así, la metodología empírica se basa en la recolección de datos en campo, con el objetivo del posterior análisis de éstos, a diferencia de la teórica que tiene como objetivo ampliar el conocimiento teórico sobre un tema en particular sin la recolección de datos en campo. Por ende, el conocimiento teórico se vale de los procesos lógicos del pensamiento. De esta manera, el investigador analiza, sintetiza, generaliza y extrae conclusiones sobre la esencia y los vínculos internos de los procesos, hechos y fenómenos, para explicarlos y descubrir las leyes que los rigen y poder agruparlos en un sistema único que son las teorías (Cerezal y Fiallo, 2005). En las ciencias sociales, en el marco de la investigación empírica, se encuentran dos grandes enfoques de investigación que se caracterizan por presentar diferencias en sus supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos, y cuya elección determinará todo el proceso de una investigación. Se denominan enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo y detentan diferentes puntos de partida al abordar un problema de investigación, lo cual será desarrollado a continuación.

### ***Enfoque cuantitativo***

Este tipo de investigaciones, según Hernández Sampieri y Mendoza (2020), surge de las ciencias exactas y naturales. Parten de la teoría, es decir, que al momento de recolectar datos en campo el investigador ha formulado de manera previa hipótesis con el objetivo de corroborar o refutar su validez, lo que de alguna manera reduce la comprensión de los fenómenos que se propone estudiar a mediciones numéricas cuyo tipo de razonamiento es deductivo.

En su interior, este enfoque se clasifica en dos: diseños experimentales vs. no experimentales. Un criterio importante a tener en cuenta en esta distinción es el grado de control que el investigador logra ejercer sobre las variables con las trabajará. Así, si el grado de control es elevado, es factible considerar el uso del método experimental y viceversa.

Por su parte, en las investigaciones de tipo no experimentales es preciso considerar la variable tiempo (Hernández Sampieri y Mendoza, 2020). Entonces, se observan dos tipos de investigación. Aquella que mide el estado de una o más variables en un determinado momento será de tipo transversal o transaccional. Los subtipos de este diseño son: exploratorio, descriptivo y correlacional-causal. Las primeras se utilizan para investigar problemas poco estudiados desde una perspectiva innovadora, ayudando a identificar conceptos y preparando el terreno para nuevas investigaciones, por ejemplo, nivel de motivación sobre el emprendimiento, el crecimiento y el desarrollo de las mujeres empresarias de pequeñas empresas en AMBA. En tanto, las investigaciones descriptivas indagan el fenómeno y sus componentes, miden conceptos y definen variables, por ejemplo, nivel de ansiedad en adolescentes escolarizados en CABA. Respecto a las correlacionales explican y cuantifican relaciones entre variables y ofrecen predicciones, por ejemplo, la música clásica mejora la capacidad de concentración de niños de nivel inicial de escuelas públicas de la CABA. Por último, aquellas correlacionales-causales buscan además determinar las causas de los fenómenos y generar sentido de entendimiento, por lo que son altamente estructuradas, por ejemplo, la ideología política incide en la intención de voto de adultos bonaerenses.

Por otra parte, en las investigaciones no experimentales de tipo longitudinal se deberá incluir durante la investigación, como mínimo, dos evaluaciones con una diferencia de un período de tiempo

entre ambas. Los subtipos de este diseño son en función de sus participantes: de tendencia, de cohorte y de panel. El primer diseño se realiza dentro de una población en general: los participantes no son los mismos, pero la población sí. Es allí donde está el foco de atención, por ejemplo, la evolución y los cambios en la actitud hacia la religión en adolescentes de una comunidad toba de la provincia de Chaco. En los de cohorte, se analizan los cambios a lo largo del tiempo en un subgrupo específico de la población y en él se centrará el estudio. Los miembros de este subgrupo comparten alguna característica común, como el año de nacimiento. Los participantes no son necesariamente los mismos, pero siempre se estudia el mismo subgrupo, por ejemplo, la evolución de los niveles de ansiedad ante exámenes en alumnos de tercer año de la Licenciatura en Psicología de UFLO Universidad. Finalmente, en el diseño de panel la atención estará centrada en los cambios que se den en los mismos participantes para cada recolección de datos (Hernández Sampieri y Mendoza, 2020). Por ejemplo, luego de aplicar un programa de reducción del estrés en un grupo de diez personas, se estudian a lo largo del tiempo los cambios y el mantenimiento de las mejoras en esas mismas diez personas que participaron del programa.

### **Enfoque cualitativo**

En referencia al enfoque del título se puede mencionar que proviene de las ciencias humanísticas, que construye teoría a partir de la recolección de datos en campo, que las hipótesis surgen durante el análisis de la información que ha sido obtenida y que su objetivo radica en comprender diversas perspectivas a partir de un razonamiento inductivo (Hernández Sampieri y Mendoza, 2020). Los diseños de la metodología cualitativa más utilizados son principalmente cuatro: la *teoría fundamentada* (diseño sistemático/diseño emergente) con los aportes de Glaser y Strauss (1967), quienes

exponen que es un método para descubrir patrones que subyacen en los datos, por ejemplo, representaciones sociales de la enfermedad en cuidadores de pacientes con trastornos de salud mental. Además, la *etnografía* (holística, particularista, de corte transversal y etnohistórica) implica para Boyle (1994) la descripción e interpretación profunda de un grupo o sistema social o cultural, por ejemplo, la sexualidad en adolescentes de la comunidad amish. Por otro lado, la *investigación-acción* (técnico-científica, deliberativa y emancipadora) para Álvarez Gayou (2003) apunta a la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.), por ejemplo, participación social y prevención de la violencia familiar. Con relación al enfoque *narrativo* (de tópicos, biográficos y autobiográficos) plantea proveer una estructura de significados para comprender al individuo o al grupo y así escribir la narrativa (Mertens, 2005), por ejemplo, mandatos familiares en el ejercicio del rol materno.

### ***Estrategias de enseñanza aplicadas***

El quehacer docente en la materia Metodología de la Investigación requiere de un proceso dialéctico continuo, una problematización de la práctica en función de las necesidades del alumnado y de su realidad. Es así que las preguntas propias del investigador se reactualizan continuamente en la actividad en el aula: ¿Quiénes son? ¿Qué conocimientos previos poseen? ¿Para qué necesitan aprehender estos conceptos? ¿Comprenden? ¿Se utiliza un lenguaje claro? ¿Pueden aplicarlo a la realidad cotidiana?

Cabe mencionar que el aprendizaje docente en el ejercicio profesional es constante, puesto que obliga a repensar las acciones y prácticas didácticas frente a un otro y frente a otros que manifiestan múltiples subjetividades, y por ende, el proceso de aprendizaje es individual y también colectivo.

Partiendo de esta mirada, existe una construcción dialógica, entendiendo que la realidad no existe fuera de lo que se conoce, lo que implica que el propio conocimiento produce lo real. En esta interacción hay transacciones de significados y cursos de acción entre los alumnos y los docentes, intercambio de experiencias en una relación pedagógica que construye y no por conocimiento que se transmite (Martinic, 1997).

Tal como aporta Villa y Poblete (2007), el aprendizaje basado en competencias es una de las estrategias de enseñanza aplicada en la cotidianeidad de los alumnos, que los acerca a su contexto y favorece el desarrollo del aprendizaje desde un rol activo, dentro de un marco curricular formalmente definido. En este sentido, la investigación formativa se centra en tres grandes principios (Sabariego, Ruiz y Sánchez, 2013):

- *La pregunta*: El aprendizaje se inicia a partir de la indagación sobre la realidad, de una duda inicial que se pretende investigar. Así, el alumno se presenta desde un rol de autogestión del conocimiento.
- *La no directividad docente*: En pos de favorecer el pensamiento autónomo, la estrategia pedagógica en la investigación formativa ubica al docente en un rol de facilitador, quien brinda las herramientas para la problematización y guía metodológica.
- *La docencia inductiva*: Esto implica una mirada transversal y dialéctica en el proceso de investigación, que facilita la interacción e indagación interdisciplinar y la integración de saberes.

Concordantemente, se busca favorecer el proceso de aprendizaje, generando múltiples estrategias tendientes a promover la apropiación de los contenidos acorde a las posibilidades del alumno. En tal

sentido, la materia se ha estructurado de manera teórica y práctica, con diversos recursos disponibles en el aula virtual tales como videos explicativos, PowerPoints, textos de cátedra, foros de intercambio, actividades interactivas, entre otros. Y en pos de poder visibilizar la práctica y el proceso que se realiza en esta asignatura, se promueve la participación de un graduado para contar su experiencia y la participación de un investigador para explicitar su quehacer profesional propiamente dicho.

Por otra parte, y resaltando la dialéctica entre teoría y práctica, las evaluaciones en esta asignatura también son concordantes. Se destacan, así, dos instancias evaluativas: una primera teórica, con el propósito de afianzar los contenidos básicos, y con posterioridad, una de tipo práctica. En relación a esta última, se convoca a los alumnos a la realización de un proyecto de investigación (que puede ser de manera individual o en grupos de hasta dos personas), es decir, la estructura y contenido previo a la salida a campo. Cabe aclarar que, por la especificidad profesional y desde un posicionamiento ético, los alumnos en esta instancia de aprendizaje no salen a territorio ni recolectan información empírica o de primera mano. Es en el entendimiento del proceso de aprehender la teoría que realizan el armado del proceso metodológico en cada uno de sus apartados, acorde a la metodología que transite en la cursada (Metodología de la Investigación I: metodología cuantitativa; Metodología de la Investigación II: metodología cualitativa; y Taller de Trabajo Final Integrador: el plan de tesis propiamente dicho).

Así pues, es colocar al alumno *in situ*, promover la comprensión de los conocimientos adquiridos en la aplicación a una problemática real y de interés. En este orden de ideas, la modalidad descripta previamente permite acompañar al estudiante en todo el proceso, poniendo de manifiesto una retroalimentación en la construcción de conocimientos y en su consolidación futura del rol profesional.

En este mismo hilo conductor, las clases no solo se planifican previamente conforme al programa dispuesto para la materia, sino que también se adecuan de acuerdo con la dinámica que traen los alumnos y acorde al acontecer grupal. Es importante, por ende, generar el nivel de atención, predisponer el diálogo para la pregunta y la repregunta recurrente, estimular la reflexión y facilitar un espacio de discusión y de visualización de sus propios aprendizajes. Es por esto que las dos instancias evaluativas, una teórica y otra práctica, favorecen la mirada integral en el proceso del pensamiento complejo esperado por los alumnos, entendiendo en tal sentido el desarrollo de la distinción, conjunción e implicación (Morín, 1992).

## **Contribuciones de la investigación a las disciplinas**

La investigación científica es fundamental en cualquier disciplina, y en psicología específicamente la terapia basada en la evidencia es un enfoque para la provisión de servicios de salud mental efectivo y eficaz, que se basa en el uso de información científica para guiar el tratamiento. Este término nació en el ámbito médico para describir tratamientos con eficacia demostrada, teniendo en cuenta el balance entre costos y eficacia de los tratamientos. Con el tiempo, este concepto se extendió al campo de la psicología y la psicoterapia. Algunos ejemplos de terapias con evidencia científica son la Terapia de Activación Conductual para la Depresión, la Terapia Cognitivo-Conductual, la Terapia Dialéctico Conductual y la Terapia de Aceptación y Compromiso.

Por su parte, Flores (2009) señala otras ramas de la psicología, como la psicología social y la psicología sistémica, que se basan en la idea de que los sistemas sociales están integrados por individuos, grupos y comunidades. Este enfoque holístico considera tanto a los

individuos como a las relaciones, los roles y las dinámicas grupales, siendo objeto de investigación inter y transdisciplinaria, de interés para psicólogos, sociólogos, asistentes sociales y politólogos, entre otros. En este orden de ideas, la investigación en las disciplinas citadas pretende analizar la problemática social desde las dimensiones macro y micro sociales, buscando la interrelación que los sujetos desarrollan en sus ámbitos cotidianos, ampliando el objeto de intervención (Covarrubias Ortiz et al., 2014).

## Publicaciones y comunicaciones disciplinares

Ahora bien, para que se hable de investigación tiene que haber publicación. El proceso investigativo no merece el nombre de investigación hasta tanto no haya sido sometido al control de la comunidad científica y esté disponible para leer y consultar. De esta manera, se genera un aporte al corpus del conocimiento científico. También beneficia al investigador, al afrontar los temores que pueden ponerse en juego a la hora de publicar, tanto como ejercitar la autocrítica y fortalecer su autoestima, por más novel o experimentado que sea. Además, para escribir un artículo se adquieren y actualizan conocimientos al revisar el estado del arte. Esto contribuye a la formación propia y de los lectores. Las publicaciones científicas pueden tener distintos fines (APA, 2020), por ejemplo, ser formales (artículos y publicaciones científicas), semiformales (congresos, simposios y conferencias) y también informales (reuniones científicas). En los últimos tiempos también surgió la modalidad de congresos virtuales. Finalmente, el conocimiento científico es la piedra angular para el crecimiento de los países, de allí la importancia de las comunicaciones disciplinares, pues con ello que se posibilita la consolidación de dicho conocimiento, ya que todo proceso de investigación inicia y concluye a partir de la

acción comunicativa; potenciando el desarrollo en la cultura científica según lo destaca Nájera Larumbe (2023). En este sentido, la autora propone además a la comunicación científica como el vehículo que acerca la ciencia a la sociedad.

## Referencias bibliográficas

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Aguinalde Sáenz, J. I. (2009). *Psicología*. Educa.

Alcantarilla, L., García Valls, J. M. y García Alcarria, E. (2023). Memorias de un laboratorio: Wilhelm Wundt y la psicología experimental. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 86(2), 109-20. <https://doi.org/10.20453/rnp.v86i3.4566>

Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.

American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA.

Arias, G. y Walter, L. (2018). La frenología y sus implicancias: Un poco de historia sobre un tema olvidado. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 56(1), 36-45. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272018000100036>

Ball, C. y Pelco, L. (2006). Teaching Research Methods to Undergraduate Psychology Students Using an Active Cooperative Learning Approach. *International Journal of Teaching and Learning*

in *Higher Education*, 17(2), 147-154. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE38.pdf>

Ballinas Aquino, M. y Ballinas Aquino, M. (27-29 de agosto de 2014). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología: ¿origen, camino y/o destino?* IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. Heredia, Costa Rica. En Memoria Académica.

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8222/ev.8222.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8222/ev.8222.pdf)

Boyle, J. S. (1994). *Styles of Ethnography*. En J. M. Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 159-185). Sage.

Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *Cómo investigar en pedagogía*. Pueblo y Educación.

Cevallos, M. M. R. (2021). La ética en la investigación científica universitaria y su inclusión en la práctica docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 15039-15058. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1454](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1454)

Colanzi, I. C. (2023). Aprendizajes significativos y críticos de enseñanza de la Metodología de la Investigación. *Conocimiento Educativo*, 10(1), 13-24.

<https://doi.org/10.5377/ce.v10i1.16709>

Covarrubias Ortiz, E., Preciado Jiménez, S. y Arias Soto, M. (2014). La experiencia de familias migrantes desde el enfoque de la resiliencia / The migrant families experience from the resilience perspective. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En*

*Ciencias Sociales*, (9), 46.<https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/113>

De Del Castillo, J., (2009). La enseñanza de metodología de la investigación en la Universidad de los Andes. *Visión Gerencial*, 21-34.

Equipo de Enciclopedia Significados (s.f.). Habilidad. *En Significados.com*. Recuperado el 22 de noviembre de 2023, de <https://www.significados.com/habilidad/>

Fariás, L. (2005). Por un giro reflexivo en la “enseñanza” de la metodología. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 14(4), 531-554.  
<https://www.redalyc.org/pdf/122/12214402.pdf>

Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.

Guzmán Cáceres, M. (2021). Ni aburridas, ni difíciles... solo inatractivas. Desafíos de la formación en metodología de la investigación en el nivel superior. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 21(1), 39-53.  
[http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/ni\\_aburridas\\_ni\\_dificiles/177](http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/ni_aburridas_ni_dificiles/177)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed.). Editorial Mexicana.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de*

*la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill.

Losada, A. V., Zambrano-Villalba, C. G. y Marmo, J. (2022). Clasificación de los métodos de investigación en Psicología. *Revista Psicología UNEMI*, 6(1), 13-31.

<https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1595/1480>

Martinic, S. (1997). La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa. *Revista Chilena De Antropología*, (14). <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/17504>

Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and-Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods.* Sage.

Morin, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity. *Journal of Social and Evolutionary Systems*, 15(4), 371-385.

Nájera Larumbe, N. N. (2023). The communication of science in the integrative cycle of knowledge: exploring research in Latin America. *SintAxis*, 10, 157-165. <https://doi.org/10.36105/stx.2023n10.10>

Resolución Ministerial N° 800/2011 (4 de mayo de 2011). Ministerio de Educación <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-800-2011-182007>

Rosental, M. y Iudin, P. (1981). *Diccionario filosófico.* Editora Política.

Ruiz, M., Olaza, M. y Weisz, B. (2021). Experiencia de enseñanza de investigación cualitativa en psicología. *Integración y conocimiento*, 10(1), 251-266. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31978/32872>

Sabariego Puig, M. (2013). El valor de la investigación formativa para la innovación y el desarrollo competencial en la educación superior. FECIES. X Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). <https://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>

Scholtz, S. E., de Klerk, W. y de Beer, L. T. (2020). The use of research methods in psychological research: A systematised review. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 5(1), 1-17 <https://doi.org/10.3389/frma.2020.00001>

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Ediciones Mensajero.