

Competencias investigativas en la educación superior: ¿Qué profesionales y para qué sociedad?

Research Competencies in Higher Education: Which Professionals for What Society?

 Paula Ulivarri

pulivarri@ucasal.edu.ar 

Universidad Católica de Salta, Argentina

Resumen

Contexto: La formación en competencias investigativas en Psicología presenta una fragmentación curricular que limita su integración en la identidad profesional, generando tensiones entre teoría, práctica y producción de conocimiento en contextos latinoamericanos. **Objetivo:** Analizar cómo la formación en competencias investigativas configura la identidad profesional en estudiantes de Psicología. **Metodología:** Se empleó un enfoque cualitativo de segundo orden con Teoría Fundamentada constructivista. Se desarrolló un estudio de caso en una universidad argentina, mediante entrevistas a 15 estudiantes avanzados, trianguladas con análisis documental y literatura regional. **Resultados:** Emergió la categoría central de “indefensión epistémica”, caracterizada por una parálisis cognitiva y afectiva frente a la investigación. Esta se articula en tres ejes: fractura curricular, barrera afectiva (ansiedad de tesis) y disociación entre práctica clínica e investigación. **Conclusiones:** La formación investigativa, cuando se mantiene fragmentada, contribuye a configurar profesionales técnicamente dependientes y acríticos. Se propone la transversalización de la investigación como estrategia para fortalecer la identidad profesional y promover una producción de conocimiento situada y crítica.

Palabras clave: Competencias investigativas; Identidad profesional; Educación superior; Psicología; Pensamiento Crítico.

Abstract

Background: Training in research competencies in Psychology exhibits a curricular fragmentation that limits its integration into professional identity, creating tensions between theory, practice, and knowledge production within Latin American contexts. **Objective:** To analyze how training in research competencies shapes professional identity in Psychology students. **Methodology:** A second-order qualitative approach using Constructivist Grounded Theory was employed. A case study was conducted at an Argentine university through interviews with 15 advanced students, triangulated with documentary analysis and regional literature. **Results:** The central category of “epistemic helplessness” emerged, characterized by cognitive and affective paralysis regarding research. This is articulated across three axes: curricular fracture, affective barriers (thesis anxiety), and the dissociation between clinical practice and research. **Conclusions:** When research training remains fragmented, it contributes to shaping technically dependent and uncritical professionals. The mainstreaming of research is proposed as a strategy to strengthen professional identity and promote situated and critical knowledge production.

Keywords: Research competencies; Professional identity; Higher education; Psychology; Critical Thinking.

Introducción

El presente trabajo, sustentado en un estudio de caso sobre la formación en psicología en una universidad privada argentina, parte de una premisa fundamental: la competencia investigativa no puede ser reducida a una destreza instrumental orientada exclusivamente a la elaboración de una tesis. Por el contrario, constituye un componente estructural de la formación profesional, estrechamente vinculado con la capacidad de problematizar la realidad y producir conocimiento situado. Sin embargo, diversos hallazgos evidencian la persistencia de una problemática estructural en la educación superior, caracterizada por una doble vertiente: por un lado, una marcada fractura curricular que deriva en aprendizajes departamentalizados y, por otro, la confinación de la formación científica a asignaturas específicas con intencionalidad metodológica explícita, como estadística o metodología de la investigación.

Ante este escenario de fragmentación, emerge la necesidad de repensar la formación investigativa desde una perspectiva integradora. En este sentido, la transversalización se configura como un dispositivo pedagógico y epistemológico orientado a subsanar la histórica disociación entre la formación profesional y la formación científica. Este enfoque implica la desterritorialización de la investigación, cuestionando la creencia de que la producción de conocimiento es patrimonio exclusivo de determinadas cátedras, para promover, en cambio, la actitud investigativa como una competencia inherente a toda práctica profesional.

No se trata de incorporar contenidos técnicos en todas las materias, sino de fomentar la capacidad de problematizar la realidad, formular interrogantes y buscar evidencias desde los contenidos sustantivos de cada campo disciplinar. De este modo, se propone transitar desde un currículo fragmentado hacia uno integrado, en el cual la vigilancia epistemológica se constituya como un rasgo identitario del futuro psicólogo y no como un requisito externo de carácter burocrático.

En este marco, la literatura latinoamericana ha abordado ampliamente la formación en competencias investigativas, destacando su relevancia en la educación superior. No obstante, persiste una limitada comprensión sobre cómo dichas competencias inciden en la configuración de la identidad profesional del psicólogo, especialmente en contextos atravesados por tensiones históricas, sociales y epistémicas. En particular, se advierte una brecha entre la formación académica y las exigencias del contexto, lo que ha motivado propuestas orientadas a la articulación curricular y al fortalecimiento de la investigación formativa (Erasquin et al., 2006; García, 2009; Guevara Moreno, 2009; Benito, 2010). A su vez, se ha señalado la necesidad de marcos normativos e institucionales que promuevan proyectos con impacto social, así como la inclusión de metodologías críticas en los planes de estudio (Acosta Véliz y Lovato Torres, 2019; Calvo, 2021).

Desde una perspectiva decolonial y crítica, la investigación adquiere una dimensión política fundamental, en tanto herramienta para cuestionar la matriz colonial del saber que históricamente ha caracterizado a la psicología académica (Castro-Gómez, 2005). En este sentido, la problemática no se limita a las dificultades técnicas asociadas a la validación de instrumentos o al cumplimiento de normas de redacción académica.

Por el contrario, remite a una disociación estructural entre la investigación y la práctica profesional, que repercute directamente en la vida cotidiana de la población. Así, mientras que el psicólogo es formado para la intervención en diversos ámbitos (clínico, comunitario,

educativo, laboral o forense), la metodología de la investigación suele presentarse como un saber abstracto, percibido más como un obstáculo burocrático que como una herramienta para la práctica profesional (Castro Solano, 2004; Ruiz-Corbella et al., 2019).

Esta disociación tiene consecuencias profundas tanto a nivel macro como micro. A nivel macrosocial, contribuye a la reproducción acrítica de teorías descontextualizadas, reforzando dinámicas de dependencia epistémica propias de la colonialidad del saber (Lander, 2003; Walsh, 2005; Quijano, 2020). A nivel micropolítico, impacta en la práctica profesional, en tanto toda intervención implica procesos de carácter investigativo, tales como la identificación de problemas, la formulación de hipótesis diagnósticas y la toma de decisiones fundamentadas. En ausencia de estas competencias, el psicólogo corre el riesgo de reducir su rol al de un mero administrador de crisis individuales, incapaz de abordar la complejidad de los fenómenos sociales y subjetivos.

En este contexto, la literatura reciente ha comenzado a visibilizar la dimensión subjetiva de estas problemáticas. Autores como González (2023) han identificado que la autopercepción de incompetencia en investigación genera fenómenos como la “ansiedad de tesis”, que paralizan al estudiante en la etapa final de su formación. De manera complementaria, Jiménez (2025) destaca la importancia de la autorregulación del aprendizaje como condición para sostener el esfuerzo académico requerido. No obstante, aún son escasos los estudios que articulan estas dimensiones con la configuración de la identidad profesional, vacío que el presente estudio busca abordar.

El caso de estudio analizado se sitúa en el marco de la Ley de Educación Superior N° 24.521/09, normativa que establece la investigación como una función esencial de la universidad y promueve su articulación con la formación de grado y posgrado. Asimismo, el Artículo 43 reconoce a la carrera de psicología como de interés público, exigiendo el desarrollo de competencias específicas bajo estándares definidos por organismos como la CONEAU. Estas exigencias han generado reformas curriculares orientadas a fortalecer la formación metodológica; sin embargo, tales transformaciones no han logrado modificar de manera sustantiva la cultura institucional profesionalista, produciendo fenómenos como el denominado “Todo Menos Tesis” (TMT), caracterizado por el estancamiento de los estudiantes en la etapa final de titulación (Di Domenico y Piacente, 2011).

En este escenario, el presente estudio se propone analizar cómo la formación en competencias investigativas configura la identidad profesional en estudiantes de Psicología, problematizando sus implicancias en la producción de conocimiento y en la práctica profesional en contextos latinoamericanos.

Desde esta perspectiva, se busca trascender el diagnóstico pedagógico centrado en la dificultad para elaborar una tesis, para evidenciar que la falta de desarrollo de competencias investigativas tiene como consecuencia directa la emergencia de una posición de indefensión epistémica en el futuro profesional. Un psicólogo que no desarrolla estas competencias corre el riesgo de operar desde la intuición, el dogma o la repetición acrítica, comprometiendo no solo su desempeño profesional, sino también la calidad de la atención en salud mental.

Metodología

La presente investigación se inscribe en una perspectiva metodológica de segundo orden (Molina, 2003; Lizcano Roa, 2012). Siguiendo los fundamentos de la cibernética de los

sistemas observantes (Von Foerster, 1991) y el pensamiento complejo (Morin, 1993), este enfoque implica un desplazamiento epistemológico, esto es, no se pretende estudiar la formación investigativa como un objeto independiente y aislado, sino analizar cómo fue observada, construida e interpretada dicha formación, tanto en el discurso académico regional como en la experiencia situada.

Operar en segundo orden significa realizar una "observación de observaciones" (Luhmann, 1996). En este diseño, la estrategia se despliega en dos niveles recursivos. El primer nivel corresponde a la observación de primer orden, que corresponde a las investigaciones primarias analizadas. Por un lado, la investigación que recoge las voces directas y experiencias de estudiantes universitarios; y por otro, el corpus de artículos latinoamericanos que reportan datos directos de sus realidades. El segundo nivel corresponde a la observación de segundo orden, es decir, al trabajo que se realiza en este artículo. Aquí, se observan las interpretaciones generadas en la investigación y se las pone en diálogo tensional con las interpretaciones de otras investigaciones.

La aplicación de este enfoque permite trascender la acumulación de antecedentes para construir una mirada sistémica. Bajo el principio hologramático de la complejidad (Morin, 1994), se asume que la parte (el caso local) contiene información del todo (la cuestión educativa regional), y que el todo (el contexto latinoamericano) permite resignificar la parte. De este modo, los resultados obtenidos a nivel local no se presentan como hechos aislados, sino que se reanalizan a la luz de las tendencias regionales. La metodología de segundo orden permite identificar que la "ansiedad de tesis" o la falencia metodológica detectada en Salta no es un suceso aislado, sino la manifestación local de un patrón estructural (sistémico) de la educación superior en América Latina.

Dado que la autora de este artículo es también la autora de la investigación de base, la metodología de segundo orden es crucial para ejercer la vigilancia epistemológica. Al objetivar la propia tesis como un insumo a analizar junto con otros textos, se rompe la auto-referencialidad. La investigadora se incluye en el sistema observado (como docente de 4to año y de Trabajo Final Integrador, de 5to año), reconociendo que sus hallazgos previos son ahora un punto de partida para una nueva construcción teórica.

El objeto de estudio de la investigación de base estuvo relacionado con la formación investigativa de la carrera de psicología (competencias investigativas). El campo de conocimiento estuvo dado por la trayectoria formativa en investigación de los estudiantes de la carrera de psicología, integrando sus percepciones con el plan de estudios y el contenido de los programas académicos de las cátedras que se imparten. Sobre todo, teniendo en cuenta los lineamientos de la CONEAU para la carrera de psicología.

La unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes de la carrera de psicología, que cursaban años superiores o estaban en proceso de tesis. La conformación del corpus empírico obedeció a un criterio de muestreo teórico centrado en la densidad semántica y no en la representatividad estadística (Martínez-Salgado, 2012), finalizando el trabajo de campo al alcanzarse la saturación teórica con una muestra definitiva de 15 estudiantes avanzados de la carrera (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra teórica de estudiantes participantes.

Nivel Académico	Cantidad (n=15)	Características de la experiencia
3er Año	4	Cursando primeras materias metodológicas. Meno

		nivel de ansiedad.
4to Año	4	Cursando metodologías avanzadas. Preocupación emergente por el TIF.
5to Año	3	Cursando seminario de TIF. Alta ansiedad y demand de acompañamiento.
En proceso de Tesis	4	Egresados cursando solo la tesis. Frustración, estancamiento (TMT).

Desde una perspectiva epistemológica de segundo orden, el abordaje metodológico no se limitó a una extracción lineal de información, sino que operó mediante una dinámica recursiva y constructivista. Para operacionalizar esta postura, se utilizó la Teoría Fundamentada en su vertiente constructivista, permitiendo que el análisis transitara desde la deconstrucción de las narrativas estudiantiles hacia la emergencia de categorías teóricas explicativas.

La recolección de datos se realizó por un año lectivo, durante el 2023, sumando a las entrevistas en profundidad, el cuaderno de campo, las conversaciones con compañeras docentes y la articulación con la documentación institucional (planes de estudio y programas de cátedras). El proceso de codificación se realizó en tres fases iterativas: codificación abierta (identificación de incidentes), codificación axial (agrupación en subcategorías) y codificación selectiva (emergencia de la categoría central).

Siguiendo los principios bioéticos de la Declaración de Helsinki y la normativa de protección de datos personales, se solicitó autorización a la decana de la Facultad para el acceso a la documentación necesaria, mientras que la participación de los estudiantes fue voluntaria y mediada por la firma de un consentimiento informado, garantizándose el anonimato mediante la asignación de códigos alfanuméricos a cada unidad de análisis.

Para asegurar la confianza del estudio, se adoptaron los criterios de rigor de [Guba y Lincoln \(2002\)](#): la credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de fuentes (entrevistas, documentos, literatura); la transferibilidad se viabilizó a través de una descripción densa del contexto curricular; y la confirmabilidad se sostuvo en una vigilancia reflexiva constante, distinguiendo explícitamente entre las voces de los participantes y las construcciones interpretativas de la investigadora.

En el proceso de investigación, el punto de partida es la existencia de la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer; es por ello que se considera la inclusión de la subjetividad en la construcción del conocimiento. Teniendo en cuenta el reconocimiento de la propia implicación, al ser docente de la carrera-objeto de intervención, se utilizó como técnica la reflexividad, entendida como una deliberada consciencia de uno mismo en el proceso de construcción del conocimiento ([Calderón, 2003](#)); como una conversación interna en torno a la experiencia del proceso de investigación al mismo tiempo que éste se va desarrollando ([González Gil, 2009](#)); y como una herramienta para analizar cómo la subjetividad y la intersubjetividad influyen en el proceso de investigación ([de la Cuesta Benjumea, 2011](#)).

Resultados

La formación basada en competencias se constituye como una estrategia pedagógica

integral que habilita al estudiante para abordar la complejidad de los desafíos contemporáneos. Al situar el aprendizaje en contextos reales, este modelo trasciende la mera transmisión teórica para fomentar una aplicación práctica del conocimiento, potenciando capacidades transversales como la comunicación efectiva, la autonomía y el pensamiento crítico. Asimismo, promueve el trabajo colaborativo mediante la articulación de los diversos ejes curriculares, integrando desde las ciencias básicas y la investigación hasta los saberes humanísticos (Espinoza Freire et al., 2016).

Por tanto, garantizar un desempeño idóneo en la formación profesional es un proceso integral que requiere atención a la interrelación entre el saber ser, el saber conocer y el saber hacer. El equilibrio entre la formación y el trabajo, la búsqueda de competitividad, y la productividad de los resultados son factores clave que, en su conjunto, facilitan un desarrollo personal y profesional efectivo y adecuado.

En definitiva, como dicen Espinoza Freire et al. (2016), el término competencia para la educación superior significa un saber hacer, que los estudiantes se apropien de los conceptos disciplinares, pero que además los apliquen e integren en sus etapas formativas, en su actividad profesional y en su rol como personas; más que conocimientos y habilidades tiene que ver con la comprensión de lo que se hace; de esta forma se plantea el concepto de competencias investigativas que deben desarrollar los estudiantes y que se toma como premisa: un estudiante competente es aquel que sabe hacer, que participa, se involucra, se apasiona por lo que hace. Específicamente a lo

referido a las competencias investigativas, la denominada investigación formativa en la educación superior es una cuestión pedagógica, ya que aborda el papel que puede cumplir la investigación tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, problema que se sitúa en el campo de las estrategias docentes y evoca concretamente la docencia investigativa o inductiva y también lo que varios autores denominan aprendizaje por descubrimientos (Martínez Villareal et al., 2014; Molina Torres, 2020).

La emergencia de la Indefensión Epistémica

La recolección de datos destinados a conocer las percepciones que tienen los estudiantes y las dificultades más frecuentes al momento de producir distintas actividades de investigación, llevan a comprender el dominio de competencias investigativas que tienen al momento de realizar su trabajo final integrador (TIF). A medida que avanzan en años de cursados, el clima se modifica; esto es, los estudiantes de 3er año no se mostraron tan angustiados al comentar sus experiencias, sin embargo, al final de la carrera, y al haber cursado prácticamente todas las cátedras, el nivel de angustia aumenta ante la inminencia de TIF.

El diálogo recursivo entre las narrativas de estudiantes recuperadas de la investigación local y la literatura académica permitió trascender la descripción superficial de las falencias educativas para identificar los núcleos de sentido subyacentes a la experiencia formativa. El análisis inductivo reveló una estructura relacional compleja, donde los obstáculos para la producción científica no operan de manera independiente, sino que convergen en una categoría central explicativa: la Indefensión epistémica.

La categoría de indefensión epistémica emerge en este estudio como un constructo teórico para explicar la posición subjetiva del estudiante frente a la producción de conocimiento. Se define como un estado de parálisis cognitiva y volitiva en el cual el estudiante, a pesar

de poseer las credenciales formales (materias aprobadas), percibe una desconexión inhabilitante entre sus acciones intelectuales y los resultados académicos, optando por la pasividad y la sumisión a formatos externos. El concepto toma prestada la lógica de la Indefensión Aprendida de Seligman (1975), donde el sujeto aprende que no existe contingencia entre su conducta y los resultados, lo que deriva en déficits motivacionales, cognitivos y emocionales.

Para comprender la génesis y el impacto de este fenómeno, los hallazgos se organizaron en tres ejes analíticos interdependientes (Tabla 2) que desglosan las tensiones entre lo que la universidad prescribe institucionalmente y lo que el futuro psicólogo efectivamente internaliza como identidad profesional.

Tabla 2. Ejes analíticos constitutivos de la Indefensión Epistémica.

Eje Analítico	Descripción Conceptual	Evidencia Empírica (Narrativas)
Fractura Curricular	Disociación entre el currículo prescripto (aprobar materias) y el currículo real (saber investigar). Conocimiento inerte.	"Yo aprobé Metodología con 9... Per cuando me senté a escribir mi tesis, me quedé en blanco. Sentía que no tenía herramientas..."
Barrera Afectiva	La investigación vivida como sufrimiento psíquico. "Ansiedad de tesis" y síndrome de Todo Menos Tesis (TMT).	"¡No me siento seguro en la elaboración de proyecto de tesis!" / "...realmente tenía miedo de hacer investigación porque sentía que no estaba preparada"
Disociación Semántica	Ruptura en la identidad profesional Creencia de que la investigación y la clínica son mundos antagónicos.	"Yo lo que quiero es recibirme para atender pacientes, la investigación no es lo mío. Para mí la tesis es un trámite..."

Eje 1: La Fractura Curricular y el Conocimiento Inerte

Los resultados evidencian una contradicción estructural: que se aprueben las asignaturas metodológicas no predice la competencia investigativa. Los estudiantes, en general, finalizan las cátedras en tiempo y forma, pero experimentan una incapacidad operativa al momento de iniciar la tesis, imprescindible para su titulación. Esta fractura revela que la enseñanza universitaria se presenta como un modelo de transmisión de teoría sin articulación, no situada. El estudiante aprende la "forma" de la ciencia, pero no su "lógica", generando lo que en la tesis se identifica como un conocimiento inerte.

En el contexto de la formación investigativa, el estudiante aprendió -a través de correcciones, rechazos de proyectos y una enseñanza dogmática- que un pensamiento propio no garantiza el éxito. Esto genera un "sujeto pasivo" que deja de intentar construir sentido para limitarse a replicar formas, bajo la creencia de que "pensar por sí mismo no tiene valor ante el docente".

"No hay vínculo de colaboración de los docentes con los alumnos, en la mayoría de las materias los profesores son indiferentes a lo que tiene que ver con la formación de los alumnos más allá del contenido teórico mínimo y necesario de la cátedra" (Estudiante de 3er año, 2024). "Muchas veces termina siendo prueba y error, presentas problemas que te dicen que no se pueden y capaz no entendés por qué, hasta que te aceptan un problema que si es viable" (Estudiante 3er año, 2024).

La indefensión epistémica es el producto residual de lo que Freire (1970) denominó educación bancaria. Al ser formado como un depositario de teorías ajenas durante toda la carrera, el estudiante desarrolla una atrofia de la curiosidad epistemológica. Cuando la tesis le exige repentinamente convertirse en "creador", el estudiante se anula. No es falta de capacidad, es lo que Freire llamaría una "cultura del silencio" interiorizada.

Eje 2: La Barrera Afectiva y la Ansiedad de Tesis

Un hallazgo emergente de gran peso es la dimensión emocional. Lejos de ser un proceso experiencial y articulador de lo aprehendido, la investigación se vive como una experiencia de sufrimiento psíquico. La "ansiedad de tesis" aparece como un factor paralizante que activa el sentimiento de Todo Menos Tesis (TMT).

Los discursos de los estudiantes están atravesados por sentimientos de inseguridad, miedo al juicio del director/metodólogo y una percepción de la tesis como un obstáculo insalvable o un castigo, más que como una oportunidad de aprendizaje. La falta de contención emocional institucional agrava esta barrera, transformando la incertidumbre propia de investigar en angustia desbordante.

"Me gustaría tener un mejor acompañamiento en la TIF debido a que en reiteradas ocasiones tuve que recurrir a profesionales aparte para que me ayuden en distintas partes de la elaboración de mi proyecto, en su mayoría pagos" (Estudiante en proceso de tesis, 2024).

Eje 3: Disociación Semántica y Ruptura de la Identidad Profesional

Finalmente, los resultados muestran una ruptura en la identidad profesional. Existe una creencia arraigada de que la investigación y la clínica son mundos antagónicos. Para el estudiante, la investigación es un "hacer" extrínseco (un requisito administrativo para el título) y no una herramienta necesaria para la práctica.

Esta disociación es crítica porque despoja al futuro psicólogo de su agencia investigativa. La investigación no se visualiza como una herramienta para mejorar la intervención con pacientes/comunidad, sino como un peaje burocrático que "retrasa" el verdadero ejercicio profesional.

"Yo lo que quiero es recibirme para atender pacientes, la investigación no es lo mío. Para mí la tesis es un trámite, algo que tengo que entregar para que me den el título y poder trabajar. No veo la hora de sacármela de encima para empezar a ser psicólogo de verdad." (Estudiante en proceso de tesis, 2024).

Esta última categoría confirma el riesgo iatrogénico discutido teóricamente: al expulsar la investigación de su identidad ("no es lo mío"), el profesional queda expuesto a una práctica acrítica y reproductiva, carente de la vigilancia epistemológica necesaria para abordar la complejidad de la salud mental.

Discusión

A la luz de los hallazgos expuestos, esta sección propone interpretar las implicancias de la fractura formativa desplazando el eje de análisis desde lo estrictamente pedagógico hacia la bioética y la perspectiva crítica. Se postula que la carencia de competencias investigativas

podría configurarse no solo como un déficit técnico, sino como una vulnerabilidad estructural para la praxis en salud mental. Desde la óptica de autores como Ornelas & Inclan (2021), la educación se concibe como una tarea política de transformación. Al adoptar este enfoque, nutrido históricamente por corrientes como la teología de la liberación y los debates sobre derechos humanos (Acosta, 2008), es posible dimensionar cómo la formación actual impacta en la subjetividad del futuro profesional.

La revisión de antecedentes evidenció un predominio histórico de estudios cuantitativos, lo que justificó la adopción de un enfoque cualitativo capaz de profundizar en la subjetividad y los motivos del comportamiento estudiantil frente a la investigación. Bajo esta premisa, se priorizaron investigaciones latinoamericanas que permitieron situar la formación en psicología en la región dentro de una problemática histórica central: la persistente desconexión entre la academia y la realidad social.

Autores como Erasquin et al. (2006), García (2009), Guevara Moreno (2009) y Benito (2010) señalaron la brecha existente entre los contenidos áulicos y las exigencias del contexto, impulsando propuestas de articulación como la flexibilización curricular y los semilleros de investigación, en un intento por mitigar el aislamiento de la universidad respecto a su entorno. Complementariamente, Acosta Véliz y Lovato Torres (2019) destacan la urgencia de establecer marcos normativos y apoyos institucionales -públicos y privados- que incentiven proyectos con impacto social tangible, mientras que Calvo (2021) enfatiza la importancia de la inclusión didáctica de metodologías críticas en los planes de estudio, especialmente en carreras de las ciencias de la salud.

En respuesta a los desafíos de la globalización, las instituciones migraron hacia modelos basados en competencias, una transición evaluada tanto como una adaptación necesaria a las demandas mundiales como objeto de crítica por su implementación desigual. Si bien existe consenso en la literatura sobre la importancia del pensamiento crítico y la figura del docente-investigador, se detecta una falencia operativa en su aplicación real en las aulas, donde la identificación dogmática con modelos teóricos hegemónicos a menudo obstaculiza la pluralidad necesaria para la resolución de problemas complejos.

Para comprender estas dinámicas, el estudio se apoyó conceptualmente en la definición de competencias de Tobón (2013), entendidas como un desempeño integral que articula el saber ser, el saber conocer y el saber hacer; no obstante, esta perspectiva se enriqueció con el aporte de las Teorías Críticas y el pensamiento descolonial latinoamericano. Desde esta óptica, sustentada en referentes como Lander (2003), Walsh (2005) y Quijano (2020), se cuestionó la colonialidad del saber, asumiendo la investigación como una herramienta política para desnaturalizar las estructuras de poder que muchas veces atraviesan la educación superior.

A la luz de estas coordenadas teóricas, los hallazgos de la investigación adquieren una nueva dimensión interpretativa al poner en diálogo la fractura formativa detectada con el riesgo iatrogénico en la práctica profesional. La disociación observada entre "aprobar metodología" y "ser investigador" revela que la falta de competencia investigativa constituye una vulnerabilidad estructural para la praxis en salud mental; un psicólogo que no investiga carece de la estructura cognitiva necesaria para diagnosticar, ya que la clínica es, en esencia, una investigación aplicada que requiere observar signos, hipotetizar causas y contrastar intervenciones. Al triangular esta situación con la perspectiva de Fuster Guillén (2019), se hace evidente que el profesional formado bajo esta fractura corre el riesgo de

operar desde el sentido común o dogmas obsoletos, de no poder leer la singularidad del sufrimiento del paciente, aumentando la probabilidad de intervenciones ineficaces o dañinas.

Bajo la óptica de la Teoría Crítica, esta realidad puede analizarse más allá de sus componentes didácticos, dejando entrever rasgos compatibles con la matriz colonial del saber. El énfasis curricular en la validación de autores hegemónicos, contrastado con la dificultad para problematizar el contexto local, da cuenta de una asimetría que tiende a posicionar al estudiante más como un receptor de teoría que como un agente productor de conocimiento situado. Interpretado a la luz de la teoría crítica (Quijano, 2020; Lander, 2003; Seminario-Morales et al., 2023), el fenómeno de la indefensión sugiere una correlación con la colonialidad del saber. La percepción de que el conocimiento legítimo reside en centros de producción ajenos a la realidad local impacta en la confianza del estudiante. Siguiendo a De Sousa Santos (2009), esta desvalorización de lo propio puede inhibir la intuición clínica, llevando al futuro profesional a desestimar su lectura de la realidad en favor de validaciones teóricas externas.

La ansiedad y la "indefensión epistémica" reportada por los estudiantes no son rasgos de personalidad, sino la respuesta subjetiva ante un sistema que invalida su propia voz y realidad científica. Por consiguiente, la competencia investigativa debe redefinirse (Gutiérrez Aguilar, 2024), pasando de ser un requisito burocrático para constituirse como un acto de soberanía intelectual; investigar se torna así en la capacidad política de produciendo conocimiento sobre lo común y los sistemas de cuidado locales, desafiando la dicotomía artificial entre el psicólogo y el investigador para dar paso a una identidad profesional integrada, capaz de gestionar la incertidumbre y sostener éticamente a la comunidad.

Finalmente, los resultados demuestran que esta separación profesional-investigador es artificial y dañina para la práctica profesional. Se propone, en concordancia con Márquez-Silva (2024), un modelo pedagógico donde la investigación sea el andamiaje de la identidad profesional. Solo un psicólogo capaz de gestionar la incertidumbre (competencia investigativa) podrá sostener éticamente a un paciente en crisis (competencia clínica).

Si bien los hallazgos ofrecen una comprensión profunda sobre la indefensión epistémica, es necesario reconocer las limitaciones inherentes al diseño cualitativo y situado de esta investigación. Al tratarse de un estudio de caso único en una universidad de gestión privada (UCASAL), los resultados no pretenden ser extrapolables estadísticamente a la totalidad del sistema universitario argentino. Sin embargo, desde la lógica cualitativa, se apuesta a la transferibilidad de los hallazgos; es decir, se asume que las dinámicas de fractura curricular y dependencia epistémica aquí descritas pueden resonar y servir como matriz de análisis para otras instituciones con modelos pedagógicos similares en la región.

Por otro lado, dado que el estudio se enmarca en una epistemología de segundo orden, las categorías emergentes son construcciones interpretativas de la investigadora y no verdades absolutas externas. Si bien se aplicaron criterios de rigor y vigilancia epistemológica, el análisis se encuentra atravesado por la lente teórica crítica adoptada. Esto se reconoce como el lugar de enunciación necesario para desvelar las estructuras de poder que una mirada neutra podría pasar por alto.

Por último, la recolección de datos se realizó en un momento temporal específico. Esto impide observar la evolución longitudinal de la indefensión epistémica a lo largo de la trayectoria profesional posterior al egreso, abriendo la puerta a futuras líneas de

investigación que indaguen cómo se reconfigura esta competencia una vez que el psicólogo se inserta en el mercado laboral o en sistemas de salud pública.

Conclusiones

La triangulación entre el estudio de caso profundo y la literatura regional permite concluir que las dificultades detectadas en la investigación local no son anómalas, sino sintomáticas de una matriz formativa en crisis a nivel continental.

Es necesario desarticular la distinción pedagógica entre "formar clínicos" y "formar investigadores". La sistematización demuestra que los procesos cognitivos son homólogos: diagnosticar es investigar. La competencia investigativa debe reorientarse. No se trata solo de enseñar técnicas de recolección y procesamiento de datos, sino de enseñar a pensar el territorio. Sin investigación propia, la psicología latinoamericana seguirá siendo un receptáculo de epistemologías ajenas, incapaz de abordar la complejidad de las realidades sociales.

La psicología se ubica como una profesión que para su desarrollo disciplinar necesita y debe investigar para estar a la altura de su objeto de estudio y avanzar en sus formas de intervención. Es necesario transmitir situaciones concretas en el aula para que en su práctica profesional puedan ubicarse con actitud de pregunta y reflexión frente a las realidades que los circundan, y en tal medida debe surgir el interés por aprender a investigar. En este sentido las competencias investigativas aportan a la capacidad de interrogar permanentemente la realidad, de mantener una actitud reflexiva frente a la vida y frente a su quehacer cotidiano, posibilitando dar cuenta de lo que se hace y de lo que permite entender y comprender las condiciones en las que se vive y se trabaja.

Retomando la interrogante que vertebró esta indagación sobre el tipo de profesional se está configurando y para qué modelo de sociedad, los hallazgos de este estudio permiten esbozar una reflexión necesaria. La prevalencia de la indefensión epistémica en la formación de grado sugiere que el dispositivo universitario actual, lejos de fomentar la autonomía intelectual, está configurando un profesional técnico-dependiente. Este sujeto, fracturado entre el "hacer clínico" y el "pensar científico", tiende a relacionarse con el conocimiento desde la sumisión y el consumo acrítico, validando involuntariamente una geopolítica del conocimiento donde la teoría se importa y la práctica se ejecuta sin reflexión previa.

Si la universidad persiste en mantener la investigación en departamentos estancos y solo para algunos, el modelo de sociedad que se alimenta termina siendo funcional a la lógica neoliberal imperante. Bajo este esquema, se configura un psicólogo que corre el riesgo de convertirse en un engranaje de la exclusión, al carecer de herramientas críticas para leer el contexto, su práctica tiende a fomentar el individualismo exacerbado, reduciendo problemáticas estructurales a meros conflictos intrapsíquicos o desajustes personales. De esta forma, el profesional no solo queda inhabilitado para interpelar la realidad, sino que termina siendo cómplice de la profundización de las diferencias y la inequidad; valida inconscientemente la perpetuación de la pobreza al patologizar el sufrimiento social en lugar de cuestionar las dinámicas de poder y despojo que lo producen.

Por consiguiente, la propuesta de transversalización de la investigación no debe leerse como una mera innovación didáctica, sino como un posicionamiento político. Democratizar

la actitud investigativa implica restituir al estudiante su derecho a pensar, transformando la obediencia curricular en curiosidad situada. Solo mediante la superación de la fractura entre formación profesional y formación científica será posible configurar un nuevo tipo de profesional: un agente de transformación, capaz de producir conocimiento local pertinente y comprometido con una sociedad que demanda, urgentemente, dejar de ser objeto de estudio de otros para convertirse en sujeto de su propia historia.

Acerca de

Contribución de los autores: La autora contribuyó a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: La autora declara que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Objetos de ciencia abierta: DMP

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1237>

Historia del artículo: Artículo recibido 18 de diciembre 2025 | Aceptado 09 de marzo 2026 | Publicado 04 de abril 2026

Cómo citar:

Ulivarri, P. (2026). Competencias investigativas en la educación superior: ¿Qué profesionales y para qué sociedad?. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(42). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1237>

Referencias

Acosta Véliz, M. y Lovato Torres, S. (2019). *Las competencias investigativas en docentes*. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 23(9), 34-42.

<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/147>

Acosta, Y. (2008). *Filosofía latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos*. Editorial Nordan-Comunidad. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/fhce-udelar/20170106045436/pdf_498.pdf

Benito, E. (2010). Perspectivas para una Formación Científico-Social en Psicología. *Eureka*, 7(2): 61-70. <https://www.psicoeureka.com.py/sites/default/files/publicaciones/eureka-7-2-10>

Calderón, C. (2003). El papel de la reflexividad en la investigación cualitativa en salud. *Revista Clínica Electrónica en Atención Primaria*. <https://ddd.uab.cat/record/98422>

Calvo, G. R. (2021). *La formación en investigación en la universidad. El caso de las carreras humanas y sociales*. Miño y Dávila editores. ISBN: 978-84-18929-01-4

- 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. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272004000200001&lng=es&tlng=es
- Castro-Gómez, S.** (2005). La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). *Pontificia Universidad Javeriana*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/4792>
- de la Cuesta-Benjumea, C.** (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. Artículo Especial. *Enferm. Clin.*, 2 (3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- De Sousa Santos, B.** (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. <https://n9.cl/q46af>
- Di Domenico, C.** y Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2011000200003&script=sci_arttext
- Erausquin, C.,** Basualdo, M. y González, D. (2006). Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados: Hacia una dialéctica de la diversidad. *Anuario de investigaciones*, 13, 105-123. <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/bgn>
- Espinoza Freire, E.,** Rivera Ríos, A. y Tinoco Cuenca, N. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33), 1682-2749. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478049736004>
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_oprimido-Paulo_Freire.pdf
- Fuster Guillén, D.** (2019). *Competencias investigativas influyentes en las habilidades para la solución de problemas sociales en estudiantes de Facultad de Educación UNMSM*. [Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación con mención en docencia e investigación universitaria]. Universidad San Martín de Porres- Perú. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6947>
- García, L.** (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. *Revista Psiencia*, 1(2), 12-23. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/376250>
- González Gil, T.** (2009). Flexibilidad y reflexividad en el arte de investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 18(2), 121-125. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000200012
- González, D. F.** (2023). *Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes tesisistas de Licenciatura en Psicología*. [Tesis especialidad]. Universidad Nacional de San Luis. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/601>
- Guba, E., & Lincoln, Y.** (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 3(2), 113-145. <https://n9.cl/gaqq5>
- Guevara Moreno, R.** (2009). *La experiencia de los grupos semilleros como medio de*

formación investigativa en el CEAD IBAGUÉ de la UNAD [Tesis Maestría]. Universidad de Manizales. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/444>

Gutiérrez Aguilar R. (2024). Producir lo común: Entramados comunitarios y formas de lo político. *Re-visiones*, 10. <https://revistas.ucm.es/index.php/REVI/article/view/96919>

Jiménez, A. (2025). *Actitud investigativa, autorregulación del aprendizaje y competencias investigativas en los estudiantes de psicología de la UCLA*. [Tesis de Maestría]. UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/2080>

Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (p. 151). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. <https://economyapoliticaula.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/00-la-colonialidad-del-saber.pdf>

Lizcano Roa, J. P. (2012). Investigación cualitativa de segundo orden y la comprensión de la realidad. *Hallazgos*, 10(19), 149-162. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2013.0019.09>

Luhmann, N. (1996). Introducción a la teoría de sistemas. *Reís*, 85(99), 315-367. <https://n9.cl/7ju1h>

Márquez-Silva, F. G. y López-Martínez, R. E. (2024). Propuesta para determinar un modelo pedagógico sobre competencias investigativas. *RIDE*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2121>

Martínez Villarreal, L. D. y Zapata Jaimes, V. A. (2024). Teoría de Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner, en el Proceso de Formación Científica Básica de las Ciencias Naturales en los Estudiantes de Segundo Grado del Colegio Metropolitano del Sur del Municipio de Floridablanca. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 7698-7712. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14186

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. saúde coletiva*, 17(3), 613-618 <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

Molina Torres, M. (2020). El aprendizaje por descubrimiento. Un cambio metodológico para aprender Didáctica de la Historia. *Innovación educativa*, 30, 169-183 <https://doi.org/10.15304/ie.30.6861>

Molina, S. (2003). La investigación de segundo orden en ciencias sociales y su potencial predictivo: El caso del proyecto de Identidad y tolerancia. *Acta Sociológica*, 37, 17-46. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2001.182-3.48344>

Morin, E. (1993). *El método* (Vol. 4). Cátedra. <https://n9.cl/5jr9c>

Morin, E. (1994). El paradigma de la complejidad. *Introducción al pensamiento complejo*, 22. <https://n9.cl/f2sdw>

Ornelas, R., & Inclán, D. (Eds.). (2021). *¿Cuál es el futuro del capitalismo?* (Vol. 4). Ediciones Akal. <https://n9.cl/ym7pv>

Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5466651>

Ruiz-Corbella, M., Ruiz, M. J. B. C., & García-Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 65-82. <https://doi.org/10.18172/con.3560>

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. W. H. Freeman. <https://www.thetedkarchive.com/library/martin-seligman-helplessness>

Seminario-Morales, M. V., Soplapuco-Montalvo, J. P., Hernández, V. D. H., & Castro, J. D. R. S. (2023). Descolonizar la universidad latinoamericana: la emancipación para la libertad. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.*, (19 (septiembre-diciembre)), 310-320. <http://doi.org/10.5281/zenodo.8274302>

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones. <https://n9.cl/rqv1h8>

Von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa. https://monoskop.org/images/2/24/Von_Foerster_Heinz_Las_semillas_de_la_cibernetica_1991.pdf

Walsh, C. E. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Editorial Abya Yala. <https://n9.cl/o2xxf7>