

FORMACIÓN DE GRADO EN PSICOLOGÍA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y
PRIVADAS EN ARGENTINA EN EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS DE
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN (2009-2015). UNA PROPUESTA DE
RELEVAMIENTO EMPÍRICO

PSYCHOLOGY TRAINING AND EDUCATION IN PUBLIC AND PRIVATE
UNIVERSITIES IN ARGENTINA IN THE CONTEXT OF EVALUATION AND
ACCREDITATION PROCESSES (2009-2015). A PROPOSAL FOR AN EMPIRICAL
ANALYSIS

Catriel Fierro^{*1}, Cristina Di Doménico², & Hugo Klappenbach³

¹ Becario Doctoral CONICET – Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur”, Universidad Nacional de Mar del Plata – Doctorando en Psicología (Universidad Nacional de San Luis).

² Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur” – Área “Sistemas Psicológicos” – Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

³ Investigador Principal CONICET – Profesor Titular Efectivo, Departamento de Formación Básica, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis.
Presidente de la Sociedad Interamericana de Psicología.

Resumen

No existen a la fecha estudios actualizados y a escala nacional sobre aspectos curriculares de los planes de estudio de psicología vigentes en universidades públicas de gestión estatal y de gestión privada de cara a los procesos de acreditación recientemente finalizados. Se propone aquí un estudio a escala nacional con el objetivo de relevar y analizar críticamente el estado actual de la formación de grado en psicología en carreras de grado de Argentina y contextualizar dicho estado en el desarrollo histórico de la psicología como ciencia y profesión en Argentina. Se proyecta un estudio descriptivo, ex post facto retrospectivo, de tipo historiográfico con técnicas y metodología bibliométricas. Respecto al ‘primer nivel de concreción del curriculum’ en psicología, se propone relevar las unidades o núcleos temáticos y la literatura que en calidad de bibliografía obligatoria componen los programas o sílabos de las asignaturas obligatoria de las 9 carreras de grado de psicología en universidades de gestión estatal y de las 5 carreras de grado con mayor matrícula en universidades argentinas de gestión privada. En segundo lugar, se propone analizar los contenidos y la bibliografía relevados en función de los ciclos (básico y profesional) de carreras públicas, por un lado, y privadas, por otro. Se proyecta un análisis temático de las palabras de los núcleos de contenido de las asignaturas en calidad de descriptores. Respecto a la bibliografía, se recurrirá a un análisis cuantitativo en torno a ciertos indicadores bibliométricos de acuerdo a la aplicación usual de dicha metodología a sílabos en psicología. En tercer lugar, se proyecta un análisis comparativo y transversal entre universidades públicas y universidades privadas en lo referido a los contenidos y la bibliografía relevada en función de los ciclos curriculares (básicos y profesionales). Se proyecta también un análisis comparativo entre ambos tipos de universidades en lo referido a grupos conformados por cada una de las asignaturas homónimas o equivalentes en diversos planes de estudio. En cuarto lugar, y respecto al segundo nivel de concreción curricular, se propone un relevamiento de los curriculum vitae de los docentes a cargo de cada una de las asignaturas relevadas, para analizar la formación, perfeccionamiento y producción científica de los profesores y posteriormente

* Contacto: catriel.fierro@gmail.com

analizar la relación entre las formaciones docentes adquiridas y las asignaturas dictadas en cada caso. Finalmente, se propone estimar el estado actual de la formación de grado en psicología en el país tal como se deriva de la presente investigación, vinculándola con los resultados de estudios comprensivos (a escala nacional) realizados entre 1997 –el inicio del diagnóstico de AUAPsi– y 2013 –la finalización parcial de los procesos de acreditación–. Se pretende situar así los resultados en contexto histórico, recuperando el desarrollo de la psicología universitaria argentina de las últimas décadas para explicar retrospectivamente el estado actual de la misma.

Palabras claves: formación en psicología, psicología argentina, análisis socio-bibliométrico, enseñanza de la psicología, historia de la psicología argentina

Abstract

To date, there are no up-to-date, nationwide studies on curricular aspects of psychology curricula in Argentinian public and privately managed universities and in the face of recently completed accreditation processes. A national study is proposed here with the aim of retrieving and critically analyzing the current state of undergraduate education in psychology in Argentina and contextualizing said state in the historical development of psychology as a science and as a profession in Argentina. A descriptive, ex post facto, retrospective, historiographic study with bibliometric techniques and methodology is projected. Regarding the 'first level of curriculum concretion' in psychology, it is proposed to retrieve and analyze syllabus content units and the literature used as compulsory bibliography at the syllabi of the mandatory courses of the 9 psychology careers at public universities and of the 5 most populated careers at private universities. Secondly, we propose to analyze the retrieved content and bibliography according to the basic and professional cycles of public universities psychology curricula, on the one hand, and private universities psychology curricula, on the other. A thematic analysis using the words of content units and of syllabi subjects as descriptors is projected. Regarding courses bibliography, we will implement a quantitative analysis through specific bibliometric indicators. Thirdly, a comparative and cross-sectional analysis is planned between public universities and private universities in terms of contents and bibliography as a function of curricular cycles. We also project a comparative analysis between both types of universities in terms of groups conformed by each homonymous or equivalent subjects in different curricula. Fourthly, and in relation to the second level of curricular concretion, analyses on professors' curriculum vitae is proposed, to analyze the training, updating and scientific production of the courses' chairs and to analyze the relationship between chairs' acquired training and the subjects they dictate. Finally, we propose to estimate the current state of undergraduate psychology education in the country as derived from the present research, comparing it with the results of comprehensive, nationwide studies carried out between 1997 -the founding of AUAPsi- And 2013- and 2013 -the partial completion of accreditation processes-. The aims of our research is to situate our empirical results in a historical context, recovering Argentinian academic psychology historical development during the last decades to retrospectively explain its current state.

Keywords: education in psychology, argentinian psychology, socio-bibliometric analysis, teaching of psychology, history of argentinian psychology

Psicología, historia y enseñanza: Dimensiones y problemas internacionales, regionales y locales.

Marco teórico

La cuna de la profesionalización de la Psicología

De acuerdo a cierto consenso entre los historiadores de la psicología (e.g. Brock, 2014; Danziger, 1979; 2013; Smith, 2005; Sokal, 2006; Vilanova, 1995a; 2001), y contrariamente a lo asumido por las primeras historias intelectuales de la psicología (Brett, 1921/1963; véase también Klappenbach, 2000a) que indagaban las teorías *psicológicas* en la filosofía helenística o en autores medievales, no puede retrotraerse la ‘fundación’, ‘creación’ o ‘existencia’ de la psicología como campo específico y delimitado de conocimiento más allá de la aparición y configuración del *campo socio-profesional* de la disciplina. En otras palabras, no puede concebirse a la ‘psicología’ en un sentido moderno sin considerar las circunstancias sociales, políticas e institucionales que sirvieron de abono para la conformación de un grupo profesional que, a través de diversos mecanismos, se arrogaron el monopolio de la producción y legitimación del conocimiento psicológico.

Si en línea con una historia social de la ciencia se consideran entonces a los agentes sociales como productores del conocimiento científico (Danziger, 1995), entonces el nacimiento de la psicología moderna puede ubicarse en las últimas décadas del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos (Sokal, 2006). Sería en tal país que se daría, a partir de 1860, una lenta y progresiva institucionalización de las teorías psicológicas con pretensiones de científicidad, primero en cátedras específicas, luego en departamentos y finalmente en carreras de grado hacia el año 1900 (Brozek, 1984; Camfield, 1973; Evans, 1984; Vilanova, 1996/2003). Con la consecuente configuración de un grupo científico-profesional autopercebido como específicamente psicológico, y luchas inter-profesionales variadas mediante (e.g. Coon, 2002), los objetos, teorías y tecnologías psicológicas previas al hito que describimos necesariamente deben concebirse como pre-psicológicos, al menos si se recurre a ‘psicología’ para denotar estrictamente a la ciencia de la mente y del comportamiento (Danziger, 1979). En tal sentido, sólo a partir del establecimiento de cátedras, departamentos y titulaciones (es decir, a través de la vía de la institucionalización de la enseñanza y formación universitarias) podemos concebir cierto grado de independización disciplinar (Bazar, 2015).

Sin embargo, y como lo han sugerido autores como Benjamin (2001) y Vilanova (2001) entre otros, a pesar de la existencia de organizaciones profesionales como la American Psychological Association, durante las primeras décadas del siglo XX la psicología académica universitaria como organismo universitario y como ciencia proyectada tecnológicamente no registró tendencias armónicas en el país referido. Al contrario, el fértil suelo para la proliferación de escuelas y teorías sobre la mente y el comportamiento parece también haber alimentado la proliferación de cátedras y departamentos de psicología cuyas diplomaturas mayoritariamente no tenían puntos en común entre sí (McGovern, 2002; Puente, Matthews, & Brewer, 2002). El planteamiento deliberado de este problema entrado los años ’40, en el contexto de la heterogeneidad curricular y de entrenamiento, llevaría en Estados Unidos al reconocimiento de la necesidad de armonizar la formación de los psicólogos, especialmente en el contexto de la demanda psicoclínica de posguerra (Cautin, 2008; Klappenbach, 2012a).

El debate consiguiente en torno al ‘*core curriculum*’ o núcleo curricular (contenidos, asignaturas o conocimientos transversales a toda la formación de psicólogos en contextos universitarios) fue lo que posibilitó, hacia fines de la década de 1940, el establecimiento de lo que se conoce como modelo ‘Boulder’: un modelo de formación y entrenamiento universitario de psicólogos (es decir, un modelo curricular) bipartito, progresivo y escalonado en dos ciclos (básico y profesional), con la pretensión fundamental de formar a psicólogos como prestadores de servicios –*profesionales*- con

un sólido fundamento investigativo respecto a tales prestaciones –científico- (Baker & Benjamin, 2000). Efectivamente, la psicología en una ‘universidad ideal’, en términos del informe producido por el comité de los ‘doce notables’, debía establecer líneas curriculares susceptibles de ofrecer a los graduados (especialmente en la rama clínica) tanto un destino académico (producción y revisión de conocimiento sistemático y de acuerdo a los cánones metodológicos de la psicología y sus diversas áreas de indagación) como un destino profesional (innovación tecnológica y capacidad de intervención profesional experta en base a los desarrollos básicos y tecnológicos de la disciplina) (Gregg et al., 1947/1970). Este espíritu fundamental de integrar investigación con práctica profesional, aunque circunscripto a la formación de posgrado orientado claramente a la psicología clínica, sería una de las líneas básicas del modelo aprobado en Colorado en 1949 (Hilgard et al., 1947).

Lejos de solucionar el problema, el establecimiento del modelo Boulder, cuya gestación en retrospectiva reveló errores y desaciertos, fue sin embargo un auténtico mojón en el debate curricular en psicología, siendo el primero de una serie de hitos que corresponden a la historia de la enseñanza y de la formación de psicólogos en Estados Unidos. Efectivamente, a lo largo de los siguientes cincuenta años se desarrollarían múltiples reuniones y convenciones anuales (Northwestern, 1951; Thayer, 1954; Stanford, 1955; Miami, 1958; Chicago, 1965; Vail, 1973; Utah, 1987) específicamente para tratar, entre otros, el problema de la armonización de las estructuras y contenidos de las diplomaturas en psicología y, a través de él, el problema de la armonización de la formación de los psicólogos (Ardila, 2003/2011; Gallegos, 2010; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1994a; 1996a; 2000/2003).

En línea con lo descrito al inicio, la centración en Estados Unidos como país central para la discusión de problemas sobre formación de psicólogos no es arbitraria, sino que responde varios factores. En primer lugar, al carácter clara y predominantemente básico (es decir, no aplicado ni tecnológico, y por tanto no profesional) del grueso de la psicología Europea entre 1880 y 1950 (Danziger, 1979; Richards, 2010), lo cual a su vez puede explicarse por la dominancia alemana en la psicología europea: es decir, la dominancia de un país con toda una tradición *académica* y *universitaria* que desalentaba el conocimiento aplicado (Ash, 1998; Ringer, 1990). En segundo lugar, al hecho de que al menos hasta mediados del siglo XX la psicología norteamericana marcaría la agenda investigativa en la disciplina, posibilitado esto entre otras cosas por el debilitamiento de la ciencia europea (pionera en investigación psicológica) ante la diáspora suscitada por el nazismo (Geuter & León, 1997). Pero, en tercer lugar, la saliencia del caso estadounidense en lo referido a formación de psicólogos viene dada por el hecho de que el modelo Boulder sería el primer modelo consensuado y explicitado de formación académica de profesionales *producto de las deliberaciones de la propia comunidad disciplinar*. Aún más importante sería la difusión y apropiación (explícita o implícita, sistemática o con modificaciones) del modelo científico-practicante en diversos países lo que ubica a la psicología norteamericana como una referencia obligada en debates curriculares y socio-profesionales. En tal sentido, “promediando los ’40, pocos eran los grados europeos en psicología, y su progresiva emergencia se debió a la influencia estadounidense, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial. Aún a comienzos de la presente década [1990], muchos países europeos deliberaban en torno a reconocer o no el ejercicio profesional del psicólogo; éste ha sido el caso de Alemania, Gran Bretaña, Finlandia, Francia y Grecia.” (Vilanova, 2001, p. 73; c.f. Vilanova, 1990).

Efectivamente, las reconstrucciones históricas de la psicología en regiones como Francia (Le Blanc, 2003; Parot, 2012), España (Carpintero, 2012) e Inglaterra (Collins,

2012) indican que la profesionalización de la psicología Europea en términos de establecimiento de facultades, departamentos y equipos de investigación separados de la filosofía, la psiquiatría o la biología fue tardía con respecto a Estados Unidos (Vilanova, 1994b). Con todo, el proceso de la instauración de la psicología en departamentos y facultades en Europa implica un proceso heterogéneo como para reseñarse aquí: baste reconocer que, hacia finales de la década de 1950, “mientras en la ex Unión Soviética y en otros países del Este europeo la psicología formó parte de facultades de Ciencias Exactas y Naturales –como en Cuba, hasta tiempos recientes–, en Italia, Francia y España se integró con otras disciplinas a facultades preexistentes de Filosofía, Humanidades o Ciencias Pedagógicas. *A partir de 1960, sin embargo, todos los países europeos (incluyendo a España e Italia) estructuraron el grado en psicología bajo la forma de facultad independiente, siendo la más importante de ellas la de Lomonosov, Moscú (1966).*” (Vilanova, 1996/2003, p. 104. Énfasis agregado)

Consecuentemente, las primeras declaraciones sobre estándares óptimos de formación de psicólogos en Europa no vieron la luz hasta 1990 (European Federation of Professional Psychologists Associations, 1990). Y a su vez, tales declaraciones en términos de estándares no implicaron la formulación de un esquema curricular como lo significaron los debates en Estados Unidos a partir de la década de 1940. Es por esto que puede concebirse al modelo Boulder, a los debates anglosajones sobre enseñanza y entrenamiento de psicólogos, y en un sentido general a la psicología norteamericana, como un grupo de instancias ineludibles del marco conceptual de todo debate sobre formación académica de psicólogos en el mundo. Así, los sistemas profesionales en psicología norteamericanos, antecediendo por varias décadas a los de los demás países, sentaron necesariamente la agenda de las discusiones sobre cómo institucionalizar y profesionalizar la ciencia de la mente y del comportamiento. Esta agenda derramó, necesariamente, en el resto del mundo: incluso, por supuesto, en América Latina.

Latinoamérica: Bogotá y después

La creación de las carreras de psicología en América Latina se sucedió rápidamente a partir de la década de 1940 (Gallegos, 2009; Klappenbach & Pavesi, 1994). Como podría advertirse, en tanto que hacia 1950 el modelo Boulder era el único vigente en la formación de los psicólogos, asentándose progresivamente en los años sucesivos en Europa, la psicología Latinoamericana, y en tal contexto la psicología universitaria argentina, responde en términos generales al modelo científico-practicante. Sin embargo, múltiples investigadores no imputan directamente a las carreras de psicología en los países de la región la adopción del modelo Boulder en sí, sino a una de sus variantes, formulada específicamente para los problemas y circunstancias de la psicología latinoamericana. Nos referimos al ‘modelo Bogotá’ (Ardila, 1978), el resultado consensuado de la ‘Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología’ celebrada en 1974 en Colombia. La conferencia, convocada, organizada y llevada a concreción por múltiples psicólogos latinoamericanos, surgía precisamente tanto de la percepción de la disparidad en la formación de psicólogos en los diversos países de la región, como de la preocupación por la *superficialidad* de la instrucción impartida en las universidades (Gallegos, 2012). Es el resultado de dicha conferencia, el ‘modelo latinoamericano de formación y entrenamiento en psicología’, aquel que de acuerdo a múltiples investigadores es el espíritu detrás de las planificaciones curriculares latinoamericanas. Si bien los currículos de psicología de países como Chile (Salas, 2014), Perú (Benites Morales & Zapata Ponce, 2009) y Argentina (Cortada de Kohan, 1978) seguían el modelo por ciclos *previamente* a la formulación del modelo Bogotá, la difusión formal de tal

modelo curricular permitió, en un sentido general, el planteamiento claro y sistemático de la necesidad de una formación destinada a entrenar investigadores y profesionales en la región.

En términos de la caracterización de Gallegos (2010), el modelo Bogotá “es un modelo que sigue el criterio de formar a los profesionales bajo la doble impronta de la psicología como ciencia y profesión. Se sostiene en la concepción de habilitar una formación general en todas las áreas de la psicología, aunque también plantea la profundización en un área temática en los últimos años. Durante su formación, los alumnos deben realizar prácticas supervisadas en alguna de las áreas de la psicología y elaborar una tesis final que signifique una contribución a la disciplina. En lo institucional, se concibe que el entrenamiento deba realizarse en una Facultad de Psicología, lejos de cualquier dependencia administrativa y académica de otra institución. También se concibe la emisión de un título único (Psicólogo) como instancia final de formación y no se aconseja la fragmentación del título por área de incumbencia o actuación profesional.” (p. 804)

Por su relevancia de cara a lo que analizaremos más adelante sobre Argentina, el modelo Bogotá se planteaban como parámetros para la enseñanza de la psicología, y entre otros, que se requería una “formación en teorías y epistemología destinada a entender los fundamentos filosóficos de cada enfoque psicológico y dotar de criticidad en este aspecto” y que “la enseñanza debe inspirarse en el pluralismo filosófico y científico en la adecuación a la realidad social latinoamericana” (Di Doménico, 1996, p. 232).

En Argentina, los primeros planes de estudio de Psicología se establecieron entre 1955 y 1964. Catorce planes de estudio se crearon en esos 9 años: seis en universidades públicas, seis en universidades privadas, y dos en instituciones provinciales, muchas otras siendo creadas en años posteriores (Klappenbach, 2015a). En tal sentido, se ha remarcado que debido a la pobreza presupuestaria, a la infraestructura disponible y a resoluciones ministeriales y gubernamentales poco favorables, las carreras de psicología en Argentina debieron ‘improvisarse’ con docentes ya disponibles (sin concursos internacionales), el contexto de facultades en ocasiones adversas a la investigación científica y emulando diseños curriculares como el de La Sorbona (Ardila, 1979; Cortada de Kohan 1978; 1988; Frank de Verthelyi, 1987; Vilanova, 1987/2003; 1994b). Volveremos sobre esto en el próximo apartado. En cualquier caso, se asume que Argentina ha adoptado, como el resto de los países latinoamericanos, el modelo Bogotá, especialmente a partir de la recuperación democrática y las revisiones curriculares que se introdujeron en la década de 1980. Así, respecto a Argentina, “[y] soslayando el problema de la concreción efectiva de este ideal [el modelo Bogotá], pueden tipificarse los proyectos curriculares de la región como disociados, en el sentido de otorgar formación científica en los primeros años del grado, y profesional en los últimos. El primero de estos ‘ciclos’ se ocupa de los componentes ‘universales’ de la disciplina, esto es, del saber acopiado por la investigación empírica –en particular sobre procesos básicos- y de los métodos que la comunidad mundial de psicólogos ha consensuado como válidos. El segundo, fundado en saberes instrumentales y tan diversificado como cada región lo exige, instruye en las competencias prácticas con las que el psicólogo afrontará los requerimientos públicos y del mercado.” (Vilanova, 2001, p. 75)

Sin embargo, el afianzamiento hacia la década de 1990 de una formación por ciclos en las carreras de psicología de Argentina no era estrictamente un producto directo del modelo Boulder, sino más bien uno indirecto. Esto no sólo por la interposición del modelo regional formulado en Bogotá, sino también por las resoluciones y los debates que, desde fines de los ’80, se sucedían en Europa en torno a

la formación universitaria. En tal sentido, se ha indicado que los acuerdos a que se abrevó hacia los años '90 en materia de entrenamiento de psicólogos en el Mercosur (MERCOSUR, 1998; 2001) se acercaban tanto a las recomendaciones de la última conferencia realizada sobre formación convocada por la American Psychological Association, y a las recomendaciones realizadas por la Federación Europea de Psicólogos (Di Doménico, 1999a, pp. 29-31).

En efecto, la formación de psicólogos en Argentina como área de discusión e investigación durante la década de 1990 a nivel nacional se enmarca en los debates retomados ante la recuperación de la democracia y respecto a los planes de estudio vigentes en las universidades ante la normalización de la vida académica, pero a nivel regional se enmarca en los debates y discusiones realizados en el contexto del Mercosur educativo. En tal sentido, centrales en los debates sobre la formación y entrenamiento de los psicólogos fueron los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, un conjunto de encuentros realizados entre 1994 y 1998 que involucró a las delegaciones de entidades gremiales y académicas de los países de la entidad supranacional con la finalidad de “generar políticas de consenso que viabilicen fluidamente las interacciones científico-profesionales en los países miembros y asociados” (Di Doménico, 1999a, p. 25). Tales políticas de consensos incluyeron en su agenda a la formación universitaria, temática que encarnó una comisión específica de trabajo. Si bien una discusión pormenorizada de este tópico excedería este espacio, para los fines de la presente investigación debe remarcarse que estos foros permitieron la discusión colectiva de lineamientos y principios sobre formación de psicólogos. En lo que respecta a Argentina, los desarrollos en el contexto de las discusiones del Mercosur se realizaron con el apoyo de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay (AUAPsi), asociación sobre la que volveremos más abajo.

En todo caso, es claro que tanto los debates como los resultados parciales de las discusiones regionales sobre formación, al menos en lo que atañe a Argentina, implicaban la idea de la necesidad de ofrecer a través de la educación superior en psicología una formación de grado generalista, básica, pluralista y sólida, multidisciplinaria, en vínculo con la actualización científica crítica y reflexiva a escala internacional, y con un compromiso social y ético marcado (Di Doménico, 1999a); conjunto de particularidades cuya mayoría pueden detectarse claramente en los principios del modelo Bogotá

Problemas históricos en la formación de psicólogos en Argentina

Si bien existen informes sobre la enseñanza de la psicología en Argentina desde tan temprano como 1960 (Klappenbach, 2012b), la inclusión de la enseñanza en un área mayor de investigación fáctica, y el establecimiento de la formación del psicólogo argentino como dicho área, puede concebirse como un fenómeno propio de finales de los '80 e inicios de los '90. Que la formación de psicólogos en Argentina se haya convertido en un área de estudio sistemático a fines de los ochenta y, en un sentido aún más estricto, a inicios de la década de 1990, no parece un suceso casual. De hecho, la definición de la ‘formación’ de psicólogos como un área de estudio que no se asimila con la *teaching* (de enseñanza general) o con el *training* (residencias y posgrados), sino más bien con la *psychology education* propia de la psicología anglosajona y que persigue la indagación *integral* de la socialización universitaria de los psicólogos, en Argentina responde precisamente a los problemas históricos en la enseñanza y en la formación de psicólogos en Argentina. Efectivamente, reflexiones de ciertos autores permitirían hipotetizar que la preocupación por la formación en psicología se volvió una necesidad en Argentina a partir de la recuperación democrática, con la normalización de

la vida universitaria, la reapertura de las carreras y la consecuente evaluación de los currícula vigentes (Conte, 1994).

Un estudio sistemático de esta cuestión excede por mucho esta presentación. Baste decir que, con cierto grado de consenso, la psicología argentina era caracterizada hacia fines de la década de 1990 como ortodoxa y dogmática, monoexplicativa, recusativa de la investigación, tecnicista, profesionalista e irrelevante en lo social (Vilanova, 1997). Este diagnóstico, que fue convalidado reiteradas veces en la década referida (Alonso, 1999; Di Doménico, 1999b; Klappenbach, 1998; 2000b; Piacente, 1998; Saforcada, 1993; Serroni-Copello, 1990.; 1997; Vilanova, 1993; 1994c; 1995a; 1995b; 1996a), a grandes rasgos respondía a la realidad de la psicología universitaria en Argentina: es decir, a la identificación (en lo teórico) de la psicología al psicoanálisis freudo-lacaniano, al reemplazo (en lo procedimental) de la investigación objetiva, fáctica, científica, pública y controlada por actividades praxiológicas clínicas privadas y por actividades que sólo podrían concebirse como investigaciones bibliográficas, a la circunscripción (en lo disciplinar) de las áreas de desempeño del psicólogo a las estrictamente profesionales (rehuyendo así a la investigación como destino profesional), y a la dilución y reducción (en lo profesional) de todas las áreas de intervención experta del psicólogo a la práctica clínica privada. Se ha indicado, de forma sintética, que el psicólogo argentino egresaba percibiéndose a sí mismo la mayoría de las veces más como un psicoanalista que como un psicólogo (renegando incluso del último título), que investigaba en su propio consultorio y que su propia práctica profesional reemplazaba la actualización constante y de posgrado en instituciones y programas regulados y acreditados.

Esto debe comprenderse en un sentido histórico: por una variedad de razones entre las que se cuentan la temprana dominancia psicoanalítica en las universidades, el conflicto de intereses gremiales y profesionales entre instituciones educativas de psicología públicas y privadas y la debilidad genética del sistema científico argentino, las carreras de psicología que se crearon hacia la década de 1950 derivaron rápidamente y hacia inicios de los '60 en programas predominantemente psicoanalíticos (Klappenbach, 2000c), con una frágil instrucción en investigación, con una considerable desconexión de los centros internacionales de producción de conocimiento, con currículos promotores de identidades profesionales inespecíficas a la disciplina (en ocasiones hasta adversas a la misma) y con modalidades de enseñanza-aprendizaje 'iniciáticas' basadas más en la repetición de fórmulas verbales que en el desarrollo autoconciente de competencias cognitivas y conductuales (Ardila, 1979; Dagfal, 2014a; Diamant, 2011; 2014b; Fierro & Brisuela Blume, 2016; Marin, Kennedy & Boyce, 1987; Plotkin, 2003; Polanco & Calabresi, 2009; 2011; Taglioni, 2016; Vilanova, 1985; 1987/2003).

Limitando nuestra reconstrucción histórica, uno de los hitos más significativos en el diagnóstico de los problemas de formación de psicólogos heredados de aquella historia social fue, precisamente, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa que emprendió AUAPsi hacia 1997. El proyecto, de acuerdo a Klappenbach (2003a) se componía de dos programas: un programa de *capacitación docente* destinado a formar a docentes universitarios en áreas consideradas de vacancia disciplinar (diseño curricular, especialmente en metodología y procesos básicos) y el *programa de formación en especialistas en innovación curricular*. Este último programa pretendía capacitar a psicólogos en el área de la enseñanza de la psicología de forma que a la vez tal capacitación sirviera de insumo para la elaboración de un diagnóstico de cada una de las carreras de psicología en las universidades argentinas (diagnóstico que luego sintetizaría la situación de todas las carreras, seguido de un conjunto de recomendaciones sobre

medidas a adoptar para revertir el estado de la cuestión que fuera percibido como negativo).

Los principales hallazgos del diagnóstico confirmaban estudios previos y sentarían las bases para estudios posteriores (AUAPsi, 1998). A grandes rasgos, el diagnóstico indicaba déficits y carencias en los diversos niveles de concreción curricular. En el primer nivel de concreción, el diagnóstico indicaba la considerable antigüedad de los planes de estudio, la escasa formación en diseño curricular de quienes habían diseñado los currículos, la nula consideración de modelos curriculares internacionales, la prevalencia del énfasis profesional, el sesgo clínico de los planes de estudio, la ausencia del desarrollo de capacidades lingüísticas y de relaciones interpersonales entre los objetivos de los planes de estudio y el lugar secundario de la metodología de la investigación y de procesos básicos en los planes. Si consideramos la relevancia de las primeras carreras para el establecimiento de matrices formativas en el país, es de crucial importancia el hecho histórico de que los primeros planes de estudio no contaron con especialistas en diseño curricular.

En el segundo nivel de concreción curricular, el diagnóstico remarcaba la masividad de la matrícula de carreras de psicología, las bajas dedicaciones de los docentes, el predominio excesivo de auxiliares docentes, la mayoría de docentes no concursados, la escasez de titulaciones de posgrado, y la escasez de docentes habilitados a nivel nacional para dirigir proyectos de investigación. El estudio también desarrollaba carencias infraestructurales, especialmente en cuanto a la ausencia de acervos bibliográficos actualizados y al acceso a revistas completas y actualizadas. Finalmente, en cuanto al tercer nivel de concreción curricular, el diagnóstico de AUAPsi indicaba ausencia de reconocimiento y legitimación de los espacios destinados a la gestión y evaluación curricular, la carencia de instancias de seguimiento del desarrollo del plan de estudios, la reducción de los programas y de prácticas áulicas a la perspectiva clínica latente en los perfiles, un marcado predominio de teoría psicoanalítica, carencia de instrumentos para analizar las prácticas áulicas, discrepancia considerable entre la duración media prevista para las carreras y la duración real media, entre otras (Klappenbach, 2003a, esp. pp. 11-12). En línea con la 'recusación de la investigación' que caracterizaría a la psicología Argentina, resalta en el diagnóstico de AUAPsi el aislamiento de la psicología argentina respecto a los procedimientos investigativos de la ciencia (en tanto saberes procedimentales) y a los adelantos contemporáneos de la disciplina en función de los desarrollos internacionales. En efecto, uno de los puntos más sensibles de estos problemas formativos refiere a la pervivencia en Argentina de una "tradición académica verbalista, meramente nocional, reacia a la investigación empírica y proclive a la sumisión a la autoridad del texto escrito o del caudillo intelectual" (Vilanova, 1995d, p. 669): tradición que sin demasiada dificultad podría rastrearse originalmente a la implantación del psicoanálisis como corriente curricular hegemónica (Fierro & Brisuela 2016; Piacente, 1998; Polanco & Calabresi, 2009; Taglioni, 2016).

Los hallazgos descritos por el diagnóstico nacional de AUAPsi condecían con los estudios, necesariamente más generales, publicados en años anteriores por investigadores argentinos respecto a las carencias y debilidades estructurales de la psicología universitaria argentina (Di Doménico, 1996; 1999b; Serroni-Copello, 1990; 1997; Vilanova, 1985; 1987/2003). A su vez, investigaciones posteriores que relevaron y analizaron comparativamente los esquemas curriculares de psicología de los países del Mecosur (Di Doménico & Vilanova, 1999a; 1999b; 2000; Grupo de Investigación "Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur", 1998) en gran medida coincidieron y convergieron los hallazgos de AUAPsi y los

contextualizaron en la psicología del Cono Sur de América, cuyas tipicidades, referidas entre otras cuestiones al predominio psicoanalítico, a la escasez de infraestructura y espacios para la investigación científica y a limitaciones en los recursos humanos de las universidades, eran similares a los déficit de la psicología vernácula. Las recomendaciones esbozadas a partir del diagnóstico referido (AUAPsi, 1999) sugerían, comprensiblemente, medidas que tendieran a la revisión de los aspectos negativos del estado de la formación de psicólogos (en cuanto a la apertura de áreas de vacancia, a la sistematización de la formación básica, a la organización de las curricula en ciclos y áreas coordinados, al mejoramiento de la infraestructura, al desarrollo de carreras de posgrado, a la capacitación docente continua, etc.).

Si bien la concreción de tales sugerencias fue reiteradamente problemática, el contexto de la reflexión e indagación fáctica de la enseñanza de la psicología como cuestión específica en la formación de los psicólogos locales permitió en años posteriores la realización de importantes avances con el objeto del mejoramiento curricular. Como remarca Klappenbach (2015a), un punto de inflexión en la enseñanza universitaria de la Psicología se dio ante la inclusión de la psicología en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior (LES). Esto en tanto que el artículo establece que para los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio profesional implicase un compromiso del interés público, los planes de estudio deben considerar contenidos curriculares básicos y criterios de intensidad de formación práctica establecidos por el Ministerio de Educación, por un lado, y las carreras que forman a los profesionales deben ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (o por entidades privadas) (Ley de Educación Superior, 1995, p. 3, citada en Klappenbach, 2015a, p. 948).

Como se ha reconstruido históricamente en ocasiones anteriores (Di Doménico & Piacente, 2003; 2011; Di Doménico & Risueño, 2013; Fierro & Di Doménico, en prensa; Klappenbach, 2015a) sobre dicho contexto, en el año 2001 la Federación de Psicólogos de la República Argentina solicitó al ministerio la inclusión del título de psicólogo y del título de licenciado en psicología entre los títulos comprendidos por la ley. Si bien se ha indicado que el escrito elevado por FePRA reflejaba “el sesgo clinicista que ha adquirido la formación vernácula, basado lo peticionado en el lugar que la Psicología ocupa *en el campo de la salud*” (Di Doménico & Piacente, 2003, p. 43. Énfasis agregado), en agosto de 2002 la inclusión de la carrera en el artículo 43 de la LES se consideró en el foro de AUAPsi. Esto dio lugar a una nota firmada por cinco de las siete carreras de psicología de universidades públicas que componían la Asociación, ampliando el fundamento de la petición de la inclusión.

En marzo de 2004 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología aprobó la Resolución N°136 donde incluía el título de Licenciado en Psicología en el artículo 43 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 4). Ante esta aprobación AUAPsi elaboró y entregó al Ministerio un documento sobre currículo básico y criterios de calidad (Di Doménico & Risueño, 2013). Sin embargo, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología solicitó a AUAPsi y UVAPsi la confección conjunta y consensuada de los estándares para los procesos de evaluación y acreditación de las carreras de grado (Klappenbach, 2015). Luego de cuatro años de deliberaciones y debates profesionales entre ambos cuerpos colectivos, sirviéndose de aportes tanto de FePRA como de las secretarías académicas de las unidades académicas involucradas, y declarando haber consultado productos de procesos deliberativos previos —como los de la Red de Carreras de Psicología del Mercosur, los de la Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI) y los del propio Proceso de Bologna sobre la Convergencia de los

Sistemas de Enseñanza Superior—, en Febrero de 2008 se definieron los criterios de acreditación (AUAPsi & UVAPsi, 2008).

Finalmente, los documentos conjuntos de AUAPsi y UVAPsi fueron recuperados por el propio Ministerio de Educación y adoptados en calidad de criterios para los procesos de acreditación, prácticamente sin modificarlos o alterarlos. En septiembre de 2009, dicho Ministerio aprobó la Resolución 343/09, que estipula los contenidos curriculares básicos, carga horaria, criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2009). La relevancia histórica de esta resolución para la formación de psicólogos es innegable: en tal sentido, recientemente (Klappenbach, 2015a) se ha indicado que “con sus fortalezas, limitaciones y debilidades es el resultado del consenso alcanzado y del grado de avance de la psicología académica y profesional en Argentina al finalizar la primera década del siglo XXI” (p. 949). Adicionalmente, si consideramos que la confección exitosa de un plan curricular requiere de “una coalescencia entre expertos en educación y representantes de la disciplina” (Vilanova, 1995d, p. 668), entonces el consenso alcanzado por las unidades académicas en Argentina implicaría un carácter deliberativo y autoconsciente del que carecía el grueso de planificaciones previas.

Como apunta Klappenbach (2015a), el diseño curricular contemplado en la organización del plan de estudios que se detecta en la resolución 343 “no se estructuró a partir del perfil del graduado ni de las habilidades o competencias o calificaciones que el futuro graduado debía exhibir, sino que se estructuró en función de contenidos o áreas de conocimiento” (p. 27). Circunscribiéndonos a estas áreas y sin profundizar en la carga horaria mínima del plan de estudios y la carga horaria práctica, es claro que áreas como ‘procesos biopsicosociales’, ‘metodología de la investigación psicológica’ e ‘intervenciones en psicología’ constituyen homólogos de las áreas que los diagnósticos comprensivos previos (AUAPsi, 1998; 1999) habían indicado como de vacancia o de debilidad estructural en las carreras argentinas. Finalmente, el ‘trabajo integrador final’ (TIF) obligatorio es, con poco lugar a dudas, superviviente tanto del espíritu del modelo Boulder, como del modelo Bogotá y su énfasis en la realización de un trabajo de investigación hacia la finalización del grado.

Se ha sugerido (Di Doménico, en prensa; Di Doménico & Piacente, 2003) que la evaluación y acreditación de las carreras, en calidad de proceso de revisión por partes, fue visibilizado por parte del colectivo profesional como una potencial oportunidad para el mejoramiento de los problemas formativos evidenciados hacia el cambio de milenio; visibilización que explicaría al menos parcialmente la petición de la comunidad profesional por la inclusión del título del psicólogo en el artículo 43 de la LES. En cualquier caso, y aún con las debilidades y deficiencias percibidas en torno al proceso de evaluación llevado a cabo (Di Doménico, 2015; Klappenbach, 2015a), los procesos de acreditación que se realizaron entre 2012 y 2013 (y que dieron por resultado las resoluciones de la CONEAU hacia finales del año 2013) arrojaban, hacia agosto de 2014, que de las 70 carreras se habían acreditado sólo 28 (significativamente, una de las carreras más antiguas del país y hacia el 2014 la más poblada de Argentina [Alonso & Klinar, 2016], la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires, no se presentó a la acreditación por aducir que el proceso vulneraba la autonomía universitaria). Esta proporción, indudablemente problemática de cara a un país con una tradición nominal de 60 años de psicología universitaria, sugiere la existencia de un conjunto de problemas curriculares, institucionales y hasta socio-culturales raigales, que requieren indagaciones empíricas sistemáticas. Una propuesta de tal indagación,

específicamente en torno a la dimensión curricular de la formación del psicólogo argentino, es la que se ofrece en la investigación proyectada aquí, especialmente considerando que hacia el 2016 el grueso de las universidades ha acreditado su carrera de psicología y se hallan encarando los procesos de mejoramiento para la próxima acreditación.

Un estudio empírico del estado actual de la formación del psicólogo se muestra como necesario, entre otras cosas, porque al día de la fecha las carreras de grado se hallan dejando atrás los procesos de evaluación y acreditación parcialmente finalizados, y se encuentran encarando en algunos casos los pedidos de reconsideración, y en otros casos las modificaciones curriculares necesarias para las próximas evaluaciones. En tal sentido, debe considerarse que sólo 6 universidades acreditaron por 6 años (todas ellas universidades privadas), por lo que el grueso de las carreras de psicología del país han acreditado por un período de 3 años –período próximo a vencer, y cuyo vencimiento se estima será precedido por revisiones curriculares en función de las observaciones de los pares volcadas a las resoluciones- (Klappenbach, 2015a). Finalmente, un estudio actualizado es de importancia estratégica en tanto que, como se conocía desde el inicio de estos procesos, próximamente debe iniciarse la revisión de *los propios parámetros de acreditación* recientemente utilizados (Di Doménico, 2015).

En tal sentido, recientemente Klappenbach (2015a) ha caracterizado de forma sucinta lo que, también para nosotros, constituye la situación contemporánea, inmediata, de la psicología universitaria argentina, de espaldas a los primeros procesos de evaluación curricular y acreditación y de cara a la continuación de dicho proceso. La psicología vernácula, de acuerdo a Klappenbach, se halla en una encrucijada “con solamente dos caminos. Por uno de ellos, se vuelve a transitar la estrechez que caracterizó a una psicología encerrada sobre sí misma y autorizada únicamente en la lectura de los clásicos, como corresponde a las humanidades. Por el otro, sin desdeñar la enseñanza que autores clásicos pueden seguir aportando, se procura construir una ancha avenida propia de las ciencias sociales y naturales, con avances, retrocesos e inclusive contradicciones, pero siempre orientados por la necesidad de combinar la investigación empírica rigurosa en la psicología con la relevancia social de la misma en la esfera pública. En ese camino, uno de los principales desafíos es reexaminar el perfil de las carreras de psicología de manera tal que sus egresados puedan contribuir al avance de la ciencia y al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos y las ciudadanas.” (2015a, p. 956).

Sintetizando y armonizando todo lo expuesto hasta aquí, deben enfatizarse dos puntos: en primer lugar, que no puede abordarse un estudio sistemático sobre el estado actual de la formación universitaria en psicología en Argentina sin contextualizar este fenómeno de forma histórica y socio-profesional. En otros términos, no es concebible un estudio curricular del estado actual de la psicología universitaria en Argentina que a la vez no pretenda intentar explicar retrospectivamente tal estado acudiendo (en la medida en que las fuentes lo permitan) a los factores sociales, políticos e institucionales, además de a los factores intelectuales, que han derivado en la situación actual, especialmente en lo que dicha situación tiene de problemática, deficitaria o desfasada. Esto se debe, en primer lugar, a que el propio currículo en psicología (como cualquier producto de la educación superior) es una función del contexto social y académico más general, lo que en el caso Argentino remite a los intereses socio-gremiales que se proyectaron sobre las primeras carreras (Vilanova, 1996b) y a los intereses políticos y económicos que a nivel ministerial favorecieron una temprana psicología aplicada en el país (Klappenbach, 1995). En segundo lugar, de acuerdo a Blanco, Di Doménico y Pineda (1993), quienes a su vez retoman ideas de Robert McLeod, la enseñanza de la

psicología (y por tanto, su indagación como área de investigación) debe estar “regida por un espíritu permanentemente renovador [...] que haga mirar con cierto escepticismo las cuestiones planteadas por personas de las generaciones previas y sobre todo con sus respuestas” (p. 16). Tal espíritu, en parte, lo ofrece una perspectiva histórica que aborde los fenómenos curriculares en la psicología vernácula. En el propio diagnóstico publicado por AUAPsi (1998a) se especifica que el análisis de los núcleos de contenidos mínimos en el curriculum del psicólogo deben responder “al análisis del desarrollo de la disciplina, *tomando particularmente en cuenta la historia de la enseñanza universitaria de la Psicología en el país y en el mundo*, de modo tal de cubrir razonablemente el vasto edificio teórico y aplicado alcanzado y a la consideración de las problemáticas actuales y emergentes a las que debe dar respuesta.” (p. 4).

En segundo lugar, no puede discutirse críticamente el estado de la formación científico-profesional de un agente como el psicólogo (que posee pretensiones de cientificidad y de obrar experto respectivamente) sin contextualizar dicha formación en el estado actual de la psicología a nivel regional e internacional. En otras palabras, para trascender una descripción localista del fenómeno, un análisis crítico de la formación, para ponderar su actualización, su relevancia y su cientificidad, debe considerar el contexto de la producción científica regional e internacional, en tanto estas constituyen en última instancia la razón de ser y la referencia obligada de todo entrenamiento universitario en psicología. En términos de Vilanova (1995d), “cada país discute y decide en torno a los recursos humanos que el momento político impone y, a despecho de las vocaciones individuales, promueve o inhibe determinados sectores científicos o tecnológicos. *Pero el establecimiento de un perfil [curricular] posee una dimensión bifronte, por cuanto deben tenerse en cuenta, también, las necesidades connaturales a las disciplinas y a los intereses de los grupos profesionales.*” (p. 667. Énfasis agregado)

Teoría del curriculum como marco conceptual para el análisis de la formación del psicólogo

Todo estudio sobre enseñanza y formación universitaria requiere, necesariamente, de una definición tanto teórica como operacional de los constructos que constituyen al plan de estudios, con la finalidad de determinar indicadores empíricos y así posibilitar un estudio científico (Gallegos, 2007).

En la investigación que aquí se propone, en lo referente a la curricula universitaria se adopta como marco teórico y conceptual la teoría constructivista del curriculum en psicología, con especial énfasis en las formulaciones realizadas por autores españoles (Coll, 1986; 1992; 1995). Esto responde a varias razones. En primer lugar, la teoría de Coll sobre los componentes del curriculum surgen del interior de la propia disciplina: es decir, no obedecen a reflexiones filosóficas o históricas, sino que proceden de la reflexión sistemática y de la investigación empírica (especialmente en el campo educacional y del aprendizaje) realizada en el interior de la psicología, por lo que se presume este modelo se ajusta mejor al campo de la formación del psicólogo que lo que se ajustan otras propuestas extra-disciplinares. En segundo lugar, a pesar de haberse formulado hacia finales de la década de 1990, la estructura del curriculum por niveles de concreción (descrita más abajo) registra, de acuerdo a autores como Álvarez Vallina (2011), una marcada vigencia en los debates sobre diseño y evaluación curricular. En tercer lugar, y en línea con nuestro marco teórico estrictamente histórico que pretende habilitar un análisis histórico y comparativo, esta teoría del curriculum fue la que se adoptó para operacionalizar los currículos psicológicos argentinos en el Programa ejecutado por AUAPsi hacia fines de la década de 1990 (AUAPsi, 1998; 1999; Klappenbach, 2003a; 2015). En tal sentido, nuestra elección teórica con fines

operacionales no responde a una simple continuidad con la tradición, sino que es resultado de la pretensión de armonizar los niveles de análisis, constructos e indicadores relevados en la presente investigación con los niveles, constructos e indicadores de trabajos previos, habilitando así de acuerdo a nuestros objetivos una estimación del estado actual de la formación de psicólogos *en comparación a, o respecto de*, el estado de la formación tal como lo relevaron los estudios de AUAPsi.

El *primer nivel de concreción* del curriculum asumido por los diagnósticos nacionales hacia fines de los '90 incluye los elementos que el diseño curricular “establece explícita y declarativamente como *perfil, objetivos y contenidos* de las carreras” (Klappenbach, 2003a, p. 10). En primer lugar, en el ámbito de la educación superior se denomina *perfil* al “conjunto de atributos (conocimientos, capacidades, destrezas) que un alumno habrá de poseer al culminar su tránsito por un plan de estudios o un programa de entrenamiento” (Vilanova, 1995d, p. 667). Los objetivos son “el colectivo de competencias o capacidades que es necesario que los estudiantes desarrollen y/o aprendan para estar en condiciones de realizar las actividades enunciadas en el perfil” (AUAPsi, 1999, p. 4). En último lugar, los *núcleos de contenidos* y los *descriptores* constituyen las referencias y enunciados de los hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas que deben ser aprendidos o interiorizados durante la socialización universitaria (Coll, 1992; Klappenbach, 2003a). Este nivel incluye el listado de materias y cursos, y allí se encuentran, entre otros elementos, los contenidos (enunciados como unidades temáticas, por ejemplo) y las referencias sobre las fuentes de información (la bibliografía) sobre las cuales cada asignatura se edifica (Polanco & Calabresi, 2011).

En línea con lo anterior, y en vínculo con el perfil, se denomina currículum o plan curricular al “ciclo de actividades por el que debe transitarse hasta adquirir los saberes prácticos y teóricos que cada disciplina impone, y *que siempre implican algo más que un simple plan de estudios, entendido como conjunto de materias*” (Vilanova, 1995d, p. 667). En tal sentido, el currículum es el conjunto de condiciones e instancias que garantizan, de ejecutarse, la materialización de aquel perfil definido arriba. Como puede estimarse, cronológicamente el establecimiento del perfil deseado antecede a la definición del conjunto de condiciones de logro (el curriculum). El curriculum es, por tanto, el conjunto de actividades, contenidos y valores proyectados como los pasos racionales para la consecución del perfil de graduado: es la explicitación “[del] proyecto –las intenciones y el plan de acción- que preside las actividades educativas” (Coll, 1996, p. 30), estipulando qué enseñar o instruir (contenidos y objetivos), cuando enseñar, cómo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar.

El segundo nivel de concreción del curriculum implica “la contextualización y pormenorización” del curriculum base prescripto (Coll, 1994, p. 134, citado en Klappenbach, 2003a, p. 10). Este nivel implica e involucra “las *condiciones objetivas* que determinan el *contexto institucional* del desarrollo de los planes de estudio, desde la infraestructura hasta la elaboración o incidencia de los factores de gestión, coordinación y evaluación curricular” (Klappenbach, 2003a, p. 10. Énfasis en el original). En este segundo nivel de concreción curricular se incluye, entre otras cosas, la cantidad de recursos humanos disponibles en las carreras, la formación de dichos recursos humanos, su dedicación horaria, el presupuesto disponible en las unidades académicas, la infraestructura universitaria (laboratorios, aulas, cámara Gesell), etcétera.

El tercer nivel de concreción del curriculum se define como “la programación e implementación del plan de estudios en las prácticas docentes cotidianas y en tal sentido son competencia y responsabilidad de cada profesor y constituyen el referente inmediato del curriculum en acción” (Klappenbach, 2003a, p. 11). En el nivel

universitario, este nivel implica la enunciación, secuenciación e implementación efectiva de *todas* las prácticas formativas, tanto de laboratorios, pasantías, internados y residencias, como las prácticas áulicas “que pueden encarnar en asignaturas, seminarios, talleres, entrenamiento actitudinal, observaciones y otros tipos de experiencias” (Vilanova, 1995d, p. 667). Adicionalmente, es el tercer nivel de concreción curricular el que “toma en consideración los planes y programas de asignaturas y su implementación en la práctica docente” (AUAPsi, 1999, p. 5): es decir, involucra la práctica real y efectiva en las instancias universitarias. Respecto a este último nivel, debe recordarse que uno de los estudios comparativos sobre currículos de psicología del Mercosur sostenía hacia el cambio de milenio la necesidad de relevar “niveles de realización curricular que operen por debajo de las políticas institucionales e incluso de los planes de estudio con sus contenidos mínimos. Estos niveles curriculares son *los contenidos de los programas de los cursos, el tipo de fuente que los nutre, la capacitación específica del docente que por ellos responde, y los recursos pedagógicos con que se imparten los contenidos.*” (Di Doménico & Vilanova, 1999a, p. 12. Énfasis agregado)

Tales dimensiones, y sus definiciones operacionales, fueron las asumidas en los diagnósticos nacionales realizados en el marco de AUAPsi. Así, por ejemplo, el diagnóstico de 1998 definía al perfil como el conjunto de actividades científico-profesionales explícitamente formuladas en los planes de estudio que se pretendían de todo graduado (AUAPsi, 1998, p. 16). Los objetivos eran definidos como el “conjunto de competencias o capacidades que, según el plan de estudios, es necesario que los estudiantes desarrollen y/o aprendan para poder realizar las actividades establecidas en el perfil” (AUAPsi, 1998, p. 19), abarcando estos desde competencias o capacidades cognitivas hasta competencias lingüísticas, de actuación, inserción e intervención laboral, de relaciones interpersonales en el ámbito científico y profesional, de equilibrio emocional, competencias técnico-instrumentales y capacidades ético-axiológico-deontológicas (AUAPsi, 1998, pp. 18-20).

De especial relevancia para la investigación aquí propuesta es la definición de “contenidos” asumida por el diagnóstico de AUAPsi. Allí se asumen como contenidos de los currículos no la literatura científica incluida en los sílabos en calidad de bibliografía, sino los núcleos temáticos y en un sentido más general, las asignaturas en los planes de estudio: por ejemplo, aprendizaje y percepción en procesos básicos, historia de la constitución de la disciplina, epistemología de la disciplina, metodología de la psicología, etc. (AUAPsi, 1998, pp. 20-21). En tal sentido, el estudio disponible de AUAPsi indica que en los diagnósticos no se optó por una cuantificación, análisis y presentación de la totalidad de la bibliografía de los planes de estudio relevados. Como se aborda en la siguiente sección sobre el estado del arte, este tipo de estudios sería más propio de la década siguiente al diagnóstico de AUAPsi.

De cualquier manera, lo anterior indica tanto la ausencia de una ponderación objetiva de los datos referidos a la literatura específica que se presentaban en los sílabos, como la asunción por parte de los investigadores del programa de AUAPsi de la definición y operacionalización tripartita del curriculum de la psicología educacional española (Coll, 1992; 1995). En el estado del arte que relevamos más abajo se verifica que esta definición y operacionalización ha sido adoptada por virtualmente todos los estudios posteriores sobre formación y enseñanza de la psicología en el país. Por tanto, esta investigación adopta la definición del curriculum tripartita aquí descrita, centrándose en un relevamiento de aspectos concretos en el primer y segundo niveles de concreción.

La socio-bibliometría como marco técnico-metodológico para el estudio de la formación del psicólogo

El marco recién descrito constituye un enfoque conceptual específico para pesquisar e indagar empíricamente el curriculum en psicología. Por otro lado, nuestras consideraciones históricas para esta investigación se enmarcan, como hemos indicado, en la historia social de la ciencia y, más específicamente, en la historia socio-profesional de la psicología (Ash, 1980; Danziger, 1984; Sokal, 1984a; 1984b; van Strien, 1993; Vilanova, 1997b; 2000). Esta historia socio-profesional de la psicología ha dado lugar a orientaciones puramente cualitativas (Fierro, 2015; en prensa; Klappenbach, 2000a), pero a su vez ha dado lugar a herramientas de relevamiento y análisis de datos históricos de tipo eminentemente *cuantitativas*. En el apartado anterior se describió que, al menos en los documentos públicamente disponibles, los estudios sobre formación que se publicaron en los años '90 mayoritariamente no sometían a los currículos a un análisis estrictamente cuantitativo tomando como unidad de análisis la literatura científica en calidad de bibliografía de asignaturas. El diagnóstico de AUAPsi (1998) es el ejemplo más característico de este fenómeno.

En tal sentido, puesto que esta investigación propone un relevamiento cuantitativo de los contenidos y la bibliografía de las asignaturas de carreras de psicología de universidades públicas y privadas argentinas, los cuales pertenecen estrictamente al primer nivel de concreción curricular, se requieren metodologías y herramientas de relevamiento y análisis de datos que permitan cuantificar los contenidos bibliográficos para luego someterlos a análisis cualitativos. Una de las herramientas idóneas para tal fin es la socio-bibliometría.

A partir de los desarrollos teóricos de la sociología del conocimiento y de la ciencia norteamericanas, a partir de los años '60 se asistió al diseño y difusión de nuevos recursos metodológicos y de análisis de la empresa científica, cuyos fines eran, en esencia, el relevamiento de las entonces novedosas dimensiones sociales e institucionales de la ciencia, entre las que se incluyen el intercambio científico a partir de publicaciones periódicas, la formación de colegios invisibles y la productividad de los científicos, entre otras. Tales fenómenos requirieron, obligatoriamente, de indicadores objetivos, cuantificables y replicables para la confección de investigaciones científicas. En efecto, si bien parte de la sociología del conocimiento y de la ciencia es interpretativa –y por lo tanto cualitativa–, las perspectivas internalistas, predominantemente anglosajonas, han sido aquellas que han pretendido cuantificar los datos de la indagación social de la ciencia (Merton, 1977). Así, desde la década de 1970, una forma concreta de explorar, caracterizar y explicar la ciencia y su producción es recurrir al análisis de la estructura y la dinámica organizacional de la empresa científica (Carpintero, 1981a; De Solla Price, 1963/1973; Lamo de Espinosa, García, & Albero, 1994).

Los estudios bibliométricos constituyen un campo delimitado cuyo origen efectivamente es la sociología de la ciencia dado que, entre otras cosas, la bibliometría (como técnica o metodología) permite el estudio de la ciencia en tanto institución social normativamente regulada, y en tanto organización con canales comunicacionales, objetivos explícitos y carácter público (Carpintero, 1981b). Si bien la bibliometría tiene múltiples definiciones, a la luz de la perspectiva sociológica que constituye parte del enfoque de esta investigación se la definirá como la definió originalmente Pritchard: como la “aplicación de las matemáticas y los métodos estadísticos para analizar el curso de la comunicación escrita y el curso de una disciplina” (Spinak, 1996, p. 34); donde la comunicación escrita refiere a las producciones de los científicos (firmas, títulos y citas de los trabajos científicos; aquí concretamente programas de asignaturas de grado) y

donde ‘disciplina’ refiere a la ciencia (en este caso, la psicología). Así, el campo de aplicación de la bibliometría es la ciencia -comprendida como empresa colectiva y como organización esencialmente social- y en sí misma, esta herramienta de análisis puede definirse –alternativamente a como Pritchard lo hace- como “la cuantificación de la información bibliográfica susceptible de ser analizada” (Garfield et al., 1978, p. 180, citado en Carpintero, 1981b, p. 34).

La información bibliográfica aludida por Garfield comprende –pero no se limita a- la literatura publicada en plataformas científicas, por un lado, y a las propias citas y referencias realizadas en las investigaciones y producciones textuales de los científicos, publicadas estas a su vez en plataformas científicas concretas. Nuevamente, aquí se evidencia la incidencia de la redefinición sociológica de la historia de la ciencia, cuya contraparte equilibradora a las tendencias interpretativas cualitativas propias de los estudios clásicos (Young, 1990) ha sido el recurso a indicadores cuantitativos y, entre ellos, bibliométricos (Castro e Silva & Teixeira, 2012; Kragh, 1989; Thackray, 1978). La aplicación de la socio-bibliometría al análisis de la producción científica parte fundamentalmente de dos supuestos generales. De acuerdo a Klappenbach (2008/2009), el primero es el que propone el *carácter social de las publicaciones científicas* –carácter social que adquieren a partir de ser producto de la interacción de agentes sociales en una institución que es en parte social-. De acuerdo a Klappenbach, Barrozo, Cámara y López (1999), uno de los supuestos epistemológicos de las técnicas socio-bibliométricas es que “la ciencia es, ante todo, una institución social regulada por normas y procedimientos de naturaleza social” (p. 303). El segundo supuesto es el que postula el *carácter público del conocimiento con pretensiones de científicidad* –carácter que refiere tanto a la obligación de someter las propias producciones científicas al escrutinio de los pares y del público en general, como a la posibilidad que tienen los científicos de todo el mundo de acceder a dicho conocimiento cuando esto se necesaria y a través de órganos oficiales, publicaciones científicas, reuniones y congresos, etc.-. En tal sentido, el conocimiento científico se ha caracterizado como un “saber público, es decir como un conocimiento que es capaz de ser *comunicado* a los otros miembros de la comunidad científica, los cuales se encuentran en condiciones de contrastar los enunciados empíricos y teóricos de toda comunicación científica” (Klappenbach et al., 1999, p. 304). La orientación social o sociológica de esta aproximación bibliométrica a la ciencia se vuelve evidente cuando, a partir del análisis cuantitativo, pueden “detectar[se] grupos de trabajo, colegios invisibles, nivel de institucionalización, incluso nivel de apoyo económico” (Carpintero, 1981b, p. 34). En tal sentido, la socio-bibliometría en tanto aplicación de la sociología de la ciencia concluye que “la ciencia no es otra cosa que el complejo entramado de sus publicaciones científicas, sus reuniones científicas, academias, laboratorios e institutos de investigación etc., que pueden analizarse según modelos propiamente organizacionales” (Klappenbach et al., 1999, p. 304).

La socio-bibliometría –la cuantificación y análisis de la información bibliográfica de la literatura científica en forma de citas a partir de conceptos que hacen a la dimensión social de la ciencia- clásicamente se ha aplicado a los intercambios científicos en el marco de la dinámica organizacional de la ciencia (de aquí que se hayan estudiado los índices de productividad de científicos específicos, la colaboración entre personalidades y grupos, las revistas y órganos de difusión, la existencia de ‘colegios invisibles’, entre otros). En este sentido se refiere Klappenbach (2013), siguiendo a Brozek (1991), a lo que denomina la ‘tradición valenciana de la socio-bibliometría’: la tradición de tales académicos europeos en torno al análisis de la psicología (contemporánea e histórica) a partir del análisis, medición y evaluación de producciones científicas como libros y, especialmente, revistas periódicas psicológicas.

Sin embargo, y junto a esta aplicación de la socio-bibliometría a las publicaciones periódicas, Klappenbach (2013) identifica una tradición local, argentina, que aplica la socio-bibliometría al análisis y medición de un cuerpo de referencias bibliográficas por entero diverso: la literatura presente en los programas de asignaturas universitarias de grado en calidad de contenidos bibliográficos curriculares tendientes al logro de los perfiles. Esta ‘tradición argentina’ de estudios bibliométricos aplicados a estudios de enseñanza y formación se inscribiría en la primera de las tradiciones de aplicación de la socio-bibliometría: es decir, en la evaluación de *instituciones científicas* como lo son, en parte, las universidades (otras aplicaciones incluyen *publicaciones científicas*, evaluación de los propios *científicos*, y la reconstrucción de la *historia de la ciencia*). En línea con el planteo de Klappenbach (2013), mientras que la tradición valenciana analizaría contenidos (índices de revistas) en publicaciones periódicas, la tradición argentina analizaría contenidos (unidades de programas) en planificaciones de asignaturas; mientras que la valenciana analizaría la productividad (es decir, los autores más productivos) en ciertas plataformas de publicación, la tradición argentina analizaría la productividad de los equipos docentes. Finalmente, mientras que la tradición valenciana analizaría las referencias de las publicaciones periódicas, la tradición argentina analizaría la bibliografía de las planificaciones docentes de las asignaturas. Por lo tanto, los programas de asignaturas pueden ser considerados también como *instrumentos de comunicación pública de la enseñanza de la psicología*. Precisamente Miguel y Dimitri (2013), dos especialistas en bibliometría en el país, se han referido a esa característica de los estudios bibliométricos llevados a cabo en la Universidad Nacional de San Luis.

Efectivamente, sirviéndose de los mismos indicadores de los estudios socio-bibliométricos (autor, tipo de texto, año o antigüedad, editorial, etc.), esta tradición argentina ha posibilitado un estudio sociológico (y en línea con la historia socio-profesional) de la formación y entrenamiento de psicólogos, al menos en lo que respecta al primer nivel de concreción curricular (y a ciertos aspectos del segundo nivel). Es abrevando en dicha tradición, y extrayendo de los trabajos pertenecientes a ella los lineamientos, problemas y contextos teóricos más generales, que se enmarca y propone la presente investigación.

Estado del Arte

Como explicamos detalladamente en el marco teórico, la formación en psicología en Argentina se convirtió un área de investigación sistemática hacia la década de 1990. Posterior al diagnóstico de AUAPsi, sin embargo, se multiplicaron los estudios sobre la temática (e.g. Acevedo, 2001; Castro Solano, 2004; Courel & Talak, 2001; Di Doménico & Vilanova, 1999a; 2000; Gallegos, 2012; Klappenbach, 2003b). El grueso de estos estudios, algunos de los cuales recuperaban una perspectiva claramente histórica para interpretar sus resultados, continuaban subrayando las carencias y déficits de la formación de psicólogos en el país. Uno de los estudios más sistemáticos que relevaba las competencias autopercebidas por egresados de psicología en Buenos Aires y las comparaba con las necesidades de quienes contrataban a los psicólogos para la prestación de servicios, concluía hace una década que “en términos generales se observa un pobre ajuste entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las habilidades que tienen los psicólogos. Desde el punto de vista de aquellas personas que contratan psicólogos, en términos generales se puede afirmar que el perfil promedio no ofrece aquello que las instituciones requieren. La redacción de informes psicológicos, el trabajo con población de bajos recursos económicos o minorías, el asesoramiento a profesionales no psicólogos, el diseño de baterías de evaluación psicológica a medida y el conocimiento de las áreas nuevas de la psicología,

no forman parte del repertorio de destrezas de los graduados. [...] El perfil del psicólogo promedio, registra carencias básicas en una gran cantidad de áreas desde el punto de vista del potencial usuario del sistema, hallazgo que resulta llamativo frente a la gran cantidad de estudiantes y graduados de psicología en Argentina.” (Castro Solano, 2004, p. 136-137)

La explicación para esto es, claramente, el estado de la formación y del entrenamiento de grado (y en menor medida de posgrado) en tanto principales instancias de desarrollo de competencias científicas y profesionales. Y en línea con el reconocimiento de tal fenómeno, la última década ha visto multiplicarse los trabajos que profundizan en análisis cuantitativos y cualitativos sobre la formación de grado en psicología (Berra & Gallegos, 2014; Gallegos & Berra, 2015). De acuerdo a un relevamiento realizado recientemente sobre los estudios empíricos sobre formación en psicología en Argentina (Fierro, 2016a), en los últimos diez años se han producido variados estudios empíricos sobre enseñanza y formación en psicología en Argentina que por su amplitud, metodología y objetivos pueden clasificarse en varios grupos. Un primer grupo de estudios ha comparado el estado actual de la formación de los psicólogos en Argentina con los pareceres de agentes universitarios específicos, como profesores y expertos en la disciplina (González et al., 2012; Ostrovsky & Di Doménico, 2007; Tornimbeni, González, Corigliani, & Salvetti, 2011). Un segundo grupo de estudios, evaluando el grado de realización de las cuestiones usualmente declaradas en el primer nivel de concreción curricular, han indagado la percepción de competencias (predominantemente procedimentales o profesionales) adquiridas por los estudiantes de las carreras de grado (Fierro, 2014a; García Acacio, Noguera, & Peralta, 2015; Manzo, 2010). Trabajos sobre opiniones de estudiantes en torno a contenidos curriculares (e.g. Moya, 2009) pertenecen a este grupo de investigaciones.

Un tercer grupo de estudios sobre formación involucra la investigación de los contenidos y núcleos temáticos de los planes de estudio, abordándolos mediante metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas) de relevamiento y análisis de datos, como lo conforma en la actualidad el análisis bibliométrico aplicado a planes de estudio (Klappenbach, 2013). Mientras que algunos de tales estudios se focalizan en describir y caracterizar una o dos asignaturas específicas de un único plan de estudios en función de contenidos y núcleos temáticos, sin miras comparativas con otras asignaturas semejantes de planes de estudio ajenos (Vázquez Ferrero, 2009a; 2009b; 2010a; 2010b; 2011; Vázquez Ferrero & Colombo, 2008), otro tipo de investigaciones involucra la comparación de asignaturas específicas y equivalentes presentes en dos o más planes curriculares (Fierro, 2016b; Fierro, Brisuela & Biglieri, 2016; González, 2008; 2011; 2014; Moya, 2012; Moya et al., 2010; 2015; Vázquez Ferrero, 2015; Visca & Moya, 2013) con la finalidad de evidenciar sesgos, orientaciones o tipicidades propias de las academias concretas. Se han llevado a cabo, a su vez, investigaciones predominantemente cualitativas y con fines comparativos sobre la formación impartida por asignaturas homologables impartidas en dos o más planes de estudio (Gonzalez et al., 2005; Menendez & Acosta, 2011). Finalmente, a este grupo general de investigaciones pertenecen, por caso, trabajos sobre enseñanza de la psicología pero en décadas pasadas (e.g. González, 2010), un campo que podría denominarse ‘historia de la enseñanza de la psicología en Argentina’.

Otros estudios han caracterizado y comparado la formación universitaria en psicología de dos o más planes de estudio en términos de ciclos o tramos (Moya, 2012; Vázquez Ferrero 2015; Zillotti, en prensa). Trabajos como la investigación de Gallegos (2012) sobre la formación de psicólogos en la Universidad Nacional de Rosario son ejemplares de la combinación de una perspectiva histórica con análisis cuantitativos

sobre una curricula completa. Finalmente, otra clase de investigaciones, quizá la más sugerente, ha sometido a análisis la totalidad de planes de estudio específicos, relevando múltiples planes de estudio con fines comparativos (Vázquez Ferrero, 2016) o relevando *un* plan de estudios de psicología con el objetivo de brindar imágenes de conjunto sobre la formación en una universidad concreta (Benito & Elmasian, 2010; Gallegos, 2012; Medrano et al., 2009; Vázquez Ferrero & Colombo, 2008).

El estado de la formación relevada por estos estudios es, considerándose el estado actual de la disciplina a nivel internacional, altamente deficitaria. Los resultados de este último tipo de estudios, que abordan planes de estudios completos, en ocasiones con fines comparativos, son interesantes y plantean una imagen de la psicología contemporánea Argentina en línea con los diagnósticos de AUAPsi y de los investigadores en la década del 2000. Por ejemplo, el estudio de Benito y Elmasian (2010) sobre la formación en psicología en la Universidad de Buenos Aires –hacia 2013 la carrera más poblada del país y una de las más célebres del territorio- arrojaba que la edad media de la literatura del plan de estudio vigente es 1981, mientras que menos del 20% de dicha literatura ha sido publicada luego del año 2005.

En el mismo sentido, un análisis comparativo entre las referencias bibliográficas ($N = 1716$) que obraban como contenidos de lectura de las asignaturas de grado de psicología de la Universidad de Buenos Aires y las referencias bibliográficas ($N = 686$) de las asignaturas de grado de la Universidad Nacional de Córdoba arrojó que la edad media de la literatura de esta última era 1992 y que sólo un 14,2% de dicha literatura era posterior al 2004 (Medrano et al., 2009). Un 40,6% de la literatura de la Universidad de Buenos Aires correspondería a autores locales, mientras que un 36,9% de la literatura de la Universidad Nacional de Córdoba era de autoría argentina. Finalmente, en Córdoba, Freud y Lacan componen el 15,4% de la literatura de las asignaturas, mientras que tales autores componen un 22,7% en la Universidad de Buenos Aires.

Este último punto, que evidencia una extremada e inusitada concentración ya no en problemas o fenómenos psicológicos sino en autores específicos, registra variantes más extremas. Un estudio bibliométrico más reciente (Moya, 2012) halló que referencias bibliográficas pertenecientes a Freud (y en mucha menor medida, a autores post-freudianos) conforman el 34,7% de las referencias bibliográficas de asignaturas del ciclo básico de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, un 53,2% de las referencias de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y un 47,3% de las referencias de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (las tres casas de estudio que hacia el 2013 concentraban al 55% de los estudiantes activos de psicología de Universidades públicas argentinas). Referencias a Jacques Lacan constituyen un 7,3%, un 5% y un 9,4% del total de las referencias en las tres universidades referidas, respectivamente. Por tanto, y circunscribiéndonos al primer psicoanálisis en las universidades nacionales y públicas, Freud ocupa más de un tercio de la formación básica en el entrenamiento de psicólogos marplatenses, casi la mitad de la formación de los psicólogos platenses y más de la mitad de la formación de los psicólogos de Capital Federal. Tales tendencias curriculares se maximizan, como podría esperarse, en el ciclo profesional de las carreras, donde el psicoanálisis ocupa la gran mayoría de los programas de trabajo docente, especialmente los vinculados con la psicología clínica y la psicoterapia (Fierro et al., 2016; González et al., 2005; Moya et al., 2010; 2015).

Una reciente investigación nos permite comprobar la actualidad de los déficits en la formación de psicólogos con que carga Argentina desde hace 50 años, a la vez que demuestra la distancia que separa la formación profesional de pregrado en la región de los problemas y avances contemporáneos a nivel internacional. Menéndez y Acosta

(2011) han analizado la formación teórica-clínica recibida por estudiantes de tres de las principales casas de estudios superiores de psicología del país (las de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Córdoba). Si confiamos en la representatividad de la muestra relevada (967 estudiantes de Buenos Aires, 179 estudiantes de Córdoba y 102 estudiantes de Rosario) y aceptamos la inexistencia de diferencias significativas en función de las diversas carreras tal como la declaran los autores, entonces puede concluirse que la mayoría de los estudiantes del ciclo profesional de las carreras de psicología de dichas universidades prevé la clínica como su futuro profesional (79%), identifica –nosotros agregaríamos erróneamente- la ‘clínica’ con un procedimiento psicoterapéutico (88,75%), concibe que la causación de los trastornos psíquicos es la ‘conflictiva inconsciente’ (95,33%) –desechando otras alternativas explicativas-, considera que las causas más relevantes para la determinación de los mismos son las experiencias infantiles –de acuerdo al factor etiológico entronizado por el psicoanálisis-, opina que las ‘interpretaciones’ son las formas de intervención psicoterapéutica más eficaces –ignorándose así intervenciones o técnicas psicoterapéuticas ajenas al psicoanálisis-, cree que la ‘resolución de conflictos subyacentes’ es el criterio de alta –desconociendo la ambigüedad y poco operatividad de tal criterio e ignorando la fuerte pertenencia teórica, y no empírica, del mismo-, identifican como autores extranjeros de referencia en la disciplina a Freud, Lacan, Winnicott, Klein, Piaget y Vygotsky –todos muertos hace más de medio siglo, excepto por Piaget, que murió hace 35 años-, percibe como psicoanalítica la orientación formativa recibida en sus estudios (97%), conciben que el objeto de estudio de la psicología es el ‘sujeto psíquico’ (44,7%) o el ‘aparato psíquico’ (20,5%) o ‘el paciente’ (9,7%) –siendo tales conceptos los objetos teóricos propuestos por una teoría psicológica, el psicoanálisis, y no por el conjunto de la disciplina-, considera que el psicoanálisis es la técnica psicoterapéutica más eficaz (54%), seguida por la psicoterapia psicoanalítica (40%) –aquí desconociendo los desarrollos desde hace 30 años en investigaciones en psicología clínica y psicoterapia-, y finalmente, imputan como motivación central de los pacientes psicológicos al momento de solicitar terapia el ‘suprimir síntomas’ (45%). Adicionalmente, el estudio de Menéndez y Costa indican que el 70% de los encuestados se hallaba en tratamiento psicoterapéutico desde hacía dos o más años, o lo habían estado durante un período de entre 6 meses a 2 años. Los autores argentinos más consultados por los estudiantes de la muestra son Pichón-Rivière, Ulloa, Bleger, Liberman y Fernández).

A partir de lo anterior, puede concluirse que en Argentina continúa operativa una fuerte y a menudo excluyente matriz psicoanalítica en la formación de grado, que se filtra hacia la literatura (mayoritariamente antigua) y necesariamente hacia los *practicum*. Con todo, los estudios disponibles hasta el momento registran particularidades que sugieren la necesidad de un estudio como el que se propone en la presente investigación. Por un lado, las revisiones de conjunto sobre estudios sobre formación disponibles en la región (Berra, 2016; Berra & Gallegos, 2014) son mayoritariamente generales, en el sentido que no incluyen datos cuantitativos sobre relevamientos empíricos en universidades concretas. Por otro lado, las revisiones *históricas* de la cuestión de formación también son generalistas (Gallegos & Berra, 2015; González, 2015a, 2015b) y adicionalmente no aportan datos cuantitativos a escala nacional sobre los niveles de concreción curricular. Estos últimos estudios históricos tampoco incluyen datos empíricos sobre la situación en la última década, aunque ocasionalmente contextualizan los debates sobre formación en los procesos de acreditación.

Finalmente, los estudios que hemos citado arriba que sí realizan estudios cuantitativos sobre las curriculas (e.g. Benito & Elmasian, 2010; Fierro et al., 2016; Medrano et al., 2009; Moya, 2012; Vázquez-Ferrero, 2009, 2010a, 2010b) se centran mayoritariamente en uno o dos planes de estudio (en todos los casos en sólo uno de los dos ciclos de las carreras de grado), sin ofrecer perspectivas comparativas y de conjunto sobre más universidades. En otras palabras, no se dispone al momento de estudios empíricos de carácter nacional que incluyan datos sobre la enseñanza y formación en psicología en universidades argentinas con fines comparativos. Esto se maximiza para el caso de las universidades de gestión privadas, de las cuales no hemos hallado indagaciones empíricas cuantitativas (c.f. García, 2009). Adicionalmente, en ninguno de los estudios relevados se ha evaluado la formación docente de los recursos humanos de las carreras de psicología (un punto nodal y transversal en todos los niveles de concreción curricular).

Nuestras indagaciones y las revisiones aquí consideradas indican que, con excepción de una tesis de doctorado realizada en la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Vázquez-Ferrero, 2016), no hay antecedentes de estudios de conjunto (que abarquen múltiples carreras de psicología argentinas, públicas y privadas) y actualizados (en el contexto de los procesos de acreditación y de los debates sobre el futuro de la psicología en Argentina) sobre la cuestión. Con todo, la tesis de doctorado referida, un estudio bibliométrico sobre contenidos de asignaturas de carreras de psicología de universidades nacionales de gestión pública, consideró como muestra los programas del período 2009-2010: es decir, hacia el inicio de los procesos de acreditación y previo a las modificaciones curriculares que se estiman fueron realizadas en los casos en que las universidades las requirieran para acreditar. Por tanto, no existen indagaciones que hacia la actualidad presenten datos fehacientes sobre los niveles de concreción curricular en los planes de estudio de psicología en las universidades argentinas, especialmente en el primero de dichos niveles (contenidos y bibliografía de asignaturas). A la vez, no existen estudios que dispongan de datos sobre la formación de los responsables de las asignaturas que componen los currículos de psicología (dimensión central del segundo nivel de concreción). Sin embargo, según los datos que se integran de los reportes arriba incorporados, podría conjeturarse que, con mínimos cambios y en lo que tiene de estructural, hacia el año 2009 la formación de psicólogos en Argentina –con variaciones locales y regionales- continuaba anidando orientaciones exclusivamente psicoanalíticas, continuaba instruyendo profesionales con literatura ya obsoleta, y continuaba promoviendo definiciones profesionalistas y clinicistas de la disciplina.

Método

Tipo de estudio & diseño

La investigación proyectada puede considerarse como un estudio descriptivo, *ex post facto retrospectivo*, en términos de la clasificación propuesta por Montero y León (2007). De acuerdo con antecedentes de investigaciones doctorales previas (Gallegos, 2012), se propone un estudio curricular, historiográfico y bibliométrico, donde las unidades de análisis son esencialmente documentos (programas de asignaturas, curriculum vitae y producción científica sobre el desarrollo histórico de la psicología universitaria argentina), cuyos datos se contextualizarán explicativamente en la historia de la psicología universitaria argentina.

Objetivos

Generales

1. Relevar y analizar el estado actual de la formación de grado en Psicología en carreras de grado de universidades nacionales de gestión estatal y de gestión privada, en el marco de los procesos de acreditación y mejoramiento curricular en curso.

2. Contextualizar el estado actual de la formación de grado en el desarrollo histórico de la psicología como ciencia y como profesión en Argentina

Específicos

1. Relevar el contenido y la bibliografía de las asignaturas de carreras de grado de Psicología de universidades públicas y privadas de Argentina.

2. Analizar el contenido y la bibliografía obligatoria de las asignaturas obligatorias de carreras de grado de Psicología de universidades de gestión estatal y de gestión privada de Argentina en función de los ciclos (básico y profesional) de las mismas.

3. Analizar comparativamente por ciclos y por asignaturas los contenidos y bibliografía de asignaturas de universidades de gestión estatal y de universidades de gestión privada.

4. Relevar la formación, perfeccionamiento y producción científica de los profesores a cargo de asignaturas a partir de la información disponible en sus curriculum vitae.

5. Analizar la relación existente entre las formaciones docentes adquiridas y las asignaturas dictadas.

6. Estimar el estado actual de la formación de grado en psicología a partir de relacionar los datos aquí obtenidos con los hallazgos de los diagnósticos comprensivos previos, especialmente los estudios de conjunto a nivel nacional.

Hipótesis

En correspondencia con los objetivos específicos planteados, la investigación proyectada parte de las siguientes hipótesis.

1. a. El ciclo básico de carreras de psicología de universidades de gestión estatal registrará un moderado predominio psicoanalítico en lo teórico, cierta heterogeneidad en cuanto a la procedencia profesional de la bibliografía, cierta obsolescencia en la literatura y libros y capítulos de libro como fuentes bibliográficas predominantes.

1. b. El ciclo profesional de tales carreras registrará un marcado predominio psicoanalítico en lo teórico, un marcado predominio de profesionales no psicólogos como autores de la bibliografía, una considerable obsolescencia en la literatura y un claro predominio de libros y capítulos de libro como fuentes bibliográficas en desmedro de investigaciones publicadas en revistas de publicación periódica.

1. c. El ciclo básico de carreras de psicología de universidades de gestión privada registrará cierta diversidad teórica, heterogeneidad en cuanto a la procedencia profesional de la bibliografía, una obsolescencia de la literatura en línea con los parámetros centométricos normales, y la presencia de libros y capítulos de libro como fuentes bibliográficas predominantes.

1. d. El ciclo profesional de tales carreras registrará una marcada heterogeneidad teórica, cierta diversidad en cuanto a la procedencia profesional de la bibliografía, una

obsolescencia de la literatura en línea con los parámetros cientométricos normales, y un predominio de libros y capítulos de libro como fuentes bibliográficas más citadas.

2. a. En perspectiva comparada, los contenidos y bibliografía en carreras de grado de universidades de gestión estatal y en carreras de grado de universidades de gestión privada registrarán marcadas diferencias en cuanto a contenidos temáticos abordados en las planificaciones docentes, en cuanto a autores predominantes en la bibliografía, en cuanto al grado y dominio de una teoría psicológica por sobre otras, en cuanto a la pertenencia profesional de los autores de la bibliografía y en cuanto a la actualización de la literatura utilizada en las asignaturas.

2. b. En las universidades de gestión estatal la formación de psicólogos tanto en el ciclo básico como en el profesional se orientará predominantemente hacia autores y teorías psicoanalíticas a través de literatura con considerable obsolescencia. Comparativamente, los contenidos y bibliografía de ambos ciclos de carreras de universidades de gestión privada se orientarán hacia una diversidad en términos de teorías y autores mayor respecto a las universidades estatales, lo anterior a través de literatura publicada más recientemente.

2. c. En cuanto a la bibliografía de las asignaturas, ambos grupos de universidades registrarán un predominio de libros y capítulos de libro como fuentes bibliográficas predominantes, en desmedro de otras fuentes como artículos de revistas científicas de publicación periódica.

3. Las formaciones docentes adquiridas por los titulares de las asignaturas serán coherentes con las temáticas dictadas en sus respectivos espacios curriculares.

4. a. En su conjunto, la formación de grado en psicología en Argentina relevada en el estudio mostrará ciertas diferencias respecto al estado de la situación hacia el 2000, en lo referido a la formación de docentes, las cuales pueden ser ponderadas positivamente. El estado actual mostrará semejanzas con el estado de la formación de hace 15 años, especialmente en lo que respecta al predominio monoteórico, a la obsolescencia de la bibliografía y a la prevalencia de contenidos curriculares no estrictamente psicológicos (es decir, de autores psiquiatras, filósofos, sociólogos, etc.).

4. b. En el contexto de los procesos de acreditación, se estima en línea con planteos previos que los mismos no han implicado modificaciones o revisiones curriculares significativas en el punto de alterar lo estructural en la formación típica desde hace más de quince años.

Participantes

La muestra de nuestro estudio estará conformada por tres conjuntos de datos:

En primer lugar, por el conjunto de unidades (núcleos temáticos) y de referencias bibliográficas que en calidad de contenidos de lectura obligatoria conforman la literatura de asignaturas obligatorias a través de cuyo cursado se forman y entrenan los psicólogos argentinos en todas las universidades nacionales de gestión pública y en las cinco universidades nacionales de gestión privada con mayor matrícula del territorio de acuerdo al último relevamiento cuantitativo a nivel nacional (Alonso & Klinar, 2016). Se considerarán las asignaturas obligatorias de las carreras de psicología de un total de nueve universidades de gestión pública seleccionadas intencionalmente: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional del Comahue y Universidad Autónoma de Entre Ríos. Se considerará un total de cinco universidades de gestión privada: La Universidad del Salvador, la Universidad

Argentina J.F. Kennedy, la Universidad Abierta Interamericana, la Universidad Cuenca del Plata, y la Universidad Empresarial Siglo XXI. Las nueve universidades de gestión pública registraban hacia 2015 un total de 63939 alumnos activos (un 70,3% del total de estudiantes de psicología en el territorio), y las cinco universidades privadas un total de 14003 alumnos activos (un 16% del total de estudiantes de psicología en el territorio). Por tanto, la investigación proyectada implicará analizar la formación recibida por más del 86% de los estudiantes de psicología activos en Argentina (Alonso & Klinar, 2016). Hemos limitado las universidades de gestión privada a cinco puesto que el abarcar los 31 programas de psicología de todas las universidades privadas del país excedería el lapso proyectado para la investigación. A la vez, sólo un grupo reducido de universidades privadas contienen una matrícula activa que contribuya de forma significativa al grueso de los psicólogos argentinos diplomados cada año. En términos de formación de psicólogos, se recurre a la selección realizada para caracterizar el *grueso* de las universidades argentinas que cuentan con un grado de psicología.

De acuerdo a lo anterior, el **primer objeto de estudio** de la investigación es la bibliografía *obligatoria* de programas de asignaturas *obligatorias* de las carreras de grado de psicología de las universidades referidas. Un **segundo objeto de estudio** lo conforman las unidades o núcleos temáticos de las asignaturas. La **población** en la primera parte de nuestro estudio será la bibliografía obligatoria de dichos programas, por un lado, y las unidades temáticas por otro. La **unidad de análisis** de esta fase de la investigación está constituida por cada una de las referencias bibliográficas al interior de la sección de material de lectura obligatoria de cada asignatura. Una segunda **unidad de análisis** la conformará cada una de las unidades temáticas de los sílabos.

En segundo lugar, nuestra muestra estará conformada por el conjunto de curriculum vitae de los docentes responsables de las asignaturas relevadas. Así, el **objeto de estudio** de la segunda 'fase' de nuestra investigación la conformará el conjunto de curriculum vitae de los profesores a cargo de las asignaturas previamente analizadas. La **población** de dicha fase la constituirán los contenidos de dichos curriculum vitae. Concretamente, la **unidad de análisis** de esta parte de nuestra muestra estará constituida por la formación de grado, por los cursos de perfeccionamiento y por la producción científica de cada docente.

Se ha circunscripto la muestra de docentes a los titulares o profesores a cargo en primer lugar por una cuestión de factibilidad: abarcar la totalidad de docentes de las carreras de psicología del país excedería tanto los plazos como los objetivos de la investigación propuesta. Si bien en las carreras más pobladas del país es factible que las instancias teóricas no sean obligatorias y la enseñanza recaiga en ayudantes de trabajos prácticos, esto no sucede en *todas* las carreras del país. Por otro lado, son los profesores a cargo de las asignaturas aquellos que en línea con el plan de estudios establecen los contenidos, la secuenciación de los mismos, la metodología de evaluación y las referencias a los materiales de estudio (bibliografía). Por tanto, a pesar de no encargarse del grueso de los *practicum*, son tales docentes y sus formaciones los que delimitan los planes de trabajo docentes. Independientemente de que en muchas facultades los ayudantes de trabajos prácticos ocupen un lugar preponderante, se supone que los lineamientos, contenidos y bibliografía de los programas responden a las orientaciones de los profesores a cargo. En tal sentido, dado que pretende vincularse la formación de los docentes con el perfil de los sílabos, creemos adecuado indagar solo la formación recibida por los profesores a cargo de los cursos. A su vez, las dimensiones a analizar en los curriculum vitae se han seleccionado en función de constituir los indicadores usuales

ponderados en concursos docentes, categorizaciones y obtención de becas como referidos a la formación, perfeccionamiento y producción científica de los profesores.

En tercer lugar, nuestra muestra estará integrada por la producción investigativa en el área de formación de psicólogos en Argentina, especialmente en lo referente a los análisis históricos que desarrollen sobre la enseñanza y profesionalización de la psicología en Argentina, a los análisis empíricos contemporáneos que indaguen la situación actual de la formación en el país, y a los debates nacionales, regionales e internacionales sobre formación y acreditación universitaria del psicólogo. Se recurrirá a los datos de estos análisis históricos para contextualizar los datos obtenidos del análisis curricular.

Procedimiento

De acuerdo a nuestros primer y segundo objetivos específicos de relevar y analizar el contenido y la bibliografía obligatoria de las asignaturas obligatorias de carreras de grado de psicología en universidades de gestión estatal y de gestión privada en Argentina, y en línea con la metodología asumida, se propone un relevamiento y análisis socio-bibliométrico de los núcleos temáticos y los contenidos bibliográficos presentes en los sílabos de las asignaturas de los currículos. Se han asumido como objeto de estudio las *asignaturas obligatorias* en tanto que, en primer lugar, el grueso de los currículos de psicología en Argentina contienen un ‘núcleo curricular’ (*core curriculum*) transversal relativamente homogéneo (Klappenbach, 2004) que refiere exclusivamente y por definición a tales asignaturas obligatorias. En segundo lugar, es a caracterizar tal núcleo que la investigación proyectada se dirige en calidad de objetivo específico. En tercer lugar, un diagnóstico de la formación del psicólogo a nivel nacional necesariamente debe enfocarse en los contenidos curriculares por los que deben atravesar *todos* los estudiantes, dejando así por fuera las asignaturas optativas. En tercer lugar, la adición de asignaturas optativas introduciría diferencias en la muestra que luego dificultarían la tarea de detección de orientaciones y contenidos comunes y transversales. Tal circunscripción no se percibe como una limitación puesto que no es objetivo principal de la investigación proyectada la caracterización de cada universidad por separado, aunque tal caracterización pueda derivarse con posterioridad a los análisis proyectados.

Adicionalmente, se ha delimitado como población las referencias bibliográficas *obligatorias*, excluyendo así la bibliografía ampliatoria u optativa de los programas, por razones semejantes a las esbozadas en el párrafo anterior. Estudios previos sobre la bibliografía *total* de asignaturas específicas (e.g. Fierro, 2016b) sugerirían que introducir al análisis la literatura complementaria maximiza la dispersión y heterogeneidad de los resultados en términos bibliométricos, en tanto que dicha literatura varía en gran medida en función de las carreras de grado de que se trate. Adicionalmente, en carreras argentinas de psicología la literatura complementaria es usualmente mucho mayor que la literatura obligatoria (Vázquez-Ferrero, 2005; Visca & Moya, 2013). Por tanto, la inclusión de esta bibliografía duplicaría o triplicaría el volumen de información a analizar, excediendo el plazo proyectado para la investigación. En cualquier caso, testimonios específicos (Polanco & Calabresi, 2009) sugerirían que en Argentina el grueso de la bibliografía complementaria u optativa no es sistemáticamente interiorizada o consultada por los alumnos de grado, como tampoco sería objeto de tratamiento en *practicum* y tareas áulicas. Puesto que nuestra investigación pretende analizar los contenidos con que los psicólogos se forman

efectivamente en las universidades, la exclusión de la literatura complementaria, por su supuesta baja frecuencia de uso, no se considera una limitación.

En tanto que los indicadores bibliométricos son múltiples y varían en función del objeto de estudio, aquí se utilizarán los indicadores planteados por estudios empíricos previos, adicionalmente puesto que esto facilitará la comparación con estudios disponibles. De acuerdo con lo propuesto por Klappenbach (2013) sobre los estudios de la 'tradición argentina' de socio-bibliometría aplicada a estudios de formación, se analizará cada referencia bibliográfica en función de los siguientes indicadores bibliométricos:

- Autor
- Título del texto
- Año de publicación original (antigüedad)
- Editorial o grupo editorial
- Idioma
- Tipo de texto (libro completo de un solo autor, libro colectivo editado por uno o mas autores, capítulos de libros, artículos en publicaciones periódicas, artículo en obras completas, artículo o trabajo en Enciclopedia, artículo de periódico u otro medio de divulgación, fichas de cátedra, otros).

Adicionalmente, se agregarán dos indicadores socio-bibliométricos no mencionados por Klappenbach (2013) pero considerados por estudios previos (Fierro et al., 2016; Moya et al., 2010, 2015):

- Pertenencia disciplinar o profesional del autor
- Pertenencia u orientación teórica principal de la referencia

Estos dos indicadores resultan en extremo relevantes para analizar la calidad y proveniencia de la literatura usada como bibliografía, especialmente en el contexto de debates históricos sobre el predominio psicoanalítico en los currículos locales y sobre los problemas de identidad profesional de los psicólogos argentinos, formados por docentes y literatura proveniente de disciplinas no psicológicas. La variable 'pertenencia disciplinar' incluye como valores posibles *psicólogo, médico, filósofo, antropólogo y cientista social*, entre otros, de acuerdo a las principales disciplinas científicas conformadas en el curso del siglo XX. La variable 'pertenencia u orientación teórica principal' refiere a la corriente, sistema o perspectiva macropsicológica a que el autor y la referencia adscriben primordial y principalmente. De acuerdo a la especificidad de las referencias, se clasificará a las obras de acuerdo a los 'grandes modelos' psicológicos vigentes hacia las últimas décadas (modelos comportamentales, cognitivos, psicoanalíticos, humanistas y constructivistas o construccionistas). En el caso de trabajos específicos en áreas de gran desarrollo en el país (como lo es la psicología clínica) se podrá recurrir a clasificaciones más detalladas que permitan clasificar a la bibliografía en desarrollos más específicos como los siguientes: *psicoanálisis freudiano, psicoanálisis posfreudiano, psicoanálisis lacaniano, neofenomenología, psicología comportamental (o conductual), psicología cognitiva, psicología sistémica, psicología humanista (o 'tercera fuerza')*, entre otros. Dado que el sistema de clasificación se confeccionó con un fin metodológico y de manera

provisoria, se prevé la modificación de la clasificación de ambas variables en caso que los datos relevados lo requieran.

Con la finalidad de realizar la clasificación de la bibliografía en las últimas dos variables, se considerará en primer lugar la orientación y lugar del autor en lo que consensuadamente conforma la historia de la disciplina (en términos de teorías, escuelas y sistemas), en segundo lugar el título del trabajo y en tercer lugar la editorial. En caso de que tales criterios no fueran suficientes para clasificar la orientación teórica y la pertenencia profesional del material bibliográfico, se procederá a rastrear y leer la totalidad de la misma, para clasificarla en función de su contenido. La clasificación de los autores de las referencias bibliográficas en las variables recién referidas se realizará considerando las conceptualizaciones sobre teorías, escuelas y autores ofrecidas en primer lugar por la caracterización de ellos ofrecidas en obras actualizadas y de conjunto sobre teorías, escuelas y autores psicológicos (Rieber, 2012; Wright, 2015), y en segundo lugar por obras de conjunto en historia, sistemas y teoría de la psicología (Jones & Elcock, 2011).

Finalmente, los núcleos o unidades temáticas, en tanto que no constituyen referencias bibliográficas, serán sometidos a un análisis temático. Se considerará cada uno de los términos de los títulos de las unidades como descriptores. En función de análisis temáticos previos en el área de la comunicación científica (Mestre et al., 2006) y del análisis curricular en psicología (Samper et al., 2008), puede conjeturarse que el análisis de los descriptores que aparecen en los títulos de las unidades temáticas permitirá establecer los problemas, constructos y áreas disciplinares con mayor presencia en las asignaturas y, por tanto, los aspectos psicológicos y las dimensiones disciplinares más presentes en la formación de grado.

Cada referencia se cargará en una base de datos en la plataforma de software *SPSS 18*, pudiéndose recurrir en cambio y en función del volumen de datos a otras plataformas de bases de datos relacionales (por ejemplo, MySQL). Paralelamente, se cargaran en bases de datos separadas los descriptores de las unidades temáticas de los programas relevados. Los análisis proyectados para las unidades temáticas de los programas podrán ser realizados a partir de técnicas de análisis de textos como minería de textos, por caso, y en función de la disponibilidad y calidad de las fuentes (programas) relevadas para la investigación.

En primera instancia, se prevé el establecimiento de 14 bases de datos individuales (una base de datos por carrera de psicología). Al interior de cada base de datos se separarán, diferenciándolas, cada una de las asignaturas. A la vez, se creará un espacio específico para cada asignatura donde se verterán los descriptores de las unidades temáticas. Una vez establecida esta matriz y cargada la totalidad de los datos de las asignaturas, se procederán a confeccionarse otras bases de datos *ad hoc* para los análisis proyectados.

De acuerdo a nuestro tercer objetivo proyectado de analizar los contenidos y la bibliografía en ambos tipos de universidades en función de los ciclos curriculares, en primer lugar se unificarán y analizarán en su conjunto y en bases de datos establecidas *ad hoc* la *totalidad* de los contenidos de *todos los ciclos básicos de carreras de universidades públicas*, por un lado, y la *totalidad* de los contenidos de *todos los ciclos básicos de carreras de universidades privadas*, por otro. De acuerdo a estudios sobre la configuración curricular de la psicología en Argentina (Gallegos, 2010; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1995d), y de acuerdo a lo delimitado por las regulaciones

ministeriales vigentes sobre contenidos curriculares básicos de las carreras de grado (Ministerio de Ciencia y Educación, 2009), se define operacionalmente al ciclo básico de las carreras de psicología como el conformado por saberes y prácticas referidos a los procesos psicológicos básicos (cognición, motivación, conducta, interacción, etc.) y a los recursos aptos para estudiarlos (metodologías experimentales, observacionales, correlacionales, etc.) así como espacios teóricos de integración conceptual: historia, epistemología y ética de la disciplina. (Vilanova, 1995d, p. 668). Complementariamente, se define al ciclo profesional como el ciclo que “alojado en el tramo final de la carrera, debiera ocuparse de la capacitación para el desempeño profesional, procurando acercar los conceptos y métodos básicos de la psicología a las demandas de la realidad socioprofesional” (Vilanova, 1995d, p. 668). En tal sentido, el ciclo básico será el conformado por las asignaturas que usualmente ocupan los primeros tres o cuatro años de las carreras de grado, distinguiéndose del ciclo avanzado o profesional, que se compone por las asignaturas aplicadas de la disciplina (psicología clínica, laboral, educacional, etc.).

Los datos recabados en torno a los indicadores bibliométricos se analizarán a través de estadística descriptiva, principalmente frecuencia y porcentajes de los casos relevados. En torno al año de publicación de la bibliografía, y siguiendo estudios previos sobre formación (Benito & Elmasian, 2010; Fierro et al., 2016; Medrano et al., 2009), también se extraerá la edad media de la literatura en las asignaturas, así como el índice de Price (el porcentaje de cada muestra referido a la literatura publicada en los últimos 5 años). Se realizará un análisis de frecuencia en torno a los descriptores de las unidades temáticas de las asignaturas así establecidas.

A continuación, se analizarán en su conjunto la *totalidad* de los contenidos de *todos los ciclos profesionales de carreras de universidades públicas*, por un lado, y la *totalidad* de los contenidos de *todos los ciclos profesionales de carreras de universidades privadas*, por otro. Se analizarán los datos en torno a los indicadores relevados a través de estadística descriptiva (frecuencia y porcentajes). Se realizará un análisis de frecuencia en torno a los descriptores de las unidades temáticas de las asignaturas así establecidas. Se priorizará el análisis de la totalidad de las universidades en función de los ciclos, considerándose la posibilidad de ofrecer una caracterización de la totalidad de cada uno de los currículos analizados.

Con miras a analizar *comparativamente* las asignaturas y los contenidos de asignaturas de universidades estatales y privadas *en función de ciclos* y *en función del tipo de universidad*, en **primer lugar** se cotejarán los datos obtenidos del análisis previo y se compararán los contenidos y bibliografía *del total de ciclos básicos de carreras estatales* con el *total de los ciclos básicos de carreras privadas*. Se compararán luego los contenidos y bibliografía *del total de ciclos profesionales de carreras estatales* con el *total de los ciclos profesionales de carreras privadas*. Nuevamente, se buscará establecer semejanzas y diferencias significativas en términos de frecuencias y porcentajes en torno a los indicadores bibliométricos. En **segundo lugar**, se analizarán comparativamente y según la diferenciación recién establecida (*ciclo básico estatal-ciclo básico privado; ciclo profesional estatal-ciclo profesional privado*) las frecuencias de los descriptores de las asignaturas.

El análisis comparativo de los contenidos y bibliografía *de cada grupo de asignaturas homónimas o equivalentes* según el *tipo de universidad* requerirá el establecimiento de bases de datos *ad hoc* donde se carguen y analicen los contenidos y las referencias de cada una de las asignaturas equivalentes de los planes de estudio

considerados, diferenciando universidades públicas y universidades privadas. Así, por caso, se establecerá una base de datos donde se cargarán los contenidos bibliográficos de todas las asignaturas introductorias a la investigación psicológica de universidades públicas, y una segunda base de datos donde se volcarán los contenidos bibliográficos de todas las asignaturas introductorias a la investigación psicológica de universidades privadas. A través de un análisis estadístico descriptivo se pretende analizar cada caso de asignatura en su grupo de universidades (públicas o privadas), caracterizando así la enseñanza de cada curso en cada tipo de universidades (retomando el ejemplo, la enseñanza de la investigación en universidades públicas, y la enseñanza de la investigación en universidades privadas por separado), para luego realizar un análisis comparativo entre ambos casos de instituciones. Se pretende así derivar la existencia o no de regularidades transversales en las asignaturas equivalentes entre planes de estudio, en términos de unidades temáticas abordadas, de autores, orientaciones teóricas y pertenencias disciplinares, entre otros indicadores. Se realizará lo mismo con los descriptores contenidos en los núcleos temáticos de las asignaturas.

De acuerdo a nuestro cuarto objetivo, se pretenden relevar y analizar los curriculum vitae de los docentes a cargo de las asignaturas relevadas. Tres dimensiones específicas se recuperarán de los curriculum a partir de un análisis de contenido: en primer lugar, la *formación del profesor* en términos del área de conocimiento de la titulación de grado obtenida (psicólogo, médico, filósofo). En segundo lugar, el *perfeccionamiento del profesor*, en términos de presencia o ausencia de título de posgrado (y en caso de presencia, tipo de titulación y área del conocimiento al que pertenece la misma), de cantidad de cursos de posgrado dictados realizados (tanto cursados como dictados), de cantidad de becas obtenidas y de cantidad de pasantías realizadas, durante la totalidad de la trayectoria académica del docente y durante los últimos cinco años. De tales dimensiones se considerarán sólo las instancias *específicas* a las temáticas de las asignaturas dictadas. Se considerará como curso de posgrado todo curso con asignación de créditos y evaluación. Finalmente, se pretende relevar la *producción científica* de los profesores, en términos de cantidad de artículos específicos a la asignatura publicados en revistas científicas, durante la totalidad de la trayectoria académica del docente y durante los últimos cinco años, considerando como marco los desarrollos sobre publicaciones científicas ya referidas (e.g. Carosio & Klappenbach, 2015; Moya et al., 2010; Vázquez-Ferrero, 2010a; Visca & Moya, 2013). El análisis cuantitativo del contenido de los curriculum pretende hacerse, en primer lugar, para el total de los docentes, sin diferenciación de tipo de gestión de universidad. En segundo lugar, se pretenderá establecer comparaciones entre ambas muestras.

Con miras a cumplimentar nuestro quinto objetivo de analizar la relación existente entre las formaciones docentes adquiridas y las asignaturas dictadas, se cotejarán los resultados obtenidos en torno a cada uno de los CV con el perfil, orientaciones y contenidos predominantes de cada una de las asignaturas relevadas (en términos de los indicadores bibliométricos obtenidos en los análisis precedentes). Se opta aquí por realizar un análisis a nivel de asignaturas individuales (y no a nivel de ciclos o de tipos de universidad) dado que la consideración en simultáneo de toda la información de los CV probablemente homogenizaría la muestra al punto de ocultar datos significativos o relevantes para nuestros objetivos.

Finalmente, y de acuerdo con nuestro sexto objetivo de estimar el estado actual de la formación en psicología en función de los diagnósticos comprensivos previos, realizaremos una contextualización histórica de los datos relevados hasta este punto de

la investigación. Para tal fin, se proyecta en primer lugar un análisis cualitativo en torno a las principales dimensiones y hallazgos de cada uno de los tres estudios que se definieron en el marco teórico como antecedentes directos de la investigación aquí proyectada: el diagnóstico de AUAPsi (AUAPsi, 1998) y las recomendaciones que emanaron de él (AUAPsi, 1999), el análisis comparativo de currículos de psicología de países del Mercosur realizado por el grupo de investigación 'Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur' de la Universidad Nacional de Mar del Plata entre 1996 y 1999 (Grupo de Investigación "Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur", 1998), y el único estudio de conjunto publicado sobre formación de grado en psicología en Argentina previo a los procesos de acreditación (Vázquez-Ferrero, 2016).

Una vez analizados tales estudios, se pretende cotejar los datos obtenidos por nuestra investigación con aquellos obtenidos del análisis de dichas investigaciones a partir de una perspectiva histórica, estableciendo así una narrativa plausible sobre las regularidades y los cambios a nivel curricular que los datos disponibles permiten inferir en torno a la psicología universitaria argentina. Para esto, se plantea interpretar el análisis empírico realizado hasta este punto en el marco de reconstrucciones históricas más generales. Tomando como marco general a la historia social de la ciencia (Goodling, 1985; Kucklik, 1983; Schaffer, 1985; Shapin, 1985) y más específicamente a la historia socio-profesional de la psicología (Araujo, 2016; Buss, 1979; Camfield, 1973; Sokal, 1984b), se pretende caracterizar en líneas generales el desarrollo de la psicología académica argentina en el contexto de factores gremiales, institucionales y socio-políticos más generales en el país. En línea con esto, se plantea un rastreo y análisis de indagaciones históricas sobre formación y enseñanza en el país (es decir, fuentes predominantemente secundarias) que permitan ubicar e interpretar los datos, problemas y déficits relevados empíricamente por la investigación proyectada en el contexto de una historia social de la psicología argentina. Así, se pretende explicar el desarrollo de la formación de psicólogos en Argentina, desde la profesionalización de la psicología hasta la actualidad, enfatizando los niveles de concreción curricular relevados en la investigación y la novedad histórica (o el 'punto de inflexión', en términos de Klappenbach [2015a]) que han planteado los recientemente finalizados procesos de acreditación.

Aporte esperado de los resultados

Los datos contribuirán al avance del conocimiento científico específicamente en el área del diagnóstico del estado de la enseñanza y la formación en psicología en el país, y en menor medida en el campo de los estudios en perspectiva histórica sobre formación universitaria en psicología en Argentina. En tal sentido, la relevancia de este tipo de indagaciones radica en la necesidad de disponer de datos actualizados sobre el estado de los planes de estudio de psicología en el país, tanto para posibilitar evaluaciones críticas sobre los mismos (en definitiva los indicadores empíricos de la psicología académica argentina contemporánea) como para servir como insumos para indagaciones posteriores. En este sentido, una contribución fundamental de la investigación proyectada será el ofrecer un diagnóstico a escala nacional sobre el estado de la cuestión: diagnóstico que podrá constituir un imput central tanto para la evaluación colectiva y a nivel disciplinar de la calidad y efectividad de los procesos de acreditación, como para la caracterización y apreciación crítica de las revisiones curriculares surgidas como consecuencia de dichos procesos. Esto se juzga necesario puesto que en línea con apreciaciones publicadas en años recientes (Di Doménico &

Piacente, 2011; Fierro, 2014a; García, 2009; Talak, 2009), los procesos de revisión curricular proyectados por los procesos de acreditación no han permitido reconducir a la psicología Argentina hacia los cauces que suelen asociarse con la producción científico-crítica de conocimientos rigurosos y socialmente relevantes a aplicarse por prestadores de servicios expertos (esto especialmente en cuanto al pluralismo teórico y metodológico y respecto a un énfasis sistemático en la producción investigativa rigurosa).

En un segundo sentido, y aún más importante, en el contexto de las tendencias emergentes sobre psicología y políticas públicas –dentro de las cuales se incluyen políticas de mejoramiento de la formación universitaria (Benito & García, 2010; Gallegos, Berra, Benito, & López, 2014), el diagnóstico de la formación actual de psicólogos en el país permitiría contar con una base a partir de la cual analizar críticamente la naturaleza, actualización y adecuación de dicha formación en el contexto de la ciencia regional e internacional. A partir de tal análisis, la investigación proyectada podría contribuir con el avance del conocimiento en el área en tanto permitiría fundamentar empíricamente cursos de acción futuros, dirigidos entre otras cosas al mejoramiento de la formación y entrenamiento de psicólogos en el país.

El diagnóstico del estado de la formación de grado, en caso de recuperarse para el mejoramiento de las carreras de grado en el contexto de los procesos de acreditación, factiblemente impacte en las tres funciones usuales de la educación superior, incluyendo la transferencia. Así, se proyecta un impacto indirecto de la investigación en la función de transferencia de las universidades referidas, mediante el aporte de datos que permitan un diagnóstico de la formación de grado, la cual en última instancia es la base de los recursos humanos de la función referida de las instituciones universitarias.

Referencias

- Alonso, M. (1999). Psicología en Argentina. En M. Alonso & A. Eagly (Eds.), *Psicología en las Américas* (pp. 25-45). México, D.F.: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Alonso, M. & Klinar, D. (Noviembre, 2016). Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2014. *Paper presented at the VIII International Congress on Research and Professional Practice in Psychology, Buenos Aires, Argentina.*
- Álvarez Vallina, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, 10, 151-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628301.pdf>.
- Araujo, S. D. (2016). Toward a philosophical history of psychology: An alternative path for the future. *Theory & Psychology*, 25(3), 1-21.
- Ardila, R. (1978). Conclusiones de la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología. En R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 220-227). México, D.F.: Trillas.
- Ardila, R. (1979). La Psicología en Argentina: Pasado, presente y futuro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(1), 71-91.
- Ardila, R. (2003/2011). ¿Qué tipo de psicólogo queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El "Modelo Bogotá" tres décadas más tarde. En R. Ardila (Comp.), *El mundo de la psicología* (pp. 203-210). México, D.F.: El Manual Moderno.
- Ash, M. (1980). Wilhelm Wundt and Oswald Külpe on the Institutional Status of Psychology: An Academic Controversy in Historical Context. En W. Bringmann & R. Tweney, *Wundt Studies* (pp. 396-421). Toronto: Hogrefe.

- Ash, M. (1998). *Gestalt Psychology in German Culture, 1890–1967. Holism and the Quest for Objectivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AUAPsi. (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología*. Buenos Aires: Mimeo.
- AUAPsi. (1999). *Informe de la segunda etapa del programa de innovación curricular. Recomendaciones acerca de la formación universitaria en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo.
- AUAPsi & UVAPsi. (2008). *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Mimeograph: Unidades Académicas de Psicología de Argentina.
- Baker, D. & Benjamin, L. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner: A look back at Boulder. *American Psychologist*, 55(2), 241-247.
- Bazar, J. (2015). Origins of Teaching Psychology in America. En D. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education* (pp. 25-32). London, England: Oxford University Press.
- Benites Morales, L. & Zapata Ponce, L. (2009). La Psicología en el Perú: Formación académica y ejercicio profesional. *Psicolatina*, 17, Recuperado de <http://psicolatina.org/17/peru.html>.
- Benito, E. & Elmasian, M. (2010). La formación en Psicología en la Universidad de Buenos Aires: Una investigación bibliométrica. *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur* (pp. 34-35). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Benito, E. & García, L. (2010). Psicología en sociedad. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 60-69.
- Benjamin, L. (2001). American psychology's struggles with its curriculum. Should a thousand flowers bloom? *American Psychologist*, 56(9), 735-742.
- Berra, M. (2016). *Estudios sobre formación en Psicología: Análisis bibliométrico de los documentos indizados en REDALYC y SCIELO*. Rosario: Trabajo presentado en el VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, Rosario, Argentina.
- Berra, M. P. & Gallegos, M. (2014). La formación de Psicólogos en América Latina: Una revisión documental. En *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional* (pp. 245). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Blanco, A., Di Doménico, C., & Pineda, G. (1993). La Recuperación del Modelo de Boulder. En A. Blanco, M. Dembo, C. Di Doménico, G. Pineda, & M. Rojo, *Simposio Central: La formación del psicólogo para el año 2000* (pp. 2-33). Santiago de Chile: XXIV Congreso Interamericano de Psicología.
- Brett, G. S. (1921/1963). *Historia de la Psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Brock, A. (2014). Psychology in the Modern Sense. *Theory Psychology*, 24(5), 717-722.
- Brozek, J. (1984). David Jayne Hill: Between the Old and the New Psychology. En J. Brozek (Ed.), *Explorations in the History of Psychology in the United States* (pp. 121-147). Nueva Jersey: Associated University Presses.
- Brozek, J. (1991). Quantifying History of Psychology: Bibliometry Alla Valenciana. *Revista de Historia de la Psicología*, 12(2), 15-36.
- Buss, A. (1979). *Psychology in Social Context*. Nueva York: Irvington.
- Camfield, T. (1973). The Professionalization of American Psychology, 1870-1917. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 9(1), 66-75.

- Carosio, P. & Klappenbach, H. (Mayo, 2015). *Enseñanza de la Psicología en la Universidad Católica de Cuyo: Análisis Bibliométrico de las Tesis de Licenciatura 1970-1983*. San Luis: Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Carpintero, H. (1981a). La "ciencia de la ciencia" y la investigación psicológica en el mundo contemporáneo. En H. Carpintero & J. M. Peiró (Dir.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. (pp. 3-23). Valencia: ALFAPLUS.
- Carpintero, H. (1981b). La Psicología actual desde una perspectiva bibliométrica: Una introducción. En H. Carpintero & J. M. Peiró (Dir.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 25-39). Valencia: ALFAPLUS.
- Carpintero, H. (2012). Spain. En D. Baker (Ed.), *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global Perspectives* (pp. 513-538). Nueva York: Oxford University Press.
- Castro e Silva, M. & Teixeira, A. (2012). Methods of Assessing the Evolution of Science: A review. *European Journal of Science Research*, 68(4), 616-635.
- 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.
- Cautin, R. (2008). David Shakow and schizophrenia research at Worcester State Hospital: The roots of the scientist-practitioner model. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(3), 219-237.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción en el diseño curricular. *Cuadernos de pedagogía*, 139, 24-30.
- Coll, C. (1992). Introducción. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia, & E. Valls (Eds.), *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 9-18). Madrid: Santillana.
- Coll, C. (1995). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Collins, A. (2012). England. En D. Baker (Ed.), *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global Perspectives* (pp. 182-210). Nueva York: Cambridge University Press.
- Conte, C. (1994). La Facultad de Psicología y la cultura de la facciosidad. Entrevista a Hugo Vezzetti. *Prensa Psicológica*, 2, 33-36.
- Coon, D. (2002). Testing the limits of sense and science: American experimental psychologists combat spiritualism, 1880-1920. En W. Pickren & D. Dewsbury (Eds.), *Evolving perspectives on the history of psychology* (pp. 121-139). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Cortada de Kohan, N. (1978). La psicología en la Argentina. En R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 30-42). México, D.F.: Trillas.
- Cortada de Kohan, N. (Agosto de 1988). Entrevista a Nuria Cortada de Kohan. (A. Vilanova, Entrevistador)
- Courel, R. & Talak, A. M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. Toro & J. Villegas, *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Vol. 1* (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE.
- Dagfal, A. (2014a). La Identidad Profesional como Problema: El caso del "Psicólogo-Psicoanalista" en la Argentina (1959-1966). *Psicología em Pesquisa*, 8(1), 97-114.

- Dagfal, A. (2014b). Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966). *Universitas Psychologica*, 13(5), 1759-1775.
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York: Irvington.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1), 99-107.
- Danziger, K. (1995). The Production of Psychological Knowledge by Experts. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 1(1/2), 259-273.
- Danziger, K. (2013). Psychology and Its History. *Theory & Psychology*, 23(6), 829-839.
- De Solla Price, D. J. (1963/1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: Acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999a). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33.
- Di Doménico, C. (1999b). La psicología en la Argentina de cara al Mercosur. En C. Di Doménico & A. Vilanova (Eds.), *Formación de Psicólogos en el Mercosur* (pp. 97-104). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C. (2015). Formación de Psicólogos. *Aristas de la calidad*. *Psiencia*, 7(1), 124-132.
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. F. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación del psicólogo en las Américas* (pp. 31-57). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Di Doménico, C. & Risueño, A. (2013). Procesos de acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. *Integración Académica en Psicología*, 1(2), 24-28.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (Junio, 1999a). *Estudio comparativo de diseños curriculares en países del Mercosur. Informe*. Trabajo presentado en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, Venezuela.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (1999b). *Formación de Psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (Septiembre, 2000). Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela, España.
- Di Doménico, C. (En prensa). Formación de psicólogos: Reflexiones sobre los procesos de acreditación en Argentina. En P. Altamirano (Ed.), *Formación en Psicología en Argentina. Desafíos para la formación del psicólogo en el S. XXI*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Diamant, A., Feld, J., Duhalde, M., & Cazas, F. (2011). La conformación de la identidad docente de los primeros graduados de la carrera de psicología de la UBA. *Anuario de Investigaciones*, 18, 173-181.
- European Federation of Professional Psychologists Associations (1990). *Optimal Standards for professional training in Psychology as recommended by member associations of EFPPA*. Luxemburgo: EFPPA. Recuperado de <http://www.efpa.eu/professional-development/optimal-standards-for-professional-training-in-psychology>

- Evans, R. (1984). The Origins of American Academic Psychology. En J. Brozek (Ed.), *Explorations in the History of Psychology in the United States* (pp. 17-60). Nueva Jersey: Associated University Presses.
- Fernández Acevedo, G. (2001). La formación en investigación de los psicólogos en el grado académico. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 39-50.
- Fierro, C. (2014a). Formación profesional en psicología: competencias autopercebidas en estudiantes avanzados de grado de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *I Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica*. Capital Federal, Buenos Aires.
- Fierro, C. (2014b). Formación en psicología en Argentina: Contribuciones de la sociología del conocimiento y de la historia crítica de la psicología. *Memorandum*, 26(1), 31-53.
- Fierro, C. (2015). La Historiografía de la Psicología: Historia Clásica, Historia Crítica y la Recepción de los Estudios Sociales de la Ciencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 67-94.
- Fierro, C. (2016a). *Formación universitaria en Psicología en Argentina: Problemas y perspectivas de un análisis histórico-crítico sobre entrenamiento y enseñanza de grado*. Trabajo presentado en el Taller de Historia de la psicología y el psicoanálisis "La psicología y el psicoanálisis en los cruces interdisciplinarios y profesionales". Rosario, Argentina.
- Fierro, C. (2016b). *Enseñanza de la Historia de la Psicología y Formación de Psicólogos: Desarrollos y Debates Actuales en Argentina y el Mundo*. Lima, Perú: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología/ADRUS.
- Fierro, C. (En prensa). Cuatro Décadas de Sociología del Conocimiento Psicológico: Historia, Sociología y Epistemología de la Psicología en la Obra de Allan R. Buss. *Tesis Psicológica*, 11(1).
- Fierro, C. & Brisuela Blume, L. (2016). Investigación en psicología clínica: hipótesis científicas fundamentales, historia internacional de su desarrollo y apología por su consideración en la formación universitaria de psicólogos argentinos. En ULAPSI, *Diálogos e Interacciones de la Psicología en América Latina* (pp. 527-558). Buenos Aires: ULAPSI.
- Fierro, C., Brisuela Blume, L., & Biglieri, F. (Junio, 2016). *Clinicismo, monoexplicación, ortodoxia: Análisis socio-bibliométrico de asignaturas clínicas de tres carreras de grado de psicología*. Trabajo presentado en el VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, Rosario, Argentina.
- Fierro, C. & Di Doménico, M. C. (2016). Relevancia histórica, requisitos curriculares y operacionalización de una taxonomía del pensamiento crítico en la enseñanza de grado para la formación científico-profesional en Psicología. En C. Straniero, C. Tosi, & M. Luna (Comps.), *Psicología y Compromiso Social: Libro de Memorias del XVI Congreso Argentino de Psicología* (pp. 880-906). Mendoza: Colegio de Psicólogos de Mendoza.
- Fierro, C. & Di Doménico, M. C. (En prensa). Hacia un pluralismo crítico: Historia de la Ciencia y debates sobre enseñanza y formación en Psicología en Argentina, 1990-2015. *Quaderns de Psicologia*, 18(2).
- Fierro, C., Iacovella, J., & Toselli, L. (2015). Las deudas de la Psicología clínica del Cono Sur. Raíces históricas, limitaciones epistemológicas e intentos resolutivos de un problema formativo y de entrenamiento de los psicólogos argentinos. En *Actas del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del*

- MERCOSUR* (pp. 72-77). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Fierro, C. & Visca, J. (2015). Revisión de un concepto central en la formación y enseñanza en Historia de la Psicología: Las escuelas psicológicas desde la historia, la sistematología y la sociología de la psicología. En V. Martínez-Nuñez (Comp.), *Avances y Desafíos para la Psicología* (pp. 249-260). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Frank de Verthelyi, R. (1987). Opinión de Renata Frank de Verthelyi: "No hay interés en la investigación". *Actualidad Psicológica*, 12(137), 4-6.
- Gallegos, M. (2007). Hacia la construcción de indicadores curriculares para evaluar la formación académica de Psicólogos en Argentina. En *Actas del XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* (pp. 305-308). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-073/288.pdf>.
- Gallegos, M. (2009). Movimiento y participación estudiantil en la psicología latinoamericana: consideraciones históricas y futuras perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 30-57.
- Gallegos, M. (2010). A Primeira Conferência Latino-Americano Sobre Formação em Psicologia (1974): O Modelo Latino-Americano e seu Significado Histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 792-809.
- Gallegos, M. (2012). *Historia de la Psicología y formación de psicólogos: un análisis sociohistórico, bibliográfico y curricular de la Psicología en Rosario (1955-2005)*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Psicología.
- Gallegos, M. & Berra, M. (2015). La preocupación por la formación de psicólogos en América Latina: Una revisión histórica. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 1, 107-118.
- Gallegos, M., Berra, M., Benito, E., & López López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la Psicología Latinoamericana. *Psicoperspectivas*, 13(3), 106-117.
- García Acacio, M., Noguera, A., & Peralta, N. (2015). *Formación de Psicólogos: grado de importancia atribuidas a competencias clínicas en estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la UNMdP. (Tesis de licenciatura inédita)*. Mar del Plata.
- García, L. N. (2009). La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino. *Psiencia*, 1(2), 12-23.
- Geuter, U., & León, R. (1997). The emigration of european psychologists to Latin America. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 67-98.
- González, C., Gentes, G., Ginocchio, A., Guibelalde, G., Ugalde, M., & Zandívar, P. (2005). Modalidades de la enseñanza de la psicología clínica en las distintas unidades académicas de psicología de universidades nacionales de Argentina. Su importancia curricular. *Memorias del XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 40-41.
- Gonzalez, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginocchio, A., & Morales, M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 142-151.
- González, E. (2008). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en Dos Universidades Nacionales: Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de Tucumán. *Actas del IX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 128-140.

- González, E. (2010). La enseñanza de la "Tercera Fuerza" en la UNSL: 1976, 1977 y 1980. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 234-250.
- González, E. (2011). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en dos Universidades Nacionales: Universidad Nacional de San Luis y Universidad Nacional de Córdoba. *Actas del XII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 162-173.
- González, E. (2014). Historia de la Psicología: enseñanza y herramienta de reflexión crítica en la formación en universidades nacionales de Argentina. Un análisis bibliométrico de la bibliografía de los cursos. *Mnemosine*, 10(2), 217-241.
- González, M. E. (2015a). Observaciones en torno a los Debates Curriculares en Psicología y las Políticas Universitarias en Argentina. *Psiencia*, 7(1), 35-40.
- González, M. E. (2015b). Las carreras de Psicología, universidad y democracia en Argentina: Notas para una historia reciente. *Procesos históricos*, 27, 111-125.
- Goodling, D. (1985). What is the history of science? *History Today*, 35(April), 36-38.
- Gregg, A., Barnard, C., Carmichael, L., French, T., Hunter, W., Thurstone, L., . . . & Yerkes, R. (1947/1970). The place of psychology in an ideal university: The report of the University Commission to advise on the future of psychology at Harvard. *American Psychologist*, 25(5), 391-410.
- Grupo de Investigación "Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur". (1998). *Estudio Comparativo de Diseños Curriculares de las Naciones del Cono Sur*. Mar del Plata: Mimeografía.
- Hilgard, E., Kelly, E., Luckley, B., Sanford, N., Shaffer, L., & Shakow, D. (1947). Recommended Graduate Training Program in Clinical Psychology. *American Psychologist*, 2, 539-558.
- Klappenbach, H. (1995). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(3), 237-243.
- Klappenbach, H. (1998). Historia de un problema de identidad en la psicología argentina. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 3(4), 159-168.
- Klappenbach, H. (2000a). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comp.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Klappenbach, H. (2000b). El título profesional de psicólogo en argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.
- Klappenbach, H. (2000c). El Psicoanálisis en los Debates sobre el Rol del Psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.
- Klappenbach, H. (2003a). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología. *Psicología em Estudo*, 8k, 3-18.
- Klappenbach, H. (2003b). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. Villegas, P. Marasi, & J. P. Toro (Comp.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. 3)* (pp. 257-271). Universidad Central de Chile: SIP.
- Klappenbach, H. (2004). Psychology in Argentina. En D. Wedding & M. Stevens (Eds.), *Handbook of International Psychology* (pp. 129-150). New York: Brunner-Routledge.
- Klappenbach, H. (2008/2009). Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: 1964-1983. *Revista de Psicología*, 10, 13-65.

- Klappenbach, H. (2012a). Innovación curricular en Psicología. De la historia a la actualidad. En P. Altamirano (Dir.), *1er. Encuentro de Unidades Académicas de Psicología de Gestión Pública en Latinoamérica. La formación en Psicología* (pp. 63-100). Buenos Aires: AUAPsi.
- Klappenbach, H. (2012b). Informes sobre formación universitaria en Psicología en Argentina. 1961-1975. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 181-192.
- Klappenbach, H. (2013). Aplicación del enfoque socio-bibliométrico a los estudios en Historia y Formación en Psicología. *XIV reunión nacional y III encuentro nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*. Córdoba.
- Klappenbach, H. (2014). *Perfil profesional y matrices de formación en el campo de la psicología en Argentina. Historia y actualidad*. Mar del Plata: Trabajo presentado en el VI Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Klappenbach, H. (2015a). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-959.
- Klappenbach, H., Barrozo, A., Cámara, S., & López, N. (1999). Estudio bibliométrico de los primeros veinticinco años de Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (1954-1979). *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(4), 303-316.
- Klappenbach, H. & Jacó-Vilela, A. M. (2016). The future of the history of psychology in Argentina and Brazil. *History of Psychology*, 19(3), 229-247.
- Klappenbach, H. & Pavesi, P. (1994). Una Historia de la Psicología Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(3), 445-482.
- Kuklick, H. (1983). Toward a Social History of Social Thought - An Essay Review. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19(3), 234-239.
- Lamo de Espinosa, E., García, J. M., & Alberro, C. T. (1994). *La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia*. Madrid: Alianza.
- Le Blanc, T. (Septiembre, 2003). *Bringing the State back in the study of professions. Some peculiarities of the French model of professionalization*. Murcia, España: Trabajo presentado en el 6th European Sociological Association Conference. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00096127/document>.
- Manzo, G. (2010). Competencias autopercebidas en estudiantes de psicología del ciclo profesional en la UNMDP. *Anuario de Proyectos e Informes de Investigación*, 7, 402-413.
- Marín, G., Kennedy, S., & Boyce, B. C. (1987). *Latin American Psychology: a guide for Research and Training*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- McGovern, T. (2002). Evolution of Undergraduate Curricula in Psychology, 1892-1992. En A. Puente, J. Matthews, & C. Brewer (Eds.), *Teaching Psychology in America: A History* (pp. 13-38). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Medrano, L., Moretti, L., Benito, E., & Elmasian, M. (2009). *La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: Análisis bibliométrico de los planes de estudio*. Buenos Aires, Argentina: Trabajo presentado en la XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.
- Menéndez, P. & Acosta, S. (2011). Formación teórico-clínica de Psicología en Argentina: Universidades de Buenos Aires, de Córdoba y de Rosario. *Anuario de Investigaciones*, 18, 61-67.
- MERCOSUR (1998). *Principios para la formación de psicólogos en los países del Mercosur y países asociados*. Mimeografía.

- MERCOSUR (2001). *Protocolo del Encuentro Integrador de Psicólogos del Mercosur*. Montevideo, Uruguay: Comisión de Acreditación de los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur.
- Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Mestre, M. V., Nácher, M. J., Soler, V., Tur, A. M., Samper, P., Cortés, M. T., & Dolz, L. (2006). La psicología en España a través de los symposia anuales de la Sociedad Española de Historia de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(2/3), 215-223.
- Miguel, S. & Dimitri, P. J. (2013). La investigación en bibliometría en la Argentina: Quiénes son y qué producen los autores argentinos que realizan estudios bibliométricos. *Información, Cultura y Sociedad*, 29, 117-138.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Resolución 136*. Buenos Aires: 23 de febrero de 2004.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2009). *Resolución 343/09 sobre contenidos curriculares básicos, carga horaria, criterios de intensidad de la formación práctica y estándares para la acreditación de las carreras de Psicólogo y Licenciado en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: MinCyT. Retrieved from http://www.psicosanjuan.com.ar/documentation/res_343.pdf.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moya, L. (2009). Opiniones de estudiantes acerca de la formación de grado en Psicología y comparación con los criterios formativos propuestos a nivel nacional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 6, 291-301.
- Moya, L. (2012). Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales. Algunos resultados. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 9, 710-718.
- Moya, L., Castañeiras, C., Di Doménico, C., & Manzo, G. (2010). Formación de psicólogos hoy: algunas reflexiones sobre datos empíricos. *Trabajo presentado en el I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Rosario*, Rosario, Argentina.
- Moya, L., Castañeiras, C., & Fernández Álvarez, J. (2015). Entre lo discursivo y lo efectivo en la formación de psicólogos: el caso de la psicología clínica en las propuestas curriculares nacionales. *Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis*, San Luis, Argentina.
- Ostrovsky, A. & Di Doménico, C. (2007). Formación de grado en Psicología: Opiniones controversiales de profesores Argentinos, Latinoamericanos y Europeos. En *Actas de las XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* (pp. 389-392). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.academica.org/000-073/320.pdf>.
- Parot, F. (2012). France . En D. Baker (Ed.), *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global Perspectives* (pp. 228-254). Nueva York: Oxford University Press.
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las Pampas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Polanco, F. & Calabresi, C. (2009). La originalidad de la carrera de Psicología de San Luis. Entrevista a Hugo Klappenbach. *Psiencia*, 1(2), 24-29.

- Polanco, F. & Calabresi, C. (2011). La Psicología y su enseñanza en Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. *Universitas Psychologica*, 10(2), 613-626.
- Puente, A., Matthews, J., & Brewer, C. (2002). *Teaching Psychology in America: A History*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Richards, G. (2010). *Putting Psychology in its Place (3rd Edition)*. Nueva York: Routledge.
- Rieber, R. (2012). *Encyclopedia of the History of Psychological Theories*. Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Ringer, F. (1990). *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Nueva York: Wesleyan University Press.
- Saforcada, E. (1993). Las facultades y carreras de psicología como instancia de mercado: efectos en su dinámica y situación académica actual. *Boletín Argentino de Psicología*, 6(E), 16-21.
- Salas, G. (2014). El Informe Nassar (1955) sobre la formación de psicólogos en Chile. *Revista de Psicología*, 23(1), 109-112.
- Samper, P., Mestre, V., Tur, A. M., Orero, A., & Falgás, M. (2008). La situación de la Historia de la Psicología en el currículo del Psicólogo. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(3/4), 211-221.
- Schaffer, S. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(May), 49-50.
- Serroni-Copello, R. (1990). Las investigaciones psicológicas y la universidad desexualizada. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(3), 17-20.
- Serroni-Copello, R. (1997). Disonancias estructurales en el desarrollo de la psicología en la Argentina. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 57-72). Buenos Aires: ADIP.
- Shapin. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(May), 50-51.
- Smith, R. (2005). The history of psychological categories. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 36, 55-94.
- Sokal, M. (1984a). James McKeen Cattell and American Psychology in the 1920s. En J. Brozek (Ed.), *Explorations in the History of Psychology in the United States* (pp. 273-323). Nueva Jersey: Associated University Presses.
- Sokal, M. (1984b). History of psychology and history of science: Reflections on two subdisciplines, their relationship, and their convergence. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 337-347.
- Sokal, M. (2006). The origins of the new psychology in the United States. *Physis Rivista Internazionale di Storia della Scienza*, 43(1-2), 273-300.
- Spinak, E. (1996). Bibliometría. En E. Spinak, *Diccionario Enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Infometría* (pp. 34-35). Caracas: UNESCO.
- Taglioni, R. (2016). Caracterización de la enseñanza del psicoanálisis en relación con la investigación en la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario desde los momentos fundacionales hasta el año 1968. En C. Straniero, C. Tosi, & M. Luna (Comps.), *XVI Congreso Argentino de Psicología: Psicología y Compromiso Social* (pp. 625-633). Mendoza: Colegio Profesional de Psicólogos de Mendoza/FePRA.
- Talak, A. M. (2009, Noviembre). La científicidad de la psicología reexaminada: permanencia y problemas del positivismo. *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina*, Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47779/Documento_completo.pdf?sequence=1 .

- Thackray, A. (1978). Measurement in the Historiography of Science. En Y. Elkana, J. Lederberg, R. Merton, A. Thackray, & J. Zuckerman (Eds.), *Towards a Metric of Science: The Advent of Science Indicators* (pp. 11-30). Nueva York: John & Wiley Sons.
- Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 5-13.
- van Strien, P. J. (1993). The Historical Practice of Theory Construction. En H. van Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 8 (pp. 149-227). Nueva York: Plenum Press.
- Vázquez-Ferrero, S. (2005). Bibliografía referenciada en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis según año de cursada. *E-prints in library and information science*, Recuperado de http://eprints.rclis.org/14898/1/Sebasti%C3%A1n_V%C3%A1zquez_Ferrero_-_Bibliograf%C3%ADa_referenciada_en_la_Licenciatura_en_Psicolog%C3%ADa_en_la_Universidad_Nacional_de_San_Lu.pdf.
- Vázquez Ferrero, S. (2009a). Análisis bibliométrico de programas de dos asignaturas pertenecientes al área de Formación Básica en la Licenciatura en Psicología en la UNSL. El caso de Epistemología e Historia de la Psicología. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 10, 435-442.
- Vázquez Ferrero, S. (2009b). Cursos Iniciales de la Carrera de Psicología de la UNSL. Un análisis bibliométrico. *Psiencia*, 1(2), 48-52.
- Vázquez Ferrero, S. (2010a). Presencia e Impacto del Psicoanálisis en Asignaturas Avanzadas de la Licenciatura en Psicología en la UNSL. *Psiencia*, 2(1), 55-59.
- Vázquez Ferrero, S. (2010b). Bibliografía referenciada en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis según año de cursadas. *Diálogos*, 1(2), 87-96.
- Vázquez Ferrero, S. (2011). Autores predominantes en asignaturas cognitivas en la Universidad Nacional de San Luis: estudio bibliométrico. *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación - Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 89-92.
- Vázquez Ferrero, S. (2015). Contrastes y similitudes entre dos carreras de Psicología: Un análisis bibliométrico. *Trabajo presentado en I Congreso Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis*. San Luis.
- Vázquez Ferrero, S. (2016). *Análisis de la bibliografía de programas vigentes en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas (Tesis de doctorado inédita)*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Vázquez Ferrero, S., & Colombo, R. (2008). Undergraduate psychology programs in Argentina: bibliometrical analysis of texts listed in the syllabo of 14 advanced courses at the National University of San Luis. *International Psychology Bulletin*, 12 (2), 16-18.
- Vilanova, A. (1985). Pluralidad, Desarrollo y Transformación. *Espacios y Propuestas*, 5, 8.
- Vilanova, A. (1987/2003). La psicología como ciencia y como profesión. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 9-27). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1990). Historia de la psicología clínica. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(6), 7-19.

- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39(3), 193-205.
- Vilanova, A. (1994a). Psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 3(1), 36-37.
- Vilanova, A. (1994b). La investigación psicológica: historia y perspectivas. *I Jornada de Investigación Psicológica - Facultad de Psicología, U.B.A.*, (pp. 31-33). Buenos Aires.
- Vilanova, A. (1994c). Recusación de lo inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(1), 9-10.
- Vilanova, A. (1995a). Problemas fundamentales de la Psicología. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Lolas Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 1313-1319). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1995b). Psicología latinoamericana: un comienzo bifronte. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(4), 322-325.
- Vilanova, A. (1995c). El Dilema Olvidado de la Psicología Latinoamericana. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 1(1/2), 83-99.
- Vilanova, A. (1995d). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke, *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1996/2003). Nueva facultad de Psicología. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 97-101). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1996a). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 199-210.
- Vilanova, A. (1996b). *Evolución curricular: Contexto social y académico*. Mar del Plata: Mimeografía.
- Vilanova, A. (1997a). Las deudas de la psicología del cono sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (1997b). La Historia de la Psicología y su sentido curricular. *Clepios*, 3(2), 18-23.
- Vilanova, A. (2000/2003). Psicología y psicoterapia: evolución del rol profesional. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 163-169). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (2001). La formación académica del Psicólogo. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 47(1), 73-78.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una Historia*. Mar del Plata: Martín.
- Visca, J. & Moya, L. (2013). Análisis bibliométrico de la bibliografía obligatoria de las cátedras de Historia de la Psicología de Universidades Públicas Nacionales. *Actas del XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 14, 343-348.
- Wright, J. (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier.
- Young, R. (1990). Marxism and the History of Science. En R. Olby, G. Cantor, J. Christie, & M. Hodge (Eds.), *Companion to the History of Modern Science* (pp. 77-86). Nueva York: Routledge.
- Zillotti, L. (En prensa). *Análisis bibliométrico de contenidos de asignaturas básicas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata (Tesis de licenciatura inédita).