

DiáLogos

Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

Vol. 1 | Nro. 1 | Diciembre | 2009 | pp. 77-93

Características de la enseñanza de la psicología en Argentina que obstaculizan la promoción de la investigación por parte de estudiantes y jóvenes graduados de psicología

Hugo Klappenbach
CONICET – Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El trabajo analiza diez características que han obstaculizado la investigación en carreras de psicología. En segundo lugar, se proponen contenidos relacionados con la investigación y que generalmente no son habituales en cursos de metodología de la investigación en carreras de psicología en Argentina. En primer lugar, contenidos relacionados con búsqueda en bases de datos internacionales como *PsycInfo*, *Pubmed*, *Eric*, *Scielo*, *Dialnet*, *Clase*, lo cual implica el conocimiento de diferentes *Thesaurus* y de diferentes estrategias. En segundo lugar, contenidos relacionados con la elaboración de comunicaciones científicas, especialmente *papers*, *posters* y presentaciones para reuniones científicas, lo cual implica el manejo de las características del formato IMRAD, como también los estándares de los dos formatos del estilo Chicago, del estilo Vancouver y del estilo de la *American Psychological Association*, entre otras.

Palabras clave: investigación – psicología – carreras - bases de datos – comunicación científica

Abstract:

This paper analyzes ten characteristics that make difficult promotion of research within Psychology Programs. Second, courses' contents related to research are proposed. Such courses' contents are not usual in courses of methodology of research in psychology programs in Argentina. First of all, contents related to search in international data bases like *PsycInfo*, *Pubmed*, *Eric*, *Scielo*, *Dialnet*, *Clase*, which implies the knowledge of different *Thesaurus* and different strategies. Secondly, contents related to the production and writing of scientific communications, especially papers, posters and presentations for scientific meetings, which implies the management of the characteristics of IMRAD format, as well as the standards of both Chicago style's format, the Vancouver style and the style of the American Psychological Association, among others.

Key-words: research – Psychology – Programs – data bases – scientific communication

Introducción

Las razones que han obstaculizado la investigación en las carreras de psicología en las carreras de psicología en Argentina son múltiples. En un trabajo anterior, analicé la escasa carga horaria de las materias específicamente centradas en la metodología de la investigación (Klappenbach, 2003). En esta oportunidad, quisiera referirme mínimamente a *diez* características que he podido observar a lo largo de varios años de práctica universitaria y que considero vuelven difícil la promoción de la investigación.

En tal dirección, es necesario advertir que más que un trabajo *descriptivo*, este trabajo no oculta una intencionalidad *prescriptiva*. O en todo caso, el *aspecto descriptivo* proviene de un nivel de observación personal y en tal sentido absolutamente limitado y provisorio. Sin embargo, nos hemos animado a incorporar estas observaciones liminares precisamente con el *objetivo prescriptivo*, de contribuir a la reflexión sobre la manera en la cual los y las estudiantes de psicología en Argentina adquieren determinadas habilidades investigativas en la formación universitaria.

A partir de la inclusión de la psicología como una *profesión regulada por el estado*, en los términos del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, y sobre todo a partir de la Resolución del Ministerio de Educación 343/09 que aprobó los contenidos mínimos, la carga horaria, la intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de psicología (República Argentina. Ministerio de Educación, 2009), los estudios relacionados con la *formación del psicólogo* pueden adquirir un interés aplicado, ante la necesidad de rediscutir y planificar nuevos diseños curriculares.

Por otro lado, considero que las modificaciones que sea necesario introducir en relación con el perfil, objetivos y contenidos de los futuros planes de estudio en psicología, deben procurar una articulación de instancias tanto políticas, a través de comisiones curriculares, comisiones de carrera o de plan de estudio, consejos académicos, etc., como de instancias científico-técnicas. Por tal razón, me parece que es responsabilidad de todos aquellos que estamos en funciones de docencia e investigación, poner a disposición de aquellas instancias políticas las conclusiones, aun provisorias, de nuestro trabajo. De esa manera podremos contribuir a que las modificaciones que se lleven adelante, no solamente sean las más deseables y progresistas en términos de las voluntades políticas democráticas, que surjan del consenso y participación de los actores involucrados, sino también que sean rigurosamente fundamentadas, viables técnicamente y actualizadas y confrontadas con el conocimiento y experiencia disponible en la comunidad científica nacional e internacional.

Por si no fuera suficientemente claro, no pretendo justificar el reemplazo de la voluntad política colectiva por una suerte de individualismo de carácter tecnocrático y apolítico. Más vale, estoy señalando que entre *voluntad política*

colectiva progresista y democrática, por una parte, y *procesos de conocimiento científico verificables*, por la otra, es posible una relación distinta a la del divorcio, la desconfianza y el desconocimiento mutuos. Al contrario, es posible una relación de mutuo acercamiento y reconocimiento.

En esa dirección, ya Max Weber, aun cuando planteaba que el discurso de la ciencia está totalmente alejado del de los profetas y políticos, señalaba que “el funcionario debe administrar *sine ira et studio*, sin ira y sin preferencias”, indicando con ello, en primer lugar, la alta profesionalidad del funcionario, no solo el de carrera sino también el político, al cual, en el caso alemán, se le exigía titulación universitaria (Weber, 1967); y en segundo lugar, indicaba que corresponde a los funcionarios políticos el hacer uso “sin ira y sin preferencias” de los conocimientos surgidos en el campo de la investigación.

En una dirección coincidente, dos de los más destacados científicos sociales progresistas contemporáneos, invitaban al compromiso de los intelectuales precisamente a partir de su rigor específico. Uno, Pierre Bourdieu, cuando señalaba que la falsa dicotomía entre *scholarship* y *commitment*, entre especialidad académica y compromiso, podía resolverse con la fórmula *scholarship with commitment* (Bourdieu, 2002).

El otro, Immanuel Wallerstein de la Universidad de Yale, cuando insistía en que, en una época de transición como la que vivimos, el intelectual debía aportar sus conocimientos a la lucha apolítica o, respetando las palabras que el prefería, debía aportar su lucidez y claridad (Wallerstein, 2001). En esa dirección, me parece que pueden disolverse muchas falsas aporías entre descripción y prescripción.

En este trabajo, entonces, analizaré, en primer lugar, *diez características* que dificultan la formación en investigación en las carreras de psicología. En segundo lugar, esbozaré el esquema de una propuesta puntual de contenidos a ser incluidos en la formación en investigación. Esta última propuesta, en cierto sentido es personal y desde ya, parcial; no obstante, trataré de demostrar que el fundamento de la misma se encuentra en los consensos alcanzados y en la experiencia internacional en relación con la formación de psicólogos, especialmente de la comunidad europea.

Diez características que obstaculizan la investigación en carreras de psicología

La *primera* característica constituye en verdad una cuestión de *actitud*. Aun un observador ocasional, advertiría que en nuestro país la investigación parece ser algo totalmente alejado de los problemas cotidianos a los cuales deberá enfrentarse el psicólogo en su práctica profesional. Desde esa actitud, la investigación parece ser una práctica uránica, burocrática, artificial, desde ya tediosa y repleta de extrañas fórmulas matemáticas. En síntesis, algo completamente inútil.

Esta actitud, tal vez sea otro costado de cierta percepción extendida en el imaginario social que suele asociar al investigador con un genio o con una

persona distraída y alejada de los problemas mundanos. Pero que también asocia, la imagen del investigador con la de alguien inescrupuloso, capaz de manipular variables de una manera casi criminal y a quien solo le interesan los objetivos de su investigación.

Todas estas imágenes, son después de todo bastante comunes en la sociedad argentina, según lo revelara la publicación *Ciencia Hoy*, la cual llevó a cabo en 1998 una investigación sobre lo que piensan los argentinos de la ciencia, con el asesoramiento técnico de Mora y Araujo. Sobre una muestra probabilística de 400 casos en la ciudad de Buenos Aires y el Conurbano, casi la mitad de los entrevistados (un 44%), consideraban al investigador como “alguien que sirve a poderosos intereses económicos y produce conocimiento en áreas no deseables” (Ciencia Hoy, 1999). A su vez, en la franja entre 18 y 20 años, franja a la que pertenecen la mayoría de nuestros estudiantes, aumentaba el escepticismo respecto a la ciencia, ya que el 74% manifestaba que “la ciencia llevará a la deshumanización debido a la dependencia en la tecnología”, el 67% consideraba “que la ciencia puede producir descubrimientos nocivos para la humanidad”, el 64% expresaba su temor de que la ciencia “torne obsoletas las habilidades humanas” (Ciencia Hoy, 1998)

En fin, tales juicios adversos a las actividades científicas, pueden sintetizarse en los siguientes datos de la investigación publicada en *Ciencia Hoy*:

“Sólo el 24% de los entrevistados considera que la ciencia tiene un papel importante en el desarrollo humano y material de los habitantes de la Argentina actual. El 62% piensa que el papel de la ciencia es poco importante y el 13% opina que no es importante” (Ciencia Hoy, 1998).

Tal vez, la modificación de esa percepción de la ciencia y de la investigación sea una empresa ante todo social y cultural. Con todo, creo que es mucho lo que podemos contribuir en nuestras carreras de grado, al menos para modificar esa actitud entre nuestros estudiantes. Nuevamente creo que aquí resulta esencial la vinculación de la investigación con los problemas cotidianos de los graduados y graduadas en psicología. Para ello, puede ser útil analizar la segunda característica.

Una *segunda* característica, entonces, íntimamente vinculada a la anterior es propiamente *conceptual*. Me pregunto si los docentes e investigadores en psicología logramos transmitir a nuestros alumnos en qué consiste investigar en su sentido más simple, pero al mismo tiempo más profundo. Tal vez ello se deba a que en la lengua castellana, tan rica y variada en tantos aspectos, ha quedado escondido el verdadero sentido del término investigar, que en cambio permanece más claro en otras lenguas (tabla 1).

Tabla 1: Aproximación entre el término <i>investigar</i> y el término <i>buscar</i> en tres lenguas modernas		
Idioma	Término para “Investigar”	Término para “Buscar”
Inglés	<i>to research</i>	<i>to search</i>
Francés	<i>faire la chercher o rechercher</i>	<i>chercher</i>

Alemán	<i>untersuchen</i>	<i>suchen</i>
--------	--------------------	---------------

Es decir, en su esencia íntima, la investigación consiste, ante todo, en una *búsqueda*. Es la búsqueda de un conocimiento que puede tener diferentes fines según el tipo de investigación que se trate. Y es cierto que existen investigaciones puramente teóricas y alejadas de los problemas profesionales cotidianos; pero existen también muchísimas investigaciones, es decir *búsquedas sistemáticas* que procuran un conocimiento aplicable a una situación bien puntual, bien acotada, y bien cercana a los desafíos de la práctica de todos los días.

Una *tercera* característica, adquiere en verdad un estatuto propiamente *epistemológico*. En nuestras carreras de psicología, muchas veces hemos extraviado la distinción platónica fundamental entre *doxa* y *episteme*, es decir, *opinión* y *conocimiento*. Uno propio del territorio *político* y el otro propio del *saber fundado* en evidencias públicas. Como lo expresaba Sócrates en aquella vibrante polémica con Calicles, Polo y Gorgias sobre la verdad:

“¿Quieres por consiguiente, que admitamos dos clases de persuasión: una que produce la creencia sin la ciencia, y otra que produce la ciencia?” (Platón, ca 380ac/1979a, p. 149).

A su vez, en *La República* señalaba:

“Así, pues, con respecto a aquellos que ven la multitud de las cosas bellas, pero que no distinguen lo bello en su esencia y no pueden seguir a los que quieren ponerles en condiciones de percibirlo; que ven la multitud de las cosas justas, pero no la justicia misma, y así sucesivamente, diremos que todos sus juicios son *opiniones* y no conocimientos. Por el contrario, aquellos que contemplan la esencia inmutable de las cosas, esos tienen *conocimientos*, y no opiniones.” (Platón, hacia 380 a.c./1979b, p. 532-533).

La perspectiva platónica señalaba, entonces, dos ámbitos diferentes de la verdad: el ámbito de la *doxa*, propio de la plaza pública en la cual se procura persuadir políticamente, y el ámbito de la *episteme*, propio de los sabios. Desde ya, ambos registros de la verdad son igualmente pertinentes y necesarios. Pero no se pueden confundir los alcances ni instrumentos de ambos. El ámbito de la ciencia no es el de la *doxa*, y viceversa.

No es casual que Max Weber evocara el mito de la caverna de Platón, al insistir en que el verdadero profesor universitario se parece al hombre aquel del mito de la caverna que ha podido ver la luz verdadera del sol y procura explicarle a los otros hombres encadenados en la caverna que ellos solo perciben sombras en la pared y que esas sombras constituyen un conocimiento aparente y no verdadero. En esa dirección, Weber enfatizaba que el ámbito de la universidad no podía ser el de los profetas ni el de los políticos (Weber, 1967).

Ahora, ¿no resulta contradictorio esto, con lo que planteamos al comienzo respecto a la necesidad de disolver antinomias entre descripción y prescripción? Mirándolo bien, me parece que la contradicción es sólo aparente. No retomamos, entonces, las *tesis de la neutralidad valorativa del científico* tan cuestionadas por Wallerstein o Bourdieu. Pero aun así, lo que sigue distinguiendo a la universidad es la *episteme*, aun cuando esta no se disocie de la plaza pública.

O como le gustaba expresarlo a un pensador argentino, Carlos Cullen, quien concatenaba cuatro afirmaciones en relación con la función específica de la universidad: la universidad tiene como centro a la ciencia; pero la ciencia debe considerarse como parte de una determinada cultura; la cultura como parte de las producciones de una nación; y finalmente la noción tiene su centro en su sujeto colectivo, llámese a éste, pueblo, comunidad o inclusive sociedad civil (Cullen, 1983). Por tal razón, *cuando la universidad abandona la ciencia, abandona su especificidad*.

Cuando en la universidad, la investigación y la ciencia se transforma en botín de los políticos o los profetas, la formación se empobrece y el universitario pierde toda autonomía. Como lo decía Max Weber, aceptar, en la vida universitaria y de investigación cualquier principio dogmático, religioso, político o de cualquier orden, constituye un auténtico “sacrificio del intelecto” (Weber, 1967).

En esa dirección, en nuestras carreras no siempre logramos transmitir adecuadamente que la psicología constituye tanto un *conocimiento fundado* sobre el comportamiento, la subjetividad o las acciones humanas como una actividad profesional basada en dicho conocimiento y en otros próximos (desde la biología hasta las ciencias sociales). Si tal conocimiento parte de *dogmas o preceptos*, deja de ser conocimiento fundado en evidencias comprobables públicamente y se transforma en mera *doxa*.

Es decir, la *tercera* característica es que tendemos a concebir nuestras investigaciones a partir de *premisas teóricas indubitables* antes que a partir de *problemas determinados* que desafían nuestros modelos teóricos.

Una *cuarta* característica, íntimamente relacionada con la anterior, también tiene alcance *epistemológico*, pero también su costado *metodológico*. Me refiero al escaso valor que adquieren los conocimientos empíricos previos sobre una temática cualquiera determinada.

En la formación en psicología en nuestras carreras, no siempre logramos transmitir que toda investigación, toda buena investigación, comienza por algo que se conoce como el *estado del arte*, el *estado actual de conocimientos del tema*, u otras denominaciones parecidas. Es decir, toda investigación parte de los conocimientos que la comunidad científica ya dispone sobre esa temática. Aun cuando muchas veces investiguemos temas casi inexplorados, sólo podemos saber que son inéditos porque hemos revisado las investigaciones anteriores y no encontramos referencias a los mismos.

Ahora bien, ¿qué presupone todo esto? Que la ciencia, al menos hasta cierto punto, avanza por continuidad, por acumulación de conocimientos. Es decir los conocimientos que produce mi investigación se suman a las investigaciones previas.

Esta afirmación parece enfrentada a las concepciones de Kuhn, de tanto peso en campos como la psicología y ciencias afines. Es verdad que el nombre de Kuhn se ha asociado a la noción de que la ciencia progresa por rupturas, discontinuidades o revoluciones. Las evidencias que Kuhn ha encontrado al respecto en la historia de la ciencia parecen irrefutables. Pero el propio Kuhn ha señalado que la *ciencia normal*, progresa por continuidad y acumulación progresiva. En efecto, cito ahora a Kuhn:

“...en la ciencia como en la geología hay *dos clases de cambio* [itálicas agregadas]. Uno de ellos, la ciencia normal, es el proceso generalmente acumulativo mediante el cual se robustecen, articulan y amplían las creencias aceptadas por una comunidad científica Desde luego, como dice Toulmin, las dos clases de cambio se interpenetran: las revoluciones no son más totales en la ciencia de lo que lo son en otros aspectos de la vida” (Kuhn 1970/1975, p. 415).

Es decir, el propio Kuhn visualizaba claramente que existe el cambio por *acumulación* además de un cambio por *discontinuidad*. Me parece que esta cuestión tiene mucha importancia porque nos permite visualizarnos como miembros de una comunidad científica que va avanzando gracias a la comunicación *pública* de los nuevos conocimientos producidos por cada uno de sus miembros. En una dirección coincidente, uno de los más notables sociólogos de la ciencia, el inglés John Ziman, señalaba la importancia de las comunicaciones científicas:

“La ciencia, por su propia naturaleza, es un cuerpo *público* de conocimientos, al que contribuye personalmente todo investigador y que van corrigiendo y clarificando las críticas mutuas. Es una actividad gremial en la cual cada uno de nosotros construye sobre el trabajo de nuestros predecesores y colabora y compite con nuestros contemporáneos. Por lo tanto, la naturaleza del sistema de comunicación es vital para la ciencia; está en el corazón del ‘método científico’” (Ziman, 1980, p. 108; el subrayado en el original).

Una *quinta* característica, también tiene un estatuto *epistemológico*. La formación en psicología en nuestro medio es básicamente *teorista*. Una dimensión de esa característica está relacionada con el limitado espacio que encuentran las prácticas de aprendizajes en general. Pero otra dimensión es que, desde el punto de vista teórico y epistemológico, enfatizamos las teorías por sobre los hechos empíricos. Más aun, hablar de “hechos empíricos” seguramente puede ser cuestionado como “empirista”, toda una descalificación en la psicología argentina.

En realidad todo investigador que se enfrenta cotidianamente con la obtención y construcción de conocimientos, ha aprendido bien lo que para el

pensamiento dialéctico es algo ampliamente aceptado; es decir, en todo conocimiento los aspectos empíricos y los teóricos están interrelacionados de tal manera que uno no puede existir sin el otro. Hace más de setenta años Vygotski lo había expresado de un modo maravillosamente claro:

[todo] “concepto científico-natural, por muy alto que sea su grado de abstracción respecto al hecho empírico, encierra siempre una concentración, un sedimento de la realidad concreta y real de cuyo conocimiento científico ha surgido” (Vygotski, 1927/1991, p. 279)

“Todo hecho científico-natural aislado, por empírico y poco maduro que sea, encierra ya una abstracción primaria” (Vygotski, 1927/1991, p. 281).

Es decir, no sólo los hechos empíricos se derivan de las teorías, tesis que en general está suficientemente extendida en nuestra comunidad profesional y científica; al mismo tiempo, las teorías derivan de hechos empíricos.

En consecuencia, si ahora nos referimos a todas las características epistemológicas mencionadas, podemos concluir que la investigación procura un conocimiento fundamentado que se apoya en conocimientos anteriores, todos ellos verificables empíricamente a partir de su confrontación pública en comunicaciones científicas. Ahora, ¿es esta la imagen que transmitimos en nuestras carreras de psicología a nuestros y nuestras estudiantes? Al contrario, pareciera que la psicología ya está revelada en textos casi sagrados y que la única función de la carrera es la exégesis de los mismos. ¿Es posible que exista investigación en un contexto semejante?

Una *sexta* característica que me parece contribuye a una formación apenas ritualística en investigación tiene que ver, con una cuestión de *diseño curricular*. Y me parece que dicha cuestión curricular también está relacionada con la propia planificación, programación e implementación que los docentes realizamos en nuestros cursos, considerando la concepción de los *tres niveles de concreción del currículum*, fundamentadas por César Coll (1992a, 1992b, 1994).

Como varias veces se ha enfatizado, la mejor manera de aprender a investigar es investigando. Desde ya, no investigando de cualquier manera, sino siendo guiado por un investigador de mayor experiencia que promueva la participación en las prácticas de laboratorio, clínicas, de campo, de biblioteca en las cuales se generan los conocimientos. La falta de espacios curriculares en los planes de estudio, como talleres o pasantías, o la implementación de instancias destinadas a la investigación en las distintas materias o cursos, limitan enormemente la posibilidad de *aprender a investigar investigando*.

Una *séptima* característica ya ha sido analizada, y está íntimamente relacionada con la anterior. Se refiere a la escasa incidencia estadística de las asignaturas o cursos sobre metodología de la investigación en las carreras de grado de las universidades nacionales en nuestro país, que oscilaba entre el 5,20 % de la carga horaria total a un poco más del 10% (tabla 2).

Tabla 2: Proporción horaria de las asignaturas relacionadas con la investigación en los Planes de Estudio de las Carreras de Psicología de Universidades Nacionales				
Universidad Nacional	Año de sanción del Plan	Cantidad de Horas Totales	Cantidad de Horas de asignaturas relacionadas con la Investigación	%
La Plata	1984	3300	210 (+ 45 de Epistemología)	6,60 (7,27)
Córdoba	1986	3500	240 (+ 120 de Problemas Epistemológicos)	6,86 (10,28)
Mar del Plata	1989	3375	350 (+ 150 de las dos Epistemologías) (No se incluyen las 700 totales del plan para el Área Metodológica)	10,37 (14,81)
Tucumán	1991	100 créditos (aprox. 3500)	4 créditos (aprox.200 hs.)	Aprox. 5,71
Rosario	1984 - 1996	3840.	240 (+ 120 de Epistemología)	6,25 (9,3)
San Luis	1996 - 2001	3420	200 (+ 80 de Epistemología) (No se incluyen 50 hs. de Pasantía en Investigación)	5,84 (8,18)
Buenos Aires	1985 - 2000	2880	150 (+60 de Int. Conoc Cientif del CBC) (No se incluyen 90 Horas Invest)	5,20 (7,29)

Fuente: Klappenbach, H. (2003). La Investigación en Carreras de Grado de Psicología en Universidades Nacionales de Argentina. En J. F. Villegas, P. Marassi & J. P. Toro (Eds), *Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (pp. 257-271). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología

Una *octava* característica, consiste en que, además de esa limitación cuantitativa, desde el punto de vista cualitativo, los contenidos de esa formación universitaria en investigación en muchos casos, oscilan entre dos posiciones extremas: o se trata de cursos de estadística y análisis cuantitativo de datos (en los últimos años también se ha agregado análisis cualitativo de datos) o se transforman en cursos de epistemología o filosofía de la ciencia, desde una perspectiva generalmente crítica.

Coincido en que los contenidos abordados por la primera posición con su énfasis en el análisis de datos, forman parte ineludible de la formación en psicología. Admito también en que los contenidos abordados en la segunda de esas posiciones, con su énfasis en una epistemología crítica, tanto del proceso científico en general, como del proceso de producción de conocimiento psicológico en particular, resultan totalmente pertinentes en la formación del psicólogo. Más todavía, como ha observado Juan Samaja, la enseñanza de la metodología no debería entenderse como la transmisión de una serie de preceptos sino, sobre todo, como la comprensión integral del “proceso de investigación, esto es, la comprensión de la *naturaleza de su producto*; de la función de sus *procedimientos* y de las *condiciones de realización* en que transcurre.” (Samaja, 1993, p. 13). Es decir, comparto la convicción de que el entrenamiento limitado a la técnica de producción de conocimientos, sin el conocimiento detallado de las condiciones en que se desenvuelve dicho

proceso, que, por supuesto, incluye el estudio de la función de los productores de conocimiento en la sociedad, de su socialización en una comunidad científica determinada, y la denominada *ética* de la actividad científica, puede derivar en una formación meramente tecnocrática, y en tal sentido, no sería una contribución a la formación de un pensamiento y una actitud verdaderamente científicos (Klappenbach, 2003).

Pero considero que no se puede limitar la metodología de la investigación a esos dos aspectos. Por otro lado, la subordinación de la metodología a la epistemología suele desconocer el *valor instrumental de los métodos de investigación* y con ello limita el conocimiento de la enorme variedad de técnicas y diseños tanto para la obtención y construcción de datos como para el análisis de los mismos. En esa dirección, en los últimos años, se viene enfatizando cada vez más la necesidad de *integrar enfoques cuantitativos y cualitativos* tanto para la obtención como para el análisis de datos, ya sea que esa integración sea conceptualizada en términos de “multi-métodos” (*multi-methods*, Brannen, 1992), “multi-estrategia” (*multy-strategy*, Bryman, 2004), o sencillamente “métodos combinados” (*mixed methods*, Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003), como analizara Bryman (2006). La aparición en 2007 de la publicación *Journal of Mixed Methods Research*, consolida esa tendencia (Tashakkori & Creswell, 2007).

Una *novena* característica se relaciona con nuestra *cultura académica*. Me refiero a la supuesta dicotomía para los docentes, entre *enseñanza*, por una parte, e *investigación* por la otra. Aún cuando desde la implementación del Programa de Incentivos a la Investigación se han incrementado las investigaciones que toman por objeto la cultura y la profesión académica, no he encontrado estudios sobre el tema en psicología en nuestro país. Sin embargo, este tópico es uno de los habituales comentarios informales en los pasillos de nuestras universidades. En el estudio llevado a cabo por Sonia Araujo en base a encuestas con docentes-investigadores, se señalaba que el programa de incentivos a la investigación ha desalentado la docencia. En dicho contexto, el 69,5 de los docentes-investigadores consideraba que debido al Programa de Incentivos a la investigación su trabajo docente se había modificado medianamente y más de un cuarto (27,5%), consideraba que se había modificado en un grado alto (Araujo, 2003).

En cambio, una investigación relativamente reciente en Estados Unidos permite discutir esas apreciaciones. Allí se envió una encuesta a más de 300 investigadores reconocidos, todos ellos integrantes de los consejos editoriales de siete revistas de prestigio de la APA, entre ellas, dos de la serie del *Journal of Experimental Psychology*. Contrariamente a la imagen establecida, el 78% de la muestra señaló que concordaban o concordaban fuertemente con que el trabajo docente a nivel de grado era disfrutable:

“Contrary to the stereotype, the majority of respondents (78%; n = 129) either agreed or strongly agreed that teaching undergraduates is enjoyable; few respondents (4%; n = 13) either disagreed or strongly disagreed that they enjoy teaching undergraduates” (Rasmussen, Lawyer & Buskist, 2003; p. 73)

En el caso de la enseñanza en cursos de posgrado, el porcentaje que manifiesta agrado en la actividad docente se eleva al 90%. Asimismo, en relación con el porcentaje dedicado a la docencia, y el dedicado a la investigación, el estudio revelaba que:

“Clearly these data indicate that research is an integral part of the careers of these editorial board members. However, our data do not support the notion that being a successful research necessarily means marginalizing teaching. Respondents spent nearly as much time teaching graduates and undergraduates (43%) as they did conducting research (50%). Respondents reported spending an average of 22% (SD=15) of their time teaching undergraduates and 21% (SD=12) of their time teaching graduate students.” (Rasmussen, Lawyer & Buskist, 2003; p. 73).

Una *décima* característica, relacionada con la anterior, ya había sido detectada en el Informe Diagnóstico elaborado en 1998 por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología en Argentina y Uruguay (AUAPsi, 1998). Me refiero a la ausencia en la formación de grado en psicología en nuestro país, de contenidos esenciales para el entrenamiento en el campo de la investigación, entre ellos, contenidos relacionados con la investigación bibliográfica, con el dominio de las bases de datos, con el manejo de índices de citas para evaluación de impacto, etc.

En la misma dirección, también resulta manifiesta la falta de formación en lo relacionado con el dominio de las normas estandarizadas para la comunicación científica, especialmente de los denominados artículos empíricos (*report of empirical studies*) según el formato IMRAD adoptado por la *American Psychological Association* (2010), normas internacionales de comunicación científica, estilos de citación, etc. Más todavía, una comunidad como la nuestra, que en general ha cuestionado, cuando no desconocido, el modelo IMRAD, tampoco ha incorporado el estilo para humanidades del Manual de Chicago o cualquier otro modelo estandarizado de comunicación científica (University of Chicago Press, 2006).

Contenidos para promocionar la investigación en carreras de Psicología

Puede ser interesante contrastar los contenidos de muchas materias metodológicas en nuestro medio con los contenidos en otras latitudes. Dos años atrás, investigadores de la *Open University* de Inglaterra, enviaron una encuesta a 117 universidades y colegios universitarios sobre la enseñanza de métodos de investigación. A partir de las 37 instituciones que respondieron a la encuesta, los propios investigadores coinciden en la enorme diversidad tanto de los temas como de las técnicas enseñadas en investigación, con la excepción del SPSS como paquete estadístico privilegiado en la mayor parte (77%) de las instituciones educativas (Lewis, Oates, Martin & Duffy, 2007).

En cualquier caso, más allá de esas diferencias hay algunas cuestiones de ese estudio que me parece pueden ser particularmente útil para nuestro tema. En primer lugar, la gran mayoría de los cursos sobre investigación están

ubicados en el primero y segundo año de las carreras, es decir forman parte de lo que se denomina formación general de los futuros graduados. En segundo lugar, para los cursos de primer año, los contenidos de los programas de la mayoría de los cursos (87%) incluyen metodologías de investigación (87%), análisis estadístico de datos (82%), diseños de investigación y experimentación (72%). Y quiero destacar aquí muy especialmente que casi seis de cada diez cursos incluyen en sus temáticas a “*presentation skills*” (59%). En el caso de los cursos de 2º año, contenidos relacionados con habilidades para la presentación se reducen al 54% de los cursos, mientras un 21% incluye como contenidos a “*literature search and critiques*” (Lewis, Oates, Martin & Duffy, 2007).

Precisamente en relación con algunos de esos contenidos, y directamente relacionado con la ausencia mencionada, en mayo del año 2000, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, me invitó a dictar un Curso de Posgrado sobre tales temáticas en aquella casa de estudios, un curso denominado “Investigación bibliográfica y redacción de comunicaciones científicas en psicología”.

Al año siguiente, a partir del interés de un grupo de docentes-investigadores, volvimos a dictar un curso similar en la Universidad Nacional de San Luis. En el año 2005, la Universidad Nacional de La Plata implementó un curso similar para dos carreras de Posgrado de aquella universidad, la Carrera de Especialización sobre “Adquisición de Procesos lectores y sus trastornos” y la Carrera de Especialización en “Psicología Clínica de Adultos y Niños”. A partir del año 2008, fue incorporado como curso de posgrado en el Doctorado en Psicología de dicha universidad, recientemente acreditado “B” por la CONEAU, como así también en el curso de doctorado de la Universidad Nacional de Rosario.

A decir verdad, el objetivo y los contenidos de dicho cursos son extraordinariamente sencillos y la necesidad de su implementación pone de manifiesto las carencias muchas veces esenciales en nuestras carreras de psicología.

Hay que hacer notar que el curso articula contenidos generalmente provenientes de áreas relativamente dispersas: sociología del conocimiento, ciencias de la documentación y de la información, lingüística aplicada, metodología de la investigación, epistemología, historia de la ciencia. Con todo, la forma de abordaje del curso excede la lógica de cada uno de esos campos por separado. En ese sentido, al incluir contenidos tanto relacionados con la recuperación y administración de información científica, como contenidos incluidos en lo que en los últimos diez años el mundo académico anglosajón viene denominado “*General composition course*” o también “*writing across the disciplines*”, el curso bien podría encuadrarse como una parte especial del campo de los “Estudios sociales de la ciencia y de la técnica” o como un curso de metodología de la investigación con acento en la redacción.

Desde el punto de vista de los objetivos, el curso procura, en primer lugar, el entrenamiento riguroso y detallado en las técnicas más habituales de la ciencia

de la documentación científica, el dominio de las bases de datos más importantes en el campo de la psicología y ciencias afines, y en segundo lugar, el entrenamiento en la elaboración de los distintos formatos para la comunicación científica en dichos campos, particularmente del formato IMRAD, uno de los menos transitados en la tradición de la psicología y las ciencias humanas en Argentina.

Desde el punto de vista de los contenidos, la tabla 3 permite apreciar una síntesis de los mismos.

Tabla 3: Síntesis de los Contenidos de las cuatro partes del Curso	
Parte del curso	Contenidos analíticos
1ª parte: epistemología y sociología	<p>La ciencia como institución social de carácter público.</p> <p>La noción de comunidad científica y de comunicación científica.</p> <p>La llamada ciencia normal y la acumulación de conocimientos.</p> <p>Investigación, conocimiento y comunicación científica. El texto científico.</p>
2ª parte: búsqueda en base de datos	<p>El problema a investigar y la elaboración del estado del arte.</p> <p>La búsqueda de datos bibliográficos. Uso de los <i>Thesaurus</i>.</p> <p>Bases de datos y repertorios bibliográficos con acceso a textos completos <i>PsycINFO, PsicoDoc, Latindex, Redalyc, Dialnet, CLASE, Scielo, LILACS.</i></p> <p><i>Pubmed, ERIC, Sociological Abstracts, CAIRN, DOAJ, BVS, BVP.</i></p>
3ª parte: redacción de comunicaciones científicas	<p>El <i>Publication Manual</i> de la <i>American Psychological Association</i> (estilo APA). Tipos de artículos para la APA::</p> <p>“artículos empíricos” (<i>empirical studies</i>),</p> <p>“artículos de revisión” (<i>literature reviews</i>);</p> <p>“artículos teóricos” (<i>theoretical articles</i>);</p> <p>“artículos metodológicos” (<i>methodological articles</i>);</p> <p>“estudios de casos” (<i>case studies</i>);</p> <p>“otros tipos de artículos” (<i>other types of articles</i>).</p> <p>El artículo empírico (<i>IMRAD</i>): introducción, método, resultados y discusión.</p>
4ª parte: análisis de publicaciones en psicología	<p>Estándares de calidad en CAICYT, <i>Scielo, Latindex</i> y <i>PsycInfo</i>.</p> <p>El debate en torno a la lengua de las comunicaciones científicas.</p> <p>El debate en torno al factor de impacto. Índice de Hirsch.</p> <p>El proceso de referato en las publicaciones científicas.</p> <p>Publicaciones argentinas de psicología indizadas en <i>PsycINFO, SCIELO</i> y en <i>Latindex</i>.</p>

Un *primer grupo de contenidos*, de carácter epistemológico, de sociología del conocimiento y de ciencia del texto, tendría un objetivo *deconstructivo*, dirigido a cuestionar muchos de los lugares comunes sobre la investigación en psicología, es decir muchas de las características que hemos identificado en la primera parte de este trabajo. Específicamente se analiza bibliografía secundaria relacionada con la ciencia como institución social de carácter público, la noción de comunidad científica y de comunicación científica. La llamada ciencia normal y la acumulación de conocimientos. La relación entre investigación, conocimiento y comunicación científica. Y allí se brindan las primeras nociones del significado de la palabra texto científico y comunicación científica. En síntesis, se analizan algunas concepciones filosóficas sobre las implicancias del proceso de investigación ya que no creo que pueda realmente avanzar en materia de investigación si continúa predominando una *vulgata kuhniana* superficial que desconoce la importancia del conocimiento acumulativo, continuo y empírico.

Un *segundo grupo de contenidos*, estaría directamente relacionado con las técnicas necesarias para la obtención o construcción de los datos, en general. Aquí es necesario precisar los distintos tipos de investigación en psicología, desde el clásico laboratorio o la investigación bibliográfica hasta la investigación en un encuadre clínico o educativo. Se hace necesario el dominio de los distintos tipos de fuentes de información científicas, fuentes primarias, secundarias y terciarias. Por supuesto aquí habría que incluir el estudio de las bases de datos y el entrenamiento en el manejo de bases de datos, sobre todo *PsycInfo, Medline, ERIC, Pascal* o aún, dada la extensión del psicoanálisis en nuestro país, del discontinuado *Psychoanalytical Abstracts*. Por supuesto del *Current Contents*, no sólo la serie más difundida en la psicología anglosajona, la serie *Social and Behavioral Sciences*, sino también la serie *Humanities and Arts*. También creo que había enfatizar el papel que intentan desempeñar las bases de datos en español, como *PsicoDoc* o las bases regionales *Scielo, Dialnet, Redalyc* o *Latindex*.

Un *tercer grupo de contenidos* estaría relacionado con el estudio y análisis de los procedimientos de estandarización de conceptos dentro de una disciplina determinada. En esa dirección el entrenamiento en el uso de los distintos Tesoros resulta fundamental, pero especialmente los de la UNESCO y, por supuesto el *Thesaurus* de términos psicológicos editado por la APA, aunque también los producidos por el ISOC en España y el producido por la Biblioteca de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Un *cuarto grupo de contenidos*, ya debería introducir el manejo de la comunicación científica y de los estilos de comunicación científica. Es interesante remarcar que distintos destinatarios exigen distintos estilos de comunicación. Aquí se haría necesario introducir conocimientos provenientes de la semiótica, en particular el nivel pragmático de la misma. Sería necesario avanzar en la identificación de distintas modalidades de textos científicos: tesis, papers, posters, comunicaciones orales. En este grupo de contenidos no podría faltar la noción de normatización o estandarización de estilos científicos. Y si bien sería imposible referirse a todos los estilos, al menos creo que habría que procurar el dominio, con la mayor profundidad posible de tres de ellos: 1º) el

estilo Chicago tanto la variante para las humanidades como para las ciencias. 2º) el *estilo del International Committee of Medical Journal Editors* (también conocido como *estilo Vancouver*), imprescindible para las publicaciones biomédicas y del campo de la salud. 3º) el *estilo APA*. Dentro del estilo APA o el de Chicago para las ciencias, resulta fundamental el manejo del formato IMRAD o IMRID, aun cuando no se adhiera al fetichismo que lo supone el único estilo posible para una comunicación científica. Asimismo, las recomendaciones para la inclusión de figuras y tablas en las comunicaciones científicas.

Un *quinto grupo de contenidos*, está relacionado con las características de una publicación científica, especialmente con los presupuestos del sistema de referato y con la estandarización de las publicaciones científicas en general.

Aun cuando vengo dictando cursos de posgrado con esos contenidos en distintas universidades del país, no creo que sea necesario incorporar esos contenidos en cursos independientes. Al contrario, esos conocimientos y habilidades constituyen elementos esenciales en el proceso de socialización de los miembros de una determinada comunidad científica o profesional. En esa dirección, resultan esenciales para la formación de investigadores o de profesionales, y por tal razón sería saludable su incorporación en distintas materias que a su vez pudieran organizar espacios curriculares directamente vinculados con las prácticas de investigación.

Para terminar, una aclaración. No creo que estas estrategias *por sí solas*, alcancen para promover la investigación. Es fundamental, desde ya, que los estudiantes y graduados jóvenes se incorporan desde temprano a equipos de investigación consolidados, con directores actualizados y competentes y que formen parte de grupos pro-activos, tanto rigurosos como creativos. Y por supuesto, para ello sería necesaria la organización de pasantías o espacios curriculares que posibiliten esa incorporación de estudiantes a las actividades de investigación.

Referencias

- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th. ed). Washington D.C.: Author.
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1998). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Diagnóstico de la Situación Actual*. Bs. As. Mimeo.
- Bourdieu (2002). Los investigadores y el movimiento social. En P. Bourdieu, *Pensamiento y acción* (pp. 151-156). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen (Ed.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research* (pp. 3–37). Aldershot: Avebury.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6 (1), 97-113.

- Ciencia Hoy (1998). Encuesta de opinión ¿Qué piensan de la ciencia los argentinos? *Ciencia Hoy*, 48. Descargado de www.cienciahoy.org.ar el 04/09/2002.
- Coll, C. (1992a). Introducción. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia & E. Valls, *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 9-18). Madrid: Santillana.
- Coll, C. (1992b). *Psicología y curriculum* (3ª reimpresión). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coll, C. (1994). Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española. *Substratum*, 2 (5), 125-150.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cullen, C. (1983). *La función de la universidad*. Trabajo presentado en las *Jornadas Universidad y País*. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires. Mimeo.
- Klappenbach, H. (2003). La Investigación en Carreras de Grado de Psicología en Universidades Nacionales de Argentina. En J. F. Villegas, P. Marassi & J. P. Toro (Eds), *Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (pp. 257-271). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología
- Kuhn, Th. (1975). Consideración en torno a mis críticos. En I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (pp. 391-454). Barcelona: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1970).
- Lewis, V., Oates, J., Martin, S. & Duffy, H. (2007). Teaching of research methods in undergraduate psychology courses: a survey of provision in HE institutions and colleges in the UK. *Psychology Learning and Teaching*, 6 (1), 6-11.
- Platón, (1979a). *Gorgias o de la Retórica*. En *Diálogos* (18ª ed., pp. 143-204). México: Porrúa (Trabajo original hacia 380 a. c.).
- Platón, (1979b). *La República o de lo Justo*. En *Diálogos* (18ª ed., pp. 433-621). México: Porrúa (Trabajo original hacia 380 a. c.).
- Rasmussen, E. B., Lawyer, S. R. & Buskist, W. (2003). Examining the “teacher-researcher” distinction in psychology: do successful researchers teach? *Teaching of Psychology*, 30 (1), 72-74.
- República Argentina. Ministerio de Educación (2009). Resolución 343/2009. *Boletín Oficial. Primera Sección, nº 71753*, 7-10.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Bs. As.: Eudeba.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-6.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- University of Chicago Press (2006). *The Chicago Manual of style*. The essential guide for writers, editors and publishers (15th. ed.) Chicago: Author.
- Vygotski, L. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. En *Obras Escogidas* (Tomo I, pp. 258-413). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.-Visor. (Trabajo original publicado en 1927).

- Wallerstein, I. (2002). Los intelectuales un una época de transición. En I. Wallerstein, *Un mundo incierto* (pp. 61-92). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Weber, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Ziman, J. (1980). *La fuerza del conocimiento científico. La dimensión científica de la sociedad*. Madrid: Alianza.