

ISSN: 1668-7477

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación

Volumen 13

Año 2016

*Escuela de Becarios
Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata*

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de
Investigación de la Facultad de Psicología
de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Año 2016

Decana: Lic. Ana María Hermosilla
Vice-Decana: Mg. Marcela González
Secretaria de Investigación y Posgrado: Mg. Mirta Lidia Sánchez
Sub-Secretaria Investigación y Posgrado: Mg. Alejandra López
Secretaria Académica: Lic. Mercedes Demassi
Sub Secretario Académica: Lic. Damián Rodríguez
Secretaria de Extensión y Transferencia: Lic. Cecilia Marcela Losada
Secretario de Coordinación: Lic. Claudio Salandro

Escuela de Becarios
Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata

Comité Editorial:

Lic. Soledad Sartori
Lic. Verónica Zabaletta
Lic. Celeste Bogetti
Lic. Andrea Saïd
Lic. Franco Morales
Lic. Juan Ignacio Galli

Complejo Universitario - Funes 3250
Cuerpo V - Nivel III - (7600) Mar del Plata
Buenos Aires - Argentina
Tel: (0223) 4752266 - e-mail: psisecoo@mdp.edu.ar
URL: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/>

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación
Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata.

El Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación es una publicación científica periódica de trabajos inéditos (proyectos de investigación, revisiones teóricas y artículos empíricos) de los Becarios de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Becarios del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) o Becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que tengan radicadas sus becas de investigación en esta institución.

Su objetivo es constituir un medio de divulgación de conocimiento científico y un espacio de intercambio de las producciones generadas en el marco del desarrollo de las investigaciones realizadas por los diferentes Becarios. Se publica desde el año 2005, y a partir del 2009 cuenta con Comité Editorial y paginación continua.

Normas de Publicación

En términos generales todo el trabajo debe seguir los lineamientos propuestos por el Manual de Publicación de la American Psychological Association -APA- en su versión en español. Los trabajos deberán ser elaborados en formato Word, tipología Times New Roman 12, interlineado sencillo. Tendrán una extensión máxima de 5.000 palabras, (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas, apéndices e ilustraciones) y estarán escritos con márgenes de 3 cm y sin numeración. En la primera página deberá ir el título del trabajo en español, seguido del nombre del autor y luego el título del trabajo, filiación institucional y tipo de beca. Deberá incluirse un resumen en todos los casos, incluyendo informes técnicos y proyectos de investigación (en español e inglés y no superior a 200 palabras). No deberán figurar notas al pie de ningún tipo, exceptuando la dirección de correo electrónico y correspondencia postal al pie de la primera página y enlazada al nombre del autor. El Anuario sólo acepta trabajos producidos por los becarios; los directores y/o co-directores sólo pueden incluirse a continuación de la filiación institucional.

Las figuras y tablas se incluirán en el manuscrito. Deberán ser compuestas por los autores del modo definitivo como deseen que aparezcan en la publicación, estar numeradas correlativamente, indicándose su ubicación en el texto.

Las citas bibliográficas se realizarán de acuerdo con las normas del Manual de Publicación de la American Psychological Association -APA- en su versión en español. Toda cita que aparezca en el texto debe figurar en el apartado de referencias bibliográficas.

Los trabajos deberán ser enviados a: anuariodebecarios@gmail.com

ÍNDICE

Autor	Título	Página
Aydmune, Y., Zamora, E., Introzzi, I., & Richard's, M.	Relaciones entre la inhibición comportamental, la inhibición perceptual y el test stroop, en niños en edad escolar	1382-1392
Dottori, K., Soliverrez, C., & Arias, C.	Evaluación de la oferta y de la implementación de los talleres educativos para adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata dependientes de organismos nacionales.	1393- 1399
Echeverría, J. & Pacenza, M. I.	Psicología y políticas públicas. Educación y trabajo de jóvenes argentinos: una mirada a las políticas educativas.	1400-1413
Fierro, C., Di Doménico, C., & Klappenbach, H.	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	1414-1456
González, P., Ostrovsky, A. E., & Di Doménico, C.	Evaluación de la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de la carrera de psicología de gestión pública y privada en la ciudad de Mar del Plata.	1457-1463
González, R.	Comparación crítica de técnicas de recolección de datos para la evaluación de las habilidades emocionales.	1464-1475
Mateo-Canedo, C. & Andrés, M. L.	Relaciones entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y el bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. Resultados preliminares.	1476-1484
Mina, L., Bakker, L., & Rubiales, J.	Procesamiento emocional en niños y adolescentes argentinos: diferencias según edad y género.	1485-1491
Moya, L. A.	Historia de la investigación en la facultad de psicología de la UNMDP: líneas predominantes (1992 – 2012)	1492-1504
Paneiva-Pompa, J. P., Bakker, L., & Rubiales, J.	Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje: estudio del clima social escolar en instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata.	1505-1510
Romero, P. M.	Desempeño de la psicología en centros de salud del primer nivel de atención en términos de autopercepción, de la opinión de otros profesionales, la conducción de estos centros y de la población consultante.	1511-1517
Russo, D., Lacunza, A. B., Bakker, L., & Rubiales, J.	Desempeño social en niños con TDAH. Selección de un instrumento de evaluación para un programa de intervención.	1518-1524
Vorano, A., Fernández-Acevedo, G., & Pérez, D. I.	El autoengaño: una revisión del problema a la luz del examen de diferentes conceptos psicológicos.	1525-1531
Zabala, M. L., Richrad's M. M., & López, M.	Efectos de un programa de entrenamiento en mindfulness sobre procesos cognitivos sociales y no sociales en preescolares.	1532-1541

RELACIONES ENTRE LA INHIBICIÓN COMPORTAMENTAL, LA INHIBICIÓN PERCEPTUAL Y EL TEST STROOP, EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

RELATIONSHIP BETWEEN BEHAVIORAL INHIBITION, PERCEPTUAL INHIBITION AND STROOP TEST, IN SCHOOL AGE CHILDREN

Yesica Aydmune^{*1,2}, Eliana Zamora^{1,2}, Isabel Introzzi² & María Richard's²

¹Becaria Doctoral CONICET

²Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología- UNMDP-CONICET

Resumen

La inhibición constituye una de las principales funciones ejecutivas puesto que resulta fundamental para el desarrollo cognitivo y social. En la actualidad existe cierto acuerdo en definir a la inhibición como un constructo multidimensional, es decir integrado por un conjunto de procesos diferentes y con características operativas propias. La mayoría de los autores que adhieren a este enfoque suelen distinguir entre la inhibición perceptual, cognitiva y comportamental. En la niñez, estos procesos son imprescindibles puesto que se encuentran relacionados con habilidades esenciales para el desempeño académico y pueden verse afectados en trastornos y problemáticas característicos de esta etapa; por lo que su adecuada evaluación resulta fundamental. Sin embargo, esta presenta ciertas problemáticas, entre las cuales se destaca la falta de acuerdo sobre qué función inhibitoria es requerida en una determinada tarea, siendo el test Stroop un ejemplo de ello. Por eso, este trabajo tuvo como principal objetivo aportar evidencia empírica a la discusión sobre los procesos inhibitorios que se relacionan con el desempeño en este test en población infantil. Para ello, se administraron a un grupo de niños de entre 8 y 11 años de edad: dos tareas diseñadas para evaluar de manera específica la inhibición perceptual y la inhibición comportamental y el test Stroop. Se analizó la existencia de relaciones entre las variables de desempeño. Los resultados indican que la inhibición perceptual se relaciona con el desempeño en el test Stroop. Resulta importante continuar la investigación en esta línea, con muestras más amplias y de diversas características.

Palabras claves: inhibición perceptual, inhibición comportamental, test Stroop

Abstract

Inhibition is one of the main executive functions since it is critical for cognitive and social development. Nowadays, there is some agreement defining inhibition as a multidimensional construct, i.e., integrated by a set of different processes each with its own operative features. The majority of the authors who adhere to this approach often distinguish between perceptual, cognitive and behavioral inhibition. In childhood, these processes are essential because they are essential skills related to academic achievement and may be affected in disorders and problems characteristic of this stage; so proper evaluation is essential. However, this presents certain problems, among which including the lack of agreement on what inhibitory function is required in a given task stands out, being the Stroop test an example. Therefore, this paper's main objective was to provide empirical evidence to the discussion of inhibitory processes that relate to performance in this test in children. To do so, were administered to a group of children between 8 and 11 years old: two tasks designed to assess specifically the perceptual and behavioral inhibition and the Stroop test. The existence of relations between the performance variables was analyzed. The results indicate that inhibition is related to perceptual

* Contacto: yesicaaydmune@gmail.com

performance in the Stroop test. It is important to continue research in this line, with larger samples and different characteristics

Key words: perceptual inhibition, behavioral inhibition, test Stroop

Inhibición: importancia y evaluación.

Las Funciones Ejecutivas (FEs) constituyen un conjunto de procesos mentales de orden superior involucrados en el control deliberado y voluntario del comportamiento, el pensamiento y las emociones. La inhibición es considerada una de las principales FEs, puesto que sirve de base para el surgimiento y desarrollo de otras funciones, cumpliendo un rol central en el desarrollo cognitivo y social de los individuos (Dempster & Corkill, 1999). De manera sintética, la inhibición nos permite controlar tendencias prepotentes ligadas a conductas, pensamientos y a estímulos del ambiente, que resultan inadecuadas para nuestros objetivos (Diamond, 2013).

En los últimos años, en base a la evidencia empírica acumulada, se ha desarrollado un enfoque teórico que plantea la necesidad de fragmentar el constructo inhibición, en un conjunto de procesos con características funcionales y operativas particulares. En líneas generales, dentro de este enfoque es posible distinguir entre tres tipos de inhibición que se corresponden con distintas etapas del procesamiento de la información: la inhibición perceptual – permite controlar la interferencia generada por estímulos del ambiente -, la inhibición cognitiva – permite suprimir pensamientos o representaciones mentales irrelevantes - y la inhibición comportamental – cuya función principal consiste en suprimir respuestas motoras prepotentes inadecuadas para los objetivos del individuo (los términos varían según el modelo y/o autor) (Friedman & Miyake, 2004).

Siguiendo esta línea, diversos estudios han arrojado evidencia sobre el aporte específico de cada uno de los procesos inhibitorios a distintas habilidades y dominios a lo largo de todo el ciclo vital (Best & Miller, 2010; Davidson, Amso, Anderson, & Diamond, 2006). Como ejemplos de ello, es posible mencionar la participación de la inhibición cognitiva en la comprensión lectora (Borella, Carretti, Cornoldi, & De Beni, 2007; Cartoceti & Abusamra, 2013) y en la resolución de problemas aritméticos (Passolunghi & Siegel, 2001, 2004); la incidencia de la inhibición comportamental en competencias sociales, y la contribución de la inhibición perceptual en la atención selectiva (Diamond, 2013). El aporte de los procesos inhibitorios a estas habilidades, los vuelven fundamentales para el aprendizaje y el desempeño académico, durante los años escolares. Asimismo el desarrollo y funcionamiento de los procesos inhibitorios en estos momentos de la vida parece ser fundamental para el desempeño futuro del individuo en diversos ámbitos (Mischel, et al., 2011). Por ejemplo, a través de un estudio longitudinal se ha encontrado que los niños con niveles más bajos de desempeño en inhibición entre los 3 y 11 años de edad, presentaron 30 años después, mayores problemas de salud, inconvenientes económicos y problemas delictivos, en comparación con aquellos que tuvieron niveles más altos (Diamond, 2012; Moffitt et al, 2011).

Estos hallazgos han llevado al desarrollo de investigaciones con el objetivo de analizar la eficacia del funcionamiento de los distintos tipos inhibitorios en diversos trastornos psicopatológicos y conductas disruptivas o problemáticas (e.g., Adams & Jarrold, 2012; Christ, Holt, White, & Green, 2006; Christ, Kester, Bodner, & Miles, 2011; Engelhardt, Nigg, Carr, & Ferreira, 2008).

Dada la importancia de estos procesos, es fundamental contar con herramientas que midan adecuadamente cada uno de los mismos. Sin embargo, en la literatura

científica sobre la temática, se encuentran claras problemáticas en relación a los instrumentos que pretenden medir los procesos inhibitorios. Muchas veces se utilizan tareas con el fin de evaluar un determinado proceso, pero sin discutir si realmente la tarea involucra el proceso inhibitorio en cuestión, si está evaluando un proceso inhibitorio o varios a la vez (Friedman & Miyake, 2004). Con frecuencia no existe acuerdo sobre qué función inhibitoria es requerida en una determinada tarea. El test Stroop (Stroop, 1935) - ampliamente utilizada para la evaluación de la inhibición - es un claro ejemplo de ello. Por ejemplo para Nigg (2000), esta tarea mide la capacidad de prevenir la interferencia de distractores competentes, mientras que para Friedman y Miyake (2004), involucra la inhibición interna de respuestas prepotentes. Es decir que, para el primer autor esta tarea involucraría principalmente a la inhibición perceptual, mientras que para los segundos, implicaría mayormente a la inhibición comportamental. De manera sintética, el test clásico *Stroop colores y palabras* (Stroop, 1935), consiste en una serie de palabras - rojo, azul, verde - en las que el color de la tinta con las que están escritas, puede o no coincidir con el color que dice la palabra. En esta tarea, se debe denominar lo más rápidamente posible, e intentando no cometer errores, el color de la tinta en la que está escrita la palabra. Por ejemplo, ante la palabra “rojo” escrita con tinta azul, la respuesta correcta es “azul” (ver apartado Metodología). En personas con una lectura fluida o automática, se genera un fuerte conflicto entre la lectura de la palabra y el nombre del color de la tinta – poseer este tipo de lectura es condición fundamental para que se genere dicho conflicto. Por estos motivos se administra a partir de los 8 años de edad, siempre y cuando la persona lea fluidamente -. De acuerdo con un enfoque no unitario de la inhibición, para responder adecuadamente a la consigna, resultaría necesario inhibir la respuesta prepotente de lectura de la palabra, y en su lugar nombrar el color de la tinta, involucrando a la inhibición comportamental. Ahora bien, a los participantes se les indica expresamente que ignoren un determinado estímulo o aspecto del mismo – lo que dice la palabra - lo cual, también desde un enfoque no unitario, implicaría la participación de la inhibición perceptual. Ignorar este aspecto del estímulo involucra un esfuerzo deliberado, y habitualmente ocasiona interferencia afectando el rendimiento de la tarea.

En la literatura científica es posible encontrar diversos artículos (además de los mencionados anteriormente) que utilizan el test Stroop en niños, tanto para la evaluación de la inhibición perceptual (e.g. Chrsit et al., 2006; Dias, Menezes, & Seabra 2013; Zhao, Chen, Fu, & Maes, 2015) como para la evaluación de la inhibición comportamental (e.g., Howard, Johnson, & Pascual-Leone, 2014; St Clair-Thompson & Gathercole, 2006).

La falta de acuerdo en relación a la función que involucra un instrumento de medida, implica una problemática importante puesto que acarrea consecuencias directas para los resultados de cualquier estudio o situación de evaluación donde se utilice dicho instrumento.

Entonces, teniendo en cuenta que los procesos inhibitorios resultan fundamentales en la etapa escolar, y que resulta imprescindible contar con herramientas que permitan su adecuada medición este trabajo se propone aportar evidencia empírica a la discusión sobre los procesos inhibitorios que se relacionan con el desempeño en el test clásico Stroop en población infantil. Consideramos que este constituye un primer paso para analizar luego qué proceso inhibitorio se ve involucrado en la realización de este test.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se llevó a cabo un estudio correlacional y se implementó un diseño no experimental (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Participantes

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística, intencional y quedó conformada por 29 niños con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años de edad. Los niños que formaron parte de la muestra, eran alumnos provenientes de dos cursos - 3° y 5° año - de educación primaria, de una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata.

A continuación, se presenta una tabla detallando las características en cuanto a las variables sexo y año escolar en curso de los 29 sujetos que fueron considerados para los análisis estadísticos posteriores.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra final en función de las variables curso y sexo.

Curso	Género	Frecuencia	Porcentaje
3	Femenino	8	47.1
	Masculino	9	52.9
	Total	17	100.0
5	Femenino	5	41.7
	Masculino	7	58.3
	Total	12	100.0

Procedimiento y consideraciones éticas

Para la implementación de esta investigación se tomaron en cuenta los lineamientos de la Ley 11044 de la Provincia de Buenos Aires, los procedimientos recomendados por la *American Psychological Association*, los principios establecidos por la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, lo establecido en la *Ley Nacional N° 26061* y la *Ley Provincial N° 13298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño*, los lineamientos dados por CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (2857/06). Las evaluaciones contaron con consentimiento informado de los cuidadores/padres y asentimiento informado del niño el cual tuvo la libertad de interrumpir su participación en el momento que así lo deseara. Todas las evaluaciones fueron realizadas por estudiantes de psicología y profesionales entrenados para tal fin, y se realizaron en la Institución Educativa a la que asisten los niños.

Instrumentos

Recientemente se ha desarrollado en nuestro contexto una batería informatizada denominada Tareas de Autorregulación Cognitiva (TAC) (Introzzi & Canet-Juric, 2013), que cuenta con diversas tareas experimentales destinadas a evaluar cada una de las FEs. En este sentido, cuenta con tareas que permiten la evaluación de cada proceso inhibitorio. En este trabajo de investigación fueron utilizadas las tareas que permiten medir inhibición perceptual e inhibición comportamental:

Instrumento para medir inhibición comportamental: Bloques Congruente e Incongruente de la Tarea de los dedos de la TAC (Introzzi & Canet-Juric, 2013).

La tarea está conformada por tres bloques experimentales que se presentan en la siguiente secuencia: bloque congruente (BC), incongruente (BI) y mixto (BM). Previo a cada bloque experimental aparece un bloque de práctica que permite mostrar y explicar la consigna al participante. Cada bloque de práctica es igual al bloque experimental correspondiente, con la diferencia que está integrado por un número menor de ensayos y que el desempeño en el mismo no se utiliza para el cálculo de los distintos índices de desempeño. Los bloques de práctica permiten obtener información con respecto a la comprensión de la consigna por parte del participante. Si en éste el participante no alcanza el 80% de aciertos, no se da comienzo al bloque experimental (bloque en que se registran las medidas de desempeño), debiéndose administrar el bloque de práctica nuevamente hasta alcanzar el criterio descrito.

El BC es el primer bloque experimental (precedido por su correspondiente bloque de ensayos de práctica). En este bloque aparece una mano con un dedo señalando recto hacia abajo en el lateral izquierdo o derecho de la pantalla y el participante debe presionar la tecla ipsilateral al sitio en que se presenta el estímulo - tecla "Z" o "M"- del teclado. Por lo tanto, cuando el estímulo aparece en el lateral izquierdo debe presionar la tecla "Z" y cuando aparece en el lateral derecho la tecla "M". En el bloque experimental se presentan 10 estímulos en el lado izquierdo y 10 en el lado derecho, mezclados de manera aleatoria.

Completado el BC, aparece el BI con el correspondiente bloque de práctica; ambos integrados solo por ensayos incongruentes. En este caso, la mano se presenta en el lateral izquierdo o derecho de la pantalla y el participante debe presionar la tecla contralateral al estímulo. El estímulo consiste en una mano que señala con una orientación diagonal (en un ángulo de 45°) hacia el lado opuesto en que se presenta el mismo. Entonces, si la mano se presenta en el lateral derecho de la pantalla, señala el sitio contralateral de respuesta y el participante debe presionar entonces la letra "Z" y a la inversa, si se presenta en el lado izquierdo la mano señala el sitio de respuesta contralateral, por lo que el participante debe presionar la tecla "M". En síntesis, la mano con orientación diagonal siempre señala hacia el lado opuesto indicando que se debe presionar la tecla contralateral al lado en que se presenta el estímulo. El bloque de práctica está integrado por 8 y el experimental por 20 estímulos (10 se presentan sobre el lateral derecho de la pantalla y los otros 10 sobre el lateral izquierdo). En ambos casos los estímulos se distribuyen al azar.

Luego del BI, se presenta el BM con su correspondiente bloque de práctica. En ambos casos, se presentan estímulos congruentes (mano señalando recto hacia abajo) e incongruentes (mano señalando hacia el lado opuesto), mezclados aleatoriamente. En esta investigación el BM no será utilizado, sino que solamente se administraran el bloque congruente e incongruente, en relación a los resultados aportados por ambos se calculara el índice de inhibición comportamental.

El índice de inhibición comportamental se obtiene a partir de la diferencia en el desempeño entre el BC y el BI, utilizando los siguientes indicadores:

- (a) Tiempo de reacción (TR) inhibición comportamental: se obtiene restando el TR medio en BI al TR medio en el BC
- (b) Precisión inhibición comportamental: se obtiene restando el porcentaje de respuestas correctas en BC al porcentaje de respuestas correctas en BI. (Davidson, et al., 2006)

Instrumento para medir inhibición perceptual: La tarea de Búsqueda visual de la TAC (Introzzi & Canet-Juric, 2013; Richards, Introzzi, Zamora, & Vernucci, 2016).

La tarea de búsqueda visual de la TAC se basa en el paradigma experimental de búsqueda visual conjunta de Treisman y Gelade (1980) que, debido a su simplicidad, admite su aplicación tanto en niños como en adultos. En esta tarea se solicita al participante que en cada ensayo identifique, lo más rápida y precisamente posible, la presencia o ausencia de un estímulo target (cuadrado azul, 0.8 cm de lado) que se presenta mezclado entre un conjunto de distractores semejantes (círculos azules de 0.8 cm de diámetro y cuadrados rojos de 0.8 cm de lado). Antes de la presentación del conjunto de estímulos aparece una cruz de fijación que se presenta en el centro de la pantalla durante 200 milisegundos. Luego, aparece una matriz de estímulos que se mantiene en pantalla hasta que el participante emite su respuesta. Los estímulos se distribuyen de manera aleatoria en una matriz de 7 X 6 de 9,5 cm de ancho por 8 cm de alto. La semejanza visual entre el estímulo target y los distractores se logra haciendo que éstos últimos compartan uno o más atributos visuales con el estímulo target (forma o color). El contexto de competencia estimular garantiza la activación de la inhibición perceptual cuya función principal consiste en atenuar o disminuir la interferencia que generan los estímulos distractores. La tarea está compuesta por un bloque de 10 ensayos de práctica, seguido de tres bloques de evaluación propiamente dicha de 40 ensayos cada uno. En cada bloque, los ensayos se distribuyen en cuatro condiciones definidas por la cantidad de distractores. La cantidad de distractores será de dificultad creciente, siendo así más complejo con una mayor cantidad de distractores del estímulo target. La cantidad de distractores aumentará sucesivamente entre 4, 8, 16 y 32. En cinco de cada una de estas condiciones el target está presente y en la otra mitad está ausente. En cada ensayo, el participante debe responder lo más rápido y con la mayor precisión posible presionando una tecla del teclado si el target está presente ("Z") y otra si el target está ausente ("M"). Los índices de desempeño se obtienen a partir de los TR de los participantes, el porcentaje de respuestas correctas y la cantidad de errores en cada una de las condiciones de la tarea (Darowski, Helder, Hasher, Hambrick, & Zacks, 2008).

Test Stroop (Stroop, 1935).

El test clásico *Stroop colores y palabras* (Stroop, 1935), consta de tres láminas. Cada una contiene cinco columnas de 20 elementos cada una, separadas entre sí. Las láminas deben ser administradas en un orden y con un margen de tiempo preestablecidos. Si bien la prueba presenta estímulos sencillos y puede ser utilizada en casos muy diversos, es condición fundamental que los participantes tengan adquirida una lectura fluida.

El modo de administración de las láminas es el siguiente: en primer lugar, se administra una lámina, que contiene como elementos (estímulos) el nombre de los tres colores empleados en el test - rojo, verde y azul -, repetidos de manera aleatoria e impresos en tinta negra. La persona deberá leer durante 45 segundos los nombres de los colores. Se puntúa el número de aciertos.

En segundo lugar, se presenta una lámina que se encuentra constituida por cinco columnas de símbolos tipo "XXX" coloreados de manera aleatoria con los colores rojo, verde y azul. Se pide a la persona que, durante 45 segundos, denomine los colores impresos en cada fila de "x", y se puntúa el número de aciertos.

Finalmente, se presenta la última lámina, en la cual aparece nuevamente el nombre de los tres colores empleados en el test, pero impresos en tinta coloreada, de

manera aleatoria y sin concordancia entre el nombre del color y el color de la tinta en que está impreso. La persona, durante 45 segundos, debe nombrar el color de la tinta con la que está impresa la palabra ignorando su significado (la lectura de la palabra). Se puntúa el número de aciertos.

El sujeto es instruido para que lea o nombre los elementos (según la condición) tan rápido como le sea posible. Si el sujeto comete un error se le interrumpe y se le solicita de nuevo que nombre el elemento en el que cometió el error.

La comparación de las puntuaciones obtenidas en las tres tareas permite evaluar los efectos de la interferencia en el sujeto y su capacidad de control atencional. Se produce una fuerte disminución de la identificación de colores en la tercera condición, donde la palabra no coincide con el color de la tinta en el que la palabra está escrita, y que el sujeto debe nombrar. La lectura de la palabra interfiere en el nombramiento del color, ese es el efecto de interferencia. Además esta disminución en la velocidad se observa en comparación a las otras condiciones en las cuales el sujeto se desempeña mejor al no enfrentarse a esta interferencia entre palabra leída y color.

Resultados

En primer lugar se seleccionaron las variables de desempeño más representativas, arrojadas por cada instrumento: 1) *Interferencia*, del test Stroop, ya que constituye el principal índice de desempeño arrojado por dicho instrumento. 2) *Precisión* (porcentaje de respuesta correctas) y *Errores* (cantidad de errores) en la condición de 16 y 32 distractores de la tarea de búsqueda visual, debido a que representan las condiciones de mayor demanda del proceso de inhibición perceptual en la tarea. 3) *Precisión* (diferencia entre BC y BI), de la tarea de los dedos.

Nótese que, de las tareas informatizadas se han seleccionado variables que no implican TR, sino que se construyen a partir de la precisión (respuestas correctas) y errores en el desempeño. Esto se debe a que los índices basados en los mismos resultan más confiables cuando se trabaja con niños (Davidson et al., 2006), a la vez que coinciden con el modo en el que se construye la variable Interferencia del Stroop.

En segundo lugar se realizó una prueba de normalidad a las principales variables de desempeño arrojadas por las tareas. Para tal fin se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, los resultados arrojados indican que todas las variables analizadas poseían una distribución normal ($p > 0.05$) por lo cual, para el siguiente análisis se pudo optar por una prueba paramétrica.

A continuación se realizó una prueba de correlación bivariada entre las principales variables y los resultados muestran una correlación negativa entre las variables: Errores en la condición 16 de la tarea de búsqueda visual e Interferencia, del test Stroop ($r = -0.370$; $p = 0.024$). No se halló ninguna otra relación entre variables provenientes de las diferentes tareas¹.

¹ Nota: la correlación hallada es negativa, debido a la manera en la cual se constituyen las variables. La variable Interferencia arrojada por el test Stroop, se obtiene de manera tal que cuanto mayor sea el valor que asume, mayor es el control de la interferencia que ejerce el individuo en la prueba. Por lo tanto, a mayor valor en esta variable, mayor capacidad inhibitoria tendiente a contrarrestar la interferencia generada en el test. Por lo tanto, es esperable que cuanto mayor sea el control de la interferencia, se cometan menos errores producto de la interferencia o competencia estimular. Siguiendo esta línea, la correlación hallada entre Interferencia (del test Stroop) y Errores en la condición 16 de búsqueda visual es negativa, lo cual implicaría una menor cantidad de errores en la prueba Búsqueda Visual, debido a un mayor control de la interferencia (arrojado en el Test Stroop), y a la inversa, mayor cantidad de errores debido a un menor control de la interferencia.

Discusión y Conclusiones

Recientemente se ha desarrollado un enfoque teórico que, en base a la evidencia empírica disponible, plantea la existencia de distintos procesos inhibitorios – inhibición perceptual, inhibición cognitiva e inhibición comportamental -.

Los procesos inhibitorios son de vital importancia para el desempeño académico del niño, puesto que se encuentran relacionados con habilidades fundamentales para el éxito académico. Más aún, se ha encontrado una participación diferencial de los distintos procesos inhibitorios en diversas habilidades relacionadas con el desempeño escolar. Asimismo, diversos estudios muestran que estos procesos podrían verse afectados de manera diferencial en distintos trastornos y problemáticas, frecuentes en la infancia. Teniendo en cuenta la importancia de estos procesos debemos tener herramientas que permitan su adecuada medición a lo largo del desarrollo. Sin embargo, con respecto a la evaluación de estos procesos, existen ciertos obstáculos, entre los cuales se destaca la falta de acuerdo sobre qué función inhibitoria es requerida en un determinado instrumento de medición. El test stroop, es un test clásico ampliamente utilizado en diversos ámbitos de la psicología, como el ámbito clínico y en la investigación. No obstante, suele utilizarse indistintamente para medir tanto inhibición perceptual como inhibición comportamental. Por ello, nuestro objetivo ha sido analizar la relación entre la inhibición perceptual, la inhibición comportamental y el desempeño en la tarea Stroop, como un paso principal y previo para análisis posteriores sobre los procesos que involucra este test. Para cumplir con este objetivo se trabajó con un grupo de niños de la ciudad de Mar del Plata, a quienes se les administró: dos tareas diseñadas para evaluar de manera específica la inhibición perceptual y la inhibición comportamental de la TAC, y el test Stroop.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que el desempeño en el test Stroop se relaciona con el desempeño en la tarea de inhibición perceptual - específicamente con la cantidad de errores cometidos en la misma - y no con el desempeño en la tarea de inhibición comportamental. Esto podría indicar que el test Stroop involucra diferencialmente a los procesos inhibitorios, demandando a la inhibición perceptual y no a la comportamental.

Sin embargo, es importante destacar que esta investigación presenta importantes limitaciones por lo cual los resultados mencionados anteriormente no se pueden generalizar más allá de la muestra de sujetos con los cuales se ha trabajado. En primer lugar, se resalta el hecho de haber trabajado con una muestra reducida de niños provenientes de una única escuela de la ciudad de Mar del Plata. Por tal motivo resulta fundamental que futuras investigaciones sobre la problemática, incluyan muestras más amplias y provenientes de distintos contextos. En segundo lugar, es importante notar que, si bien se han utilizado tareas diseñadas de manera específica para medir cada proceso inhibitorio, replicar el estudio utilizando otras tareas basadas en distintos paradigmas experimentales, puede resultar importante para confirmar o cuestionar estos resultados.

Referencias

Best, J. R. & Miller P. H. (2010). A development perspective on executive function. *Child Development*, 81, 1641-60.

- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal Learning Disabilities* 43, 541–52
- Christ, S., Holt, D., White, D., & Green, L. (2006) Inhibitory Control in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1555 -1565.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Connelly, S. L., Hasher, L., & Zacks, R. (1991). Age and reading: the impact of distraction. *Psychological Aging*, 6, 533-41.
- Cowan, N. (1999). An embedded-process model of working memory. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 62–101). New York: Cambridge University Press.
- Cozzani, F., Usai, M. C., & Zanobini, M. (2013). Relationship between language development and self-regulation in 2 to 3 years old children. *Applied Psycholinguistics. Positive effects and ethical perspectives*, 2, 451- 456.
- Dempster, F. N. (1993). Resistance to interference: Developmental changes in a basic processing mechanism. En M. L. Howe & R. Pasnak (Eds.), *Emerging themes incognitive development: Vol. I. Foundations* (pp. 3-27). New York: Springer-Verlag.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 466–503). London: Oxford Univ. Press
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Development Psychology*, 43, 1428- 1446
- Friedman, N. P. & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference cognitive functions: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 101–135.
- Fuster, J. M. (1980). *The prefrontal cortex: Anatomy, physiology, and neuropsychology of the frontal lobe*. New York: Raven Press.
- Gandolfi, M., Geroin, C., Picelli, A., Munari D., Waldner A., Tamburin S., Marchioretto, F., & Smania, N. (2014). Robot-assisted vs. sensory integration training in treating gait and balance dysfunctions in patients with multiple sclerosis: a randomized controlled trial. *Frontiers Human Neuroscience*, 8, 318. doi: 10.3389/fnhum.2014.00318
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Application on Cognitive psychology*, 18, 1–16
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. T. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. In A. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake, & J. Towse (Eds.),

- Variation in working memory* (pp. 227-249). New York: Oxford University Press.
- Huizinga, M., Dolan, C.V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, *44*(11), 2017-2036.
- Houghton, G. & Tipper, S. P. (1994). A model of inhibitory mechanisms in selective attention. En D. Dagenbach & T. Carr (Eds.), *Inhibitory mechanisms of attention, memory, and language* (pp. 53-112). New York: Academic Press.
- Introzzi, I., Canet-Juric, L., Andrés, M. L., & Richard's, M. M. (2013). Autorregulación cognitiva, comportamental y emocional: Evaluación y entrenamiento escolar. Material docente del curso del mismo nombre.
- Kannass, K. N., Oakes, L. M., & Shaddy, D. J. (2006). A longitudinal investigation of the development of attention and distractibility. *Journal of Cognition and Development*, *7*(3), 381-409.
- Kipp, K. (2005). A developmental perspective on the measurement of cognitive deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, *57*(11), 1256-1260.
- Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3 to 12 year old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, *20*(1), 407-428.
- Lane, D. M. & Pearson, D. A. (1982). The development of selective attention. *Merrill-Palmer Quarterly*, *28*, 317-337.
- Lansink, J. M., Mintz, S., & Richards, J. E. (2000). The distribution of infant attention during object examination. *Development Science*, *3*, 163-170.
- Luria, A. R. & Tsvetkova, L. S. (1981). *La resolución de problemas y sus trastornos*. Barcelona Fontanella.
- MacWhinney, B. & Chang, F. (1995). Connectionism and language learning. In C. Nelson (Ed.) *Basic and applied perspectives on learning, cognition, and development: The Minnesota*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McKloskey, G., Perkins, L. A., & Divner, B. V. (2009). *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, *244*, 933-938.
- Miyake, A., Freidman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*, 49-100.
- Mullane, J., Corkum, P., Klein, R., & McLaughlin, E. (2008). Interference control in children with and without ADHD: a systematic review of flanker and simon task performance. *Childs Neuropsychology*, *15*, 321 - 342.

- Munakata, Y., Casey, B. J., & Diamond, A. (2004). Developmental cognitive neuroscience: Progress and potential. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(3), 122-128.
- Nigg, J. T. (2000). On Inhibition/Disinhibition in Developmental Psychopathology: Views from cognitive and Personality Psychology and a Working Inhibition Taxonomy. *Psychological Bulletin*, 126, 220-246.
- Richards, J. E. & Casey, B. J. (1991). Heart rate variability during attention phases in Young infants, *Psychophysiology*, 28, 43-50.
- Richard's, M., Introzzi, I., Zamora, E., & Vernucci, S. (2016). Analysis of internal and external validity criteria for a computerized visual search task. A pilot study. *Applied Neuropsychology: Child*
- Rothbart, M. K. & Rueda, M. R. (2005) The development of effortful control. In: U. Mayr, E. Awh, S. W. Keele (Eds.) *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I Posner* (pp. 167–188). Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Ruff, H. A. & Capozzol, M. C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life, *Development Pshycology*, 5, 87-90.
- Ruff, H. A., Lawson, K. R., Parrinello, R., & Weissberg, R. (1990). Long-term stability of individual differences in sustained attention in the early years. *Child Development*. 61, 60–75.
- Sastre-Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. Simposio Satélite: Dificultades de Aprendizaje. *Revista Neurología*, 42(2), S143-S151.
- Schiff, A. R. & Knopf, I. J. (1985). The effect of task demands on attention allocation in children of different ages. *Child Development*, 56, 621–630.
- Tipper, S. P. (1985). The negative priming effect: Inhibitory effects of ignored primes. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37A, 571-590.
- Tirapu-Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T. & Pelegrín-Valero, C. (2008). *Revista de Neuropsicología*, 46(12), 742-750.
- Williams, B. R., Ponesse, J. S., Schachar, R. J., Logan, G. D., & Tannock, R. (1999). Development of inhibitory control across the life span. *Developmental Psychology*, 35(1), 205-213.
- Wood, J., Mathews, A., & Dalgleish, T. (2001). Anxiety and cognitive inhibition. *Emotion*, 1(2), 166-181.
- Zelazo, P. D., Frye, D. & Rapus, T. (1996). An age-related dissociation between knowing rules and using them. *Cognitive Development*, 8,160-7.

EVALUACIÓN DE LA OFERTA Y DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS
TALLERES EDUCATIVOS PARA ADULTOS MAYORES DE LA CIUDAD DE
MAR DEL PLATA DEPENDIENTES DE ORGANISMOS NACIONALES.

EVALUATION OF THE OFFER AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL
WORKSHOPS FOR ELDERLY PEOPLE IN DEPENDENT OF NATIONAL
ORGANIZATION IN MAR DEL PLATA BODIES

Karina Dottori^{*1}, Corina Soliverez^{*2} & Claudia Arias^{*3}

¹Becaria Tipo A - Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica - Facultad de
Psicología - UNMdP

²Directora de Beca - Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica - Facultad de
Psicología - UNMdP

³Co-directora de Beca - Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica - Facultad
de Psicología - UNMdP

Resumen

Los talleres para adultos mayores constituyen prácticas de intervención psico-socio-educativas que promueven el bienestar en la vejez y el envejecimiento activo. En los últimos 30 años, con la ampliación y consolidación de estas prácticas emerge la educación en la vejez como un ámbito de trabajo e investigación relativamente novedoso. El enfoque del Curso de la Vida constituye un modelo teórico que permite articular este nuevo campo pensando la educación como compensación y regulación de pérdidas, pero también como un factor de crecimiento en la vejez. La educación con adultos mayores tiene particularidades que la diferencian de la educación formal de adultos, por lo cual se vuelve relevante proporcionar conocimientos que orienten la optimización en el diseño de estos dispositivos que han demostrado tener un alto impacto en aspectos psicológicos y sociales. El presente proyecto de investigación propone analizar la oferta de los talleres educativos para adultos mayores que dependan de organismos nacionales a nivel local y los aspectos valorados de forma positiva y negativa en la implementación de los mismos, desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes. A estos fines se realizarán entrevistas con docentes, estudiantes y coordinadores de estos talleres, así como un relevamiento documental de reglamentos, programas y gacetillas de difusión. Los resultados efectuarán aportes para una temática poco estudiada. A su vez, éstos podrán ser capitalizados por la psicología para la comprensión de los procesos psicoeducativos con adultos mayores y para el diseño de capacitaciones o dispositivos que permitan optimizar las prácticas.

Palabras claves: adultos mayores, talleres educativos, oferta, implementación.

Abstract

Workshops for elderly people are practical psycho-socio-educational intervention that promote well-being in old age and active aging. In the last 30 years, with the expansion and consolidation of these practices emerges education in old age as a scope of work and relatively new research. The focus of the Life Course is a theoretical model to articulate this new field thinking education

* Contacto: karinadottori@yahoo.com.ar

* Contacto: csoliverez@yahoo.com.ar

* Contacto: cjarías@mdp.edu.ar

as compensation and regulation losses, but also as a growth factor in old age. Education with older adults have peculiarities that distinguish it from the formal adult education, thus becomes relevant to provide knowledge to guide the design optimization of these devices that have demonstrated a high impact on psychological and social aspects. This research project aims to analyze the supply of educational workshops for elderly people who rely on national agencies locally and aspects valued positively and negatively on the implementation thereof, from the perspective of teachers and students. For this purpose interviews with teachers, students and coordinators of these workshops, as well as a documentary survey of regulations, programs and news items broadcast will be made. The results made contributions for a little studied. In turn, these may be capitalized by psychology for understanding psychoeducational processes with older adults and for designing training or devices to optimize practices.

Key words: older adults, educational workshops, offer, implementation.

Talleres para adultos mayores

De acuerdo con la primer Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de los Adultos Mayores (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2012), las personas no solo viven más años sino que lo hacen en mejores condiciones de salud y presentan motivaciones generativas. En este sentido, los talleres para adultos mayores constituyen prácticas de intervención psico-socio-educativas que intentan promover el bienestar en la vejez y el envejecimiento activo (Urbano & Yuni, 2013). El aprendizaje se piensa hoy en día como posible y necesario en todas las etapas de la vida y, más aún, como uno de los factores principales que contribuyen a un envejecimiento competente (Triadó- Tur, 2001).

En este contexto es que, durante los últimos 30 años, se han ampliado y diversificado los talleres para Adultos Mayores, siendo los educativos los de mayor difusión. Todos los talleres son de carácter inclusivo y socializador, ya que constituyen dispositivos grupales y no exigen otro requisito previo que un mínimo de edad (Yuni, 2011). Específicamente en la ciudad de Mar del Plata, se implementan diversos talleres dependientes de organismos nacionales. El primero en desarrollarse ha sido el Programa Universitario para Adultos Mayores (PUAM) en el año 1992, seguido del Programa Universidad para Adultos Mayores Integrados (U-PAMI) en el año 2009 y, por último, los Talleres de Arte para Adultos Mayores en el año 2011 (Soliveréz & Dottori, 2013). Estos talleres presentan contenidos diversos (artísticos, idiomas, computación, psicoeducativos, deportivos y recreativos), reuniendo a docentes con diferente formación y trayectoria, así como una población de estudiantes muy heterogénea.

La educación en la vejez: ámbito de investigación e intervención

Con la ampliación y consolidación de estas prácticas, emerge la educación en la vejez como un ámbito de trabajo e investigación relativamente novedoso. Villar (2005), ha resaltado la necesidad de un enfoque psicológico para estudiar los procesos educativos en la vejez como un nuevo ámbito para la psicología de la educación. El autor propone que este nuevo campo de estudio puede abordarse desde el enfoque del Ciclo Vital, ya que dicho modelo teórico permite contemplar la educación en la vejez no sólo como compensación y regulación de pérdidas, sino también como un factor de crecimiento. Asimismo, dicho enfoque permite pensar el desarrollo como un proceso multidimensional y multidireccional que se constituye de manera singular en cada

persona, resaltando que en todo momento vital se produce un interjuego entre pérdidas y ganancias (Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980). Según el autor, una psicología de la educación en la vejez ha de tener una doble finalidad: por una parte elaborar conocimientos que den cuenta de los cambios que experimenta la persona mayor como fruto de su participación en situaciones educativas y los factores que influyen en esos cambios y por otra, proporcionar conocimientos que orienten la optimización en el diseño de programas educativos para personas mayores y de las prácticas educativas que se emplean con ellos.

Numerosas investigaciones se han abocado a indagar el primero de estos dos aspectos, evidenciando que la participación en los talleres genera múltiples y diversos cambios a nivel social y psicológico. Entre ellos se encuentran: el logro de una mayor integración social (Montoro & Pinazzo, 2005), una mejor calidad de vida y mayor autovaloración (Villar-Posada, 2006), un incremento en la autopercepción positiva del envejecimiento y en el balance emocional (Fernández-Ballesteros et al., 2013). En Argentina, los resultados de variados estudios también indican una mejoría en las áreas social y psicológica del desarrollo personal (Centro de Promoción del Adulto Mayor [CEPRAM], 2013; Lagarrigue et. al., 2013; Yuni, Urbano, & Tarditi, 2012). Asimismo, en proyectos de beca anteriores se han encontrado resultados similares a nivel local, sobre todo en relación con el aumento en la participación social y en los encuentros con amistades, la mejora en el bienestar general y el entusiasmo, el aumento de los conocimientos sobre la vejez (Dottori & Arias, 2013), y la mejora en la percepción subjetiva del tiempo como dimensión del autoconcepto en la vejez (Dottori, 2015). A su vez, se han encontrado motivos diversos para participar en talleres, entre los cuales más del 90% consideró como un motivo bastante importante o muy importante “estar activo mentalmente” y “crecer como persona”. Asimismo, entre un 70% y un 89% consideró bastante importante, o muy importante, motivos de orden anímico y vocacional como “pasarlos bien”, “distraerse”, “vocación o afición”; así también otros motivos referidos a la ocupación del tiempo libre, al establecimiento de vínculos, y a la mejora de la salud (Dottori, 2015).

Por el contrario, la investigación es escasa en lo referido a identificar conocimientos que permitan optimizar el diseño de los programas. En este sentido, Vellas (2012) afirma que existe un gran déficit respecto a la formación de los docentes en temáticas de envejecimiento, y rescata la necesidad de conocer y considerar la heterogeneidad que caracteriza a esta población para el diseño e implementación de las políticas educativas. El autor plantea que la educación de adultos mayores debe ser flexible y diversa en contenidos y técnicas de aprendizaje, y además ser significativa, es decir, que esté conectada con las experiencias, intereses y aprendizajes previos de las personas mayores. Otra particularidad de estas propuestas es que constituyen situaciones de educación no formal y por lo tanto los motivos por los cuales participar están más vinculados a ganancias del proceso que van más allá del mero aprendizaje de la temática o el cumplimiento de un objetivo curricular (Solé, Triadó, Villar, Riera, & Chamarro, 2005).

Fundamentación y objetivo del estudio

En base a lo anteriormente expuesto y a los resultados de becas anteriores, se observa que la educación con adultos mayores posee particularidades que la diferencian de la educación en otras etapas de la vida. Surge entonces la pregunta sobre cómo optimizar estas prácticas novedosas de las cuales ya se ha certificado su importancia a nivel psicológico y social. Para aportar información a esta temática poco explorada, en

el presente proyecto se propone analizar la oferta de los talleres educativos para adultos mayores que dependan de organismos nacionales a nivel local y los aspectos valorados de forma positiva y negativa en la implementación de los mismos, desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes.

Se estima que los resultados de la presente investigación constituirán un aporte para una temática poco estudiada. A su vez, estos aportes podrán ser capitalizados por la psicología para la comprensión de los procesos psicoeducativos con adultos mayores y para el diseño de capacitaciones o dispositivos que permitan optimizar las prácticas.

Objetivos generales

- Analizar la oferta de talleres educativos para adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata dependientes de organismos nacionales: U-PAMI, PUAM y Talleres de arte para adultos mayores.
- Explorar los aspectos valorados positiva y negativamente por los adultos mayores y los docentes acerca de la implementación de los talleres para adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata que dependan de organismos nacionales: U-PAMI, PUAM y Talleres de arte para adultos mayores.

Objetivos particulares

1. Identificar, describir y comparar los talleres educativos para adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata U-PAMI, PUAM, y Talleres de arte para adultos mayores- en función de: objetivos, evolución histórica, oferta temática, matrícula del último año, composición por género, requisitos de ingreso, cantidad de docentes a cargos, formación de grado de los docentes a cargo, duración de los talleres.
2. Indagar y comparar los aspectos que los docentes y los estudiantes identifican como positivos en el desarrollo de los talleres vinculados con: infraestructura y equipamiento, aspectos administrativos, cuestiones relativas a los docentes y cuestiones relativas a los estudiantes.
3. Indagar y comparar los aspectos que los docentes y los estudiantes identifican como negativos en el desarrollo de los talleres vinculados con: infraestructura y equipamiento, aspectos administrativos, cuestiones relativas a los docentes y cuestiones relativas a los adultos mayores.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se propone un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, de diseño no experimental-transversal y combinación de metodología cuantitativa y cualitativa.

Participantes

La muestra será de tipo no probabilística incidental de participación anónima y voluntaria. Estará conformada por un total de 42 participantes en calidad de informantes clave: seis coordinadores (dos de cada programa), 12 docentes (cuatro de cada programa), y 24 adultos mayores (ocho de cada programa). Se tendrá en cuenta que, dentro de cada programa, los docentes y los estudiantes pertenezcan a talleres de diferentes áreas temáticas. En todos los casos se utilizará el consentimiento informado escrito. La accesibilidad para la toma de la muestra está facilitada por vínculos

establecidos como resultado de investigaciones anteriores. Asimismo, la Universidad Nacional de Mar del Plata posee convenio con PAMI; el PUAM constituye un proyecto de extensión de la UNMdP; y los Talleres de Arte se brindan desde la Facultad de Psicología en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Procedimiento

Se contactará a los participantes en las instituciones donde se dictan los cursos y talleres. La participación en la investigación será anónima, voluntaria, y se solicitará el consentimiento informado por escrito. Los datos relativos al primer objetivo serán analizados de forma cuantitativa (estadísticos descriptivos) a través de paquetes informatizados para su uso en Ciencias Sociales. En relación al segundo objetivo general, la información resultante de las entrevistas a docentes y estudiantes será analizada de forma cualitativa, mediante análisis de contenido y generación de categorías. Los resultados de esta investigación se utilizarán con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Instrumentos

Para el logro del primer objetivo general, se realizará un relevamiento de fuentes secundarias: reglamentos, programas y gacetillas de difusión de los talleres para adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata que dependan de organismos nacionales.

Se elaborará una grilla para relevar la información necesaria para el cumplimiento del mismo: objetivos de los talleres, evolución histórica, oferta temática, matrícula del último año, composición por género, requisitos de ingreso, duración de los talleres. Para indagar en mayor profundidad las variables anteriormente mencionadas, la información disponible será complementada con el relevamiento de fuentes primarias: en este caso, entrevistas a coordinadores generales de los programas que brindan talleres para adultos mayores, en calidad de informantes clave.

A fin de lograr el segundo objetivo general, se realizará un relevamiento de fuentes primarias. En este caso, se les administrará una entrevista en profundidad de tipo semi-dirigida a los docentes y a los estudiantes. La misma abordará los siguientes ejes: características de la infraestructura y equipamiento con los que cuentan en el desarrollo de los talleres, requisitos administrativos que deben cumplir para participar, características de los docentes y de los estudiantes, y aspectos relativos a la experiencia en los talleres (motivación para participar, desde cuándo participan, aprendizajes significativos, satisfacción con los cursos, y aspectos que mejorarían o modificarían). A su vez, en las entrevistas a adultos mayores se indagarán los aspectos que valoran positiva y negativamente de sus docentes y de la manera en la que se implementan los talleres, mientras que a los docentes se les preguntará acerca de su formación y experiencia en la temática que dictan, formación en gerontología, experiencia en el trabajo con grupos de adultos mayores, metodología utilizada, planificación de los encuentros, modalidad de evaluación o seguimiento de los estudiantes, dificultades que han tenido en la implementación de los talleres, y aprendizajes que han tenido mediante el desarrollo de los mismos.

Aporte esperado de los resultados

La investigación empírica que se propone aportará información sobre la educación con adultos mayores, una temática poco explorada a nivel local y considerada

fundamental en el logro de un envejecimiento competente. Se espera que la información obtenida brinde un panorama de la situación a nivel local, promueva el interés en la temática y contribuya a perfeccionar la manera en la que se implementan los talleres, así como al diseño de intervenciones futuras. Asimismo, la presente investigación se convertirá en un aporte para el proyecto mayor en el cual se enmarca. Un último aporte se refiere a la difusión de los resultados obtenidos en la comunidad científica y profesional especializada, a través de publicaciones en revistas científicas y en congresos relacionados con la temática. Estos resultados podrán ser de importancia para trabajos futuros, orientados al diseño e implementación de actividades preventivas, promotoras de salud y que potencien el bienestar. Además, servirá como antecedente para futuras investigaciones sobre educación en la vejez.

Referencias

- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Centro de Promoción del Adulto Mayor Área de Comunicación Institucional (2013). *Resultados de la encuesta sobre motivos y grado de satisfacción de los mayores que participan del programa educativo del Cepam*. (Abril del 2013). Recuperado de: <http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/download/29295/20441>
- Dottori, K. (2015). Talleres socioeducativos. *Revista Kairós Gerontología*, 18(Especial 21, Temático: Aspectos positivos en la vejez. Cuestiones prácticas), 1-16.
- Dottori, K. & Arias, C. (Septiembre 2013). *Estudio del impacto de talleres psicoeducativos para adultos mayores. Resultados preliminares*. En A.V. Estofan de Terref (Presidencia), *La psicología en la sociedad contemporánea: actualizaciones, problemáticas y desafíos*. 3º Congreso de Psicología Facultad de Psicología de la UNT, Tucumán. ISBN: 978-987-1881-38-3.
- Fernández-Ballesteros, R., Caprara, M., Schettini, R., Bustillos, A., Mendoza-Nunez, V., Orosa, T., & Molina, M. A. (2013). Effects of university programs for older adults: changes in cultural and group stereotype, self-perception of aging, and emotional balance. *Educational Gerontology*, 39(2), 119-131.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2012). *Primera encuesta nacional sobre calidad de vida de los adultos mayores ENCaviAM. Principales resultados. Serie estudios INDEC (46)* Buenos Aires: Autor.
- Lagarrigue, M. P., Lopes, M. A., Mansinho, M., Pepa, M. J., Álvarez, N., & Seuffer, C. (Septiembre 2013). *Programa Universitario para Adultos Mayores Integrados (UPAMI) Facultad de Psicología de la UBA. Una experiencia que crece*. En A.V. Estofan de Terref (Presidencia), *La psicología en la sociedad contemporánea: actualizaciones, problemáticas y desafíos*. 3º Congreso de Psicología Facultad de Psicología de la UNT, Tucumán. ISBN: 978-987-1881-38-3.
- Montoro, J. & Pinazo, S. (2005). Evaluating social integration and psychological outcomes for older adults enrolled at a University Intergenerational Program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(3), 63-80.
- Solé, C., Triadó, C., Villar, F., Riera, M. A., & Chamarro, A. (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se extraen. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 453-465.
- Soliverez, C. & Dottori, K. (Septiembre 2013). *Propuestas positivas para Adultos Mayores: avances y desarrollos*. En A.V. Estofan de Terref (Presidencia), *La*

- psicología en la sociedad contemporánea: actualizaciones, problemáticas y desafíos. 3º Congreso de Psicología Facultad de Psicología de la UNT, Tucumán. ISBN: 978-987-1881-38-3.
- Triadó-Tur, C. (2001). Cambio evolutivo, contextos e intervención psicoeducativa en la vejez. *Contextos educativos*, 4, 119-133.
- Urbano, C. A. & Yuni, J. A. (2013). Envejecimiento activo y dispositivos socio-culturales ¿Una nueva forma de normativizar los modos de envejecer? *Publicatio UEPG Ciencias humanas, Lingüística, Letras e Artes*, 21(2), 259-270.
- Vellas, F. (2012). *Las universidades de la tercera edad: el presente y el futuro*. Publicado en actas de la Cuarta Conferencia Internacional Oxford Institute of Ageing LARNA. Santiago de Chile, 8 y 9 de Noviembre.
- Villar, F. (2005). Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 1, 61-76.
- Villar-Posada, F. (2006). *Evaluación de programas universitarios para mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida demanda y prestación de cuidados en el seno familiar*. Madrid: Estudios de I+D+I, (50). Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-estudiosidi-50.pdf>
- Yuni, J. (Junio, 2011). *Recorridos, limitaciones y posibilidades de las experiencias de educación no formal universitaria en argentina*. En Bru-Ronda, C. (Presidencia) IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores. Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores, Alicante, España
- Yuni, J., Urbano, C., & Tarditi, L. (2012). *La educación como recurso para la integración social de los adultos mayores*. Recuperado de http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA024_YuniTarditi.pdf

PSICOLOGÍA Y POLÍTICAS PÚBLICAS.
EDUCACIÓN Y TRABAJO DE JÓVENES ARGENTINOS: UNA MIRADA A LAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS.

PSYCHOLOGY AND PUBLIC POLICIES.
WORK AND EDUCATION IN ARGENTINEAN YOUTH: EDUCATION POLICIES.

Julieta Echeverría*¹ & María Inés Pacenza²

¹Becaria de investigación UNMdP-categoría B. Grupo SOVIUC.
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

²Investigadora UNMdP. Directora Grupo SOVIUC
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El trabajo tiene por objetivo presentar brevemente cómo el tema de la relación entre la educación y el trabajo en población joven se configura como problemática, tornándose en una de las principales cuestiones a considerar en la política pública. Se presentan antecedentes de investigaciones de la sociología del trabajo, la sociología de la educación y la sociología de la juventud, así como del campo de las políticas educativas, que describen y explican la problemática en estas latitudes desde distintas aristas y permiten aproximarse a la comprensión de cómo se configura como problema social y por qué es una cuestión central en materia de política pública. Asimismo, se esboza una breve mirada de las políticas educativas puntualmente en relación a esta cuestión y se plantean algunos desafíos y dos aspectos importantes a considerar para la participación del proceso de diseño de políticas. Asimismo, se señalan algunas cuestiones en relación con la psicología; algunos interrogantes y desafíos de cómo algunos ámbitos de ejercicio de la psicología pueden nutrirse de estos aportes de nivel macro, así también como se destaca la posibilidad y potencialidad de que las investigaciones puedan vincularse de manera más activa en el plano de las políticas educativas.

Palabras claves: psicología, políticas públicas, educación, trabajo, jóvenes

Abstract

The objective of this paper is to present how the relation between education and work has become a social problem, and therefore one of the main topics in the public agenda and in the public policies for youth in Argentina. A review of researches about the topic is presented, focusing on education policy, along with a brief analysis of two main aspects of public policies that should be taken into account. Furthermore, some questions and challenges for Psychology in relation with its participation in public policies process are highlighted.

Keywords: psychology, public policies, education, work, youth.

*Contacto: echeverriajulieta@gmail.com

El presente artículo se estructura en base al trabajo realizado para obtener el título de Especialista en Políticas Educativas de la FLACSO.

Introducción.

Los psicólogos en Argentina, formados en carreras de grado con fuerte sesgo profesional y clínico (Klappenbach, 2003), han estado tradicionalmente distanciados de los procesos de diseño de políticas públicas en estas latitudes. En este sentido, Elchiry (2011) señala que los planes de estudio en general no contemplan contenidos vinculados a la política pública. Destaca también que es ineludible contemplar procesos macrosociales en las intervenciones psicológicas. De esta manera, como profesionales en los distintos ámbitos de ejercicio de la psicología, se torna cada vez más necesario e interesante tener mayor conocimiento en materia de política pública. Asimismo, en la actualidad, el creciente desarrollo de la investigación en esta disciplina habilita a preguntarnos sobre la posibilidad y potencialidad que nuestras investigaciones pueden ser capitalizadas por los hacedores de política pública, y que los psicólogos puedan vincularse de manera más activa en el plano de las políticas públicas. En esto, los desarrollos en Psicología Comunitaria relacionados con las distintas dimensiones de las políticas sociales y sus aportes sobre la participación y la cuestión del poder y su distribución² (de Lellis, 2006), pueden nutrir a otras áreas de la Psicología en la participación de este proceso.

El presente trabajo se aboca particularmente a señalar algunas consideraciones sobre políticas educativas, en relación a la problemática social de la educación y el trabajo en jóvenes, así como sus limitaciones y desafíos.

Políticas educativas y juventud en Argentina.

El análisis de políticas públicas es uno de los temas destacados dentro del campo de la investigación educativa. En este sentido, pensar en políticas educativas es relevante en tanto que las políticas tienen por finalidad transformar una realidad determinada, las características de sus actores sociales y/o sus acciones, en cierta dirección. Esta transformación puede estar dirigida a la población en general o a una población objetivo particular (Grediag-Kuri, 2011). Flores-Crespo (2008:16) plantea al respecto que las políticas públicas son un “*curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando*”.

El autor (Flores-Crespo, 2008) señala que los cambios sociales, políticos y económicos de las últimas décadas imponen nuevos desafíos y hacen necesario que se revisen los temas de la agenda educativa. Plantea que por ello son de valor las investigaciones de política educativa, en tanto que las complejas realidades actuales requieren que se diseñen políticas pertinentes, relevantes y efectivas en materia de educación.

Esto puede observarse con claridad en la temática que concierne a las relaciones entre educación y trabajo en población joven³, y cómo esta cuestión se ha convertido en una problemática en el marco de transformaciones económicas y sociales ocurridas en las últimas décadas. Como señalábamos en otro artículo (Echeverría & Pacenza, 2014), ha sido ampliamente estudiado como las transformaciones del mundo del trabajo y sus actuales características han generado que la inserción laboral de los jóvenes y su transición a la vida adulta adopte un carácter procesual, inestable y no exento de

² Pueden consultarse los trabajos de Maritza Montero (2003, 2004, 2006).

³ Un estudio empírico realizado por la CIPPEC evidenció que la mayoría de las políticas de Estado destinadas a la juventud están dirigidas a educación, siguiéndoles las dirigidas al plano laboral (Repetto & Díaz Langou, 2014).

vicisitudes, que tiene marcadas diferencias con las características que en tenía décadas anteriores. Se evidencia también cómo cambios económicos y políticos estructurales han impactado y favorecido la segmentación del mercado de trabajo y del sistema educativo. En este contexto, la inserción laboral de los jóvenes se torna un problema social. Problemática que presenta nuevos desafíos para las políticas públicas, entre ellas las políticas educativas.

En este sentido, es de destacar las limitaciones que tienen los dispositivos escolares, las políticas educativas y los programas destinados a educación, en dar respuesta o solución a algunas de las principales problemáticas latinoamericanas como la exclusión o la desigualdad o la inserción laboral, en tanto que lo educativo está múltiplemente atravesado y enlazado con otros factores de orden social, económico, político y cultural (Grediaga-Kuri, 2011; Tenti-Fanfani, 2008).

Esto es, pensar en políticas educativas partiendo del punto de que la educación escolar no es la responsable exclusiva de generar igualdad social. Si se parte de que la escolarización no es la principal fuente de igualdad social, entonces no resulta paradójico que fenómenos como la ampliación de la matrícula de la escuela no conduzca a una mayor igualdad social. Para ello, es necesario incorporar otros factores en el análisis como cuestiones referidas a las características de la organización productiva, que genera determinadas características en el mercado de trabajo y dinámicas sociales y económicas que generan el aumento de las desigualdades sociales. En este sentido, Tenti-Fanfani (2007:27) señala: *“las desigualdades históricas de la educación (en términos de oportunidades de acceso, rendimiento y calidad) están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericanas”*.

Puede observarse con claridad en la temática que concierne a las relaciones entre educación y trabajo en población joven, en donde las características del mercado de trabajo son un fuerte condicionante y la complejidad de la inserción laboral no puede ser modificada exclusivamente por políticas educativas. En este sentido, se plantea que... *“la escuela no crea las desigualdades sociales y por tanto no estaría (únicamente) en sus manos resolverlas, aunque sí convendría añadir, por eso el ‘únicamente’ entre paréntesis, que la escuela puede contribuir en alguna medida a matizarlas o acentuarlas”*... (Grediaga-Kuri, 2011: 679).

De esta manera, lo que sí compete al ámbito de la educación refiere a la necesidad de diseñar y financiar políticas educativas que orienten las acciones y la asignación de recursos para garantizar una educación de calidad, que además brinde posibilidades a los estudiantes de desempeñarse adecuadamente en el mundo del trabajo. En este sentido, Camilloni (1995: 5) destaca que *“en un tiempo en que la posesión de información y la capacidad para procesarla y producir nuevo conocimiento, son condiciones para la supervivencia de individuos y naciones, parecería que es imprescindible garantizar la formación de los estudiantes en el más alto nivel”*. Asimismo, la autora destaca (Camilloni en Jacinto, 2013) que la educación secundaria debe aproximar a los jóvenes a las características del mundo del trabajo, acompañándolos en la adquisición de herramientas y capacidades que les permitan desenvolverse bien en el mundo laboral. Esto podría contribuir a atenuar el desacople existente entre la escuela y el mundo de trabajo. Asimismo, sostiene que parte importante de esto es poder sostener una concepción amplia de lo que es el trabajo y las diversas formas que adopta en la actualidad. Esto podría habilitar a pensar algunas condiciones juveniles de otra manera. En este sentido, un estudio empírico evidenció que dentro de los jóvenes denominados “ni-ni” (que no estudian ni trabajan) se incluye a las madres jóvenes dedicadas a las tareas del hogar y cuidado de sus integrantes; que

si bien no participan del mercado de trabajo sí dan un uso productivo a su tiempo (Repetto & Langou, 2014).

Cabe destacar también, como competencia del campo educativo, la necesidad de una transformación de la cultura de la escuela secundaria, que es fuertemente excluyente. Esto es, el formato escolar tradicional de la escuela secundaria dificulta la continuidad de los estudios y la calidad de los aprendizajes de muchos jóvenes. En este sentido, Tiramonti (2009) destaca que la fragmentación educativa no es ajena a la fragmentación social que se fue produciendo en el país en las últimas décadas producto de transformaciones económicas y sociales, y que tampoco es ajena a las características intrínsecas de la cultura escolar, que se resiste a la multiplicidad.

Se presentan a continuación investigaciones que analizan distintos aspectos de la temática de educación y trabajo en población joven, que ofrecen elementos de comprensión de distintas aristas de esta problemática, que son necesarias para pensar en políticas en materia de relaciones entre educación y trabajo en la juventud.

Relaciones entre educación y trabajo como problema social.

La relación entre educación y trabajo se torna problemática en el marco de transformaciones económicas y sociales ocurridas en las últimas décadas. La crisis del empleo convierte la cuestión de la inserción laboral de los jóvenes en un problema social. Allí donde antes era un *momento*, hoy la inserción laboral es un *proceso* no sin vicisitudes (Jacinto et al., 2005). Y en tanto problema social, se convierte en uno de los principales temas a considerar en la política social en general y en la política educativa en particular.

En este sentido, Tiramonti & Fuentes (2012) destacan que una de las principales temáticas en los estudios y debates sobre la escuela secundaria ha sido, y aún es, la de los jóvenes y el trabajo. Resaltan que se han realizado variados estudios sobre las transiciones entre educación y trabajo en el marco del estudio de las trayectorias de los jóvenes y las dificultades del proceso de inserción laboral en el contexto del actual mercado de empleo.

Como se mencionó previamente, los cambios acontecidos en el mercado de trabajo y en el sistema educativo afectan fuertemente los procesos de inserción laboral de la población joven. Por un lado, la dificultad de inserción laboral por las características de inestabilidad estructural y de flexibilidad del mercado de trabajo. Por otro lado, la devaluación de credenciales y la formación desigual producto de la segmentación del sistema educativo (Corica, 2010; Jacinto et al., 2005). Esto genera un desacople entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.

Este problema reviste complejidad en tanto que está configurado por variables económicas, sociales, educativas, que conducen a que se produzcan profundos cambios en los modos de ser joven y en el proceso de transición a la vida adulta.

Por este motivo son abundantes las investigaciones realizadas desde el marco de la sociología de la juventud en relación con la sociología del trabajo, que investigan en torno a esta temática, aportando datos y conceptualizaciones para pensar sobre las actuales condiciones y situaciones juveniles (Otero, 2009) que pueden ser de utilidad para pensar en políticas educativas para este sector de la población.

Al respecto, Sendon (2013) aborda el estudio de la relación entre educación y empleo en Argentina, visibilizando alguna de sus complejidades. Describe estas transformaciones ocurridas en las últimas décadas, tanto en el sistema educativo como en el mercado de empleo, y su actual estado de fragmentación. La autora analiza una serie de datos (EPH y EAHU) que permiten concluir que la educación tiene un valor

positivo en relación al empleo. Sin embargo, lejos de exhibir un comportamiento lineal, esta relación tiene múltiples aristas y factores a ser considerados. Por ejemplo, que este valor positivo se confirma para determinados grupos sociales (sectores medios y acomodados principalmente). En numerosos casos, por el contrario, se observa un *desajuste estructural* entre el sistema educativo y el mercado de empleo, visible cuando jóvenes y mujeres con altos niveles educativos no acceden a empleos de calidad, por ejemplo. A esto se suma la sobre-educación en aumento. La expansión de la educación formal y la devaluación de credenciales, así como y las características de la estructura de las calificaciones de puestos de empleo en la actualidad, pueden explicar estos fenómenos. La autora señala que estas cuestiones evidencian que la educación por sí sola no explica la inserción laboral en puestos de mejor calidad.

En esta línea, un estudio realizado por Kessler (2010) en cuatro países del MERCOSUR, aporta evidencias en este sentido desde la perspectiva de los actores. Señala que la gran coincidencia entre los jóvenes de los países seleccionados es la valoración positiva de la educación. Con respecto a las diferencias, varían en función del sector social de pertenencia, destacando que no hay una única condición juvenil sino varias o múltiples situaciones juveniles en relación al estrato social de origen. Esto coincide con numerosas investigaciones sobre juventud en América Latina (Otero, 2009; Reguillo, 2009; Repetto & Langou, 2014). Asimismo, todos los autores citados destacan la cuestión del género; como la desigualdad de las mujeres jóvenes incrementa a medida que se desciende en la estructura social.

En este sentido, la no linealidad de la relación entre educación y trabajo se observa también en cuestiones de género, etnia, edad, ubicación geográfica, que atraviesan los distintos sectores sociales, y en el proceso de diversificación de la oferta educativa al interior de cada sector social, complejizando las trayectorias sociales de los jóvenes. Asimismo, Sendón (2013) señala que hay una demanda insatisfecha de puestos técnicos en empresas del país, observándose un desacople entre la oferta y la demanda de calificaciones. Estas cuestiones aportan elementos para el debate acerca de la formación para el trabajo.

Es de destacar que las transformaciones desde fines de la década de los noventa han generado una tendencia de acceso de los jóvenes a trabajos precarios, flexibles y mal remunerados. Como señalan Seoane y Longobucco (2013) la población adolescente y joven suele realizar actividades que pueden concebirse como trabajo y por la cual no cobran (como tareas domésticas y cuidado de familiares o ayuda en el trabajo de otros miembros de la familia). En este sentido, Corica (2010) destaca que la literatura sobre mercado de trabajo juvenil indica que existe una alta rotación entre puestos, sobre-calificación, inestabilidad y precariedad. Estos datos evidencian que se requieren también investigaciones que contemplen esta situación de trabajo (Seoane & Longobucco, 2013) tanto en las investigaciones como en el diseño de políticas públicas para la juventud.

Con respecto a la informalidad de los trabajos, que es coherente con los datos de la Encuesta Permanente de Hogares del país, ha evidenciado que más de la mitad de los empleos de los jóvenes de entre 15 y 24 años carece de las prestaciones de seguridad asociadas al trabajo registrado (Jacinto, 2013). Según esta autora, estos datos demuestran que el mundo laboral al cual acceden los jóvenes tiene un importante déficit de empleo decente. Al respecto, un estudio realizado en la provincia de Mendoza y otro en la provincia de Buenos Aires, reportaron resultados similares con respecto al carácter precario de los trabajos de los jóvenes, en términos de relaciones laborales informales, inestables, de insuficiente remuneración y con alta incertidumbre (Echeverría & Pacenza, 2015; Jacinto, 2013).

Se observa que la complejidad de la situación requiere que se considere una ampliación de la noción de trabajo y de la categoría de trabajo juvenil, que es de relevancia tanto para las prácticas educativas en la escuela secundaria como para el diseño de políticas que atañen el tema de la educación y el trabajo en la juventud.

De esta manera, investigaciones en el campo de la sociología del trabajo plantean la importancia de entender al trabajo no en un sentido restringido referido únicamente al empleo en tanto trabajo remunerado -relación salarial típica- sino desde una perspectiva más amplia que hace alusión a toda actividad humana productiva; esto es, que produce bienes o servicios. Es de destacar que éstos pueden ser materiales o inmateriales (de la Garza-Toledo, 2011). Esta definición de trabajo permite contemplar a los jóvenes que realizan actividades que se las considera laborales aunque no sean empleo registrado o trabajo remunerado. Como plantea, Jacinto (2013) trabajo no refiere exclusivamente a empleo. Este es otro de los desafíos que enfrentan las políticas educativas; cuándo se habla de formación para el trabajo, ¿de qué formación y de qué trabajo se habla?

Tener en cuenta cómo se configura esta problemática en su nivel macro, habilita a pensar en juventudes más que una juventud homogénea, en las vicisitudes que afrontan los jóvenes en sus trayectorias educativas, en el proceso de inserción laboral y en la transición a la vida adulta. Estas consideraciones son interesantes tanto para el diseño de políticas como para nutrir las intervenciones psicológicas en ámbitos clínicos, laborales y educacionales.

Relaciones entre educación y trabajo: de políticas públicas.

En relación a la problemática presentada se plantean dos cuestiones centrales en materia de política pública, que es necesario considerar. Por un lado, las vinculaciones entre los investigadores y quienes diseñan las políticas. Por otro lado, la cuestión del financiamiento de los programas. Finalmente, se presentan algunos casos de políticas educativas destinadas a esta problemática para comentar sobre sus limitaciones y desafíos.

Relaciones entre educación y trabajo: Vinculación (o no) entre los investigadores y los hacedores de políticas educativas.

Respecto a la posibilidad de contemplar los hallazgos y conceptualizaciones de las investigaciones en el proceso de diseño de políticas públicas, diversos autores señalan que es un tema complejo, en tanto que existe una cierta desarticulación o distancia entre los investigadores y los formuladores de política, y que los resultados de las investigaciones son escasamente utilizadas en el proceso de diseño de políticas públicas (Brunner, 1996).

Respecto de esto, Ginsburg & Gorostiaga (2005) hacen un planteo interesante en tanto invita a pensar en los modos de producción de las políticas en materia de educación, en las tensiones que se juegan en sus procesos de diseño así como en qué utilización se hace del conocimiento disponible, quienes participan y cómo lo hacen. Visibilizar estas cuestiones habilita a pensar el proceso de elaboración de las políticas en su complejidad alejándose de las linealidades y de las simplificaciones. En este sentido, los autores señalan que existe escasa comunicación entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales. Sus argumentaciones invitan a pensar en sus prácticas a los actores involucrados, tanto a los teóricos/investigadores como a los decisores y profesionales. En esta línea, Jacinto (2010) señala que la comunicación de los resultados de las investigaciones a los actores de distintos niveles es un desafío y que sería interesante que los programas de formación lo contemplaran.

En este contexto, cabe preguntarse qué tipo de conocimientos se produce desde la investigación en educación y en psicología, cómo son las interacciones entre los diversos actores sociales -como son los profesionales, los diseñadores de políticas y la comunidad- en la producción y/o trasmisión de los conocimientos y en su capitalización para pensar políticas destinadas a la juventud en materia de educación y trabajo.

En relación a esto, Jacinto (2010) destaca una cuestión que es de particular interés para las investigaciones en psicología de la educación y del trabajo, dado el potencial aporte que podrían realizar. *“En el marco de los actuales procesos de debilitamiento institucional y de individualización, las miradas sobre el sujeto y sus tránsitos también forman parte de investigaciones necesarias y poco frecuentes. Los estudios de trayectorias biográficas, escolares y laborales son instrumentos privilegiados para examinar las experiencias de los sujetos en el contexto tanto macroestructural como institucional en el que se desarrollan, y permiten brindar evidencia para la formulación de lo que se ha dado en llamar ‘políticas de subjetividad’.”* (Jacinto, 2010:306).

Relaciones entre educación y trabajo: Las complejidades del financiamiento de las políticas.

En las últimas décadas han aumentado las investigaciones abocadas a analizar la dimensión económica de las políticas educativas y la inversión en educación. Los autores sostienen que considerar la dimensión fiscal en las discusiones de política educativa es central para su diseño, su ejecución y efectividad en miras de mejorar cuantitativa y cualitativamente el servicio educativo y de intentar lograr mayores niveles de equidad.

Los investigadores coinciden en que esto, habilita a pensar sobre cuántos son los recursos que se destinan a educación, cuáles son sus fuentes, cómo se distribuyen en la población y en qué se invierten. Esto es, no se puede pensar de manera efectiva en políticas públicas si no se considera la cuestión presupuestaria de los gobiernos y las características de la estructura social, que debieran ser dimensiones reconocidas en cualquier análisis y discusión de políticas sociales, como de educación y trabajo (Morduchowicz, 2004, 2008; Rivas, Rossignolo, & Filc, 2012; Rivas, Veleda, Mezzadra, Llinás, & Luci, 2004). A continuación se presentan brevemente algunos de los planteos de estos estudios.

En primer lugar, se destaca la necesidad de reconocer que la dimensión fiscal tiene un fuerte impacto en la estructura social; luego, tiene efectos también en la provisión de educación. Es por ello que la forma que adopta el sistema tributario y los procesos de distribución no es ajeno al modo de organización social ni escolar -en tanto que el modelo de financiamiento de la educación está en estrecha relación con el tipo de cobro de impuestos y su distribución-. De esta manera, la dimensión fiscal no puede ser disociada de las discusiones en materia de política social y educativa por cuanto es una parte constitutiva de la posibilidad de diseñarlas, ejecutarlas y sostenerlas en el tiempo (Rivas, Rossignolo, & Filc, 2012). Es importante conocer y considerar la dimensión fiscal para comprender el costo de las políticas, y estimar si pueden financiarse desde los recursos estatales disponibles y/o que recursos se necesitarían para financiarlas.

Considerar la dimensión fiscal en la discusión de políticas educativas aporta información sobre la factibilidad y sustentabilidad de las políticas, así como permite procesos de monitoreo de su implementación en términos no solo pedagógicos sino también en función de su efecto distributivo en la población.

De esta manera, permite analizar qué políticas pueden costearse y cuales necesitarían más recursos así como permite definir las prioridades de inversión en

función del presupuesto educativo disponible, y registrar las diferencias presupuestarias y posibilidades de acción de los distintos niveles (nacional, provincial, municipal). Asimismo, y en relación a la cuestión de la equidad, reconocer esta dimensión posibilita hacer un diseño -y monitoreo- de las políticas educativas en términos del impacto distributivo de la inversión pública en educación.

En este contexto, es necesario pensar que las políticas educativas destinadas a la problemática de educación y trabajo, no pueden diseñarse teniendo en cuenta únicamente cuestiones pedagógicas o laborales sino que es preciso comprender que la escuela y el mercado de trabajo son parte de un orden social y las políticas educativas, además de la cuestión pedagógica, deben atender a cuestiones presupuestarias para garantizar que se puedan realizar, y que se puedan realizar con la mayor efectividad y equidad posibles.

Relaciones entre educación y trabajo: Análisis de algunos casos de políticas.

Las investigaciones sobre las políticas destinadas al problema de formación y de inserción laboral de los jóvenes se valen de los aportes de numerosos de los estudios mencionados, para pensar en torno a dispositivos que sean no solo habilitadores de una mejor inserción laboral sino también para analizar en qué medida pueden ser también productores de subjetividad en un contexto de fuerte debilitamiento de las instituciones.

En esta línea, se han realizado análisis sobre el reconocimiento del sujeto juvenil en las políticas públicas y las políticas dirigidas a la juventud (Krauskopf, 2003; Mereñuk, Dursi, Millenaar, & Gonzalez, 2009; Walther, 2004), así como estudios sobre políticas públicas destinadas a atender esta cuestión social y cómo las mismas pueden ser productoras de subjetividad (Fernández & López, 2005; Jacinto, 2009; Jacinto & Dursi, 2010; Jacinto & Millenaar, 2009). También se ha tratado, desde la psicología educacional, los sentidos de ser estudiante en la escuela secundaria desde el análisis de las políticas públicas (Elichiry, 2011).

En este sentido, Jacinto y Millenaar (2009) realizaron un estudio analizando algunos programas para la inclusión laboral destinados a jóvenes de sectores pobres. Señalan, acerca de los programas sobre educación y trabajo destinados a la juventud, que se sostienen generalmente sobre *diagnósticos inespecíficos* sobre los problemas de mercado laboral y los *déficit* de la formación, descuidando la compleja trama de variables que configuran la problemática de la inserción laboral de los jóvenes. Asimismo, toman dos casos de organizaciones en los que el abordaje está centrado en la dimensión subjetiva, proveyendo nuevos soportes colectivos y la posibilidad de desarrollar estrategias propias. Las autoras destacan que, en contraste con los enfoques más tradicionales, este enfoque considera la constelación de desventajas juveniles y la formación para el trabajo está orientada por estas coordenadas.

En otra investigación (Jacinto & Dursi, 2010), se analizó el caso de las pasantías en la escuela secundaria, analizando cómo se estructura el dispositivo, los sentidos que adquiere para los jóvenes y la incidencia que tuvieron sobre sus trayectorias posteriores. Las autoras señalan que si bien la pasantía no reemplaza una sólida formación en la escuela y no necesariamente aumenta las posibilidades de conseguir un empleo posteriormente, son dispositivos que los jóvenes valoran como oportunidad para conocer y aspirar a trabajos formales, que les permiten descubrir o confirmar o revisar alguna elección vocacional, que les permite aprender competencias personales, sociales y/o socio-profesionales (según el sector social de procedencia). Se destaca que es un tema que debiera investigarse e introducirse con más fuerza en las investigaciones en educación y en las políticas públicas de educación secundaria. Cabe aclarar, sin

embargo, que estos dispositivos legales han sido utilizados de manera incorrecta generalmente, convirtiéndose en formas de inserción precarias (Jacinto, 2009), cuestión necesaria a revisar si se quiere recuperar el valor del espacio.

En otro estudio, Jacinto (2009) analiza algunos casos de políticas específicas de vinculación entre la educación y el trabajo para favorecer la inserción laboral de los jóvenes, por fuera de la educación formal. Analiza la tradicional formación ocupacional, el programa de los años noventa *Proyecto Joven*, programas nacionales implementados desde el 2003 que tienen un componente educativo que favorece la inserción o reinscripción en el sistema educativo formal, como el caso del plan *Más y Mejor Trabajo*. La autora analiza de manera crítica los aspectos positivos y las debilidades de estas políticas y, en todo caso, señala la débil institucionalidad para acompañar el proceso de inserción laboral de los jóvenes.

La revisión de las investigaciones en materia de relaciones entre educación y trabajo en la juventud permiten observar el valor de que los aportes de la investigación sean considerados en el diseño de las políticas educativas.

Como señalan Jacinto y Dursi (2010), el desempleo y la precarización laboral han llevado a la ruptura de los mecanismos de socialización laboral, por lo que los dispositivos orientados a contemplar la dimensión institucional como soporte colectivo, a la articulación de distintos sectores y que permitan el desarrollo de estrategias propias y la práctica en un contexto de trabajo, pueden generar valiosos espacios de aprendizaje de habilidades sociales y socio-profesionales para el trabajo y acompañar los procesos de inserción laboral que contemple las actuales condiciones y situaciones juveniles. Esto es, espacios con potencialidades no solo objetivas sino también subjetivas en el marco de fuerte debilidad institucional, incertidumbre e flexibilidad del mundo del trabajo.

Desafíos y límites de las políticas educativas.

Las investigaciones sobre esta problemática, que abarcan y analizan distintas aristas que la configuran, hacen visible y permiten pensar en la complejidad que reviste el diseño, implementación, evaluación y sustentabilidad de políticas educativas que sean efectivas.

En este sentido, el conjunto de investigaciones presentadas, junto con otras, evidencian algunos desafíos que deben enfrentar las políticas educativas en materia de articulación entre la educación y el trabajo. Asimismo, algunos límites que necesariamente encuentran.

De esta manera, se destaca la importancia de no asumir que las políticas educativas pueden resolver por sí solas la problemática de la inserción laboral de los jóvenes o la desigualdad social. Por el contrario, frente a la complejidad de la realidad que analizan las investigaciones, es necesario que sean pensadas como parte de un conjunto de políticas sociales destinadas a la juventud.

En este sentido, un estudio empírico realizado en Argentina señala que son escasos los programas destinados a la juventud que integren aspectos educativos y laborales, siendo que se registran en el país una serie de políticas fragmentadas en relación a la problemática de la educación y el trabajo. En el mismo documento se incluyen recomendaciones de política pública, siendo una de ellas la necesidad de un enfoque integral para revertir la fragmentación y la discontinuidad de las políticas (Repetto & Langou, 2014). En relación con esto, Jacinto señala la débil institucionalidad para acompañar el proceso de inserción laboral, que es un límite y un desafío.

Asimismo, es necesario disponer de información y que sea capitalizada en el diseño de políticas, acerca de las características de las poblaciones jóvenes, sus modos de comportamiento y de significar sus trayectorias, en relación con las características de fuerte inestabilidad y flexibilidad del mercado de empleo, de la incertidumbre y debilidad del lazo social. Por ejemplo, es necesario que las políticas públicas contemplen una diversidad de juventudes y no se considere a la juventud como un sector homogéneo. En este sentido, son importantes los conocimientos que pueden aportar las investigaciones.

Otra cuestión a considerar, es reflexionar sobre el empleo y el trabajo, el valor de considerar una concepción ampliada del trabajo sin que esto signifique una adaptación acrítica o resignación a que los jóvenes puedan acceder única o mayormente a trabajos precarizados. Otro desafío que señalan los estudios es el tema del financiamiento, que es necesario de considerar como parte de la discusión en políticas educativas, por cuanto hace a su factibilidad, efectividad y posibilidad de sustentabilidad también.

Estos desafíos y límites evidencian las complejidades de la relación entre educación y trabajo y de las políticas sociales para su abordaje, visibilizando los variados aspectos que intervienen y requieren de ser contemplados al momento de pensar en políticas educativas más efectivas, equitativas y sostenibles en el tiempo.

*Políticas educativas en materia de educación y trabajo para la juventud.
Comentarios finales.*

Todos estos estudios posibilitan pensar en que es una problemática sumamente compleja y requiere ser contemplada por políticas integrativas o de diversa índole, y no solo por políticas educativas. En este sentido, Castel (2014: 409) señala que

“...resulta ilusorio decir que los no empleados podrán encontrar empleo simplemente elevando su nivel de calificaciones. La relación formación-empleo se plantea en un contexto muy distinto del de principios de siglo. (...) la elevación del nivel de la formación sigue siendo un objetivo esencial, pero este imperativo democrático no debe disimular un problema nuevo y grave: la posible inempleabilidad de los calificados”.

Al respecto, Gorz (2003) advierte que en la sociedad contemporánea cada persona es un desempleado y/o un trabajador precario en potencia.

Por ello, Tenti-Fanfani refiere que una política de desarrollo de la educación tiene que darse en el contexto de una política de desarrollo social. Desarrollo social que está sostenido en políticas de Estado y en las características del orden productivo y del mercado de trabajo. En esta línea, el autor (2007:49), destaca que *“ninguna reforma escolar resolverá el problema contemporáneo del trabajo”*. Esto es, la educación no puede resolver por sí sola el problema de la desigualdad social que se evidencia en los procesos de inserción laboral de los jóvenes.

Asimismo, se evidencia cómo es necesario que las políticas se nutran de los aportes que pueden realizar las investigaciones en educación, en sociología, y también en psicología. En esta línea, los estudios que analizan la estructura social, sus problemáticas y las características de sus actores, buscan aportar conocimientos que nutran y orienten las políticas. Tenti-Fanfani (2008:15) sostiene que *“en tiempos de cambio y transformación acelerados como los actuales es necesario comprender mejor para actuar mejor”*. Plantea que una mayor comprensión de la especificidad de la cuestión social actual en la región de América Latina podría facilitar la readecuación de

los dispositivos escolares, teniendo en cuenta las características sociales y culturales de los estudiantes.

En esta línea, el trabajo presenta algunos desafíos y límites de las políticas educativas en materia de educación y trabajo para la juventud, que se desprenden de las investigaciones presentadas.

Finalmente, a partir de la lectura de las investigaciones señaladas en el trabajo cabe preguntarse cómo construir políticas que contemplen tantas variables involucradas en la relación de educación y trabajo, siendo que algunas son de carácter fuertemente estructural -como las características del mercado de empleo o cultural, como las variables de etnia o género o de cultura institucional-. ¿Se pueden diseñar políticas que incluyan articuladamente estas variables sin seguir generando fragmentación? También vale preguntarse cómo construir políticas educativas que abarquen a los distintos fragmentos del sistema educativo y que contemplen cuestiones de género, etnia, ubicación geográfica urbana o rural, para que no produzcan un tipo de inclusión segregada. ¿Sería posible? ¿Cuáles serían sus objetivos teniendo en cuenta los factores estructurales, tanto sociales como escolares que sostienen esa situación de fragmentación? ¿Se puede pensar en una efectiva igualdad educativa en una estructura social tan desigual?

Cabe preguntarse si en psicología podemos nutrirnos con estos aportes en nuestras intervenciones. Y aún más, ¿podemos generar aportes para el diseño de políticas públicas desde nuestras investigaciones, que contribuyan a la comprensión de la población, de la problemática en sus diversas dimensiones (subjetivas, relacionales, institucionales), de posibles maneras de transformar esa realidad?

Asimismo, siguiendo a de Lellis (2006), la psicología podría cumplir un rol no solo en el diseño sino también en la evaluación del impacto de algunas políticas públicas. Y no únicamente en salud como señala el autor, sino en el área de educación y trabajo también. En este sentido, es necesaria la formación de profesionales e investigadores capaces de configurar la complejidad de la realidad actual, de interactuar con otros profesionales y con la comunidad transfiriendo sus conocimientos, y de una capacitación sólida en materia de política pública. Profesionales e investigadores, entonces, capaces de dimensionar la potencialidad de los aportes que se pueden hacer desde la psicología como disciplina.

En este sentido, de Lellis (2006) señala que “*en América Latina, si bien es necesario que la psicología como disciplina se inserte activamente en el campo de las políticas públicas, debe reconocer las profundas tensiones*” del escenario social, así como el carácter multidimensional de las políticas y de los complejos procesos de diseño, ejecución y evaluación de las mismas (Jacinto, 2010).

Referencias.

- Brunner, J. J. (1996). Investigación social y decisiones políticas. *Revista Nueva Sociedad*, 146, 108-121. Caracas. Recuperado de: http://www.fts.uner.edu.ar/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/intelectuales_y_politica/04_JJ_Brunner.pdf
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Universidad católica de Valparaíso, Chile.

- Castel, R. (2014). *La metamorfosis de la cuestión social, Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Corica, A. M. (2010). *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria*. (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de : http://tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Tesis_Agustina_Maria_Corica.pdf
- de la Garza-Toledo, E. (2011). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. *Nueva Sociedad*, 232, 50-70.
- De Lellis, M. (2006). *Psicología y políticas públicas en salud*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeverría, J. & Pacenza, M. I. (2014). Sentidos de la educación y del trabajo de estudiantes secundarios. Aportes para el campo educativo y la psicología educacional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 11, 994-1001. Mar del Plata: Facultad de Psicología, UNMDP, Argentina. Recuperado de: <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/431>
- Echeverría, J. & Pacenza, M. I. (Noviembre 2015). Educación y trabajo en estudiantes secundarios: características, motivación e implicaciones. En N. Cerbone, (Presidencia) *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires llevado a cabo en Buenos Aires.
- Elichiry, N. (2011). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre la focalización y la universalización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández, A. M. & López, M. (2005). Vulnerabilización de los jóvenes en argentina: política y subjetividad. *Nómadas*, 23, 132-139. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116741015.pdf>
- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Mexico: INIDE-Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019000002.pdf>
- Ginsburg, M. & Gorostiaga, J. (2005). Las relaciones entre teóricos/investigadores y decisores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, Madrid. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7412>
- Grediaga-Kuri, R. (2011). Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 679-686. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019000001.pdf>
- Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En G. Tiramonti & N. Montes (Comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Jacinto, C. (2010). La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas. En C. Wainerman & M. M. di Virgilio (Comp.). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 40, 22(2), 48-63. Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=78&num=40
- Jacinto, C. & Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 19(33), 85-93. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?num=33&id=19>

- Jacinto, C. & Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Revista Última Década*, 30(17), 67-92. doi: 10.4067/S0718-22362009000100004
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C., & Longo, M. E. (2005). *Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo*. VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 34, 53-64. Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=45&num=34
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en la Argentina. *Psicología em Estudo*, 8, 3- 18. Recuperado de: <http://scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a01.pdf>
- Krauskopf, D. (2003) La construcción de políticas de juventud en centroamérica. O. Dávila (Ed.), *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- Mereñuk, A., Dursi, C., Millenaar, V., & Gonzalez, V. (2009) Las políticas de inserción laboral dirigidas a la población joven: algunas problematizaciones recientes. *Revista Observatorio de Juventud*, 6(21), 25-34. Recuperado de: <http://prejet.ides.org.ar/publicaciones/articulos-y-documentos>
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Morduchowicz, A. (2004). Cómo se financia la educación. En *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Morduchowicz, A. (2008). *El federalismo fiscal-educativo argentino*. Buenos Aires: IPEUNESCO.
- Otero, A. E. (2009) *Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo con jóvenes argentinos*. (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2656#.WM5_D281_IU
- Reguillo, R. (2009). Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica. *Propuesta Educativa*, 28, 51-57. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/28.pdf>
- Repetto, F. & Díaz Langou, G. (2014). *Recomendaciones integrales de política pública para las juventudes en la Argentina*. Documento de Políticas públicas del Área de Desarrollo Social. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: <http://www.cippec.org/-/recomendaciones-integrales-de-politica-publica-para-las-juventudes-en-la-argentina>
- Rivas, A., Rossignolo, D., & Filc, G. (2012). *¿Cómo distribuir la educación? Los efectos distributivos de las metas educativas, los impuestos y el gasto público en la Argentina*. Documento de Trabajo. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282877957_Como_distribuir_la_educacion_Los_efectos_distributivos_de_las_metas_educativas_el_gasto_publico_y_los_impuestos_en_la_Argentina
- Rivas, A., Veleza, C., Mezzadra, F., Llinás, P., & Luci, F: (2004). Los Estados provinciales frente a las brechas socioeducativas. Una sociología política de las

- desigualdades educativas en las provincias argentinas. En *Educación y brechas de equidad en América Latina. Tomo I*, PREAL, Santiago de Chile.
- Sendon, M. A. (2013). Educación y trabajo: consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta educativa*, 40, 22(2), 8-31. Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=76&num=40
- Seoane, V. & Longobucco, H. (2013). Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. *Propuesta Educativa*, 40, 22(2), 64 – 78. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n40/n40a06.pdf>
- Tenti-Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Tenti-Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantiales.
- Tiramonti, G. & Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de la investigación nacional. En M. Southwell (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.
- Walther, A. (2004) Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones. *Revista Juventud*, 65, 133-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3>

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 "tradicción 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 citaciones 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, Barroso, 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 necesario 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 celebres 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 poca 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., & Zandívarez, 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., & Alberó, 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).

EVALUACIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES AVANZADOS DE LA CARRERA DE
PSICOLOGÍA DE GESTIÓN PÚBLICA Y PRIVADA EN LA CIUDAD DE MAR
DEL PLATA.

ASSESSMENT OF SELF-PERCEIVED INVESTIGATIVE COMPETENCES IN
ADVANCED STUDENTS FROM THE PSYCHOLOGY CAREER IN PUBLIC AND
PRIVATE UNIVERSITIES IN THE CITY OF MAR DEL PLATA

González Patricio*¹ Ana Elisa Ostrovsky² & Cristina Di Doménico³

¹Becario Estudiante CIN – Cátedra “Historia Social de la Psicología” - Grupo de investigación: “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur” - Facultad de Psicología - UNMdP

²Investigadora CONICET – Cátedra “Historia Social de la Psicología – Codirectora del Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur” –Facultad de Psicología - UNMdP

³Cátedra “Historia Social de la Psicología” – Directora del Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur”- Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

La preocupación por el tipo de formación brindada y los perfiles de los egresados argentinos ha sido estudiada por diversos grupos en los últimos años. Los mismos han coincidido en subrayar como una de sus principales falencias el escaso desarrollo de competencias investigativas necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo actual. Particularmente en psicología, numerosos estudios han desatacado el predominio del área clínica y el consecuente perfil asistencial, en desmedro del desarrollo de habilidades investigativas propias de la actividad científica de los psicólogos. A su vez, han resultado escasos los estudios empíricos capaces de brindar información concreta sobre las competencias investigativas de los estudiantes como punto de partida para el diseño de estrategias de mejoramiento curricular y el fomento de los perfiles científicos. Por tal motivo, la presente propuesta tiene por intención abordar el campo en cuestión aportando datos empíricos. A los efectos de este estudio se evaluará la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de la carrera de psicología, tanto de Universidades de gestión estatal como de gestión privada, ubicadas en la ciudad de Mar del Plata y la zona.

Palabras claves: competencias investigativas, formación de psicólogos, carreras de psicología, Mar del plata.

Abstract

The concern about the type of training provided and the profiles of Argentine graduates has been studied by various groups in recent years. They have coincided in emphasizing as one of their main shortcomings the scarce development of investigative competences necessary to face the challenges of a world of today. Particularly in psychology, numerous studies have highlighted the predominance of the clinical area and the consequent assistance profile, in detriment of the development of investigative skills specific to the psychologists's scientific activity. At the same time, there have been few

empirical studies capable of providing concrete information on the investigative competences of students as a starting point for the design of curricular improvement strategies and the promotion of scientific profiles. For this reason, the present proposal intends to approach the field in question by providing empirical data. For this study's purposes, the self-perception of research competences will be assessed in advanced students of the psychology degree, both from state and private universities, located in the city of Mar del Plata and the surrounding areas.

Keywords: investigative competences, training of psychologists, psychology careers, Mar del Plata

Evaluación de Autopercepción de Competencias Investigativas

Los diferentes fenómenos de la globalización, la particular composición de la sociedad de conocimiento en la actualidad, las diferentes tecnologías de la información y la comunicación, han generado en los últimos decenios un fuerte impacto en la educación superior, produciendo así, una ampliación en la demanda de mayor calidad y pertinencias en sus procesos educativos (Dipp & Guitiérrez, 2011). Asimismo, estas reorganizaciones tuvieron impacto en América Latina y nuestro país en términos geopolíticos y socioeconómicos particularmente en los años noventa, produciendo repercusiones capitales en la forma de pensar y de organizar la Educación Superior (Di Doménico, 2015). En este contexto, el centro del cuestionamiento giró alrededor de la calidad en los procesos de formación y las posibilidades existentes de generar normativas vinculadas a la realización de evaluaciones y/o regulaciones institucionales (CONEAU, 1997; De Luca, Fernandez, & Montero, 2005).

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

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

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

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

La contrastación entre las exigencias formativas descriptas por diferentes asociaciones (AUAPsi & UVAPsi, 2008) y las capacidades autopercebidas como adquiridas, en torno a la formación de competencias en estudiantes avanzados, es estimada como un punto nodal a los fines de generar una propuesta de mejoramiento curricular que resulte competente al momento de responder a las constantes exigencias que se presentan en el mundo actual. Por ello, considerando lo expuesto, este trabajo se propone analizar específicamente competencias investigativas autopercebidas en estudiantes avanzados de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y zona. Para tal fin, se recuperará el instrumento diseñado a nivel local por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur, con la intención de analizar sus características y realizar los ajustes necesarios. Su consecuente administración permitirá efectuar un contraste entre las competencias investigativas requeridas por los organismos ministeriales y la autopercepción de las mismas en estudiantes próximos a graduarse. En este caso, resulta importante destacar, que tal propuesta involucra un baluarte a los fines de reflexionar en torno a los procesos de mejoramiento curricular y en relación a los requerimientos para el ejercicio profesional del psicólogo definidos en la Resolución N°343 y propuesta por respectivas asociaciones (AUAPsi & UVAPsi, 2008).

El proyecto de investigación en el que se respalda la presente propuesta: “Historia y profesionalización de la psicología en Argentina. Estudios Críticos para el

mejoramiento de la formación de psicólogos” oficia como un elemento necesario a los fines de comprender los resultados a partir de las vertientes tanto históricas como epistemológicas, permitiendo, de esta manera, un análisis crítico. A su vez, al abordar directamente una de las falencias señaladas en la formación de los psicólogos, el presente proyecto provee insumos empíricos específicos del ámbito local tendientes al diseño futuro de estrategias de mejoramiento curricular.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

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

Objetivo General

Evaluar las competencias autopercebidas referidas a la investigación en estudiantes avanzados de las carreras de psicología de la ciudad de Mar del Plata y zona.

Objetivos Particulares

Reformular el contenido del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156) para concretar su aplicabilidad.

Describir la autopercepción global que los estudiantes avanzados de psicología tienen sobre su grado de competencia en materia de investigación.

Detectar cuáles son las competencias investigativas específicas en las que se perciben como menos y más competentes.

Comparar la autopercepción de las competencias investigativas en función del tipo de institución educativa (gestión privada-gestión estatal).

Participantes

Se trabajará sobre una muestra intencional de $n = 150$ estudiantes avanzados de psicología de la ciudad Mar del Plata y la zona, pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata y a la Universidad Atlántida Argentina (Sede Mar del Plata y Mar del Ajo). A los fines del presente estudio se considerarán estudiantes avanzados a aquellos que, al momento de la evaluación, estén cursando los ámbitos de actuación profesional, debido a que ya habrán abordado aquellos lineamientos curriculares obligatorios correspondientes al área de investigación.

Procedimiento

Para la recolección de los datos se utilizará un registro de datos básicos sociodemográficos y académicos (p.e. asignaturas que se encuentra cursando, desempeño en asignaturas específicas de investigación, antecedentes en investigación, etc.). También se administrará una versión revisada del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156). Dicho cuestionario se compone de 32 ítems agrupados en siete dimensiones relativas a competencias investigativas específicas (p.e. Planteamiento del problema, Elaboración del marco teórico, Búsqueda de información, Tipo de investigación y de diseño, Muestreo, Recolección y análisis de datos, e Informe investigativo/publicación). Posee

una escala de respuesta de 3 opciones que va de nada capacitado a muy capacitado. Previo a su aplicación, se analizarán de forma preliminar las propiedades psicométricas y se realizarán los ajustes necesarios.

Las administraciones serán colectivas con una duración no mayor a 30 minutos, las mismas serán realizadas en las clases habituales de los estudiantes, previa gestión de las autorizaciones correspondientes. Luego, se elaborará la base de datos y se procederá a su análisis (cuali-cuantitativo). En todos los casos la participación será voluntaria y confidencial. Se firmará un consentimiento informado a fin de que los participantes conozcan los objetivos del presente estudio, tengan garantía del resguardo de su identidad y del buen tratamiento de los datos brindados. Durante todo el proceso de investigación se atenderá a las pautas éticas establecidas por FePRA (2013) y la Declaración de Helsinki (ASM [WMA], 2014). Toda la información derivada será utilizada con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de Protección de los Datos Personales. Una vez administrado, los datos serán procesados, gestionados y analizados mediante un paquete estadístico especializado (SPSS-19). Empleando técnicas estadísticas adecuadas para el análisis intra e inter grupos (gestión pública y gestión privada).

Instrumentos

Se utilizará el cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156) para concretar su aplicabilidad.

Aporte esperado de los resultados

La consecución del presente estudio aporta datos empíricos de actualidad y relevancia para el análisis crítico de los perfiles formativos de los psicólogos a nivel local y zonal. Se prevé que los resultados obtenidos impacten en el ámbito académico contribuyendo al diseño de estrategias tendientes a su mejora y adecuación a los estándares requeridos por organismos ministeriales.

Referencias

- Asociación Médica Mundial-WSA. (2014). *Declaración de Helsinki*. Recuperado de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- AUAPsi-UVAPsi. (2007). Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor. Buenos Aires.
- AUAPsi & UVAPsi. (2008). Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología. Buenos Aires.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europea*. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Aurhar.
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional*. Resolución 094/97. Buenos Aires.

- Cruz, S. E., Ávila, M. Á. C., & Castolo, M. C. (2012). Autopercepción de competencias profesionales de alumnos de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Conamed*, 17(2), 67-75.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Luca, B., Fernández, M., & Montero, S. (2005). *Acreditación de la calidad de la educación superior: Los casos de Argentina, Chile y México*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/13/lvs.htm>
- Di Doménico, C., Manzo, G., Moya, L., & Visca, J. (Abril, 2012). Competencias investigativas en estudiantes avanzados de tres carreras de Psicología de Argentina (UBA, UNLP y UNMDP): Un estudio comparativo. *IV Congreso Internacional de Psicología de la Unión Latinoamericana de Psicólogos (ULAPSI)*. Montevideo, Uruguay. ISSN. 1688-9355 (LIBRO) y 1688-9363 (EN LÍNEA).
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (pp. 3-57). Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2011). *Acreditación en Psicología en el Cono Sur*. Psicolatina-ULAPSI.
- Dipp, A. J. & Gutiérrez, R. V. (2011). Competencias investigativas en relación al plan de estudios de un posgrado en educación. *Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados*, 21.
- Ferrero, S. V. (2010). Presencia e impacto del psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en psicología en la UNSL. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(1), 55-59.
- González, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginochio, A., & Morales, M. M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1, 142-151.
- González, M. E. (2015). Observaciones en torno a los debates curriculares en psicología y las políticas universitarias en la Argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 35-40.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Manzo, G. (2010). *Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado)*. Informe de Beca Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Medina, M. (2007). *Praxis curricular, formación basada en competencia*. México: UAC -FCA.
- Moya, L. (2009). Opiniones de estudiantes acerca de la formación de grado en Psicología y comparación con los criterios formativos propuestos a nivel nacional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMdP*, 6, 291-301.
- Moya, L., Di Doménico, C., & Castañeiras, C. (2009). Opinión de los estudiantes de Psicología respecto a contenidos formativos. *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. ISBN 978-950-34-0588-8.
- Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final 2004 - 2007*. Bilbao: Universidad Deusto–Universidad de Groningen.

- Roegiers, X. (2005). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciasassessment_spa.pdf
- Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en psicoterapia. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 96-100.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Tornimbeni, S. (2006). La investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades académicas de psicología estatales de la República Argentina. *Investigaciones en Psicología*, 11(1), 129-142.
- Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e investigación en psicología*, 16(1), 5-13.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata: UNMdP.

COMPARACIÓN CRÍTICA DE TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES EMOCIONALES.

CRITICAL COMPARISON OF DATA COLLECTION TECHNIQUES FOR ASSESSING EMOTIONAL SKILLS.

González, Rocío¹.

¹Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

El estudio de la emoción ha estado caracterizado, desde el siglo XIX, por la controversia y el debate, sin embargo, constituye una temática principal en las investigaciones de neuropsicología actual tendientes a profundizar su conocimiento, debido a la importancia reconocida que posee en la experiencia y desarrollo humano. Dentro de este campo de conocimiento, se han estudiado las habilidades emocionales necesarias para adaptarse al entorno, las cuales son entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes contextos de interacción social. Si bien se han elaborado un gran número de modelos teóricos que han logrado notables avances en la investigación neuropsicológica acerca de estos procesos emocionales, se evidencian ciertas limitaciones principalmente en relación al desarrollo de instrumentos de medida estandarizados con características psicométricas consistentes, presentando cada tipo de instrumento una serie de ventajas e inconvenientes, lo que hace a cada una de estas medidas apropiada para objetivos específicos.

Palabras claves: habilidades emocionales, instrumentos de medida, comparación crítica.

Abstract

Since the nineteenth century, the study of emotion has been characterized, by the controversy and debate, however, is a major issue in current neuropsychology research aimed at deepening their knowledge, due to the importance of emotion has in the experience and human development. Within this field of knowledge, it has been studied emotional skills necessary to adapt to the environment, which are understood as the set of knowledge, skills and attitudes necessary to understand, express and regulate appropriately emotional phenomena in different contexts of social interaction. While there have developed a large number of theoretical models that have made remarkable progress in neuropsychological research about these emotional processes, certain limitations are evident mainly in relation to the development of instruments with consistent standardized psychometric characteristics. Each type of instrument presents a number of advantages and disadvantages, what makes each of these measures appropriate for specific purposes.

Key words: emotional skills, measuring instruments, critical comparison.

Evaluación de las habilidades emocionales.

El estudio de la emoción ha estado caracterizado, desde el siglo XIX, por la controversia y el debate (Vila & Fernández-Santaella, 1997). Si bien ha sido objeto de investigación desde los estudios de Darwin (1873), resultaron ser menos estudiadas en comparación a otras áreas del funcionamiento psicológico (Cereceda-Danus et al., 2010), principalmente debido a las dificultades inherentes que se presentan al momento de estudiarlas, a la subjetividad de las mismas y a la falta de técnicas que logren

capturar su esencia (Rains, 2002). Sin embargo, constituye una temática principal en las investigaciones de neuropsicología actual tendientes a profundizar su conocimiento, debido a la importancia reconocida que posee en la experiencia y desarrollo humano (LeDoux, 2000).

En términos generales, “emoción” se refiere a estados breves dirigidos a un objeto definido que involucra una serie de respuestas con una valencia específica, que se presentan frente a estímulos específicos (internos o externos) y que involucran cambios en múltiples sistemas de respuesta (experiencial, comportamental, fisiológico) (Bisquerra-Alzina, 2003; Ochsner & Gross, 2005). Las emociones también pueden ser entendidas como experiencias subjetivas conscientes, y por tanto cognitivas, o como estados de disposición para la acción, esto es, como estados motivacionales que engendran una forma específica de acción (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Actualmente, desde una aproximación funcionalista, se enfatiza en el rol de las emociones como reguladoras y determinantes del comportamiento intra e interpersonal, y en su función adaptativa y organizadora al combinar las necesidades del individuo con las demandas del medio (Thompson, 1994), es decir, se entienden a las emociones como flexibles, contextualizadas y dirigidas a metas, generadas y moduladas en el contexto de las relaciones sociales (Hagemann, Waldstein, & Thayer, 2003).

Dentro de este campo de conocimiento, se han estudiado las habilidades emocionales necesarias para adaptarse al entorno (Saarni, 2000), las cuales son entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes contextos de interacción social (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007; Mayer & Salovey, 1997). Entre las habilidades emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: las habilidades de autorreflexión o intrapersonal que se relacionan con la capacidad para identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada, y las habilidades interpersonales que consisten en la capacidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, en la que se incluyen las habilidades sociales, empatía, la comunicación no verbal, entre otras (Bisquerra-Alzina, 2003).

Si bien se han elaborado un gran número de modelos teóricos (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999) y se han logrado notables avances en la investigación neuropsicológica acerca de estos procesos emocionales, se evidencian ciertas limitaciones principalmente en relación al desarrollo de instrumentos de medida estandarizados con características psicométricas consistentes (Márquez & Delgado, 2012; Mejía-Díaz, 2013; Suzuki, Hoshino, & Shigamasu, 2006), presentando cada tipo de instrumento una serie de ventajas e inconvenientes, lo que hace a cada una de estas medidas apropiada para objetivos específicos (González-Robles, Peñalver-González, & Bresó-Esteve, 2011).

Ventajas y desventajas comparativas de los instrumentos de recolección de datos.

En investigación existen diversos tipos de instrumentos de medición o recolección de datos, entre ellos los cuestionarios, las escalas de actitudes, la observación, las pruebas estandarizadas de desempeño individual, los metaanálisis, entre otras (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010).

En relación a las investigaciones tendientes a evaluar las habilidades emocionales, se han desarrollado principalmente tres tipos de métodos de evaluación: los cuestionarios de auto descripción o medidas de autoinforme, los inventarios de evaluación de las habilidades emocionales vista por un observador externo, también

llamada evaluación 360°, y los test de competencias en el que el individuo desempeña diversas tareas emocionales. Cada uno de estos tipos de instrumentos presentan ventajas y desventajas (García-León & López-Zafra, 2009; Mejía-Díaz, 2013; Roberts, MacCann, Matthews, & Zeidner, 2010).

El método de evaluación a través de cuestionarios, escalas y autoinformes ha sido el más tradicional y utilizado en el campo de la Psicología (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010), mediante los cuales se han obtenido perfiles en variables de personalidad, en aspectos emocionales y cognitivos. En relación a los aspectos emocionales, estos cuestionarios en la mayoría de los casos están formados por enunciados verbales cortos, con varias opciones de respuestas, en los que el participante realiza una estimación subjetiva de sus propias habilidades emocionales, revelando sus creencias y expectativas acerca de si puede percibir, discriminar y regular sus emociones y la de los demás (González-Robles, Peñalver-González, & Bresó-Esteve, 2011).

Existen varios cuestionarios sobre habilidades emocionales, entre ellos los que evalúan la inteligencia emocional en su conjunto (Trait-Meta Mood Scale -TMMS- de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995); The Emotional Quotient Inventory -EQ-i- de Bar-On (1997); Emotional Competence Inventory -ECI- de Boyatzis, Goleman, & Rhee, (2000); Trait Emotional Intelligence Questionnaire -TEIQue- de Petrides & Furnham (2001)), y los que evalúan una habilidad emocional determinada (Escala de Afrontamiento Emocional -EAC- de Stanton, Parsa, & Austenfeld (2002); Cuestionario de Regulación Emocional -ERQ- de Gross & John (2003); Escala de Dificultades en la Regulación Emocional -DERS- de Gratz & Roemer (2004), entre otros).

La evaluación de las habilidades emocionales a través de cuestionarios ha sido útil en aquellos casos en los que se pretende obtener un perfil de las características afectivas en determinadas áreas, cuya única forma de evaluar sea a través de la propia introspección del participante, indagando sobre cómo se siente, qué piensa, o cómo le afectan determinados sucesos que ocurren, al ser él el mejor conocedor de su mundo emocional interior. Asimismo, este método de recolección de datos requiere de menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación, permite la administración colectiva, tiene un costo mínimo y es fácil para el entrenamiento en la recolección de los datos (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

No obstante, presenta ciertas desventajas, ya que pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos del participante, siendo posible la tendencia a falsar la respuesta para crear una imagen más positiva (deseabilidad social). Asimismo, las medidas de autoinforme son más proclives a sesgos debido al problema de aquiescencia, es decir, a responder siempre la misma casilla de respuesta independientemente del ítem. Implican contar con un *insight* emocional por parte del participante, evaluando así sólo procesos conscientes de tipo emocional, lo cual puede resultar problemático para ciertas personas que tienen dificultades en la comprensión de aspectos concretos de sus niveles de habilidades emocionales, como por ejemplo los niños o individuos con alexitimia. Se ha evidenciado también que los índices de habilidades emocionales autopercebidos se solapan en cierto grado con variables de personalidad, más que con habilidades o destrezas cognitivas vinculadas a la capacidad intelectual (Roberts, MacCann, Matthews, & Zeidner, 2010).

La segunda forma de evaluar las habilidades emocionales es a través de medidas de evaluación basada en observadores externos o evaluación 360°, en los que se solicita la estimación por parte de los padres, docentes o compañeros para que den su opinión

sobre cómo el participante es percibido con respecto a sus habilidades emocionales (Rego & Fernández, 2005). Algunos cuestionarios, como EQ-i de Bar-On (1997) o ECY de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), incluye un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe cumplimentar el participante, mientras que otros se desarrollan específicamente como evaluación 360°; este es el caso del EQmap de Cooper y Sawaf (1997) o el Cuestionario para la evaluación de 360°-CE-360 de Bisquerra-Alzina, Martínez-Olmo, Obiols-Soler y Pérez-Escoda (2006).

Este procedimiento se considera un medio eficaz para evaluar la habilidad emocional interpersonal, es decir, el nivel de habilidad emocional percibida por los demás en las interacciones sociales, y generalmente, se utiliza como complementaria al primer grupo de medidas, proporcionando información adicional y reduciendo los posibles sesgos de deseabilidad social del participante. Sin embargo, también adolece de algunas limitaciones, ya que al tratarse de una evaluación basada en observaciones de otra persona, es susceptible de presentar sesgos perceptivos respectivos a los observadores, la información proporcionada por esta metodología se encuentra restringida al contexto determinado de la interacción, y es difícil obtener datos sobre las habilidades emocionales intrapersonales (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

El último método de recolección de datos consiste en las medidas de habilidad, que son un conjunto de tareas emocionales de ejecución que evalúan el estilo en que el participante resuelve determinados problemas emocionales, comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). Este tipo de instrumento sigue así la metodología tradicional empleada para valorar las inteligencias cognitivas, en la que se evalúa in situ las destrezas y habilidades de los participantes, obteniendo resultados que se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea emocional y no sólo en su creencia sobre tal capacidad (Brackett & Salovey, 2006; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008).

Desde este acercamiento, existen dos medidas de habilidad para evaluar la inteligencia emocional en su conjunto (Multi-factor Emotional Intelligence Test -MEIS) de Mayer, Caruso y Salovey (1999) y su versión mejorada el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test -MSCEIT- de Mayer, Salovey y Caruso (2002) y un desarrollo mucho mayor de este tipo de instrumentos que evalúan una habilidad emocional determinada (Test Pictures of Facial Affects de Ekman y Friesen (1976), Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy in Adult Facial Expressions -DANVA2-AF- de Nowicki y Carton (1993); Emotional Management Test de Freudenthaler y Neubauer (2007); Situational Judgment Test for Management de MacCann y Roberts, (2008); Prueba de Entendimiento Emocional -PREE- de Sánchez-Aragón, Retana-Franco y Carrasco-Chávez (2008); Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales -TESIS- de Barraca, Fernández-González y Sueiro (2009); el Test de Percepción, Valoración y Expresión de las emociones en la etapa de educación infantil -PERVALEX- de Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González (2011).

Este tipo de instrumentos surgen para suplir los problemas de sesgos que presentan las dos metodologías anteriores, evitando, por una parte, la falsación de las respuestas por los propios participantes en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuyendo los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos. Asimismo, no requiere que el participante tenga algún tipo de *insight* sobre su capacidad emocional, ya que se miden habilidades emocionales implícitas y subyacentes, lo que a su vez dificulta la posibilidad de sesgar las respuestas,

y al no requerir este *insight* pueden resultar conveniente cuando se evalúan individuos con ciertas dificultades (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Sin embargo, este grupo de medidas también presenta sus limitaciones. Como ocurre con aquellos instrumentos que presentan una situación concreta a los participantes que deben resolver, las pruebas son muy contextuales y deben adaptarse en función de la población que se vaya a evaluar. Por otra parte, en su administración, las medidas de habilidad requieren la realización de un mayor número de tareas complejas para obtener la puntuación final, longitud que aumenta el riesgo de posibles sesgos en la contestación debido al cansancio. Asimismo, requieren explicaciones detalladas en cada una de las tareas, su realización es individual y, aunque existan versiones de lápiz y papel, se fomenta las versiones informatizadas al ofrece mayor precisión, facilidad y rapidez para obtener las puntuaciones finales, aunque requiere del uso de tecnología implicando así mayor gasto de recursos (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; González-Robles, Peñalver-González, & Bresó-Esteve, 2011).

Por otro lado, con este tipo de instrumento es difícil evaluar las experiencias o vivencias internas y los procesos de conciencia relacionados con el pensamiento emocional, es decir, las habilidades emocionales intrapersonales, como así también presentan dificultades para conocer la idoneidad de las respuestas dadas, ya que en estos tipos de habilidades las respuestas correctas a una situación o cuestión pueden ser varias o bien existir diferentes grados de idoneidad, dependiendo del contexto, factores interpersonales, entre otros. Si bien este tipo de problemas se ha solucionado utilizando diferentes criterios de corrección de las respuestas (método consenso, método experto, y método target), algunos autores consideran que las respuestas evaluadas mediante el método consenso podrían determinar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente, y las muestras total de expertos que se han conformado no han sido lo suficientemente extensas ni representativas para tomarlas como criterio (Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001).

Confiabilidad y validez de los instrumentos de recolección de datos.

Si se considera que el objetivo final de toda ciencia es describir, explicar y predecir los fenómenos que estudia, se debe para ello recoger y comparar datos que permitan fundamentar sus teorías mediante medidas de recolección de datos. De esta manera, un instrumento de medición adecuado debería ser aquel que registre datos observables que representen verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. Sin embargo, no hay una medición perfecta, ya que es casi imposible representar con fidelidad variables tales como la inteligencia emocional, la motivación, entre otras. Precisamente, en el caso de la Psicología, la mayoría de sus constructos no pueden ser medidos de manera directa, ya que las características psicológicas son intangibles, con excepción de algunas medidas psicofisiológicas; pero es un hecho que se debe intentar acercar lo más posible a la representación fiel de las variables a observar mediante instrumentos de medición (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010; Lemos, 2013).

De esta manera, se hace necesario garantizar que se esté midiendo bien lo que se quiere medir y que las inferencias que se hagan sobre el constructo evaluado sean correctas (Lemos, 2013), lo cual implica que toda medición o instrumento de recolección de datos reúna dos requisitos esenciales: confiabilidad (grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes) y validez (grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir) (Fernández-Liporace, Cayssials, & Pérez, 2009). Así, resulta de interés analizar las ventajas y desventajas de

los distintos métodos de evaluación de las habilidades emocionales para establecer la validez y la confiabilidad de la técnica psicométrica.

Como se menciona entonces, un instrumento de evaluación debe proveer evidencias empíricas sobre la calidad de sus puntuaciones, poniendo a prueba la consistencia y precisión de las mismas. Por tanto, se entiende por confiabilidad a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se las examina en distintas ocasiones con el mismo test, con conjuntos equivalentes de ítems o en otras condiciones de administración (Anastasi & Urbina, 1998). Existen diferentes métodos que permiten delimitar de manera adecuada algún aspecto sobre la confiabilidad de los puntajes arrojados por la técnica de medición en cuestión: división por mitades, formas paralelas con o sin intervalos, fórmulas Kuder-Richardson, coeficiente alfa de Cronbach, confiabilidad entre evaluadores y test-retest (Fernández-Liporace, Cayssials, & Pérez, 2009).

En cuanto a los instrumentos de evaluación de las habilidades emociones mediante escalas de autoevaluación y heteroevaluación, se ha observado que si bien en una época los cuestionarios existentes poseían escasa confiabilidad, por ejemplo, las subescalas del Cuestionario de Alexitimia de Toronto oscilaban entre $\alpha=.00$ y $\alpha=.80$ (Davies, Stankov, & Roberts, 1998), los cuestionarios desarrollados actualmente denotan consistencias internas satisfactorias. Este es el caso, por ejemplo, del TMMS cuyas subescalas oscilan entre $\alpha =.73$ y $\alpha =.83$, las del ESCQ oscilan entre $\alpha =.71$ y $\alpha =.92$ y las del EQI oscilan entre $\alpha =.86$ y $\alpha =.97$ (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2011; Salovey, Woolery, & Mayer, 2001).

De la misma manera, las medidas de habilidad tendientes a evaluar las habilidades emociones evidencian valores adecuados de confiabilidad utilizando en algunos casos más de un procedimiento de estimación de la fiabilidad. Por ejemplo, muchos de los test de reconocimiento de emociones aportan índices de α de Cronbach con valores aceptables, otros miden la fiabilidad por medio de medidas test-retest o mediante el acuerdo inter-observadores, siendo en todos los casos el valor de los índices adecuado, por encima de $\alpha =.70$ (Márquez & Delgado, 2012). En el caso del test de habilidad de Inteligencia emocional MSCEIT, ha reportado una confiabilidad obtenida por división por mitades para la escala total de .93 (puntuación consenso) y .91 (puntuación experto), las cuatro ramas oscilan entre .76 y .91 y las tareas individuales entre .55 y .88 (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). La confiabilidad test retests fue de $r(59) =.86$ en una muestra de estudiantes universitarios (Brackett & Mayer, 2003). Su versión española también cuenta con adecuados índices de confiabilidad (escala total $\alpha =.95$) (Extremera-Pacheco, Fernández-Berrocal, & Sánchez-García, 2011).

Por otro lado, un instrumento de evaluación debe proveer evidencias empíricas que demuestre que se está midiendo lo que se dice medir, por lo que la validez de las puntuaciones que la prueba permite obtener constituye uno de los atributos que certifican la calidad de la técnica. Existen diversas nomenclaturas sobre los aspectos a ser tenidos en cuenta en relación con las diferentes evidencias de validez que pueden ser aportadas sobre los resultados arrojados por un instrumento psicométrico dado. En líneas generales, es posible distinguir cuatro grandes áreas o aspectos en las que pueden categorizarse las distintas implicaciones del término validez: el área del contenido, el área empírica o vinculados al criterio, el área teórica y el área formal (Fernández-Liporace, Cayssials, & Pérez, 2009).

En este sentido, se han desarrollado investigaciones y estudios que aportan diferentes evidencias de validez de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los instrumentos de recolección de datos para evaluar las habilidades emocionales.

En relación a los estudios orientados a aportar evidencias de validación teórica, es decir, vinculadas con el modelo teórico que sustenta la prueba, se ha encontrado de forma consistente que las medidas de autoevaluación y heteroevaluación presentan correlaciones moderadas y, a veces incluso altas, con variables de personalidad, lo cual plantea dudas sobre la validez discriminante (Davies et al., 1998; Trujillo-Flores & Rivas-Tovar, 2005). En contraste, las medidas de ejecución no informan tal solapamiento con variables de personalidad aunque sí se constata cierta correlación con medidas de inteligencia verbal, debido a que las tareas utilizadas requieren una carga verbal elevada (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

En relación a los estudios orientados a aportar evidencias de validación empírica de los resultados arrojados por las escalas de autoevaluación y heteroevaluación de las habilidades emocionales, se ha observado que estas medidas presentan índices de validez predictiva considerablemente mayores en una gran cantidad de variables criterios relacionadas con la vida cotidiana (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Salovey et al., 2001). Por ejemplo, se ha evidenciado que el TMMS predice variables criterios tales como la satisfacción vital (Palmer, Donaldson, & Stough, 2002), el rendimiento académico (Pérez & Castejón, 2007), depresión y ansiedad (Díaz-Castela et al. 2013), el ajuste psicológico (Fernández-Berrocal, Alcaide, & Ramos, 1999; Palomera, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2012) y los estilos de afrontamiento (Gohm & Clore, 2002), entre otras. Asimismo, estudios transversales y longitudinales han mostrado que el TEIQue (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006) predice psicopatología autoreportada (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012) y que el ESCQ predice satisfacción vital y empatía (Takšic, 2005).

Se sostiene que parte de esta mayor capacidad de predicción de los instrumentos de autoevaluación puede deberse tanto a su alta correlación con variables de personalidad que se han mostrado tradicionalmente adaptativas y predictivas en el éxito en la vida, como también es posible que en aquellas variables criterios evaluadas a través de cuestionarios (por ejemplo, depresión, ansiedad, autoestima) se puedan producir sesgos debido al método de varianza compartida (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Por otro lado, las medidas de habilidad también presentan adecuados índices de validez predictiva, por ejemplo se observó relaciones significativas entre el MSCEIT y el rendimiento académico, incluso después de controlar los factores de personalidad e inteligencia (Gil-Olarte, Guil, Mestre, & Nuñez, 2005; Gil-Olarte, Palomera, & Brackett, 2006), como así también con el ajuste psicológico y sintomatología de depresión y ansiedad (Rivers et al., 2012). De la misma manera, se observó que un elevado desempeño en las tareas de reconocimiento de emociones predice menos desajustes clínicos y problemas emocionales (Palomera et al., 2012). A pesar de ello, se ha evidenciado que las medidas de autoinforme muestran asociaciones más fuertes con el ajuste psicológico en comparación a las medidas de habilidad (Resurrección, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2014; Schutte et al., 2007).

Discusión y Conclusiones

Resulta fundamental tener formas validas y confiables de medir las emociones, su manejo y sus consecuencias (Sánchez-Aragón & Díaz-Loving, 2009), sin embargo, aún hoy, el desarrollo de instrumentos estandarizados de evaluación y medida que

permitan evaluar y cuantificar adecuadamente las diferencias individuales en relación a las habilidades emocionales sigue presentando dificultades e importantes limitaciones metodológicas (Bisquerra-Alzina, Martínez-Olmo, Obiols-Soler, & Pérez-Escoda, 2006; Sánchez-Aragón & Díaz-Loving, 2009), ya que se identifican ciertos factores que afectan la confiabilidad y la validez de los instrumentos de evaluación e introducen errores en la medición.

Uno de estos factores que se ha identificado consiste en la utilización de instrumentos aplicados a personas para las que no ha sido elaborado. De esta manera, cuando se aplica el instrumento se observa que presenta un lenguaje muy elevado, no toma en cuenta diferencias en cuanto a sexo, edad, conocimientos, capacidad de respuesta, memoria, nivel ocupacional y educativo, motivación para responder y otras diferencias en los participantes (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010). Por ejemplo, los cuestionarios de autoinforme que se aplican para evaluar las habilidades emocionales de los niños que, por la restricción de sus propias experiencias, su menor capacidad de introspección y su nivel de comprensión lectora, pueden determinar limitaciones en el valor informativo de las autorreferencias (Lemos, 2013).

Otro factor que afecta la confiabilidad y validez consiste en utilizar instrumentos desarrollados en el extranjero que no han sido validados en nuestro contexto: cultura y tiempo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010). Por lo cual, resulta fundamental contar también con instrumentos de evaluación culturalmente sensibles (Sánchez-Aragón & Díaz-Loving, 2009) que capten la idiosincrasia de cada cultura ya que, o bien muchas de dichas escalas han sido traducidas y aplicadas directamente en nuestro país sin haber pasado por un proceso de adaptación, validación y estandarización (Cortés-Sotres, Barragán-Velásquez, & Vázquez-Cruz, 2002) o bien, a pesar del esfuerzo de adaptación, muchos de los instrumentos actuales han sido generados en el ámbito anglosajón o español (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Por último, no solo se debe tener en cuenta la validez, confiabilidad y la sensibilidad cultural, sino también la utilidad práctica, que está relacionada con factores tales como economía, conveniencia e interpretación para determinar si una prueba es práctica para usarla ampliamente (Corral, 2009). Por ello, tener en cuenta las ventajas e inconvenientes que llevan aparejadas tanto las medidas de autoinforme como las medidas basadas en pruebas de ejecución, puede ayudar a los investigadores a elegir el instrumento de evaluación más apropiado para cada caso concreto (González-Robles, Peñalver-González, & Bresó-Esteve, 2011), siendo ambas necesarias ya que, incluso de forma independiente, son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas a distintas contingencias de la vida (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Referencias

- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health System.
- Barraca, J., Fernández-González, A., & Sueiro, M. (2009). Test de sensibilidad a las interacciones sociales (TESIS): Una prueba objetiva para la medición de la inteligencia emocional. *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional*, 45-50.

- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra-Alzina, R., Martínez-Olmo, F., Obiols-Soler, M., & Pérez-Escoda, N. (2006). Evaluación de 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.
- Bisquerra-Alzina, R. & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, and Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1-12.
- Brackett, M. A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Cereceda-Danus, S., Pizarro, I., Valdivia, V., Ceric, F., Hurtado, E., & Ibáñez, A. (2010). Reconocimiento de emociones: estudio neurocognitivo. *Praxis: Revista de Psicología* (18), 29-64.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Cortés-Sotres, J. F., Barragán-Velásquez, C., & Vázquez-Cruz, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60.
- Darwin, C. (1873). *Expressions of the Emotions in Man and Animals*. New York: D. Appleton & Co.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Díaz-Castela, M. M., Hale, W. W., Muela, J. A., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T., & García-López, L. J. (2013). The measurement of perceived emotional intelligence for spanish adolescents with social anxiety disorder symptoms. *Anales de Psicología*, 29(2), 509-515.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of Facial Affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Extremera-Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera-Pacheco, N., Fernández-Berrocal, P., & Sánchez-García, M. (2011). La versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test. *Inteligencia Emocional: 20 años de Investigación y Desarrollo*, 29-34.

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., & Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439(1-2), 119-123.
- Fernández-Liporace, M., Cayssials, A. N., & Pérez, M. A. (2009). *Curso Básico de Psicometría. Teoría Clásica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328.
- Freudenthaler, H. H. & Neubauer, A. C. (2007). Measuring emotional management abilities: Further evidence of the importance to distinguish between typical and maximum performance. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1561-1572.
- García-León, A. & López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. *Estudios en el Ambito de la Inteligencia Emocional*, 15-36.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(Suplemento), 118-123.
- Gohm, C. L. & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being coping and attributional style. *Cognition & Emotion*, 16(4), 495-518.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González-Robles, A., Peñalver-González, J., & Bresó-Esteve, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de Recerca* (16), 699-712.
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M., & Núñez, I. (2005). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. En J. Romay & R. García (Eds.) *Psicología Social y Problemas Sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hagemann, D., Waldstein, S. R., & Thayer, J. F. (2003). Central and autonomic nervous system integration in emotion. *Brain and Cognition*, 52(1), 79-87.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- LeDoux, J. (2000). La influencia de las emociones. En R. Conlan (Ed.), *Estados de Ánimo. Cómo Nuestro Cerebro nos Hace Ser Como Somos* (pp.119-141).
- Lemos, V. (2013). La operacionalización de constructos psicológicos en la infancia: dificultades y propuestas de superación. *Anuario de Psicología*, 43(2), 189-199.
- MacCann, C. & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540-551.
- Márquez, M. G. & Delgado, A. R. (2012). Revisión de las medidas de reconocimiento y expresión de emociones. *Anales de Psicología*, 28(3), 978-985.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEITV2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mejias-Díaz, J. J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica* (17), 10-32.
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C., & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54.
- Nowicki, S. & Carton, J. (1993). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *The Journal of Social Psychology*, 133(5), 749-750.
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100.
- Palomera, R., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 42-58.
- Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 121-131.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15, 537-547.
- Rains, D. (2002). *Principios de Neuropsicología Humana*. México: Mc Graw Hill.
- Rego, A. & Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 23-38.
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37(4), 461-472.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 821-840.

- Roberts, R., Zeidner, M. R., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence. Some new data and conclusions. *Emotion, 1*, 243-248.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. *Handbook of Emotions, 2*, 306-322.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, Disclosure and Health, 125-154*.
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Sánchez-Aragón, R. & Díaz-Loving, R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: su medición. *Universitas Psychologica, 8*(3), 793-805.
- Sánchez-Aragón, R., Retana-Franco, B. E., & Carrasco-Chávez, E. (2008). Evaluación Psicológica del Entendimiento Emocional: Diferencias y Similitudes entre Hombres y Mujeres. *RIDEP, 26*(2), 193-216.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A metaanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*, 921-933.
- Stanton, A. L., Parsa, A., & Austenfeld, J. L. (2002). The adaptive potential of coping through emotional approach. *Handbook of Positive Psychology, 148-158*.
- Suzuki, A., Hoshino, T., & Shigemasu, K. (2006). Measuring individual differences in sensitivities to basic emotions in faces. *Cognition, 99*, 327-353.
- Takšić, V. (2005). Basic psychometric properties of Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) in Croatian samples. Oral presentation in the Symposium "Cross-cultural validation of Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)", at the 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52.
- Trujillo-Flores, M. M. & Rivas-Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 25*, 9-24.
- Vila, J. & Fernández-Santaella, M. C. (1997). Emoción y modulación de reflejos: nuevas perspectivas psicofisiológicas. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 6*, 14-15.

RELACIONES ENTRE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE REGULACIÓN
EMOCIONAL Y EL BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS. RESULTADOS PRELIMINARES.

IMPLICATIONS BETWEEN COGNITIVE EMOTIONAL REGULATION
STRATEGIES AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN UNIVERSITY STUDENTS.
PRELIMINARY RESULTS.

Corel Mateo Canedo^{*1} & María Laura Andrés²

¹ Becaria CIN (Becas EVC), Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología
IPSIBAT (UNMDP – CONICET)

² Becaria PosDoctoral CONICET, Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología
IPSIBAT (UNMDP – CONICET)

Resumen

La población estudiantil universitaria se caracteriza por una vulnerabilidad producto de las exigencias de la vida académica. La autopercepción de bienestar se relaciona con sentimientos de tranquilidad y optimismo que resultan clave para el afrontamiento del agotamiento y las dificultades académicas. Conocer predictores asociados al bienestar resulta de valor para el desarrollo de intervenciones destinadas a la promoción de su salud mental en esta población. Se ha propuesto que las estrategias cognitivas de regulación emocional (ECRE) tendrían capacidad predictiva sobre los indicadores de bienestar, debido a su rol en la elevación de la experiencia de emociones positivas y la disminución de la experiencia de emociones negativas al atravesar eventos o situaciones de carácter negativo. Sin embargo, existen pocos estudios que analicen las relaciones empíricas entre estas variables y las investigaciones con estudiantes universitarias son también escasas. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar la capacidad predictiva de las ECRE sobre el BS y BP de estudiantes universitarios. Para esto se evaluaron en las variables mencionadas a 85 estudiantes universitarios de diferentes carreras de grado. Los resultados mostraron que las ECRE consideradas adaptativas se relacionan positivamente con elevados niveles de BS, mientras que las ECRE consideradas desadaptativas se relacionan negativamente con dicha variable. Se espera que este trabajo contribuya al diseño de programas de prevención de la salud mental en este grupo poblacional.

Palabras claves: bienestar subjetivo, bienestar psicológico, estrategias cognitivas de regulación emocional, estudiantes universitarios.

Abstract

The university student population is characterized by vulnerability due to the demands of the academic life. The self-perception of well-being correlated with feelings of calm and optimism, which may be key to the development of coping strategies against exhaustion and academic difficulties. Knowing the predictors associated with the well-being, is valuable for the development of interventions to promote mental health in this population. It has been proposed that cognitive emotion regulation strategies (CERS) would have the predictive ability of various indicators of well-being, due to its role in raising the experience positive emotions and the decreasing experience of negative ones when crossing events or situations of negative character. However, there are few studies analyzing the empirical relationships between these variables, and research with university students is also scarce. Therefore, the aim of this paper is to analyze the predictive capacity of adaptive and non-adaptive ECRE on the BS in college students. For this purpose, we evaluated the variables mentioned in 85 university students from different degree programs. The results showed that the ECRE considered adaptive are positively related to high levels of BS, while considered non-adaptive ECRE are

* Contacto: corelmateo@gmail.com

negatively related to that variable. It is hoped that this work will contribute to the design of prevention programs of mental health in this population group.

Keywords: subjective well-being, psychological well-being, emotional regulation strategies, university students.

Estrategias cognitivas de regulación emocional como predictoras de bienestar

El concepto de bienestar ha sido resaltado a partir del desplazamiento de los enfoques centrados en la psicopatología hacia otros con una orientación salutígena, promovido por la Psicología Positiva (Gancedo, 2008). El objetivo de estos enfoques centrados en la salud es cambiar progresivamente el eje desde una preocupación centrada en los aspectos negativos de la vida hacia el conocimiento de las cualidades positivas (Seligman & Csikzentmihalyi, 2000). La concepción de salud de esta perspectiva es amplia, considerando un estado de bienestar físico, mental y social, y no simplemente la ausencia de enfermedad (Antonovsky, 1996).

El bienestar subjetivo (BS) es una dimensión del bienestar que se caracteriza por la evaluación cognitiva y afectiva de la vida. Es un concepto que incluye la experiencia de emociones placenteras, bajos niveles de estado de ánimo negativo y satisfacción con la vida (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). En esta noción resalta la evaluación subjetiva; su enfoque centrado en medidas positivas (no sólo en la ausencia de factores negativos); y el énfasis en una evaluación global de los aspectos de la vida de una persona. Gozar de adecuados niveles de BS es importante debido a que, como plantean Chanfreau et al. (2008), resultan un predictor de una mejor y más larga vida. A su vez, Lyubomirsky, King y Diener (2005) sostienen que el bienestar posee efectos positivos sobre gran número de variables relacionadas con la salud. El bienestar eleva el grado de sociabilidad y altruismo, es predictor de una mayor fortaleza del sistema inmune así como de habilidades efectivas de resolución de conflictos y creatividad. Otros autores han encontrado que un mayor bienestar previene el desarrollo de psicopatologías (Suldo & Huebner 2004). Dada la importancia de experimentar niveles adecuados de bienestar resulta de valor conocer qué factores poseen influencia sobre el mismo.

Para Diener (1984), la personalidad es uno de los predictores más consistente de BS, por ejemplo, las personas extravertidas, optimistas y sin preocupaciones suelen informar mayores niveles más altos de felicidad. Además, las metas del individuo contribuyen a la autopercepción de progreso. Por otro lado, ciertas estrategias de afrontamiento (creencias espirituales, valorar positivamente eventos ordinarios, reevaluación positiva y estrategias centradas en el problema) están en gran medida relacionadas con el BS. Otras variables asociadas a ambos tipos de bienestar son las actividades religiosas, el matrimonio y la satisfacción laboral.

Recientemente, se ha propuesto que las estrategias cognitivas de regulación emocional (ECRE) tendrían capacidad predictiva sobre los distintos indicadores de BS, debido a su rol en la elevación directa de la experiencia de emociones positivas y la disminución de la experiencia de emociones negativas al atravesar eventos o situaciones de carácter negativo (Balzarotti, Biassoni, Villani, Prunas, & Velotti, 2014).

Estrategias cognitivas de regulación emocional

La regulación emocional es definida como un conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente su intensidad o duración, para lograr alcanzar una meta (Thompson, 1994). Las formas específicas mediante las cuales las personas regulan sus emociones son las estrategias de regulación emocional (Koole, 2009). Gross (2001)

reconoce la existencia de estrategias concientes e inconcientes implicadas en reducir, mantener o aumentar tanto emociones positivas como negativas. Dentro de las estrategias concientes, Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) diferencian dos tipos: las ECRE que se refieren a los pensamientos o las formas cognitivas de manejar la información emocionalmente activante y las estrategias conductuales que dan cuenta de lo que se hace ante ésta. En los últimos años, las ECRE han cobrado especial relevancia teórica y práctica debido a que constituyen una cuestión teórica central en la explicación de la sintomatología clínica (Aldao & Nolen- Hoeksema, 2010; Garnefski et al., 2001, 2002). Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) han seleccionado para su medición nueve ECRE: autculpabilización, implica pensamientos que llevan a culparse a sí mismo por lo que se ha atravesado; culpar a otros refiere a la estrategia de atribuir la culpa de la situación en otros; aceptación incluye formas cognitivas de aceptar lo que se ha experimentado y resignarse ante ello; planificación da cuenta de los pensamientos sobre qué pasos tomar y cómo manejar el evento negativo (a pesar de que no implica necesariamente que sea seguido por este tipo de conducta); refocalización positiva implica enfocarse en pensamientos alegres y positivos en vez de pensar sobre el tema que despierta emociones negativas; rumiación refiere a pensar sobre sentimientos o pensamientos asociados con el evento negativo; reevaluación positiva implica darle un sentido positivo a la experiencia atravesada; poner en perspectiva refiere a pensamientos que minimicen o relativicen la gravedad de la situación al compararlo con otros eventos y catastrofización implica tener pensamientos excesivos que enfatizan el terror experimentado.

Relación entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y el bienestar

Las ECRE se han agrupado en adaptativas y no adaptativas en función de su asociación con variables clínicas y de salud. Dentro de las primeras se encuentran la reevaluación positiva, la planificación, la refocalización positiva, la aceptación y la puesta en perspectiva. Entre las segundas, se encuentran la rumiación, la autculpabilización, culpar a otros y la catastrofización. Los estudios con variables clínicas, encuentran que las ECRE adaptativas se asocian con niveles de optimismo y autoestima, relacionándose negativamente con síntomas de estrés, angustia, depresión y ansiedad, en tanto las ECRE no adaptativas se asocian positivamente con estos síntomas. Por ejemplo, la refocalización positiva y reevaluación positiva presentaron relaciones negativas con niveles sintomáticos de depresión y ansiedad (Garnefski et al., 2001). Shepherd y Wild (2014) observaron que la dificultad para regular emociones negativas es una característica de los individuos con síntomas del trastorno por estrés postraumático.

El desarrollo de investigaciones respecto a la asociación ECRE con aspectos positivos del funcionamiento psicológico del individuo ha sido menor (Balzarotti et al. 2014). Resulta esperable que las ECRE presenten asociaciones positivas con el BS. Específicamente, es esperable que las ECRE adaptativas se asocien positivamente con ambos tipos de bienestar, en tanto las ECRE no adaptativas lo hagan en sentido opuesto. Gross y John (2003) que hallaron que las personas que utilizaban en mayor frecuencia la reevaluación cognitiva mostraron mayores niveles de satisfacción con la vida, optimismo y mayor autoestima. Balzarotti et al. (2014) hallaron que las ECRE que más se asocian con altos niveles de BS son la planificación y la reevaluación positiva, mientras que las estrategias de rumiación, catastrofización y autculpabilización se hallaban vinculadas con bajos niveles de ambos tipos de bienestar.

Importancia de conocer estas relaciones en estudiantes universitarios

La población estudiantil universitaria se caracteriza por una vulnerabilidad debido a las exigencias que plantea la vida académica. Estas exigencias pueden provocar sentimientos negativos por no poder responder de la forma esperada (Velásquez et al. 2008). Los estudiantes universitarios experimentan con frecuencia altos niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas (Soria et al., 2005). Sin embargo, se ha mostrado que la autopercepción de bienestar correlaciona con sentimientos de tranquilidad y optimismo que resultan clave para el afrontamiento del agotamiento y las dificultades académicas. Los sentimientos de bienestar influyen en las estrategias de afrontamiento ante problemáticas cotidianas entre las que se incluyen las demandas académicas (Velásquez et al., 2008).

Conocer los predictores asociados al BS específicamente en estudiantes universitarios, resulta de valor para el desarrollo de intervenciones destinadas a la promoción de la salud mental en este grupo poblacional específico.

Por lo tanto, este trabajo busca analizar la capacidad predictiva de las ECRE adaptativas y no adaptativas sobre el BS en estudiantes universitarios.

Método

Tipo de estudio & diseño

Se trata de un estudio cuantitativo con un diseño descriptivo, correlacional y transversal.

Participantes

Se evaluaron 85 estudiantes universitarios de ambos sexos con edades comprendidas entre 19 y 50 años. De los participantes, 12 fueron mujeres y 73 fueron varones. Se trató de una muestra no probabilística intencional.

Procedimiento

Los participantes fueron contactados en las inmediaciones de las facultades en las que cursan sus carreras universitarias, se les informó de los objetivos y propósitos de la investigación y aquellos que decidieron participar dieron su consentimiento informado por escrito. En el mismo se les explicó que se trata de una investigación sobre las estrategias de regulación de la emoción y el BS de los estudiantes universitarios así como que su participación era voluntaria y anónima y que podían interrumpirla cuando lo desearan. La administración se realizó en un único encuentro de entre 10 y 30 minutos por participante en aulas del complejo universitario previamente convenidas que se encontraran sin actividad académica durante el período de evaluación para garantizar la continuidad de la administración y asegurar la no interrupción y silencio en el aula y en los pasillos lindantes. La administración se realizó en las tres franjas horarias que cubre la universidad: mañana, tarde y noche.

Instrumentos

ECRE. Para la evaluación de las ECRE se utilizó la adaptación de Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (2013) del CERQ del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva de Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001).

BS. Para la evaluación del BS se utilizaron dos escalas. Para la medición de la experiencia de emociones positivas y negativas se utilizó la adaptación al español de Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente (1999) de la Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo PANAS –por sus siglas en inglés- de Watson, Clark y Tellegen (1998). Para la medición del componente satisfacción con la vida se utilizó la

adaptación de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) de la Escala de Satisfacción con la Vida SWLS –por sus siglas en inglés- de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

Análisis de los datos

Para conocer el comportamiento de las ECRE adaptativas y no adaptativas se construyeron dos índices. Para el primero, ECRE adaptativas, se sumaron las puntuaciones brutas de las estrategias refocalización positiva, reevaluación positiva, toma de perspectiva, planificación y aceptación. Para el segundo, ECRE no adaptativas, se sumaron las puntuaciones brutas de las estrategias rumiación, catastrofización, autoculpabilización y culpar a otros.

Para el análisis de los datos se realizaron estadísticos descriptivos para conocer la media, el desvío estándar y las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas. Para conocer la asociación entre las variables se realizaron análisis de correlación bivariada.

Resultados

Estadísticos descriptivos

En la tabla 1 se presentan las puntuaciones mínimas y máximas, la media y el desvío estándar para cada una de las variables bajo estudio.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos para cada una de las variables bajo estudio.

	Puntuación Mínima	Puntuación Máxima	Media	Desviación Estándar
ECRE adaptativas	48	92	71.63	9.89
ECRE no adaptativas	23	58	41.56	7.61
Afecto Positivo	19	50	34.61	7.06
Afecto Negativo	10	38	18.82	6.16
Satisfacción con la vida	12	25	19.09	3.39

Relación entre las ECRE y el BS: análisis de correlación

Los resultados muestran que la frecuencia de uso autoinformada de ECRE adaptativas se correlaciona con niveles altos de BS (tabla 2). El uso de ECRE no adaptativas muestra una correlación negativa con BS.

Tabla 2.

Relación entre las ECRE y los indicadores de BS.

	Afecto Positivo	Afecto Negativo	Satisfacción con la vida
ECRE Adaptativas	.217	-.321**	.415**

ECRE no adaptativas	-.138	.389**	-.192
---------------------	-------	--------	-------

Nota: ** $p < .01$

Discusión y Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue conocer la capacidad predictiva de las ECRE adaptativas y desadaptativas sobre el BS en estudiantes universitarios. Con este fin se administraron cuestionarios de autoinforme en las variables de interés a estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que las ECRE se asociaron con los indicadores de BS. Estos resultados son consistentes con estudios previos que han analizado la relación entre el uso de ECRE adaptativas y desadaptativas y diversos indicadores de bienestar (Balzarotti, Biassoni, Villani, Prunas, & Velotti, 2014; Gross y John, 2003). Específicamente, las ECRE adaptativas se asociaron positivamente con afecto positivo y satisfacción con la vida y negativamente con afecto negativo. Estos resultados podrían interpretarse considerando que el uso de ECRE adaptativas se asocia con una mayor sensación de control por parte del sujeto ante eventos negativos, pudiendo reducir los niveles de estrés y elevar los niveles de bienestar percibidos por el sujeto. Por otro lado, las ECRE no adaptativas se asociaron negativamente con afecto positivo y satisfacción con la vida y positivamente con afecto negativo. Estos resultados pueden reflejar la influencia del uso de ECRE desadaptativas en la evaluación que hace el sujeto sobre eventos negativos enfocando su atención en la gravedad de los mismos, dificultando la posibilidad de considerar sus aspectos positivos.

A partir de los desarrollos promovidos por la Psicología Positiva, cobran valor aquellos trabajos enfocados en conocer variables predictoras de mayores niveles de bienestar. El conocimiento aportado por el presente trabajo respecto a la influencia de las ECRE en los niveles de BS, podría contribuir al diseño de programas de promoción y prevención de la salud mental en estudiantes universitarios, dado que los sentimientos de bienestar influyen en el afrontamiento efectivo ante problemáticas cotidianas, entre las que se incluyen las demandas académicas. Por lo tanto, el entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional podría ser instrumentado para aumentar los niveles de bienestar de esta población.

Referencias

- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: a transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974–83.
- Augusto Landa, J. M., Martos, M. P., & López-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in Spanish undergraduates. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(6), 783–793.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2014). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1-19.
- Campbell-Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A., & Hofmann, S. G. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1251–1263.
- Chanfreau, J., Lloyd, C., Byron, C., Roberts, C., Craig, R., Feo, D. D., & McManus, S. (2008). *Predicting wellbeing*. NatCen-DH: Londres.

- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577.
- Diener, E.E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of positive psychology* (pp. 63–73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2009). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. (pp. 63-73)
- Emmons, R. A. & Chow, D. (1994). Happiness is Everything, or is it? *PsycCRITIQUES*, 39(9), 1069–1081.
- Gancedo, M. (2008). Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 11- 38). Buenos Aires.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149.
- Garnefski, N., Garnefski, N., Kraaij, V., Kraaij, V., Spinhoven, P., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16(5), 403–420.
- Grant, S., Langan-Fox, J., & Anglim, J. (2009). The big five traits as predictors of subjective and psychological well-being. *Psychological Reports*, 105(1), 205–231.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences, 281–291.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Gross, J., Richards, J., & John, O. (2006). Emotion regulation in everyday life. *Emotion Regulation in everyday life*, 13–35.
- Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- James, C., Bore, M., & Zito, S. (2012). Emotional intelligence and personality as predictors of psychological well-being. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 425-438.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1333.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4-41.
- Levitt, J. T., Brown, T. A., Orsillo, S. M., & Barlow, D. H. (2004). The effects of acceptance versus suppression of emotion on subjective and

- psychophysiological response to carbon dioxide challenge in patients with panic disorder. *Behavior Therapy*, 35(4), 747–766.
- Luis, F., Merita, G., Atienza, F. L., Pons, D., & Balaguer, I. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema* 12(2), 314-319.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.
- Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, Á. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche*, 22(1), 83–96.
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón Cartagena, N., Maldonado Peña, Y., Quiñones Berrios, A., & Toledo Osorio, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31–43.
- Ryff, C. D., Dienberg Love, G., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: Do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(2), 85–95.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Salanova- Soria, M., Martínez- Martínez, I. M., Bresó- Esteve, E., Llorens- Gumbau, S., & Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170–180.
- Sampieri, R. H. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de Afecto Positivo y Negativo: Validación Factorial y Convergencia Transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology - An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Shepherd, L., & Wild, J. (2014). Emotion regulation, physiological arousal and PTSD symptoms in trauma-exposed individuals. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(3), 360–367.
- Smith, D. S. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004) Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59, 25-115.
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629–643.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento

académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación En Psicología*, 11(2), 139–152.

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070

PROCESAMIENTO EMOCIONAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES ARGENTINOS: DIFERENCIAS SEGÚN EDAD Y GÉNERO.

EMOTIONAL PROCESSING IN ARGENTINE SCHOOL AGE CHILDREN: DIFFERENCES BY GENDER AND AGE.

Leonel Mina ^{*1}, Liliana Bakker² & Josefina Rubiales²

¹Becario CIN - IPSIBAT

² Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT - UNMDP –
CONICET

Resumen

El propósito del presente proyecto es analizar el procesamiento de información emocional en niños y adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata con el objetivo describir y comparar la distribución en el espacio afectivo de las dimensiones de valencia y activación según edad y género. El procesamiento emocional consiste en identificar, percibir y codificar el contenido emocional de los estímulos del entorno y producir una respuesta adecuada y adaptativa a los mismos. Dentro de los modelos multinivel y multidimensional de las emociones, se puede destacar la teoría bio-informacional la cual plantea que el procesamiento emocional está distribuido en un espacio afectivo dividido en valencia afectiva y activación fisiológica. Entre las variables que influyen notoriamente en la evaluación afectiva que realizan los sujetos a estímulos emocionales se mencionan la edad y el género. El presente estudio es descriptivo correlacional y se corresponde con un diseño ex post facto, retrospectivo. Para cumplir con el objetivo propuesto se administrará el set para niños del International Affective Picture System a la muestra de niños y adolescentes en el aula. Se espera que los resultados brinden aportes a futuros estudios de neurociencia afectiva en niños y adolescentes argentinos.

Palabras claves: procesamiento emocional, niños, adolescents, género, International Affective Picture System (IAPS)

Abstract

The aim of this project is to analyze the processing of emotional information in children and adolescents of the city of Mar del Plata, in order to describe and compare the distribution of valence and arousal dimensions in the affective space by age and gender. Emotional processing consists of identifying, detecting and codifying the emotional content of stimuli from the environment, and producing an adequate and adaptive response to stimuli. Within multilevel and multidimensional models of emotions, the bio-informational theory is highlighted, which states that emotional processing is distributed in an affective space divided into affective valence and arousal. Age and gender are two variables that influence markedly in the affective evaluation to emotional stimuli that the subjects do. The present study is descriptive correlational and corresponds to an ex post facto retrospective design. The children set of International Affective Picture System will be administered to the sample of children and adolescents in the classroom. Results are expected to provide contributions to future studies of affective neuroscience in Argentine children and adolescents.

Keywords: Emotional processing, children, adolescents, gender, International Affective Picture System (IAPS)

Procesamiento emocional y elicitación de emociones

* Contacto: mina.leonel@yahoo.com.ar

La investigación psicológica en el ámbito de la emoción ha experimentado un notable crecimiento en los últimos treinta años (Moltó, 2013). Si bien los intentos para llegar a una definición precisa de la emoción han resultado controvertidos, la mayoría de los autores coinciden en señalar que las emociones son fenómenos multifactoriales que ejercen una fuerte influencia sobre el comportamiento de las personas e influyen en su adaptación al medio (Lang, 2010; Moltó, 1999; Ramos Linares, Piqueras Rodríguez, Martínez González, & Oblitas Guadalupe, 2009). A lo largo de los años, numerosas teorías abordaron los estudios sobre la emoción desde distintos enfoques y disciplinas pero todas han planteado la existencia de un mecanismo que codifica la significación emocional de los estímulos (Figuroa Varela, 2013). Este sistema en el que se procesa el estímulo precede a la experiencia emocional consciente y, por lo tanto, está fuera de la conciencia (Moltó, 1995).

En la emoción se activan redes complejas de información almacenadas en la memoria, que pueden generar diferentes tipos de respuestas, e incluso procesarse sin ninguna acción externa (Foa, Ilai, McCarthy, Shoyer, & Murdock, 1993; Redondo 2010; Reisberg & Heuer, 2004).

El interés actual en los estudios sobre la emoción se centra en los modelos multinivel, los cuales se basan en la premisa de que la información emocional se procesa en distintos niveles cognitivos, dependiendo del tipo de recursos implicados, como el grado de atención y/o el tipo de memoria (García-Rodríguez, 2008; Lang 2010). Estas modelizaciones han caracterizado diferentes dimensiones que integran el sistema de procesamiento emocional desde la entrada de la información emocional hasta su posterior entendimiento, como la novedad, la intensidad, la valencia afectiva, la activación fisiológica, la valoración emocional significativa y la dominancia (Lang, 2010; McManis, Bradley, Berg, Cuthbert, & Lang, 2001). En este sentido el estudio de la emoción se ha beneficiado por el desarrollo de estímulos estandarizados y procedimientos para la elicitación de emociones tales como imágenes, sonidos, películas, palabras, auto-informes, frases e historias, lo cual continúa siendo un área activa de investigación (Cacioppo & Gardner, 1999; Jallais & Gilet, 2010).

Dentro de los modelos multinivel y multidimensional de las emociones, se puede destacar la propuesta de Lang (2008), la cual plantea que el procesamiento emocional está distribuido en un espacio afectivo dividido en valencia afectiva y activación fisiológica apto para ser estudiado tanto en niños como en adultos (Cacioppo & Berntson, 1994; Lang 1995).

Los estudios en adultos han demostrado un patrón constante en las respuestas a estímulos afectivos (Casado Martin, 2008; Márquez-González, Fernández de Trocóniz, & Losada Balta, 2008; Moltó, 2013, 2008; Redondo 2010), sin embargo, las investigaciones sobre el tema no aportan evidencias concluyentes acerca de las respuestas verbales, conductuales y fisiológicas en niños y adolescente (Bradley, Greenwald & Hamm, 1993; Lang 1993; McManis et al., 2001). Varias de las investigaciones sobre procesamiento emocional en niños y adolescentes (González, Díaz, & Tomàs, 2010, Mathews & MacLeod, 1994) están enfocadas a población clínica con un menor desarrollo de estudios en niños y adolescentes de población general.

Debido a la dificultad que suelen presentar los niños para expresar sus estados emocionales el International Affective Picture System (IAPS) (Bradley & Lang, 2007; Lang, 2010) resulta un método eficaz para poder analizar el procesamiento de las emociones en los niños y adolescentes ya que utiliza fotografías de distintos tópicos elicitando gran cantidad de situaciones emocionales.

Entre las variables que influyen notoriamente en la evaluación afectiva que realizan los sujetos a estímulos emocionales se mencionan la edad y el género

(Cuthbert, Bradley, & Lang, 1996). Estudios en niños han demostrado una relación cuadrática entre la valencia afectiva y el activación, similar a la que se verificó en adultos (McManis et al., 2001; Müller, Winter, Schürkens, Herpertz-Dahlmann, & Herpertz, 2004; Sharp et al., 2006, 2008). En relación al género se considera que tanto las mujeres adultas como las adolescentes reaccionan de manera más activa frente a estímulos desagradables que los hombres adultos y adolescentes. Entre los niños y niñas también se observan reacciones diferenciadas, aunque en menor medida (Bradley, 2000). Estas diferencias de géneros sugieren mecanismos diferenciados en los sistemas motivacionales: apetitivo, caracterizado por la aproximación al estímulo y aversivo, caracterizado por la retirada o defensa ante el estímulo (Bradley, Codispoti, Cuthbert, & Lang, 2001; Lang, 1995, 1996; Reisberg & Heuer, 2004).

Actualmente la línea de investigación del proyecto mayor en el cual se inserta la presente propuesta se enmarca en el estudio de variables de neurociencia afectiva en niños y adolescentes, en población clínica y en población general, por tanto el proyecto presentado tiene como propósito analizar el procesamiento de información emocional en niños y adolescentes escolarizados con el objetivo describir y comparar la distribución en el espacio afectivo de las dimensiones de valencia y activación según edad y género para sus utilización en estudios experimentales del proyecto mayor.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

El presente proyecto se realizará a través un estudio descriptivo-correlacional con un diseño ex post facto, retrospectivo, con un grupo, según la clasificación de Montero y León (2007).

Participantes

Universo: Niños escolarizados de la ciudad de Mar del Plata, con edades comprendidas entre 7 y 14 años de edad.

Muestra: Estará integrada por 100 niños escolarizados entre 7 y 14 años de edad, pertenecientes a instituciones educativas públicas y/o privadas de nivel primario y secundario de la ciudad de Mar del Plata con convenios con el proyecto mayor. La muestra estará dividida en dos franjas etarias: 7-11 y 12 – 14.

Procedimiento

Las sesiones de evaluación de las imágenes se realizarán de forma grupal (15 niños/adolescentes) a la misma hora del día, con la misma distancia de los sujetos a la pantalla (entre 6 y 9 m) y con idénticas condiciones de iluminación, tamaño de proyección de las imágenes (1.30 m x 1.70 m) e instrucciones para cada grupo. Cada franja etaria compuesta por 45 participantes distribuida en tres grupos de 15. En cada sesión experimental se modificará el orden de las imágenes con el fin de compensar el lugar que ocupa cada una con respecto al resto.

Al inicio de cada sesión experimental se explicará a los participantes la finalidad del estudio de manera clara y comprensible. A continuación, se realizará una fase de práctica en la que se presentarán tres imágenes antes de comenzar la evaluación. La misma les brindará a los niños y adolescentes una gama aproximada de los tipos de contenidos que se presentarán.

La sesión experimental consistirá en la presentación de las 60 imágenes mediante un programa de PC que conforman el conjunto del IAPS. Cada ensayo constará de (a) una imagen de preparación (“Prepárense para evaluar la siguiente diapositiva en la línea X”), que permanecerá proyectada durante 5 segundos, (b) la imagen afectiva a evaluar, que se proyectará durante 6 segundos, y (c) una diapositiva con la instrucción de evaluación (“Por favor, evalúa la imagen en las dos dimensiones”), que permanecerá durante 20 segundos con el fin de que los niños y adolescentes cuenten con tiempo suficiente para valorar cada una de las imágenes.

La evaluación de las imágenes de cada conjunto en ambas dimensiones afectivas se administrará mediante un cuadernillo individual.

La participación será voluntaria y sujeta al asentimiento de los niños y al consentimiento informado de sus padres.

Instrumentos

Se utilizará el International Affective Picture System (IAPS) (Lang, Bradley, & Cuthbert, 2008), el mismo es una colección de 1000 fotografías en color, agrupadas en conjuntos de 60 imágenes, que representan objetos, personas, paisajes y situaciones de la vida cotidiana. Para el presente proyecto se utilizará el set específico para niños del IAPS, que cuenta con 60 imágenes digitalizadas de diversas categorías semánticas. El IAPS ha sido ampliamente utilizado en estudios transculturales, los cuales evalúan las dimensiones afectivas de valencia (nivel de agrado o desagrado de la imagen) y activación o arousal (nivel de excitación o calma que provoca la imagen). Las imágenes del IAPS proporcionan un método de inducción de estados emocionales mediante el uso de estímulos calibrados cuantitativamente.

Los juicios evaluativos de los niños para cada una de las imágenes se medirán utilizando el Maniquí de Auto-evaluación (Self-Assessment Manikin, SAM; Lang et al, 2008) en su versión impresa, un instrumento de medida pictórico, no verbal y de fácil y rápida administración. El SAM es una escala compuesta por cinco pictogramas donde se utilizan figuras humanoides graduadas en intensidad para representar los rangos de las dimensiones analizadas. La dimensión de valencia afectiva representada en un extremo con una figura sonriendo y en el otro con una figura seria con el ceño fruncido. Al igual que esta última, la activación está representada con una figura excitada y con los ojos abiertos y en el otro polo una figura relajada y con los ojos cerrados.

Los participantes deben evaluar cada imagen en las dos dimensiones marcando con una cruz (“x”) sobre una de las cinco figuras o en cualquiera de los cuatro espacios entre figuras, resultando una puntuación entre 1 (mínimo agrado, mínima activación) y 9 (máximo agrado, máxima activación) por cada dimensión. El SAM constituye un instrumento útil y adecuado para su implementación transcultural, no requiriendo el uso del lenguaje y está libre de influencia cultural.

Análisis de los datos:

Para cumplir con el 1° y el 2° objetivo específico, en primer lugar, los datos serán sometidos a un análisis estadístico descriptivo (medias, desvíos, frecuencias y porcentajes) con el fin de caracterizar la distribución en el espacio afectivo de las dimensiones de valencia y activación, y en segundo lugar se aplicarán pruebas t de comparación de medias para dos muestras independientes en función de los grupos etarios y de género. Para cumplir con el 3° objetivo se aplicará una prueba de correlación bivariada.

Aporte esperado de los resultados

Este proyecto permitirá obtener evidencia empírica acerca del procesamiento emocional y el comportamiento psicométrico del IAPS en población infanto-juvenil argentina. Posibilitando además, su utilización en tareas experimentales y permitiendo desarrollar líneas de investigación en el estudio de las emociones en niños y adolescentes, y su relación con variables cognitivas dentro del campo de la neurociencia afectiva. Adicionalmente estos resultados podrán ser utilizados en el diseño e implementación de programas de educación socio-emocional, lo que supone una contribución al área educativa.

Referencias

- Bradley, M. M., Codispoti, M., Cuthbert, B. N., & Lang, P. (2001). Emotion and motivation I: Defensive and appetitive reactions in picture processing. *Emotion, 1*(3), 276-298.
- Bradley, M. M., Greenwald, M. K., & Hamm, A. O. (1993). Affective picture processing. En N. Birbaumer & A. Öhman (Eds). *The structure of emotion. Psychophysiological, cognitive and clinical aspects* (pp. 48-65). Seattle: Hogrefe and Huber.
- Bradley, M. M. & Lang, P. J. (2000). Measuring emotion: Behavior, feeling and physiology. En R. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 242- 276). New York: Oxford University Press.
- Bradley, M. M. & Lang, P. J. (2007). The International Affective Picture System (IAPS) in the study of emotion and attention. En J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of Emotion Elicitation and Assessment* (pp. 29-46). New York: Cambridge University Press.
- Cacioppo, J. T. & Berntson, G. G. (1994). Relationships between attitudes and evaluative space: A critical review with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin, 115*, 401-423.
- Cacioppo, J. T. & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology, 50*, 191-214.
- Casado Martin, Y. (2008). *Procesamiento emocional con sintomatología obsesivo-compulsiva* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Cuthbert, B. N., Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1996). Probing picture perception: Activation and emotion, *Psychophysiology, 33*, 103-111.
- Figueroa Varela M. (2013). *Evaluación conductual y psicofisiológica de la impulsividad y su relación con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. Editorial de la Universidad de Granada.
- Foa, E. B., Ilai, D., McCarthy, P. R., Shoyer, B., & Murdock, T. (1993). Information processing in obsessive-compulsive disorder. *Cognitive Therapy and Research, 17*, 173-189.
- García-Rodríguez, P. B., Fusari, A., & Ellgring, H. (2008). Procesamiento emocional de las expresiones faciales en el envejecimiento normal y patológico. *Revista de Neurología, 46*(10), 609-617
- González, M. J., Díaz, D., & Tomàs, J. M. (2010). Juicios afectivos de niños y adolescentes depresivos evaluados mediante el International Affective Picture System (IAPS). En *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (pp. 231-242). Servicio de Publicaciones.

- Jallais, C. & Gilet, A. L. (2010) Inducing changes in arousal and valence: Comparison of two mood induction procedures. *Behavior Research Methods*, 42(1), 318-325
- Lang, P. J. (2010). Emotion and motivation: Toward consensus definitions and a common research purpose. *Emotion Review*, 2, 229-233.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2008). *International Affective Picture System (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-8*. Gainesville, FL: The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Lang, P. J., Greenwald, M. K., Bradley, M. M., & Hamm, A. O. (1993). Looking at pictures: affective, facial, visceral, and behavioral reactions. *Psychophysiology*, 30, 261-273.
- Márquez-González, M., Fernández de Trocóniz M. I., & Losada Baltar, A. (2008) Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. *Psicothema*, 20(4).
- Mathews, A. & MacLeod, C. (1994). Cognitive approaches to emotion and emotional disorders. *Annual Review of Psychology*, 45, 25-50.
- Mc Manis, M. H., Bradley, M. M., Berg, W., Cuthberh, B. N., & Lang, P. J. (2001). Emotional reaction in children: Verbal, physiological and behavioral responses of affective pictures. *Psychophysiology*, 38, 222-231.
- Moltó, J. (1995). *Psicología de las emociones. Entre la biología y la cultura*. Valencia. Albatros ediciones.
- Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra, P., Pastor, M. C., Tormo, M. P., Ramírez, I., Hernández, M. A., Sánchez, M., Fernández, M. C., & Vila, J. (1999). Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: el International Affective Picture System II (IAPS). Adaptación española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 55-87.
- Moltó, J., Segarra, P., Lopez, R., Esteller A., Fonfría A., Pastor, M. C., & Poy, R. (2013). Adaptación española del International Affective Picture System (IAPS). Tercera parte. *Anales de psicología*, 29(3), 965-984.
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Müller, B., Winter, B., Schürkens, A., Herpertz-Dahlmann, B., & Herpertz, S. (2004). Rating and standardisation of pictures from the International Affective Picture System appropriated for children. Examination of children in a field sample aged six to twelve years. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie Deutsche*, 32(4), 235-43.
- Pastor, M. C., Bradley, M. M., Löw, A., Versace, F., Moltó, J., & Lang, P. J. (2008). Affective picture perception: emotion, context, and the late positive potential. *Brain research*, 1189, 145-151.
- Ramos Linares, V., Piqueras Rodríguez, J. A., Martínez González, A. E., & Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237.
- Redondo, J. & Fernández-Rey, J. (2010). Reconocimiento de fotografías de contenido emocional: Efectos de la valencia cuando se controla el arousal. *Psicológica*, 31(1), 65-86.
- Reisberg, D. & Heuer, F. (2004). Remembering emotional events. En D. Reisberg & P. Hertel (Eds.). *Memory and emotion* (pp. 3-41). Nueva York: Oxford University Press.

- Sharp, C., Petersen, N., & Goodyer, I. (2008). Emotional reactivity and the emergence of conduct problems and emotional symptoms in 7-to 11-year-olds: a 1-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47*(5), 565-573. doi: 10.1097/CHI.0b013e31816765d4.
- Sharp, C., van Goozen, S., & Goodyer I. (2006). Children's subjective emotional reactivity to affective pictures: gender differences and their antisocial correlates in an unselected sample of 7-11 year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(2), 143–150. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01464.x.

HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNMDP: LINEAS PREDOMINANTES (1992 – 2012)

HISTORY OF RESEARCH IN THE FACULTY OF PSYCHOLOGY OF THE UNMDP: PREDOMINANT LINES (1992 - 2012)

Luis Alberto Moya^{*1 2}

¹Becario doctoral CONICET

²Cátedra Historia social de la Psicología. Grupo de investigación Historia, enseñanza y profesionalización de la Psicología en el cono sur - Facultad de Psicología – UNMDP.

Resumen

Se presentan resultados de una investigación sobre formación de grado en Psicología llevada a cabo en la UNMDP, en el grupo Historia enseñanza y profesionalización de la Psicología en el Cono Sur, en el marco de una beca de investigación categoría perfeccionamiento. El objetivo fue relevar las características de la actividad y producción investigativa de la Facultad de Psicología de la UNMP desde la reapertura de la carrera en 1992 (momento en que se abre la Secretaría de Investigación) hasta el año 2012. Este relevamiento sirvió de base para comparar el estado de la producción investigativa con los requerimientos para el mejoramiento curricular (según Resolución Ministerial 343/09). En el siguiente trabajo realizamos un recorte de la investigación y presentamos los análisis de los proyectos de investigación (N=183), de becas de Investigación (N=161) y de tesis de postgrado (N=29) radicados en la unidad académica. Se trató de un estudio exploratorio descriptivo de carácter longitudinal que proporcionó información basada en datos empíricos para poder avanzar en las acciones de mejoramiento del área de investigación en Psicología a nivel local.

Palabras claves: psicología, investigación, formación de psicólogos, Argentina

Abstract

Results regarding a research about Bachelor Psychology formation, which was conducted in National University of Mar del Plata in the History, Teaching and Professionalization of Psychology in Southern

Cone, under a grant for Investigation Improvement category the aim was to show the characteristics of the activity and research outcomes of the Faculty of Psychology UNMDP since the reopening of the career in 1992 (which is the opening time of the Research Secretary) until 2012. This survey was the basis to compare the condition or state of research production with the actual needs of curricular improvement (per Ministerial Resolution 343/09). In this paper we are showing a part of the research and presenting the correspondent analysis of the projects (N=183), research grants (N=161) and graduate theses (N=29) based in this academic unit to which we referred. This research was an exploratory, descriptive and longitudinal study that provided information based on empirical data, so as to allow the advance in improving actions in the research field of Psychology, locally.

Keywords: psychology, research, psychologists training, Argentina.

* Contacto: luigimoya@hotmail.com

Definición del problema y estado de la cuestión

En nuestro país, y en consonancia con otros países latinoamericanos, existe una marcada tendencia profesionalista en la formación de grado en Psicología, y en consecuencia un desmedro de la formación científica en la disciplina, lo que ha sido destacado en una numerosa cantidad de bibliografía sobre el tema (Alarcón, 1997; Alonso & Eagly, 1999; Ardila, 1986; Di Doménico, 2009; Duarte, 1996; Klappenbach, 1995, 2001, 2003, 2009; Moya, Di Doménico, & Castañeiras, 2009; Piacente, Compagnucci, Schwartz, & Talou, 2000; Piacente, Maglio, & Fatelevich, 2009; Piñeda, 2008; Toro & Villegas, 2001; Vilanova, 1996, 2003). A nivel nacional, el primer diagnóstico basado en datos empíricos fue realizado por AUAPsi (Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Gestión Pública de Argentina y Uruguay) entre los años 1996 y 1999, poniendo en evidencia el predominio de una formación profesionalista en todo el sistema educativo y la orientación de la formación aplicada hacia la prestación clínico-asistencial (AUAPSI, 1998). Las condiciones formativas en el país han afectado el desarrollo de la psicología científica y han incidido negativamente en la producción proveniente de la investigación junto con el aislamiento de las tendencias internacionales, el rechazo a los procedimientos rigurosos y el marcado escolasticismo (Fernández-Acevedo, 2001; Vilanova, 1996). Dichas condiciones han afectado a la disciplina también a nivel local. Si bien la investigación es considerada una de las misiones principales de la universidad para la producción de conocimiento, en nuestro país ha sido visualizada como remunerativamente rezagada respecto a otras posibilidades de ingreso laboral en el ámbito de la psicología, con menor status y con mayor dificultad de acceso, ocupando en el imaginario ocupacional colectivo un espacio accesorio y no central (Di Doménico, 2009). No obstante los parámetros internacionales para el desarrollo de la disciplina enfatizan la necesidad del reconocimiento de la psicología como ciencia y no sólo como profesión (Asociación Psicológica Americana, 2000; AUAPsi-UVAPsi, 2008; Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, 1998, 2001; Vilanova & Di Doménico, 2004), lo que conlleva a la necesidad de fortalecer la formación investigativa en el grado académico. Las carreras de Psicología del país han realizado procesos de autoevaluación de sus programas, apuntando a las necesarias mejoras curriculares que encaminaron a la consecuente acreditación de las carreras de psicología realizadas recientemente. Actualmente los parámetros acordados deberán ser revisados a la luz del avance de los acuerdos en el Mercosur, la Unión Europea y América Latina. Frente a esta situación, se ha reconocido a la investigación como una práctica profesional y se la ha ubicado a la vez en la base de todo desempeño profesional idóneo. Al indagar acerca de la existencia de estudios sobre el desarrollo y estado de la investigación en la Facultad de Psicología a nivel local, hallamos sólo antecedentes aislados (Civit, et al., 1999; Di Doménico & Civit, 2003; Fernández-Acevedo, 2001). Ello impulsó nuestro interés en la concreción de este estudio para aportar a la comprensión del estado de la investigación psicológica a nivel local. En indagaciones anteriores (Di Doménico & Vilanova, 2000; Moya, 2010; Moya, Castañeiras, & Di Doménico, 2010). Por ejemplo: hemos realizado comparaciones en el análisis de datos del segundo y tercer nivel de concreción curricular (Coll, 1987) referidos a programas y contenidos de las asignaturas de formación básica en las carreras de psicología de las universidades nacionales del país, para avanzar en las acciones de mejoramiento curricular del grado académico en Psicología. Sin embargo, es a partir de los resultados de estos estudios precedentes y de otros análisis de conjunto del campo científico en nuestro país (Tagashira, 1999) que ha surgido el interrogante acerca de avanzar en el grado de mejoramiento del área de la

investigación a nivel local. El impacto de este proyecto, por tanto, se espera en el campo de la enseñanza y la gestión de la investigación en psicología.

Método

La presente investigación, de carácter bibliométrico puede ser considerada un estudio ex post facto retrospectivo (Montero & Leon, 2002, 2005; Klappenbach, 2009). Una vez obtenidos los documentos a analizar se elaboró una base de datos empleando el programa SPSS 16.0. Para el consecuente análisis se utilizaron herramientas propias del campo de la bibliometría, que en términos generales puede ser entendida como una aproximación cuantitativa a la información bibliográfica que permite el análisis de la naturaleza, los procesos de comunicación y los cursos de desarrollo de una disciplina (López-López, 1996).

La muestra estuvo compuesta por informes de gestión (1992-2000; 2001-2008-2009-2011), actas de Consejo Directivo y Académico, proyectos de investigación ($N = 182$), proyectos de becas de investigación ($N = 161$) y tesis de posgrado ($N = 29$) de la Facultad de Psicología de la UNMdP.

Las categorías analizadas fueron:

a) Tipo de documento: proyectos de investigación, becas de investigación, tesis de postgrado.

b) Nombre del proyecto.

c) Periodo.

d) Área temática: Procesos básicos biológicos y neuropsicológicos; Grupos, instituciones y organizaciones; Procesos psicopatológicos; Historia de la Psicología; Ética y deontología profesional; Epistemología y metodología de la investigación psicológica; Evaluación y diagnóstico psicológico; Psicología del desarrollo, otros (áreas definidas a partir de la Resolución ministerial 343/09).

e) Ámbito profesional: Psicología clínica; Psicología laboral; Psicología sanitaria, Psicología Social Comunitaria; Psicología política; Psicología del tránsito; Psicología del deporte; Psicología económica; Psicología Educativa, otros (ámbitos definidos a partir de la Resolución ministerial 343/09).

f) Orientación teórica: Psicoanálisis, Cognitivismo, Constructivismo, Sistémico, Humanismo, Conductismo, otros. Estas orientaciones han sido tomadas y trabajadas en otras investigaciones (Moya, 2010; Moya & Di Doménico, 2012)

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos. Si bien se entiende que el formato imrad es de uso en las presentaciones científicas, siguiendo la recomendación de Robert Sternberg, se agrupará en un solo capítulo los dos apartados clásicos de resultados y discusión o comentarios (Klappenbach, 2009).

A partir de reconstruir el desarrollo de la investigación en la carrera de Psicología de la UNMdP, tomando fuentes documentales como ordenanzas y resoluciones, actas de Consejo Académico y Directivo e informes de gestión intentamos detectar la existencia o inexistencia de políticas específicas para el área de investigación en la Facultad de psicología de la UNMdP. Para ello seleccionamos ciertos hitos y hechos que dan cuenta de la existencia de políticas específicas que ha realizado la unidad académica en relación al tema que nos compete. Allí encontramos como

antecedente importante en la investigación a nivel local la realización de las *Primeras Jornadas Nacionales de Investigación en Psicología* que se sustanciaron durante los días 28, 29 y 30 de noviembre de 1991 en la Escuela Superior de Psicología a nivel local, cuyo lema fueron los 100 años del primer laboratorio de Psicología experimental de Víctor Mercante y que contaron con el auspicio de la Sociedad interamericana de Psicología (SIP).

En el mismo año 1991 se creó la Secretaría de Investigación y Posgrado en la Escuela Superior de Psicología de la UNMdP que se institucionalizó recién en 1992, transcurridos cinco años de la reapertura de la carrera que fuera cerrada por el proceso militar en 1976. A partir de allí se organizaron los primeros grupos de investigación, que al año 2012 registran 183 proyectos de investigación presentados acreditados, 195 proyectos de beca obtenidas y 29 tesis de posgrado (Maestrías, en su mayoría de la Maestría en Psicología Social, y Doctorados incipientes) según informes de gestión y anuarios de la Facultad de Psicología, UNMdP, 1992-2000; 2000-2004; 2004-2008; 2008-2010). La apertura del primer grupo de investigación fue *Teorías y prácticas psicoanalíticas* a cargo del Lic. Alfredo Cosimi, aprobado en reunión de Consejo Directivo N°130 con fecha de 9 de diciembre de 1991 con temáticas específicamente psicoanalíticas. Recién el 27 de abril de 1992, con resolución del Consejo Directivo N°137 se aprobó el segundo grupo en *Psicología cognitiva y educacional* a cargo del Lic. Jorge Vivas (que luego se constituyó como Centro de Investigación y actualmente instituto de doble dependencia CONICET - UNMdP), dentro de la línea prioritaria de educación planteada por la gestión de ese momento a cargo de la Lic. Cristina Di Doménico. Es recién el 18 de mayo de 1992 en Resolución del consejo directivo N°138 en donde se crearán los grupos de *Educación afectiva* a cargo del Lic. Salvador Wanderley, *Socioantropología de las migraciones* a cargo de la Lic. Laura Golpe, *Prevención y promoción de la salud* a cargo de la Lic. Susana Méndez y el grupo *Sociología de los vínculos institucionales* a cargo de la Lic. María Inés Pacenza. Estos fueron los grupos de investigación fundacionales de la Facultad de Psicología a nivel local, algunos de los cuales continúan en la actualidad trabajando temáticas y líneas de investigación prioritarias. Un dato a destacar en la búsqueda de políticas investigativas a nivel local, es que el 28 de septiembre de 1992 en resolución de consejo directivo N°147 la gestión propuso como temas y líneas prioritarias de investigación las siguientes:

- Psicología Cognitiva y Educacional
- Perfiles migratorios e influencias institucionales en la comunidad a nivel local.
- La producción de estrategias generales de resolución de problemas en los marcos educativos.
- Educación afectiva
- Prevención y promoción de la salud
- Articulación social de la Universidad Nacional de Mar del Plata
- Sociología de los vínculos institucionales.

Puede interpretarse que estas definiciones institucionales remiten a las propuestas en curso en el momento fundacional de la investigación en la entonces Escuela Superior de Psicología, que intentaba promover una visión de la Psicología como ciencia básica y por lo tanto aportante en el campo de la producción investigativa. Consecuentemente con esta política investigativa planteada por la gestión, a nivel de

grado el plan curricular 1989 le otorgará un fuerte peso a la investigación en la formación de los estudiantes de psicología, esto se vislumbra en el objetivo curricular de dicho plan que propone una formación científica pluralista, generador de conocimiento científico y apto para integrarse en cambios intercientíficos (OCS 143/89). Además dicho programa incluye un área específica de 475 horas de trabajo en materias de investigación. Un dato importante a resaltar fue la inclusión de un trabajo de investigación final con una carga de 100 horas, requisito a cumplimentar por alumnos, supervisores, área de investigación y comisión asesora. Esto fue evaluado y modificado en la OCA N^o 746/02 en donde se incorporaron la presentación de informes de evaluación por parte del supervisor y la defensa ante una comisión asesora y en la OCA N^o 464/05 en donde se planteó la aprobación con calificación del informe final utilizando la misma escala de los exámenes finales de las asignaturas. En la adecuación curricular 2010, esta normativa no fue modificada.

En el año 2002 se creó el Centro de Documentación de la Facultad de Psicología (OCA 553/02) con el propósito de brindar acceso a docentes, investigadores, estudiantes y graduados a los recursos y servicios de información disponibles a nivel local, nacional e internacional, con el intento de satisfacer sus necesidades informativas, apoyar sus actividades operativas, asistenciales y de gestión, promover y colaborar en la producción científica. Esta indagación, no obstante, no pudo localizar una evaluación del impacto de las funciones de dicho Centro en el área investigativa.

Asimismo en el 2003, se constituyó la revista científica con referato *Perspectivas en Psicología* (OCA 1213/03) orientada a la difusión de trabajos científicos originales en el campo de la Psicología y ciencias afines, que fue reconocida por parte de diferentes espacios de prestigio destinados a la publicación científica., incorporándola a Lilacs, al directorio y catalogo Latindex, al catálogo de revistas científicas de la BVS-ULAPSI y a EBSCO. En el 2014 Liberatore y Visca han publicado un análisis, desde un enfoque empírico, de la trayectoria de la revista *Perspectivas en Psicología* a través del estudio de los artículos publicados en ella desde su lanzamiento. El análisis se basó en la aplicación del método bibliométrico en todas aquellas contribuciones incluidas dentro de las categorías de trabajos de investigación y trabajos de revisión teórica. Los indicadores propuestos intentaron trazar un panorama sobre el perfil temático de la publicación y las características de la autoría desde el punto de vista de la colaboración, origen disciplinar y filiación institucional. Finalmente se observó el grado de visibilidad que posee esta fuente dentro de un conjunto de revistas nacionales pertenecientes a la Psicología. Desde el punto de vista de las fortalezas que presenta la revista, los autores señalan que, a pesar de su corta trayectoria, es una revista muy bien posicionada en términos de la visibilidad que registra en la web medida a partir del buscador *Google Scholar*. Si bien no es un indicador sinónimo de calidad es innegable que ha permitido comprobar que se trata de una fuente con una presencia importante (citas) en la consideración de la comunidad científica, en particular si se la compara con títulos de más larga trayectoria dentro de la Psicología. En relación con las debilidades o aspectos que deben mejorarse los autores señalan en primer lugar lo referente a la transición de la revista al medio digital. Sin embargo, en la actualidad se ha llevado a cabo el proceso a partir de la publicación de todos los volúmenes que ya se encuentran disponibles en la web. Esto significa generar un nuevo modelo de gestión editorial que redundará en un mejoramiento del acceso a sus contenidos y de la visibilidad e influencia de la publicación. Al mismo tiempo se redujeron los costos de publicación y se agilizaron las acciones vinculadas con los mecanismos de evaluación y arbitraje. De la mano de estos cambios debería

replantearse una estrategia que permita posicionar a la revista en un mayor número de bases de datos, particularmente aquellas de alcance regional, y aumentar la periodicidad de tal manera que sea atractivo para el investigador publicar en ella. Si bien, actualmente ha sido incorporada al núcleo básico de publicaciones científicas, lo que posibilitó su ingreso a Scielo (Liberatore & Visca, 2014).

La creación de la Escuela de Becarios, en el año 2004 (OCA 1412/04) institucionaliza una tradición de apoyo a los becarios que se desarrollaba desde los tiempos de la Escuela superior de Psicología y que queda reflejado en el impacto de las becas obtenidas por la facultad en el contexto de la UNMdP. Este apoyo a los becarios ha resultado ser una política clara de investigación en la formación de recursos ya que su creación tuvo el objetivo de difundir y promocionar los sistemas, convocatorias y requisitos de becas, asesorando a los potenciales candidatos en sus postulaciones brindando apoyo y formación técnica a los becarios de investigación que radican su actividad en la Facultad. Sin embargo, esta indagación tampoco pudo localizar una evaluación del impacto de las funciones de dicha escuela en el área de la formación investigativa. Asimismo por OCA 1581/04 se aprueban la realización de los *Encuentros de becarios de investigación de la Facultad de Psicología a nivel anual para difundir la actividad de los becarios de investigación de la facultad*, comenzando a publicarse de manera digital un Anuario de proyectos e informes de becarios de investigación con información de interés sobre las líneas temáticas desarrolladas.

Un hecho importante para la política investigativa de la Facultad, se da en el año 2007 con la creación por OCSN°2000/07 del *Centro de Investigación en Procesos básicos, metodología y educación*, primer centro de la Facultad de Psicología, que será dirigido por el Dr. Jorge Vivas, cuya base había sido el grupo pionero de Psicología Cognitiva y Educacional. El objetivo de dicho centro fue potenciar las actividades de investigación, el vínculo fructífero con organismos nacionales de promoción científica y tecnológica y el desarrollo de estrategias alternativas de integración de la Facultad como parte de la comunidad. En la actualidad dicho centro se ha convertido en el primer Instituto de doble pertenencia CONICET – UNMdP de la Facultad de Psicología a nivel local.

A nivel de posgrado se creó en 1997 la *Maestría en Psicología Social*, primera carrera de postgrado de la Facultad acreditada y reconocida a nivel ministerial. Aprobada por OCA 747/97, que estará a cargo del Dr. Lapalma con el asesoramiento académico del Dr. Amalio Blanco y con un importante plantel de docentes de distintos países de Latinoamérica y España. Durante el 2003 se desarrollará la *Maestría en Psicoanálisis* con la dirección del Dr. Héctor López, y actualmente por el Mg. Horacio Martínez. Dicha carrera, categorizada por CONEAU (Resolución 523/07) a la actualidad lleva 4 cohortes desarrolladas, y su plan de estudios incluye seminarios específicos y generales que pueden ser tomados como cursos de postgrado.

Durante el 2008 se creó el *Doctorado en Psicología* aprobado por CONEAU, con título reconocido a nivel ministerial N°1026/08 y que ha sido categorizado B en el último año, en un principio a cargo del Dr. Sebastián Urquijo, actualmente a cargo del Dr. Rubén Ledesma, se trata de un programa personalizado que implica la presentación de un plan preliminar de tesis y la aceptación de un director.

Con respecto a los objetivos de analizar las características de la actividad y producción investigativa de la Facultad de Psicología de la UNMP en el periodo 1992 – 2012 y Comparar el estado de la producción investigativa con los requerimientos para el

mejoramiento curricular (según la Resolución Ministerial 343/09), presentamos a continuación los siguientes datos:

Tabla 1.*Tipos de documentos*

Tipo de documentos	Proyectos de investigación	Becas de investigación	Tesis de Postgrado
	183 (48.9%)	161 (43.3%)	29 (7.8%)

En la dimensión tipo de documento se observan 183 proyectos de investigación desde el año 1992, 161 becas de investigación de la universidad y CONICET desde el año 2004 y 29 tesis de posgrado de maestrías en Psicología social, en psicoanálisis y de doctorado desde 1992 a 2012.

Tabla 2.*Áreas temáticas*

	Proyectos de investigación	Becas de investigación	Tesis de Posgrado
Procesos básicos biológicos y neuropsicológicos	38 (21%)	70 (43.5%)	2 (6.9%)
Grupos, instituciones y organizaciones	39 (21.5%)	15 (9.3%)	18 (62.1%)
Procesos psicopatológicos	11 (6.1%)	10 (6.2%)	3 (10.3%)
Historia de la psicología	9 (5%)	5 (3.1%)	2 (6.9%)
Epistemología y metodología de la investigación psicológica	4 (2.2%)	1 (0.6%)	0%
Evaluación y diagnóstico psicológico	18 (9.9%)	34 (21.1%)	2 (6.9%)
Ética y deontología profesional	28 (15.5%)	7 (4.3%)	0%
Psicología del desarrollo	3 (1.7%)	0%	1 (3.4%)
Otros	33 (17.1%)	18 (11.8%)	1 (3.4%)

Con respecto a los proyectos de investigación se observa un predominio de las líneas de Grupos, instituciones y organizaciones, seguida de Procesos básicos, evaluación psicológica y Ética y deontología profesional, siendo las líneas menos desarrolladas las de Epistemología, Historia de la Psicología y Psicología del desarrollo. Se puede notar el impacto de los grupos fundadores de la Escuela de Psicología en el año 1992 fueron los de Psicología Cognitiva y Educacional, Sociología de los vínculos institucionales, Socioantropología de las migraciones y Prevención y promoción de la salud, que en su mayoría trabajaron y aún continúan desarrollando estas líneas temáticas en la actualidad. Cabe destacar que la dimensión otros, que en el caso de los proyectos de investigación presentan altos porcentajes, implican investigaciones o líneas de desarrollo que no poseen un área temática específica de las seleccionadas en la comparación con los documentos formativos, base de la acreditación de las carreras, y que sirvieron de base para esta investigación.

En los proyectos de beca de investigación se observa un mayor desarrollo de la línea de Procesos básicos, seguida de la Evaluación psicológica, y Grupos, instituciones y organizaciones, pero con un predominio de las investigaciones en Procesos básicos por sobre las otras, cuestión que no pertenece plenamente a la tradición formativa en el

país, sin embargo a nivel local tempranamente se conforman la cátedra de Psicología cognitiva a nivel curricular y el grupo de investigación en Psicología Cognitiva y Educacional que van a marcar una gran impronta en las líneas investigativas sobre estos tópicos y que se vislumbran actualmente, especialmente en el *Centro de Investigación en Procesos básicos, metodología y educación*, a cargo del Dr. Vivas. Las líneas menos desarrolladas son las de Psicología del desarrollo, Epistemología, e Historia de la Psicología. En relación a la baja producción de líneas de investigación en epistemología y metodología, nos llama la atención debido a que Epistemología ha sido considerado como contenido imprescindible en la formación de los psicólogos, y la carrera local cuenta con Epistemología General en 1° año y una Epistemología propiamente disciplinaria en 4° año, por lo cual es llamativa la ausencia de líneas investigativas en relación a estos tópicos. Lo mismo con Psicología del desarrollo e Historia de la Psicología, contenidos básicos en la resolución 343 y que presentan bajas líneas de investigación a nivel local. En el caso de Historia de la Psicología, cuyo grupo se creó en 1995 bajo la dirección del Lic. Alberto Vilanova y la Lic. Cristina Di Doménico, la temática no estaba en el plan curricular anterior al 1989, y no figuraba en la mayoría de las unidades académicas del país. Recién con la resolución 343 historia es un contenido básico obligatorio de la formación de los psicólogos.

En referencia a las tesis de posgrado, el mayor número la presenta la línea temática de grupos, organizaciones e instituciones, esto es debido a la presencia de una maestría en Psicología Social que se realizó en el año 1997 en la Facultad a nivel local, primera carrera de posgrado acreditada en la facultad, que contó con la presencia de profesores de Latinoamérica y España y que formó a muchos docentes de la unidad académica sobre estas líneas temáticas.

Con respecto a las investigaciones en ética y deontología, el grado de investigación en estas líneas temáticas es mayor que en las becas de investigación y las tesis de posgrado en donde se presenta una casi inexistencia de trabajos en relación a este tópico. Cabe destacar que dicho contenido ha sido propuesto por el documento que plantea los parámetros para la acreditación, en un lugar privilegiado para la formación de los psicólogos, en concordancia con los primeros acuerdos de psicólogos del Mercosur, sin embargo las líneas de investigación en becas y tesis de posgrado en este tema siguen siendo a la actualidad escasas.

Tabla 3.*Ámbito profesional*

	Proyectos de investigación	Becas de investigación	Tesis de Posgrado
Psicología clínica	39 (21.4%)	35 (21.7%)	4 (13.8%)
Psicología laboral	24 (1.2%)	6 (3.7%)	4 (13.8%)
Psicología jurídico forense	1 (0.5%)	0%	0%
Psicología sanitaria	1 (0.5%)	6 (3.7%)	1 (3.4%)
Psicología social comunitaria	18 (9.9%)	9 (5.6%)	12 (41.4%)
Psicología política	1 (0.5%)	2 (1.2%)	0%
Psicología económica	3 (1.6%)	0%	1 (3.4%)
Psicología del tránsito	3 (1.6%)	9 (5.6%)	0%
Psicología educacional	44 (24.2%)	23 (14.3%)	6 (20.7%)
Psicología del deporte	0%	2 (1.2%)	0%
Otros	49 (26.3%)	69 (42.9%)	1 (3.4%)

En la tabla se observa que el ámbito privilegiado a la hora de investigar es el educacional concordante con las primeras políticas investigativas que realizó la gestión de la Escuela de Psicología en el año 1992, seguido por los ámbitos clínico y laboral. Sin embargo observamos un predominio de la clínica en los proyectos de beca de investigación, pero seguida de la Psicología educacional. Mientras que los ámbitos menos elegidos son el jurídico forense, sanitario, político, económico, del tránsito y del deporte, ámbitos aun no desarrollados suficientemente en la Argentina a nivel formativo e investigativo y que han sido considerados de vacancia o áreas emergentes. Dicha cuestión ha sido desarrollada en investigaciones anteriores (Moya & Di Doménico, 2012).

En las tesis de posgrado se observa a la Psicología Social Comunitaria como el campo profesional elegido para realizar sus trabajos, seguido por la Psicología educacional, esto se debe también a la existencia de la Maestría en Psicología Social y Comunitaria desarrollada en la facultad a nivel local, primera carrera de postgrado realizada en la unidad académica y que formó a muchos docentes de la misma quienes presentaron sus tesis de posgrado dentro de estas temáticas.

Tabla 4.
Orientación teórica

	Proyectos de investigación	Becas de investigación	Tesis de Posgrado
Psicoanálisis	37 (19,8%)	10 (6,2%)	3 (10,3%)
Cognitivism	58 (31,9%)	113 (70,2%)	4 (13,8%)
Constructivismo	14 (7,7%)	8 (5,0%)	3 (10,3%)
Sistémico	0%	0%	1 (3,4%)
Humanismo	0%	0%	0%
Conductismo	0%	0%	0%
Otros	74 (40,7%)	30 (18,6%)	18 (62,1%)

Con respecto a los proyectos de investigación el 40 por ciento se ubica dentro de las líneas teóricas cognitivas y constructivistas, seguidas por el psicoanálisis, se observa una ausencia absoluta de los modelos sistémico, humanismo y conductuales en las líneas investigativas y de trabajo. Asimismo las becas de investigación presentan un 75% de orientación cognitiva y constructivista, mientras que solo un 6,2% son de orientación psicoanalítica. Por su parte las tesis de posgrado el 24 % son de orientación cognitiva y constructivista, siendo el 10 por ciento de orientación psicodinámica. El bajo porcentaje de investigaciones de orientación psicoanalítica puede deberse a que la formación Psicoanalítica tradicional ha presentado un énfasis en la práctica de la profesión liberal y no tanto a los circuitos investigativos. Un dato a destacar, tomando investigaciones anteriores, es la disociación encontrada en la formación de grado con las líneas investigativas que presentan un predominio de corrientes teóricas distintas a la hegemonía psicoanalítica que presenta la formación de grado en el plan curricular (Moya & Di Doménico, 2012). Cabe destacar el porcentaje de la categoría otros en la muestra, esto implica investigaciones o líneas que no se desarrollan desde un marco teórico específico.

Conclusión

En conclusión, la tradición formativa en nuestro país con sesgos profesionalistas, énfasis en enfoques monoteóricos principalmente el psicoanálisis, escasa presencia investigativa y orientación a la clínica separada de la investigación, no parece vislumbrarse en las líneas investigativas desarrolladas desde el año 1992 a 2012 en la facultad a nivel local. Por el contrario, a nivel investigativo aparece una tendencia mayormente hacia la Psicología Cognitiva y al Constructivismo seguido en menor medida por investigaciones en psicoanálisis, pero con un predominio no solo de investigaciones en el ámbito clínico, sino con mucho énfasis, desde sus orígenes, del área educacional, laboral y socio comunitario, y con una preponderancia de los procesos psicológicos básicos y los grupos, instituciones y organizaciones, priorizando líneas de tipo no experimentales y más aplicadas.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (1997). La investigación psicológica en América Latina. Un enfoque histórico. *XVI Interamerican Congress of Psychology*, San Pablo.
- Alonso, M. & Eagly, A. (1999). *Psicología en las Américas*. Caracas: SIP.
- APA/CPA (American Psychologist Association y Canadian Psychology Association) (2000). Trilateral Forum of Professional Psychology. www.apa.org
- Ardila, R. (1986). *Pasado, presente y futuro de la Psicología*. México: Siglo XXI.
- AUAPSI. (1998). *Informe diagnóstico de la situación actual*. Asociación de Unidades Académicas de Psicología. Programa de formación de especialistas en innovación curricular. Montevideo: Mimeo.
- AUAPsi-UVAPsi. (2008). *Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Montevideo: Mimeo.
- Civit, E., Di Doménico, C., Quiroga, S., Vaso, E., & Montesino, A. (1999). *Estudio comparado del desarrollo de la investigación en la Facultad de Psicología de la UNMdP*. Mar del Plata: MGU-UNMDP.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: LAIA.
- Di Doménico, C. (1999) Psicología y Mercosur. Revisión de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta psiquiátrica y psicológica de América latina*, 45(1), 24-33.
- Di Doménico, C. (noviembre 2009). La formación en investigación en el grado académico. Simposio presentado en el *2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP*. La Plata.
- Di Doménico, C. & Civit, E. (mayo 2003). La evaluación de la investigación en psicología. Criterios para definir indicadores en el área. *III Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur*, Buenos Aires.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000). Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Lusitano de Psicología*, Santiago de Compostela.

- Duarte, A. (1996). La psicología académica en lo que va del siglo. *Acta psiquiátrica y psicológica de América latina*, 45(3), 201-211.
- Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur. (1998). *Protocolos de Acuerdos Marco sobre Formación de Psicólogos*. Montevideo: Mimeo.
- Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur. (2001). *Protocolos de Acuerdos Marco sobre Formación de Psicólogos*. Montevideo: Mimeo.
- 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.
- Klappenbach, H. (1995). Antecedentes de las carreras de psicología en universidades argentinas. *Acta psiquiátrica y psicológica de América latina*, 40(3), 237-243.
- Klappenbach, H. (2001). La investigación en las carreras de grado de psicología en las universidades nacionales de Argentina. *XXVIII Interamerican Congress of Psychology*, Santiago de Chile.
- Klappenbach, H. (2003). La investigación en carreras de grado de Psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. F. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas 3*, 257-271. Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología
- Klappenbach, H. (agosto 2009). Dos aspectos de la enseñanza en investigación en psicología a nivel de grado y de posgrado. *XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*. Buenos Aires.
- Liberatore, G. & Visca, J. (2014). Análisis de la revista *Perspectivas en Psicología* desde el perfil de la autoría, el contenido y la visibilidad de los artículos publicados en el período 2004-2011. *Perspectivas en Psicología. Facultad de Psicología. UNMdP*. En Prensa.
- López-López, P. (1996). *Introducción a la bibliometría*. Valencia, Promolibro.
- Montero, I. & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de la investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Moya, L. (2010). Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMdP*, 7, 357-362.
- Moya, L., Castañeiras, C., & Di Doménico, C. (octubre 2010). Formación de psicólogos hoy: algunas reflexiones sobre datos empíricos. Ponencia

presentada en el *I Congreso internacional, II Nacional y III regional de Psicología*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

- Moya, L., & Di Doménico, C. (noviembre 2012). Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales: tipo de documento y orientación teórica de las referencias bibliográficas. Ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Moya, L., Di Doménico, C., & Castañeiras, C. (octubre 2009). Opiniones de estudiantes de la carrera sobre la formación en investigación en psicología. Ponencia presentada en el *Congreso Nacional de la AACC*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L., & Talou, C. (2000). *Aportes para un nuevo curriculum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Piacente, T., Maglio, N., & Fatelevich, C. (noviembre 2009). La formación en investigación. Resultados preliminares sobre los conocimientos previos de los graduados en psicología. Ponencia presentada en el *Congreso de Psicología. II congreso Internacional*. Facultad de Psicología UNLP.
- Piñeda, A. (noviembre 2009). Formación científica en las carreras de psicología e investigación de sus formadores. UBA y UNLP, primeros veinticinco años. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Tagashira, R. (1999). *Relevamiento de la actividad científica en el sistema universitario argentino*. Montevideo: Mimeo.
- Toro, J. & Villegas, J. (2001). *Problemas centrales para la formación y el entrenamiento de los psicólogos en las Américas*. Buenos Aires: SIP
- Vazquez Ferrero, S. (2010). Presencia e impacto del Psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en Psicología de la UNSL. *Revista Psiencia*, 2(1), 55-59.
- Vezzetti, H. (1998). *Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados*. Buenos Aires, CONEAU.
- Vilanova, A. (1996). Pautas para un perfil de psicólogo iberoamericano. *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*, 666-673. Buenos Aires, Panamericana.
- Vilanova, A (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (2004). La investigación empírica en Argentina, 1890/1950. *Acta psiquiátrica y psicológica de América latina*, 50(2), 129-139.
- Villegas, J. (2001). La investigación científica en la formación del psicólogo. *XXVIII Interamerican Congress of Psychology*, Santiago de Chile.

Visca, J. (2012). Análisis bibliométrico de revistas científicas de Psicología. *Anuario de proyectos e informes de becarios de investigación de la Facultad de psicología de la UNMdP*, 9(1) 769-775.

CARACTERÍSTICAS SOCIO-EMOCIONALES DEL CONTEXTO DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ESTUDIO DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA.

SOCIOEMOTIONAL CHARACTERISTICS OF THE CONTEXT OF LEARNING:
STUDY OF SCHOOL SOCIAL CLIMATE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN
THE CITY OF MAR DEL PLATA.

Juan Pablo Paneiva Pompa^{*1}, Liliana Bakker² & Josefina Rubiales³

¹ Becario TIPO A, UNMDP - IPSIBAT – CONICET.

² Directora de la beca. Grupo de Investigación Comportamiento Humano, Genética y
Ambiente. Facultad de Psicología, UNMDP, IPSIBAT- CONICET.

³ Co-Directora de la beca. Grupo de Investigación Comportamiento Humano, Genética y
Ambiente. Facultad de Psicología, UNMDP, IPSIBAT- CONICET.

Resumen

El objetivo del presente proyecto es analizar las principales variables socio-emocionales involucradas en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Las características de la sociedad actual exigen a las instituciones educativas mayor compromiso en la formación de los estudiantes, asumiendo el desafío de educarlos tanto académica como emocionalmente. Si bien existen diferentes programas de Educación Socio-Emocional que buscan responder a este desafío, la bibliografía no evidencia datos empíricos suficientes que permitan confirmar su eficacia. Siendo el Clima Social Escolar una de las principales variables que permiten dar cuenta de estos cambios, el presente proyecto se propone estudiarlo. El Clima Social Escolar se define como la percepción de la calidad ambiental que emerge de la compleja transacción de factores ambientales físicos, materiales, organizacionales, operacionales y socio-emocionales. El estudio se corresponde con un diseño ex post facto retrospectivo con una muestra conformada por estudiantes, preceptores y docentes pertenecientes al ciclo básico del nivel de educación secundaria de la ciudad de Mar del Plata. El abordaje metodológico se realizará a través de la administración del Cuestionario de Clima Social Escolar. Profundizar en el conocimiento del Clima Social Escolar en estudiantes de nivel secundario permitirá aportar datos que contribuyan en estudios que prueben la eficacia de programas de Educación Socio-Emocional e investigaciones de neurociencia afectiva de base ecológica.

Palabras claves: clima social escolar, educación socio-emocional, educación secundaria, adolescentes

Abstract

The objective of this project is to analyze the main socio-emotional variables involved in the teaching-learning context. The characteristics of modern society require greater commitment educational institutions in the training of students, taking on the challenge of educating them both academically and emotionally. While there are different programs Socio-Emotional Education seeking to meet this challenge, the literature not evidence enough empirical evidence to confirm its effectiveness. School Social Climate being one

* Contacto: juampi_paneiva@hotmail.com

of the main variables that account for these changes, this project aims to study it. The Social School Climate is defined as the perception of environmental quality that emerges from the complex transaction physical environmental factors, material, organizational, operational and socio-emotional. The study corresponds to a retrospective ex post facto design with a sample composed of students, preceptors and teachers from the basic cycle of secondary education level of the city of Mar del Plata. The methodological approach is done through the administration of Social Climate School Questionnaire. Deepening the knowledge of School Social Climate at secondary level will allow students provide data that help in studies testing the efficacy of programs Socio-Emotional Education and research in affective neuroscience ecological base.

Key words: social climate school, socio-emotional education, secondary education, teenagers

Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje: estudio del clima Social Escolar en instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata.

Las características de la sociedad actual, exigen a la escuela más compromiso en la formación educativa para adecuarse a los cambios sociales. La función socializadora que era cumplida por una gran cantidad de instituciones, hoy en día se encuentra en crisis y en el imaginario colectivo la esperanza parecería depositarse en la escuela. Este desafío implica educar a los estudiantes tanto académica como emocionalmente. Sin embargo, este objetivo hoy en día es una deuda pendiente. La educación tradicional se ha centrado en la transmisión de conocimientos, enfatizando especialmente el aspecto cognitivo de la personalidad, dejando a un lado los aspectos socio-afectivo emocionales (Trianes Torres & García Correa, 2002). El motivo de esta realidad parecería radicar en que el sistema educativo delega estos aspectos como pertenecientes al plano privado y, que en este sentido, cada individuo es responsable de su desarrollo personal (Evans, 2002; Fernández-Berrocal & Ramos, 2002).

Pensar en Educación Socio-Emocional, implica por lo tanto, alejarse de las estructuras tradicionales de educación, para pensar en una educación integral de la persona. Aquella que tenga en cuenta el análisis holístico con una mirada del ser humano multidimensional: bio, psico, socio, espiritual; y del tal forma potenciar un vivir orgánico: un pensar, sentir y actuar integral.

En la actualidad proliferan los programas de Educación Socio-Emocional, que se caracterizan por ser procesos educativos, continuos y permanentes, que pretenden potenciar el desarrollo de las competencias socio-emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitar para la vida (Bizquerra Alsina, 2003; Felner & Felner, 1989).

Existen una gran cantidad de afirmaciones sobre los beneficios que pueden aportar a los estudiantes. El mayor inconveniente es que todas estas aseveraciones no han sido acompañadas por datos empíricos contrastables (Bizquerra Alsina, 2003; Caruano Vañó, 2005). Considerando la multivariabilidad y multicausalidad de las emociones, así también como la complejidad de los fenómenos de violencia escolar, la evaluación de la eficacia de estos programas es de gran dificultad.

Actualmente esta situación se encuentra en un proceso de cambio, y comienzan a desarrollarse varios constructos que buscan poner a prueba la eficacia de los programas de Educación Emocional. Aunque no son muchos, ya existen algunos estudios con evidencia empírica que apoyan la eficacia de programas de Inteligencia Emocional en población general (Fernández-Berrocal & Ramos, 2004; Lopes & Salovey, 2004; Maurer & Brackett, 2004), así también como de Educación Emocional en el ámbito

educativo (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello, & Salguero, 2008; Weissberg & O'Brien, 2004).

Un análisis de la literatura actual sobre esta temática permite afirmar que el desarrollo de la Inteligencia Emocional afecta a niños y adolescentes tanto dentro como fuera del ámbito escolar, existiendo ciertas variables que permitirían dar cuenta de esos cambios: clima social, relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés, & Latorre, 2008; Trinidad & Johnson, 2002).

Siendo el Clima Social una importante conceptualización en el estudio de la conducta humana en contextos sociales y existiendo investigaciones que han encontrado cómo este se ve influenciado por la Educación Emocional, el presente proyecto propone dedicarse a su profundización. Investigaciones desarrolladas en distintos contextos señalan que un clima social positivo favorece el desarrollo cognitivo y emocional en estudiantes, beneficiando su rendimiento académico, la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Cornejo & Redondo, 2001; Moreno, 2010; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002; Triano Quijano & Velázquez Niño, 2014).

El Clima Social es un constructo que surge de la ecología social (Moss, 1974, 1975, 1976) y ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas tales como la pedagogía, la sociología y la psicología (Prado Delgado, Ramírez Mahecha, & Ortiz Clavijo, 2010). Los primeros estudios han sido realizados por Lewin quien en su "Teoría del campo" sentó las bases para el estudio experimental del Clima Social, mostrando la posibilidad de manipularlo a través de diferentes tipos de liderazgos y tomando en cuenta factores tales como objetivos, estímulos, necesidades y relaciones sociales (Lewin, 1939). Desde entonces, gran cantidad de estudios se han dedicado al estudio del Clima Social, entre los que se destacan los realizados por Moss (1974, 1975, 1976, 1981) y Moos et al. (1974, 1989). En estos estudios se puso a prueba la conducta en las personas a partir del cambio de ciertas dimensiones básicas del ambiente social percibido: la dimensión relacional, la del desarrollo personal y la del mantenimiento y cambio. Por lo que definió al Clima Social como la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales (Moos, 1974). Tales estudios fueron realizados en diferentes contextos, dando lugar al diseño y elaboración de ocho escalas, de estructura similar, que evalúan al Clima Social en cada uno de esos ambientes: educativos, familiares, laborales, grupos sociales y terapéuticos, programas de atención comunitaria, compañías militares, institutos correccionales y residencias universitarias (Casullo, 2007).

El presente proyecto propone estudiar específicamente el constructo Clima Social Escolar. Moos y Trickett (1974) se basaron en dos variables para su definición; los aspectos consensuados entre los individuos y las características del entorno en donde se dan los acuerdos entre las personas. El clima surgido de esta relación de variables afectaría el comportamiento de cada uno de los agentes educativos. El Clima Social Escolar puede ser definido entonces, como la percepción de la calidad ambiental que emerge de la compleja transacción de factores ambientales físicos, materiales, organizacionales, operacionales y socio-emocionales. Tanto el clima de un aula, como el de toda la escuela, reflejan la influencia de la cultura escolar, que es una cualidad estable de la institución que emerge de los valores, sistemas de creencias, normas, ideologías, rituales y tradiciones institucionales subyacentes (Adelman & Taylor, 2005).

El objetivo del presente estudio es analizar el Clima Social Escolar en estudiantes de nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata. Se espera que los resultados permitan contribuir en estudios en el diseño de programas de Educación Socio-Emocional e investigaciones de neurociencia afectiva de base ecológica.

Metodología

Tipo de estudio y diseño

Se realizará un estudio descriptivo-correlacional con un diseño ex post facto retrospectivo simple según la clasificación de Montero y León (2007).

Participantes

Universo: estudiantes, preceptores y docentes pertenecientes al ciclo básico del nivel de educación secundaria de la ciudad de Mar del Plata.

Muestra: Estará conformada por: a) estudiantes de 24 cursos del ciclo básico del nivel de educación secundaria (ocho cursos de primer año, ocho cursos de segundo año y ocho cursos de tercer año); b) los preceptores de cada curso; y c) dos docentes de cada curso: un docente de las ciencias sociales y un docente de las ciencias exactas. Los cursos mencionados pertenecerán a dos instituciones educativas de gestión pública y dos instituciones educativas de gestión privada (una laica y una religiosa) de la ciudad de Mar del Plata con convenios con el proyecto mayor.

Procedimiento

Se realizarán los contactos con las cuatro instituciones educativas. Las sesiones de evaluación con los cursos (estudiantes, preceptores y docentes) se efectuarán en forma grupal y autoadministrada al inicio de una clase de ciencias sociales y al inicio de una clase de ciencias exactas. Se comenzará la administración leyendo el consentimiento informado y las instrucciones de la prueba. Luego deberán responder a cada ítem del cuestionario haciendo un círculo en V o F según consideren Verdaderos o Falsos los enunciados.

Instrumentos

Para evaluar el Clima Social Escolar se utilizará la Escala de Clima Social Escolar (Classroom Environment Scale, CES) desarrollada por Moos y Trickett (1974) con el propósito de estudiar las características socioemocionales-ambientales del contexto de enseñanza y aprendizaje. Según Moos (1979) el objetivo fundamental de la CES es “la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula” (Moos, Moos, & Trickett, 1989, p. 12).

Moos y Trickett (1979) identificaron los aspectos psicosociales del ambiente escolar que resultan significativos para estudiantes y docentes, permitiéndoles conceptualizar tres tipos de variables: a) variables vinculadas con aspectos afectivos de las interacciones entre alumnos, y entre alumnos y docentes; b) variables de mantenimiento y cambio que incluyen aspectos de normas y regulaciones de la clase y la innovación introducida por el profesor; y c) variables de crecimiento personal, conceptualizadas en relación a funciones específicas del ambiente escolar. Luego de profundizar en las percepciones de alumnos, docentes y directivos a través de observaciones y entrevistas, Moos y Trickett (1974) constituyeron las cuatro

dimensiones definitivas del Cuestionario de Clima Social Escolar: Relaciones, Desarrollo Personal, Estabilidad y Sistema de Cambio.

En esta investigación se administrará la versión adaptada al español-castellano (Casullo, 2007). Tanto la original como la versión adaptada, cuentan con 90 ítems que miden nueve subescalas diferentes comprendidas en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, Desarrollo Personal, Estabilidad y Sistema de Cambio.

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados permitan profundizar el conocimiento sobre el Clima Social Escolar en estudiantes de nivel secundario, y así también contribuir en diseños programas de Educación Socio-Emocional e investigaciones de neurociencia afectiva de base ecológica.

Referencias

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2005). Classroom Climate. En S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bisquerra Alzina, F. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Brackett, M., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Casullo, G. L. (2007). *Consideraciones Teóricas acerca del Concepto de Clima Social y su Evaluación: Presentación de las Escalas de Clima Social de R. Moos*. Ficha de cátedra (T. y T. de Exploración y Diagnóstico). Dep. de Publicaciones. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97- 116.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Revista Última Década*, 15, 11-52.
- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Felner, R. D. & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework to analysis. En L. A. Bond & B. E. (Eds.), *Primary Prevention and promotion in the Schools*. California: Sage.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pachecho, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-78.
- Lopes, P. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning*, 79-93. New York: Teachers College Press.
- Maurer, M. & Brackett M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude

- Mestre, J. M. & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44, 868-896.
- Moos, R. H. (1974) *The Social Climate Scale: An overview*. Palo alto, California. Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1975) *Evaluating correctional environment with implications for community setting*, New York: Willey.
- Moos, R. H. (1976) A typology of family social environment. *Family Process Journal*, 15(4), 357-371.
- Moss, R. (1981) *Family Environment Scale*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1989). *Escala de Clima Social, Familia, trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Adaptación Española, Manual 3ra Edición, TEA. Investigación y Publicaciones Psicológicas: Madrid.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974) *Classroom Environment Scale Manual*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system. Manual pre-k*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Prado, V. & Ramírez, L. (2009). *Reacción Emocional y Clima Social Escolar en Instituciones Educativas Públicas y Privadas*. Bogotá: Grupo de Investigación Escuela Sistema Complejo. Universidad Antonio Nariño.
- Prado Delgado, V. M., Ramírez Mahecha, M. L., & Ortiz Clavijo, M. S. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-13.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Salguero, N. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14, 143-158.
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14, 475-454.
- Trianes Torres, M. V. & García Correa, A. (2002) Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175-189.
- Triano Quijano, A. F. & Velázquez Niño, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.
- Trinidad, D. R. & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105.
- Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97.

DESEMPEÑO DE LA PSICOLOGÍA EN CENTROS DE SALUD DEL PRIMER NIVEL DE ATENCIÓN- EN TÉRMINOS DE AUTOPERCEPCIÓN, DE LA OPINIÓN DE OTROS PROFESIONALES, LA CONDUCCIÓN DE ESTOS CENTROS Y DE LA POBLACIÓN CONSULTANTE.

PERFORMANCE OF PSYCHOLOGICAL PRACTICE IN PRIMARY HEALTHCARE CENTERS- IN TERMS OF SELF PERCEPTION, OF THE OPINION OF OTHER PROFESSIONALS, THE CONDUCTION OF THESE CENTERS AND THE CONSULTING POPULATION.

Paula Mercedes Romero¹

¹Becaria doctoral CIC- Comisión de Investigaciones Científicas.

Resumen

Este trabajo se propone conocer el desempeño de la psicología en los equipos de salud mental de los Centros de Atención Primaria de la Salud, de la ciudad de Mar del Plata- en términos de autopercepción, de la opinión de profesionales de otras disciplinas concurrentes, directivos de estos centros y de la población consultante-. Para alcanzar este objetivo se utilizarán técnicas de recolección de datos cuantitativas y cualitativas, destinadas a recabar información relevante acerca del desempeño de la psicología en el Primer Nivel de Atención de la salud. El universo de estudio estará compuesto por 21 CAPS de un total de 34 CAPS del contexto local, y la selección de los sujetos participantes será intencional, buscando entrevistar a personas relevantes en relación con los objetivos del estudio. Los resultados del presente trabajo permitirán visibilizar el desempeño actual de la psicología en el primer nivel de atención y conocer sus características, para poder generar recomendaciones a las universidades y a los centros de salud que favorezcan el desarrollo de un desempeño profesional acorde a los requerimientos de las instituciones de salud en las que posteriormente se inserte el psicólogo.

Palabras clave: desempeño, psicología, autopercepción, primer nivel de atención, salud.

Abstract

This work intends to get know about the performance of psychological practice in the teams of mental health in primary healthcare centers, of the city of Mar del Plata- in terms of self-perception, of the opinion of professionals in other disciplines, managers of these centers and the consulting population-. To gather relevant information on the performance in psychology in primary healthcare, both quantitative and qualitative data collection techniques will be used. The universe of study will consist of 21 CAPS from a total of 34 CAPS of the local context. The selection of the participating subjects will be intentional, seeking to interview relevant people regarding the objectives of the study. The results of this study will give visibility to the current performance in psychology in primary healthcare and its characteristics, with the aim of making recommendations to the universities and health care centers that encourage the development of a professional performance according to the requirements of the health institutions in which subsequently the psychologist will be incorporated.

Keywords: performance, psychology, self-perception, primary healthcare, health.

Desempeño de la Psicología en el Primer Nivel de Atención de la salud, percepción de los profesionales y la importancia de la formación universitaria en la práctica profesional.

Según diversos autores, la formación universitaria del psicólogo tiene una importancia relevante en su posterior desempeño profesional. En Argentina los estudios más destacados sobre formación universitaria del psicólogo comienzan en la década de 1990 (Courel & Talak, 2001; Dagfal, 1998; Vilanova & Di Doménico, 1999; Klappenbach, 2003; Piacente, Compagnucci, Schwartz, & Talou, 2000) y han permitido visibilizar ciertas características de la formación que luego reaparecen en el ejercicio profesional de la psicología: un sesgo hacia lo práctico, con un perfil profesionalista con predominio de la formación clínica, una hegemonía teórica principalmente psicoanalítica (Moya, Di Doménico, & Castañeiras, 2009).

Contrariamente a este perfil profesionalista con predominio de la formación clínica, desde los organismos nacionales e internacionales encargados de la salud como el campo disciplinar y profesional representado por la Psicología Comunitaria han enfatizado la importancia de la estrategia de la Atención Primaria de la Salud (en adelante, APS) y señalan que el abordaje de la salud mental desde la mencionada estrategia demanda trabajar en y con la comunidad; por lo que el modelo de atención clínica individual predominante en la formación de psicólogos en nuestro país ha sido considerado entonces como reduccionista desde esta perspectiva.

Desde la conferencia de ALMA ATA en 1978, donde se proponía el lema “salud para todos en el año 2000”, el panorama mundial de la salud y su tratamiento a nivel político, económico y social ha cambiado radicalmente, atendiendo a nuevas necesidades y desafíos, producto de la reestructuración de los sistemas sanitarios tanto a nivel internacional como a nivel local. Desde este punto de vista, las políticas de salud, a fines de los 80’ y comienzos de la década del noventa inician la “descentralización” de responsabilidades y funciones desde el gobierno nacional hacia las administraciones provinciales y locales (Manzanal, 2006), por lo que los asuntos de salud fueron desarticulados en su mayoría, dando lugar a que las provincias y los municipios tomen un rol fundamental en la conducción de las estrategias a desarrollar en dicho ámbito. En este contexto fueron creados los Centros de Atención Primaria de la Salud (en adelante, CAPS), siendo los municipios los responsables de realizar acciones referentes a la estrategia de APS.

La creación de los CAPS, ha sido fundamental para plasmar la idea de la salud pública al alcance de todos, considerando el primer nivel de atención que se lleva a cabo en dichos centros como fundamental para promover actividades de prevención y promoción de la salud, donde la psicología es considerada como una disciplina clave dentro del equipo de salud de los CAPS, que son la puerta de entrada al sistema de salud; a su vez la psicología, en este contexto fundamentalmente, enfrenta la necesidad de replantear su actuar tradicional, generalmente ligado a una práctica aislada y orientada hacia una modalidad terapéutico-curativa de la psicología clínica, pudiendo agregar que en Argentina, cualquiera sea su inserción laboral, lo hace desde la perspectiva del modelo de consultorio privado (Saforcada, 2000). En este sentido, la Universidad ha jugado un papel fundamental en la generación de recursos humanos en salud, en tanto que ella es su principal formadora.

De esta forma, lo que busca este estudio es indagar el desempeño de la psicología en el Primer Nivel de Atención de la Salud, tomando en cuenta las percepciones de los propios protagonistas: los psicólogos y psicólogas que trabajan en

los CAPS que cuentan con servicio de salud mental, en la ciudad de Mar del Plata. El objetivo general será poder visibilizar el desempeño de la psicología en términos de autopercepción, pero también se considerarán las opiniones de los profesionales de otras disciplinas concurrentes, de los directivos de los CAPS y de la población consultante acerca del desempeño de los psicólogos en este Primer Nivel de Atención. La finalidad de este estudio es conocer el actual desempeño de la psicología en los CAPS, los aspectos fuertes, insuficientes y débiles de dicho desempeño con el objetivo de generar recomendaciones a las universidades y a los centros de salud, que favorezcan el desarrollo de un desempeño profesional acorde a los requerimientos de las instituciones de salud en las que posteriormente se inserta el psicólogo.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se propone un diseño metodológico exploratorio-descriptivo. Se utilizará una metodología cuantitativa y cualitativa participativa, implicando a la población de estudio en la producción de información. Además de ser una investigación con profundidad exploratorio-descriptiva, se trata de una investigación de campo de tipo interpretativa. Es una investigación de campo porque se propone un análisis sistemático de las condiciones facilitadoras e inhibidoras que observan quienes gestionan y/o trabajan y consultan los servicios pertinentes, asumiendo que no son los únicos actores implicados en la producción de salud mental. El análisis sistemático se hará mediante la extracción de emergentes conceptuales, instrumentales y axiológicos, del material empírico directamente relacionado con lo que los informantes (psicólogos, otros profesionales de disciplinas concurrentes, directivos de los CAPS y pobladores y pobladoras) refieran acerca del desempeño de la psicología en el Primer Nivel de Atención de la Salud Pública; a su vez, el análisis tomará en cuenta los aspectos que hacen a la ley nacional de salud mental, con el objetivo específico de comparar los grados de concordancia percibidos entre las prácticas referidas por los profesionales psicólogos y psicólogas de los Equipos de salud mencionados y el marco legal vigente, de acuerdo a la Ley Nacional de Salud Mental 26.657

Este estudio se encuentra dentro de la categoría de diseño no experimental, debido a que las variables que intervienen en el mismo no son susceptibles de manipulación o dosificación por el experimentador. No se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 1998).

Participantes

El universo de estudio estará compuesto por 21 CAPS de un total de 34 CAPS, de la ciudad de Mar del Plata.

El criterio utilizado para la selección de las instituciones, está determinada por su carácter público y por ser los 21 CAPS de la ciudad de Mar del Plata que cuentan con servicio de psicología/salud mental, además de pertenecer al Primer Nivel de Atención de la salud, puerta de entrada al sistema de salud pública.

La selección de los sujetos participantes será intencional, ya que se busca entrevistar a determinadas personas relevantes en relación con los objetivos del estudio.

Las unidades de información serán:

- Psicólogos y psicólogas que trabajan en los 21 CAPS seleccionados, situados en el partido de General Pueyrredón.

- Profesionales de otras disciplinas concurrentes que trabajan en los 21 CAPS.
- Directivos de los centros seleccionados.
- Pobladores y pobladoras que asisten a los 21 CAPS seleccionados.

Los criterios y/o variables utilizadas para seleccionar a los profesionales participantes (tanto psicólogo/as, como los profesionales de las distintas especialidades y directivos de los CAPS)- entre los potenciales participantes de las entrevistas semi-estructuradas- serán:

- 1) que desempeñen sus actividades en los 21 CAPS que poseen servicio de psicología/salud mental.
- 2) Sean profesionales de planta permanente en dichos centros.
- 3) De ambos sexos.

Todas las personas contactadas para la aplicación de los instrumentos de indagación a utilizar en esta investigación, participarán en todos los casos, en forma anónima y voluntaria a través de un consentimiento informado escrito y elaborado siguiendo los lineamientos de las declaraciones vigentes de Helsinki (Asamblea Médica Mundial, 2013).

Procedimiento- Instrumentos

Para la recolección de los datos, se diseñarán los siguientes instrumentos:

- 1) Encuesta ad hoc: diseñada exclusivamente para este estudio, se administrará a los directivos de todos los centros de salud del Primer Nivel de Atención de la ciudad de Mar del Plata. Estará orientada a un primer nivel de análisis, para indagar cuestiones operativas; como por ejemplo:
 - a) Si en el centro de atención hay servicio de salud mental/ psicología.
 - b) Cantidad de personal de psicología en cada centro de atención.
 - c) Demanda atendida (destinada a indagar la cantidad de personas atendidas por el servicio de psicología)
 - d) Adhesión a los tratamientos psicológicos.
 - e) Si hay lista de espera o atención inmediata.
 - f) Si existe el alta institucional.
 - g) Eficacia percibida por parte de los directivos de los centros de salud en relación al desempeño de la psicología en dichos centros.

- 2) Cuestionario ad hoc: En un segundo nivel de análisis se administrará un cuestionario a los psicólogos de planta permanente de los 21 CAPS seleccionados para el presente estudio, también a los concurrentes de psicología si los hubiera, al momento de la realización del presente estudio.

El cuestionario tendrá aproximadamente 15 ítems, que tendrán como objetivo recabar información de tipo sustantiva en relación a:

- a) Presencia de psicólogos trabajando ad honorem en el centro de atención (si los hay, registrar si es por decisión del centro o de secretaría de salud)
- b) Cantidad de psicólogos por centro
- c) Características de la población atendida.

3) Entrevista semiestructurada: destinada a profesionales psicólogos que trabajan en los 21 CAPS de la ciudad de Mar del Plata que cuentan con servicio de salud mental/psicología; instrumento destinado a recabar información en relación al desempeño de la psicología, en términos de auto percepción.

La muestra o mejor expresado, la selección de los profesionales a los que se les administrará las entrevistas semiestructuradas será de tipo intencional basada en los siguientes criterios de inclusión:

- Profesionales de la psicología de ambos sexos
- Psicólogos que desempeñen sus actividades en los 21 CAPS seleccionados para el presente estudio (CAPS que poseen servicio de psicología/salud mental).
- Psicólogos y psicólogas de planta permanente.

Los criterios de exclusión serán:

-Psicólogos y psicólogas que desempeñan sus actividades en los CAPS que no cuentan con servicio de salud mental/ psicología.

-Psicólogos que no pertenezcan a planta permanente de los 21 CAPS seleccionados.

4) Grupos focales: esta es una técnica de entrevista colectiva que pretende indagar respecto a la opinión/actitud de sujetos respecto a un foco, que es el problema de investigación. El énfasis está puesto en el saber de los sujetos, en la opinión que tienen de la realidad, lo que produce un conjunto de relatos de experiencia, de varios individuos y en varias dimensiones. Se comprende a los participantes como actores en una situación, por lo tanto, se indaga en torno a la experiencia vivida; en este caso se indagará a pobladores y pobladoras consultantes de los servicios de Salud Mental de las instituciones de las que se obtendrán los datos para la realización del presente estudio, a través de una guía organizada en cuatro ejes, destinados a recabar información para conocer: el origen de la demanda en Salud Mental, el recorrido que hacen o han hecho los consultantes por el área de Salud Mental, la satisfacción respecto del uso de dicho servicio y, la percepción acerca de la eficacia del profesional de la psicología en relación a la atención que ellos han recibido por parte de este profesional de la salud.

En cada uno de los ocho grupos focales, el rol del investigador será de coordinación y observación no participante, con registros escritos y grabación magnetofónica de cada una de las reuniones. Los grupos serán coordinados en función de una guía de pautas confeccionada a tal efecto.

Al inicio, se dará la misma consigna de trabajo para todos los grupos.

Cada grupo focal tendrá una duración aproximada de dos horas.

En cuanto a los miembros de las comunidades con los que se llevará a cabo los grupos focales, se tomarán en cuenta las variables que se determinen como significativas para los objetivos de esta investigación (edad, sexo, etc.).

Respecto de los participantes en los grupos focales, se conformarán 8 grupos en total, tradicionalmente de 8 a 12 representantes (pobladores/pobladoras), que asistan a dos de los centros de salud seleccionados, del total de siete centros de salud que serán seleccionados y convocados para participar en el presente estudio.

Los criterios y/o variables utilizadas para seleccionar a los participantes, entre los potenciales participantes de los grupos focales serán: la edad, el sexo y el nivel socioeconómico.

Tomando en cuenta las variables mencionadas, se conformarán:

- Dos grupos focales, compuestos por participantes entre 18 a 45 años de edad, de ambos sexos; uno, con pobladores y pobladoras de un nivel

socioeconómico (NSE) de pobreza estructural y, el otro, conformado por pobladores y pobladoras pobres no estructurales.

- Dos grupos focales, conformados por pobladores y pobladoras, de 50 años en adelante, de ambos sexos, uno conformado por pobres estructurales y otro conformado por pobres no estructurales.

La conformación de los dos pares de grupos anteriormente mencionados, en función de las variables de edad, sexo y nivel socioeconómico, se replicará, llevando a cabo cuatro grupos focales más, con pobladores y pobladoras que asistan a alguno de los dos centros de salud seleccionados (para la conformación de los grupos focales), pero que aun cumpliendo los criterios de inclusión ya mencionados, presentan una característica diferente: no residen en los mismos barrios periféricos del área programática donde están situados los dos centros seleccionados para el armado de los grupos sino en zonas de residencia cercana.

Aporte esperado de los resultados

Se espera poder conocer y caracterizar la percepción de los psicólogos que trabajan en el Primer Nivel de Atención de los servicios de salud Mental de los CAPS de la ciudad de Mar del Plata, así como también, conocer la percepción de la población consultante, los colegas que trabajan con los psicólogos en los equipos de salud mental y los directivos de cada centro respecto al desempeño de la psicología en este contexto.

Particularmente, se espera que los resultados permitan conocer los aspectos fuertes, débiles o insuficientes que hacen al desempeño de la psicología en los CAPS, pero también, poder conocer si la percepción de los psicólogos, en relación a su desempeño en el Primer Nivel de Atención, se corresponde o no con los requerimientos de las instituciones de salud pública en las que trabajan, además de poder conocer - a través de este estudio- la percepción que la comunidad consultante tiene de la psicología, así como la percepción de otros profesionales de disciplinas concurrentes y directivos de estos centros de salud en relación al desempeño de esta profesión, en Primer Nivel de Atención de la Salud Pública.

Referencias

- Asamblea Médica Mundial (Octubre, 2013). Declaración de Helsinki de la AMM- Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. 64^a Asamblea General, Fortaleza, Brasil, Recuperado de <http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-investigacion/fd-evaluacion/fd-evaluacion-etica-investigacion/Declaracion-Helsinki-2013-Esp.pdf>.
- Courel, R & Talak, A (2001). La formación Académica y Profesional del psicólogo en Argentina. En J. Toro & J. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Buenos Aires: J.V.E.
- Dagfal, A. (1998). *La creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966)*. En Informe final de beca de iniciación. Universidad Nacional de La Plata.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de psicología en Argentina. *Psicología em Estudo-Marimá*, vol. 8 (2), 3-18.
- Ley Nacional de Salud Mental 26.657 (2010). Publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina N° 32041 el 3 de Diciembre de 2010.
- Manzanal, M. (2006). Descentralización y Municipios en Argentina: Contrastes y contradicciones. *Crítica en Desarrollo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(1), 37-60.
- Moya, L. A., Di Doménico, M. C., & Castañeiras, C. E. (2009). Opiniones de estudiantes de Psicología respecto a contenidos formativos. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.
- Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L. & Talou, C. (2000) *Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Ed. Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP
- Saforcada, E. (2000). *Psicología sanitaria análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *Psicología en el Cono Sur: datos para una historia*. Mar del Plata: Editorial Martin.

DESEMPEÑO SOCIAL EN NIÑOS CON TDAH. SELECCIÓN DE UN
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA UN PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN.

SOCIAL PERFORMANCE IN CHILDREN WITH ADHD. SELECTION OF AN
ASSESSMENT INSTRUMENT FOR AN INTERVENTION PROGRAM.

Daiana Russo^{*1-2}, Ana Betina Lacunza¹, Liliana Bakker², & Josefina Rubiales¹⁻²

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

² Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT-UNMDP-
CONICET)

Resumen

Introducción: los niños con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) presentan dificultades en las interacciones sociales, como consecuencia de su sintomatología primaria, a partir de lo cual suelen tener un estilo de interacción social predominantemente agresivo o pasivo, con dificultades para regular sus emociones al momento de solucionar problemas con sus pares. Objetivo: realizar una revisión de instrumentos que evalúen solución de problemas interpersonales en niños, con el propósito de seleccionar el más adecuado para su utilización en esta población clínica. Método: para alcanzar dicho objetivo se realizó una revisión de estudios, los cuales debían cumplir con los siguientes requisitos: ser una investigación empírica en la que se utilicen instrumentos de evaluación de solución de problemas interpersonales en niños de 8 a 10 años; el estudio podía incluir grupo clínico con o sin grupo control, debía estar escrito en inglés o en español y estar publicado entre los años 2006 y 2016. Para realizar la búsqueda, se utilizaron las bases de datos electrónicas PsycInfo, MedLine/PubMed, ERIC, Redalyc y Scielo; con las palabras claves en español e inglés: solución de problemas interpersonales y niños. Resultados: el resultado del proceso de búsqueda permitió seleccionar nueve estudios que cumplían con los criterios de selección. Se encontraron tres instrumentos de evaluación de solución de problemas interpersonales en niños. Conclusión: el análisis de los instrumentos permitirá seleccionar el más adecuado, para ser utilizado en la evaluación de solución de problemas interpersonales en niños con diagnóstico de TDAH, a fines de implementar un programa de intervención que permita mejorar el desempeño social de estos niños.

Palabras claves: solución de problemas interpersonales, evaluación, TDAH.

Abstract

Introduction: Children diagnosed with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) present difficulties in social interactions, as a consequence of its primary symptoms, having often a predominantly aggressive or passive social interaction, with difficulties to regulate their emotions, when trying to solve problems with their peers. Objective: perform a review of instruments that evaluate interpersonal problem solving in children, with the purpose of selecting the most adequate for its use in this clinical population. Method: to reach such objective, a review study was performed, for which it had to meet the following requirements: be an empiric research in which evaluation instruments of interpersonal problem solving are used in children of 8 to 10 years old,

* Contacto: daianaprusso@gmail.com

include clinical group with or without control group, be written in Spanish or English and be published between the years 2006 and 2016. To perform the research, electronic databases such as PsycInfo, MedLine/PubMed, ERIC, Redalyc and Scielo were used, and the keywords in Spanish and English were interpersonal problem solving and children. Results: the results allowed selecting 9 studies that met the criteria of selection. 3 evaluation instruments of interpersonal problem solving in children were found. Conclusion: the analysis of instruments will allow the selection of the most adequate, to be utilized in the evaluation of interpersonal problem solving in children with ADHD, in order to implement an intervention program that improves the social performance of these children.

Key words: interpersonal problem solving, assessment, ADHD.

Desempeño social en niños con TDAH

El TDAH es el trastorno del neurodesarrollo más frecuente iniciado en la infancia (Rodillo, 2015), siendo su sintomatología motivo constante de consulta a profesionales del área de la salud (Gaitán-Chipatecua, & Rey-Anacona, 2013). Es un síndrome complejo, de aparición precoz y evolución crónica (Missawa, & Rossetti, 2014).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), lo define como un patrón persistente de síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en los niños con un grado de desarrollo similar (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Los síntomas del trastorno, tienen un gran impacto en el desarrollo del niño e interfieren en su funcionamiento cognitivo, emocional y social (Cardo et al., 2011).

Las dificultades en el desarrollo emocional y social, son consideradas características asociadas o secundarias al diagnóstico, pero no por eso menos importantes, debido a las consecuencias que pueden generar en la vida cotidiana del niño. En concordancia, aparecen en los últimos años investigaciones que dan cuenta que los niños con TDAH experimentan dificultades interpersonales y baja competencia social (Albert, López-Martín, Fernández-Jaén, & Carretié, 2008; De Boo & Prins 2007; García-Castellar, Presentación-Herrero, Siegenthaler-Hierro, & Miranda-Casas, 2006; Jara-Jiménez, García-Castellar, & Sánchez-Chiva, 2011; Pardos, Fernández-Jaén, & Fernández-Mayoralas, 2009; Schafer & Semrud-Clikeman, 2008), problemas para regular las emociones (Bauermeister et al., 2005), un estilo de interacción social predominantemente agresivo o pasivo (Lora-Muñoz & Moreno-García, 2008) y dificultades para la solución de problemas interpersonales (Presentación-Herrero, Hierro, Jiménez, & Casas, 2010).

Solución de problemas interpersonales en niños con TDAH.

La solución de problemas interpersonales, es un proceso cognitivo-interpersonal orientado a identificar una solución a un problema que sea aceptable y satisfactoria para todas las personas que formen parte de la situación; el mismo, aumenta la probabilidad de encontrar la solución más adecuada entre las diversas alternativas posibles (Morelato, Maddio, & Isson, 2005).

Spivack, Platt y Shure (1976) consideran que las habilidades cognitivas que forman parte del proceso de solución de problemas interpersonales son la generación de alternativas de solución, la planificación de medios para el logro de fines, el

pensamiento causal y el pensamiento consecuencial, los cuales estimulan la producción de estrategias de resolución pacíficas y así evitan la respuesta inmediata de tipo agresiva. Según Trianes-Torres, Muñoz y De La Morena (1999) dichas habilidades están asociada a las relaciones sociales eficaces ya que implican un acercamiento considerado y flexible hacia el otro y supone tener en cuenta sus intereses y objetivos al mismo nivel que los propios, anticipando las consecuencias de las acciones y estimulando la producción de estrategias de resolución que eviten la respuesta inmediata agresiva.

Un buen funcionamiento cognitivo es fundamental para la solución de problemas interpersonales, ya que, para su logro, el niño debe formular metas, planificar acciones, seleccionar estrategias para alcanzar objetivos y luego evaluar el desempeño logrado. Debe entender y definir el problema, es decir poder representarlo y pensar diferentes estrategias para alcanzar la solución. Si todo esto puede llevarse a cabo, se hace posible una conducta eficaz, eficiente y adecuada socialmente (Furlotti & Espósito, 2010). Los niños con TDAH presentan un déficit en las habilidades cognitivas necesarias para este funcionamiento social competente (Pardos et al., 2009), por tanto, es de esperar, que sean muy poco hábiles a la hora de pensar diversas alternativas para resolver problemas interpersonales, utilizando siempre la misma estrategia que se les ocurrió inicialmente y tratando de resolver la situación de manera impulsiva y poco reflexiva (García-Pérez, 2009).

La implementación de un programa de intervención en niños para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales ha demostrado ser efectiva (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio, & Delgado, 2005; Manzanares & Sánchez, 1996; Moreno & Ison, 2013; Sánchez, Rivas, & Trianes, 2006). En nuestro país, se ha llevado a cabo un estudio en niños con dificultades en atención sostenida, memoria de trabajo y habilidades de solución de problemas interpersonales, demostrando efectividad en la implementación de un programa de intervención (Ison, 2009).

A partir de lo antes mencionado, el objetivo de este trabajo es realizar una revisión de instrumentos que evalúen solución de problemas interpersonales en niños, con el propósito de seleccionar el más adecuado para su utilización en un programa de intervención, dirigido a mejorar el desempeño social de esta población clínica infantil.

Metodología

Para cumplir con el objetivo propuesto, se llevó a cabo una búsqueda, en las bases de datos informatizadas PsycInfo, MedLine/PubMed, ERIC, Redalyc y Scielo, con las palabras claves en español: solución de problemas interpersonales- niños; y en inglés: interpersonal problem solving- children.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (1) ser una investigación empírica en la que se utilicen instrumentos de evaluación de solución de problemas interpersonales en niños de 8 a 10 años; (2) el estudio podía incluir grupo clínico con o sin grupo control; (3) debía estar escrito en inglés o en español; (4) y estar publicado entre los años 2006 y 2016. El proceso de búsqueda se basó en la consulta de 53 referencias. Después de revisar títulos y resúmenes, se seleccionaron nueve estudios que cumplieran con los criterios de inclusión. Luego, se eliminaron los artículos repetidos y aquellos en los que se utilizaba el mismo instrumento de evaluación.

Resultados

El resultado del proceso de búsqueda permitió seleccionar tres estudios que cumplieran con los criterios de selección, entre los cuales se utilizaban tres instrumentos de evaluación de solución de problemas interpersonales en niños:

-*Test de evaluación de habilidades cognitivas en solución de problemas interpersonales* (EVHACOSPI) (García Pérez & Magaz Lago, 1998): el instrumento dispone de dos Formas Paralelas, A (pre-test) y B (post-test). Cada forma consta de tres tarjetas, en donde se representa, a través de una imagen, situaciones que presentan un problema interpersonal y que el niño deberá pensar cómo puede ser solucionado. Este instrumento evalúa cuanti y cualitativamente las siguientes habilidades cognitivas: identificación de situaciones-problema; descripción de situaciones-problema de manera concreta y operativa; identificación del problema en una situación de interacción social, generación del mayor número de alternativas posibles que constituyen o puedan constituir una solución al problema; anticipación de posibles consecuencias para cada una de las alternativas generadas y toma de decisiones.

-*Children's Interpersonal Problem Solving Task* (ChIPS) (Shure & Spivack, 1985): es una tarea que evalúa procesamiento de información social en niños de 8 a 16 años. Consiste en presentarle al niño de manera verbal, tres historias de interacción social con escenarios diferentes: un niño que está siendo molestado por otro, un niño que quiere ser amigo de otro y un niño que quiere pedir ayuda. Luego, se le pide que genere la mayor cantidad de soluciones posibles para resolver el problema del protagonista de la historia. El orden de los escenarios se mantiene constante en la administración y los nombres de los personajes son cambiados para que se corresponda con el género del participante. El manual proporciona una lista de categorías y ejemplos de respuestas relevantes e irrelevantes. Se puntúan el número total de respuestas pertinentes, que se define como todas las respuestas que resolverían con precisión el problema social presentado (CHIPS-RR); el número de categorías relevantes, a las que pertenecen las respuestas pertinentes (CHIPS-RC); y el número de respuestas irrelevantes, definidas como respuestas que no son relevantes para resolver el problema (CHIPS-IR). El instrumento tiene una fiabilidad test-retest moderada en las distintas historias ($r = 0.62$) (Stevens et al., 2012).

-*Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales* (ESCI) (Calero, García-Martín, Molinero, & Bonete, 2009): esta tarea mide la habilidad de resolución de problemas interpersonales a partir de una serie de 17 dibujos que representan un conflicto interpersonal; en los cuatro primeros sólo aparece un personaje y en los 13 restantes dos o más. El niño debe contestar por escrito a tres preguntas: 1) “¿Cómo se siente el personaje principal del dibujo?”, 2) “¿Por qué se siente así?”, y 3) “¿Qué podría hacer para solucionar esa situación?”. Esta última pregunta es agregada a partir del sexto dibujo. Estas preguntas se corresponden con cada una de las tres puntuaciones que suministran, así: emociones (ESCI-E) con un máximo de 17 puntos, causas (ESCI-C) con un máximo de 51 puntos, y soluciones (ESCI-S) con un máximo de 13 puntos, y una puntuación total (ESCI-total) de 81 puntos resultante de la suma de las anteriores. La aplicación puede ser individual o colectiva, y su duración es de 40 minutos, aproximadamente. Este instrumento se basa en el modelo de resolución de problemas interpersonales de siete fases de Pelechano (1996) y ha sido validado previamente con una muestra de 491 adolescentes andaluces mostrando una estructura factorial satisfactoria de seis factores para el área de emociones y de causas, y cinco factores para el área de soluciones. En el mismo estudio, el test mostró una fiabilidad en las tres áreas siempre > 0.60 . En este estudio se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0.61 para la puntuación total (Gómez-Pérez et al., 2014).

Discusión y conclusiones

El análisis de los instrumentos permitió seleccionar al test EVHACOSPI como el más adecuado para ser utilizado en la evaluación de solución de problemas interpersonales en niños con diagnóstico de TDAH. El mismo presenta una serie de ventajas, en relación a los otros instrumentos descriptos. En primer lugar, es un instrumento que evalúa todas las habilidades cognitivas involucradas en el proceso de solución de problemas interpersonales: identificación de situaciones-problema; descripción de situaciones-problema de manera concreta y operativa; identificación del problema en una situación de interacción social, generación del mayor número de alternativas posibles que constituyen o puedan constituir una solución al problema; anticipación de posibles consecuencias para cada una de las alternativas generadas y toma de decisiones. Cuenta con dos formas A y B, por lo cual constituye un test diseñado específicamente para evaluar dichas habilidades cognitivas antes y después de aplicar un tratamiento o programa de intervención. Incluye material verbal, con apoyo visual y una cantidad de estímulos no demasiado extensa, y está diseñado para ser administrado en población normal y clínica. Por último, es de destacar que ha sido ampliamente utilizado en nuestro país con estudios que han demostrado su utilidad y han realizado aportes para su administración y puntuación (Ison, 2004, 2009; Ison & Morelato, 2009; Greco & Ison, 2009; Morelato et al., 2005).

La utilización de este instrumento en dicha población clínica, permitirá la evaluación pretest y postest como parte de un programa de intervención en niños con TDAH, con el objetivo de potenciar la adquisición de habilidades cognitivas que les permitan evitar y solucionar conflictos en sus relaciones interpersonales, y así mejorar su desempeño social.

Referencias

* *Las referencias marcadas con un asterisco indican los estudios incluidos en la revisión.*

Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, 47(1), 39-45.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). Washinton DC: Arlington, VA, American Psychiatric Publishing.

Bauermeister, J. J., Matos, M., Reina, G., Salas, C. C., Martínez, J. V., Cumba, E., & Barkley, R. A. (2005). Comparison of the DSM-IV combined and inattentive types of ADHD in a school-based sample of Latino/Hispanic children. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 46,166-179.

Calero, M. D., García-Martín, M. B., Molinero, C., & Bonete, S. (2009). *Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales, ESCI*. Manuscrito no publicado. Universidad de Granada, España.

Cardo, E., Servera, M., Vidal, C., De Azua, B., Redondo, M., & Riutort, L. (2011). Influencia de los diferentes criterios diagnósticos y la cultura en la prevalencia del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52(1), 109-117.

- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, Á. P. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173.
- De Boo, G. M. & Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 78-97.
- Furlotti, M. C. & Espósito, A. (2010). *La solución de problemas interpersonales en el adolescente con Síndrome de Down*. [Tesis de grado]. Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Gaitán-Chipatecua, A. & Rey-Anacona, C. (2013). Diferencias en funciones ejecutivas en escolares normales, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del cálculo y condición comórbida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 71-85.
- García-Castellar, R., Presentación-Herrero, M. J., Siegenthaler-Hierro, R., & Miranda-Casas, A. (2006). Estado sociométrico de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado. *Revista de neurología*, 42(2), 13-17.
- García-Pérez, E. M. (2009) *Déficit de atención sostenida*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- García-Pérez, E. M. & Magaz-Lago, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI)*. Manual de referencia. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- *Gómez-Pérez, M. M., Mata-Sierra, S., García-Martín, M. B., Calero-García, M. D., Molinero-Caparrós, C., & Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59-69.
- Greco, C. & Ison, M. S. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(2), 121.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 257-268.
- Ison, M. S. (2009). Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (12), 29-51.
- *Ison, M. S. & Morelato, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Jara-Jiménez, P., García-Castellar, R., & Sánchez-Chiva, D. (2011) Competencias sociales de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH: valoración desde el entorno familiar y escolar. *Revista Quaderns Digitals n° 69*. *Actas Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica*.
- Lora-Muñoz, J. & Moreno-García, I. (2008) Perfil social de los subtipos del Trastorno por déficit de atención con Hiperactividad. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 317-329.

- Manzanares, M. C. S. & Sánchez, J. M. R. (1996). Entrenamiento de niños socialmente desfavorecidos en habilidades para resolver problemas sociales. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 49(2), 309-320.
- Missawa, D. D. A. & Rossetti, C. B. (2014). Psicólogos e TDAH: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. *Construção psicopedagógica*, 22(23), 81-90.
- Morelato, G. S., Maddio, S., & Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 149-164.
- Moreno, C. B. & Ison, M. S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(2), 66-81.
- Pardos, A., Fernández-Jaén, A., & Fernández-Mayoralas, M. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención /hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48(2), 107- 111.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales: Teoría mínima y programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Presentación-Herrero, M. J., Hierro, R. S., Jiménez, P. J., & Casas, A. M. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22(4), 778-783.
- Rodillo, B. E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 52-59.
- Sánchez, A., Rivas, M., & Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(9), 353-370.
- Schafer, V. & Semrud-Clikeman, M. (2008). Neuropsychological Functioning in Subgroups of Children With and Without Social Perception Deficits and/or Hyperactivity-Impulsivity. *Journal of attention disorders*, 12(2), 177-190.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1985). *Children's interpersonal problem solving: Alternative solutions*. Philadelphia, PA: Drexel University.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. (1976). *The Problem-Solving Approach to Adjustment*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- *Stevens, S. A., Majors, D., Rovet, J., Koren, G., Fantus, E., Nulman, I., & Desrocher, M. (2012). Social problem solving in children with fetal alcohol spectrum disorders. *Journal of Population Therapeutics and Clinical Pharmacology*, 19(1), 99-110.
- Trianes-Torres, M., Muñoz, A., & De La Morena, M. L. (1999). *Relaciones Sociales y Prevención de la Inadaptación Social y Escolar*. Málaga: Editorial Aljibe.

EL AUTOENGAÑO: UNA REVISIÓN DEL PROBLEMA A LA LUZ DEL
EXAMEN DE DIFERENTES CONCEPTOS PSICOLÓGICOS.

SELF-DECEPTION: A REVISION OF THE PROBLEM IN LIGHT OF THE EXAM
OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL CONCEPTS.

Agostina Vorano^{*1}, Gustavo Fernández Acevedo² & Diana Inés Pérez³

¹Becaria tipo A - Grupo de Análisis Epistemológico - Facultad de Humanidades,
Universidad Nacional de Mar del Plata.

²Grupo de Análisis Epistemológico, Facultad de Humanidades - Universidad Nacional
de Mar del Plata.

³Instituto de Investigaciones Filosóficas, Sociedad Argentina de Análisis Filosófico -
CONICET - Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Pocas ideas sobre el autoengaño gozan de aceptación generalizada. Entre éstas, puede mencionarse el muy difundido empleo de ciertos conceptos psicológicos (creencias, deseos e intenciones) en las explicaciones sobre este fenómeno. Éstas se encuentran afectadas por numerosos problemas, tales como la paradoja doxástica. Se conjetura que dichos problemas surgen, al menos en cierta medida, de la utilización poco crítica en estas explicaciones de los conceptos psicológicos mencionados, tal como éstos fueron concebidos en el marco de las posturas tradicionales de la Psicología de sentido común. Consecuentemente, en el presente proyecto se abordan los siguientes interrogantes: ¿cómo impactaría la revisión de estas concepciones tradicionales de la Psicología de sentido común en el planteo y solución de algunos de los problemas que suscita el autoengaño? ¿Qué aportes podrían hacerse al tratamiento de dichos problemas mediante el análisis de las teorías sobre conceptos psicológicos que subyacen a las explicaciones tradicionales del autoengaño? ¿Qué incidencia tendría sobre estos problemas y sus soluciones la consideración del rol que podrían desempeñar en las explicaciones sobre el autoengaño actitudes proposicionales diferentes a las clásicamente concebidas como tales, y otros conceptos psicológicos?

Palabras claves: autoengaño, conceptos psicológicos, psicología de sentido común.

Abstract

Only a few ideas about self-deception are broadly accepted. Among these ideas, we can mention the profuse use of some psychological concepts (beliefs, desires and intentions) in the explanations of this phenomenon. These explanations are affected by many problems, such as the doxastic paradox. We hypothesize that these problems stem from, at least partially, the uncritical use in these explanations of the aforementioned concepts, as they were conceived in the framework of the traditional approaches within folk Psychology. Consequently, within the present project we will address the following questions: how would the revision of the traditional concepts of folk Psychology impact on the framing and the solutions of some of the problems that self-deception poses? Which contributions could be made to deal with those problems by analyzing the theories about psychological concepts that underlie the traditional explanations about self-deception? Which would be the impact on these problems and their solutions of the

*Contacto: avorano@mdp.edu.ar

consideration of the role that could be played in the explanations about self-deception by non-traditional propositional attitudes, and by other psychological concepts?

Keywords: self-deception, psychological concepts, folk psychology.

Autoengaño y conceptos psicológicos.

El autoengaño es un fenómeno complejo del cual se han ocupado pensadores de muy diversas tradiciones a lo largo de más de dos milenios (Butler, 1726/2006; Davidson, 1985; Mele, 2001; Platón, 360 a.C./2003; Sartre, 1943/2004). Además, se ha reflexionado acerca de este fenómeno tanto en el marco de disciplinas filosóficas (Filosofía de la Mente, Gnoseología) como científicas (Psicología, Neurociencias). A pesar de este gran cúmulo de investigaciones, pocas son las ideas acerca del autoengaño que gozan de aceptación generalizada (Deweese-Boyd, 2012). Entre estos escasos puntos de consenso, cabe mencionar el muy difundido empleo de ciertas actitudes proposicionales en las explicaciones acerca del autoengaño: la mayoría de los autores contemporáneos afirma que el elemento motivacional del autoengaño es un deseo y que su producto es una creencia (Davidson, 1985; Demos, 1960; Pedrini, 2012; Sahdra & Thagard, 2003).

Sostener que el producto del autoengaño es una creencia genera diferentes problemas. Por un lado, la mayoría de los intencionalistas (quienes aseveran que la existencia de una intención es una condición necesaria del autoengaño; Davidson, 1985; Pears, 1984) afirma que el autoengaño implica la coexistencia de creencias contradictorias: la creencia verdadera (que el agente rechaza) y la falsa (que el agente adopta o mantiene). La dificultad de explicar cómo es posible esta coexistencia constituye uno de los problemas más acuciantes del autoengaño: la paradoja doxástica. Por su parte, la mayoría de los no intencionalistas (quienes argumentan que la postulación de una intención por parte del agente es prescindible, ya que la conjunción de sesgos cognitivos y factores motivacionales es suficiente para explicar satisfactoriamente el autoengaño; Lazar, 1999; Mele, 2001) supone asimismo que el producto del autoengaño es una creencia. Sin embargo, estos autores logran evitar la paradoja doxástica al aseverar que para que exista autoengaño sólo es necesario que el agente adopte o sostenga una creencia falsa en presencia de evidencia que favorezca una creencia verdadera. En otras palabras, desde esta perspectiva el autoengaño no supone la coexistencia de creencias contradictorias. No obstante, estos autores enfrentan otros problemas: por ejemplo, Funkhouser (2009) señala que las explicaciones que proponen fallan al analizar casos de “autoengaño profundamente conflictivo”, en los cuales es ontológicamente indeterminado lo que el agente cree.

Con la pretensión de superar estos problemas relativos al producto del autoengaño, y en consonancia con las contribuciones de Funkhouser (2009), se han propuesto modelos “no doxásticos” de este fenómeno (Archer, 2013; Porcher, 2012). Quienes abogan por estos modelos afirman que quien se autoengaña no adquiere/mantiene ni la creencia falsa ni la verdadera. Ahora bien, esta perspectiva no se encuentra exenta de problemas: por un lado, no son concluyentes los argumentos que estos autores ofrecen para prescindir de las creencias en las explicaciones sobre el autoengaño. Por otro lado, existen discrepancias significativas entre quienes abogan por estos modelos en cuanto a qué otros conceptos psicológicos (diferentes de las creencias) son necesarios para ofrecer explicaciones satisfactorias acerca de este fenómeno. En este sentido, por ejemplo, Porcher (2012) señala que los conceptos de la Psicología de

sentido común son insuficientes, mientras que Archer (2013) sostiene precisamente lo contrario.

En lo que al elemento motivacional del autoengaño respecta, considerar que consiste en un deseo (Funkhouser, 2005) también genera problemas. Numerosos intencionalistas suponen que la intención que hace posible el autoengaño se debe a la existencia del deseo de adoptar una creencia contraria a la evidencia de la que se dispone. Esto conduce a la dificultad de explicar casos de autoengaño retorcido (aquellos en los cuales la creencia resultante es indeseable, a diferencia de lo que ocurre en el autoengaño directo), dado que estos casos ponen en tela de juicio la conjetura según la cual el autoengaño siempre involucra el deseo de adoptar cierta creencia. Numerosos no intencionalistas esquivan este obstáculo puesto que, si bien al dar cuenta del autoengaño directo apelan a los deseos, no lo hacen al explicar el autoengaño retorcido (en cuyo caso suelen otorgarles sólo a las emociones un rol explicativo relevante). De todos modos, los no intencionalistas nuevamente enfrentan dificultades relativas a la explicación de casos de “autoengaño profundamente conflictivo”, porque en éstos es ontológicamente indeterminado no sólo lo que el agente cree sino también lo que desea (Funkhouser, 2009).

Hasta aquí, se han descrito los problemas que suscita la apelación a creencias y deseos en las explicaciones sobre el autoengaño. Dichas dificultades afectan tanto a los modelos intencionalistas como a los no intencionalistas. Pero también existen ciertos inconvenientes que conciernen sólo al primer grupo de modelos, debido a que únicamente éstos apelan al concepto psicológico de intención al dar cuenta del autoengaño. Entre estos problemas, se destaca la paradoja dinámica: ésta surge del hecho de que quien se autoengaña parece embarcarse en un proyecto imposible, consistente tanto en ser ejecutor como víctima del engaño. En otras palabras, en tanto engañador el agente debe ser conciente de que está empleando una estrategia conducente al engaño pero, en tanto engañado, el agente no debe ser conciente de dicha estrategia para que ésta sea efectiva. Numerosos intencionalistas (Davidson, 1982/2004; Pears, 1984; Rorty, 1988) han intentado superar esta paradoja proponiendo alguna clase división (temporal, psicológica, o de ambos tipos). Las estrategias divisionistas permiten, en principio, enfrentar exitosamente la paradoja dinámica; no obstante, su presunto éxito trae aparejados nuevos problemas (tales como la incapacidad de dar cuenta de la opacidad y tensión distintivas de los ejemplares típicos de autoengaño). Como ya se aclaró, los modelos no intencionalistas no resultan afectados por la paradoja dinámica debido a que prescinden de las intenciones para dar cuenta del autoengaño: de acuerdo con estos modelos, el deseo de que p es suficiente para motivar sesgos cognitivos que conduzcan a la adopción de la creencia de que p . Empero, esta explicación no permite dar cuenta del carácter selectivo del autoengaño: no en todas las situaciones, sino sólo en algunas, el deseo de que p genera sesgos que llevan a la creencia de que p . En otras palabras, los modelos no intencionalistas no enfrentan exitosamente el llamado “problema de la selectividad”. En cambio, las concepciones intencionalistas parecen ofrecer una respuesta satisfactoria a dicho problema gracias, precisamente, a la postulación de la existencia de una intención de adquirir la creencia de que p por parte de quien se autoengaña (Bermúdez, 2000).

Como puede apreciarse a partir de lo descrito hasta aquí, ninguna de las dos clases de modelos sobre el autoengaño (intencionalistas y no intencionalistas) se encuentran exentas de los variados problemas que suscita este fenómeno. En el marco del presente proyecto, se propone la conjetura según la cual los problemas descritos aquí (y otros relacionados con éstos) surgen, al menos en cierta medida, de la incorporación poco crítica en las explicaciones sobre el autoengaño de ciertos conceptos psicológicos

(específicamente, creencias, deseos e intenciones) tal como fueron concebidos en el marco de las posturas tradicionales de la Psicología de sentido común⁴. Considerando esto, emergen los siguientes interrogantes: ¿cómo impactaría la revisión de las concepciones tradicionales acerca de creencias, deseos e intenciones en el planteo de algunos de los problemas que suscita el autoengaño, y en sus soluciones? ¿Qué aportes podrían hacerse al tratamiento de dichos problemas mediante el análisis y la comparación de las teorías sobre conceptos psicológicos (por ejemplo, teorías representacionales e inferencialistas) que subyacen a diferentes explicaciones del autoengaño? ¿Qué incidencia tendría sobre el planteo de estos problemas y sobre sus soluciones la consideración del rol que podrían desempeñar en las explicaciones del autoengaño actitudes proposicionales (aceptación, sospecha, etc.) diferentes a las clásicamente concebidas como tales (a saber, deseos y creencias), y otros conceptos psicológicos (no comprendidos en la categoría de actitudes proposicionales)?

Para ofrecer respuestas a estos interrogantes, se recurrirá a investigaciones actuales del campo de la Psicología de sentido común, especialmente a aquellas consistentes en la revisión crítica de las perspectivas clásicas sobre los conceptos psicológicos (Hutto, & Ratcliffe, 2007; Pérez, 2013). También se apelará a otras indagaciones contemporáneas dentro de la Filosofía de la Mente (Schwitzgebel, 2001) y a estudios empíricos acerca del autoengaño (Mijović-Prelec, & Prelec, 2010). Este conjunto de investigaciones resulta útil para el tratamiento de los interrogantes formulados ya que pone de manifiesto las limitaciones de las ideas clásicas sobre los conceptos psicológicos, contribuye a pensar cómo éstas podrían superarse, permite revisar las teorías desde las cuales se los ha concebido, y es de utilidad para identificar qué otros conceptos psicológicos sería oportuno considerar.

En relación con los interrogantes formulados, cabe destacar lo sostenido por Lowe (2004): los problemas que genera el autoengaño revelan que conceptos psicológicos como los de creencia y deseo tienen una complejidad tal que no ha sido posible darles aún un fundamento teórico sólido. En esta misma línea de pensamiento, van Leeuwen (2007) afirma que el autoengaño es interesante porque obliga a definir nítidamente qué es una creencia, y Funkhouser (2009) y Porcher (2012) aseveran que el autoengaño pone de manifiesto los límites de las conceptualizaciones propuestas por las posturas tradicionales de la Psicología de sentido común.

Método

La metodología que se empleará será la propia del análisis filosófico: se elucidarán críticamente las concepciones acerca de los conceptos psicológicos involucrados en diversas explicaciones sobre el autoengaño, se dilucidará cómo esas concepciones han conducido al surgimiento de los problemas que afectan a dichas explicaciones, se analizarán los roles que los distintos conceptos psicológicos han jugado en tales explicaciones, se inspeccionarán y compararán las teorías desde las que se ha pensado acerca de dichos conceptos, se elucidarán conceptos psicológicos alternativos y la potencial contribución de éstos a la reformulación de los problemas que suscita el autoengaño y de sus soluciones. A pesar de que esta investigación no será en sí misma empírica, se considerará detenidamente evidencia fáctica pertinente.

⁴ Entendida aquí no como el conjunto en sí de conceptos psicológicos empleados por la gente en su vida cotidiana, sino como las teorizaciones y sistematizaciones que filósofos y psicólogos han hecho de dicho conjunto (Hutto & Ratcliffe, 2007).

Aporte esperado de los resultados

Se espera contribuir a realizar modificaciones fructíferas del planteo y las soluciones de algunos de los problemas que suscita el autoengaño, mediante: a) la revisión crítica de conceptos psicológicos como creencia, deseo e intención, tal como fueron concebidos por las posturas tradicionales de la Psicología de sentido común; b) la consideración sistemática del rol que podrían desempeñar en las explicaciones sobre el autoengaño actitudes proposicionales diferentes a las clásicamente concebidas como tales y conceptos psicológicos no comprendidos en la categoría de actitudes proposicionales. Existen unas pocas propuestas en este sentido (Audi, 1988; Bortolotti & Mameli, 2012; Egan, 2008;). A pesar del valor de éstas, es necesario profundizarlas y sistematizarlas, y explicitar qué concepciones acerca de la Psicología de sentido común subyacen a las mismas. Lo señalado hasta aquí remite principalmente al potencial impacto conceptual de la presente investigación. Pero asimismo se espera que ésta derive en posibles contribuciones a los estudios empíricos acerca del autoengaño. En algunos de éstos (Gur & Sackeim, 1979; Quattrone & Tversky, 1984; Sackeim & Gur, 1978; Sharma, Modi, Khushu, & Mandal, 2010) se advierten ciertas deficiencias conceptuales que se originan -al menos en parte- en el descuido de nociones y distinciones filosóficas relevantes (Fernández-Acevedo, 2012). A modo de ejemplo, considérense algunos de los supuestos conceptuales sostenidos en los influyentes estudios experimentales realizados por Gur y Sackeim (Gur & Sackeim, 1979; Sackeim & Gur, 1978). En primer lugar, estos autores adoptan una concepción del autoengaño de acuerdo con la cual este fenómeno reposa sobre cuatro condiciones necesarias y conjuntamente suficientes: “1. El individuo sostiene dos creencias contradictorias (que p y que no p). 2. Esas dos creencias contradictorias son sostenidas simultáneamente. 3. El individuo no es conciente de que sostiene una de esas creencias. 4. El acto que determina cuál creencia es objeto de la conciencia y cuál no, es un acto motivado” (Gur & Sackeim, 1979; p. 149). En segundo lugar, estos autores consideran que tanto los auto-informes (declaraciones verbales sinceras) de los sujetos como algunas de sus respuestas fisiológicas (específicamente, la respuesta galvánica de la piel) pueden ser considerados como indicadores válidos de las creencias sostenidas por dichos sujetos. Así, afirman que “El auto-informe del sujeto es usado para determinar que una creencia particular es sostenida [mientras que] índices fisiológicos, medidos mientras el auto-informe es hecho, son usados para indicar si una creencia contradictoria también es sostenida” (Sackeim & Gur, 1978; p. 173). Estas dos ideas fueron oportunamente criticadas por Mele (2001). En lo que a la primera de ellas respecta, Mele objeta la necesidad explicativa de lo que él denomina “la condición de creencia dual” (es decir, el sostenimiento simultáneo de la creencia de que p y de la creencia de que no p). Los modelos no intencionalistas (de los cuales Mele es un representante conspicuo) ofrecen interesantes argumentos para rechazar la validez de la condición de creencia dual; desde estos modelos, se sostiene que para que exista autoengaño sólo es necesario que el agente adopte o sostenga una creencia falsa en presencia de evidencia que favorezca una creencia verdadera. En lo que concierne a la segunda, cabe preguntarse si efectivamente una respuesta fisiológica -tal como la respuesta galvánica de la piel- puede ser considerada como un indicador válido de la posesión de una creencia; o si, por el contrario, se trata más bien de un indicador de estados subdoxásticos. Estas críticas de Mele (2001) permiten ilustrar oportunamente cómo una investigación filosófica puede contribuir a poner de manifiesto algunas limitaciones conceptuales que aquejan a ciertas investigaciones fácticas sobre el autoengaño. Dado el valor de estas contribuciones, se

espera que la presente investigación derive en potenciales aportes a los estudios empíricos acerca del autoengaño.

Referencias

- Archer, S. (2013). Non-doxasticism about self-deception. *Dialéctica*, 67(3), 265-282.
- Audi, R. (1988). Self-deception, rationalization, and reasons for acting. In B. McLaughlin & A. Rorty (Eds.), *Perspectives on self-deception* (pp. 92-120). Berkeley, USA: University of California Press.
- Bermúdez, J. (2000). Self-deception, intentions, and contradictory beliefs. *Analysis*, 60(4), 309-319.
- Bortolotti, L. & Mameli, M. (2012). Self-deception, delusion and the boundaries of folk Psychology. *Humana.Mente Journal of Philosophical Studies*, 20, 203-222.
- Butler, J. (1726/2006). Upon self-deceit. In D. E. White (Ed.), *The works of Bishop Butler*. Rochester, USA: Rochester University Press.
- Davidson, D. (1982/2004). *Problems of rationality*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Davidson, D. (1985). Deception and division. In E. LePore & B. McLaughlin (Eds.), *Actions and events: perspectives on the philosophy of Donald Davidson* (pp. 138-148). Oxford, UK: Blackwell.
- Demos, R. (1960). Lying to oneself. *The Journal of Philosophy*, 57(18), 588-595.
- Deweese-Boyd, I. (2012). Self-deception. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/self-deception/>
- Egan, A. (2008). Imagination, delusion, and self-deception. In T. Bayne & J. Fernández (Eds.), *Delusion and self-deception: affective influences on belief-formation* (pp. 263-280). Hove, UK: Psychology Press.
- Fernández-Acevedo, G. (2012). El autoengaño: la transición de un problema desde la Filosofía a la Psicología. En *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (tomo 3, pp. 49-52). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Funkhouser, E. (2005). Do the self-deceived get what they want? *Pacific Philosophical Quarterly*, 86(3), 295-312.
- Funkhouser, E. (2009). Self-deception and the limits of folk psychology. *Social Theory and Practice*, 35(1), 1-13.
- Gur, R. & Sackeim, H. (1979). Self-Deception: a concept in search of a phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 147-169.
- Hutto, D. & Ratcliffe, M. (2007). *Folk Psychology re-assessed*. Dordrecht, Holland: Springer.
- Lazar, A. (1999). Deceiving oneself or self-deceived? On the formation of beliefs 'under the influence'. *Mind*, 108(430), 265-290.
- Lowe, E. J. (2004). *An introduction to the Philosophy of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mele, A. (2001). *Self-deception unmasked*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Mijović-Prelec, D. & Prelec, D. (2010). Self-deception as self-signalling: a model and experimental evidence. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 365, 227-240.
- Pears, D. (1984). *Motivated irrationality*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Pedrini, P. (2012). Introduction: Philosophy of self-deception. *Humana.Mente Journal of Philosophical Studies*, 20, 3-8.
- Pérez, D. (2013). *Sentir, desear, creer. Una aproximación filosófica a los conceptos psicológicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Platón (360 a.C./2003). *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen II: Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Porcher, J. (2012). Against the deflationary account of self-deception. *Humana.Mente Journal of Philosophical Studies*, 20, 67-84.
- Quattrone, G. & Tversky, A. (1984). Causal versus diagnostic contingencies: on self-deception and on the voter's illusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 237-248.
- Rorty, A. (1988). The deceptive self: liars, layers and lairs. In B. McLaughlin & A. Rorty (Eds.), *Perspectives on self-deception* (pp. 11-28). Berkeley, USA: University of California Press.
- Sackeim, H. & Gur, R. (1978). Self-deception, self-confrontation, and consciousness. In G. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and Self-regulation*, vol. 2 (pp. 139-197). New York, USA: Plenum Press.
- Sahdra, B. & Thagard, P. (2003). Self-deception and emotional coherence. *Minds and machines*, 13(2), 213-231.
- Sartre, J. P. (1943/2004). *El ser y la nada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Schwitzgebel, E. (2001). In-between believing. *The Philosophical Quarterly*, 51(202), 76-82.
- Sharma, M., Modi, S., Khushu, S., & Mandal, M. K. (2010). Neural activation pattern in self-deceivers. *Psychological Studies*, 55(1), 71-76.
- van Leeuwen, N. (2007). The product of self-deception. *Erkenntnis*, 67, 419-437.

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN MINDFULNESS
SOBRE PROCESOS COGNITIVOS SOCIALES Y NO SOCIALES EN
PREESCOLARES

EFFECTS OF A MINDFULNESS TRAINING PROGRAM ON SOCIAL AND NON-
SOCIAL COGNITIVE PROCESSES IN PRESCHOOLS

María Lucía Zabala^{*1}, María Marta Richrad's² & Marcela López³

¹Becaria Doctoral CONICET- IPSIBAT

²Investigadora Adjunta CONICET – IPSIBAT

³Investigadora y Docente UNMdP - IPSIBAT

Resumen

En el marco de la neurociencia cognitiva social la investigación en mindfulness, ha sido protagonista de numerosos estudios en las últimas décadas. Mindfulness, también conocida como atención plena o conciencia plena, es definida como una capacidad psicológica que implica estar enteramente presente con las propias experiencias, sin juzgamientos, con actitudes de aceptación, curiosidad y apertura. Sumado a la evidencia centrada en poblaciones clínicas, también existen estudios en muestras infantiles que indican que la práctica del mindfulness estimula la atención, la inhibición, la autorregulación emocional, la flexibilidad cognitiva, la teoría de la mente y las habilidades sociales. Objetivo: evaluar el impacto de un programa de entrenamiento en mindfulness, valorando los efectos de transferencia sobre procesos de teoría de la mente, inhibición y flexibilidad cognitiva, así como la permanencia en el tiempo de tales efectos, en una muestra de 60 niños escolarizados, de cuatro a seis años de edad. Metodología: diseño cuasi-experimental pre-post con un grupo control activo, diseño factorial mixto de 2 mediciones (pre y post entrenamiento) sobre las variables mencionadas, en ambos grupos. Se enfatiza la relevancia del estudio a través de su contribución a la promoción del desarrollo de disposiciones prosociales y la prevención de comportamientos impulsivos que posibiliten garantizar el adecuado funcionamiento social de dicha franja etaria.

Palabras claves: mindfulness, funciones ejecutivas, teoría de la mente, preescolares

Abstract

In the framework of social cognitive neuroscience the research of mindfulness had raised increasingly in the past decades. Mindfulness, also known as full attention or full consciousness, is defined as the psychological capacity to be entirely present with the own experiences, without judgements, with acceptance, curiosity and openness. Plus the evidence centered in clinical population, there are also many studies in childhood samples wich indicate that the practice of mindfulness stimulates attention, inhibition, emotional self-regulation, cognitive flexibility, theory of mind and social abilities. Aim: to evaluate the impact of a mindfulness training program, assessing the tranference effects on theory of mind, inhibition and cognitive flexibility, as well as the permanence in time of those effects, in a simple of 60 preschoolers from 4 to 6 years old. Method: quasi experimental design pre-post with an active control group, mixture factorial design of two measures

* Contacto: lu_zabala@live.com

(pre and post training) of the mentioned variables in both groups. The relevance of the study is emphasized through its contribution to the promotion of the development of prosocial dispositions and the prevention of impulsive behaviors that allow to guarantee the adequate social functioning of this age group.

Keywords: mindfulness, executive functions, theory of mind, preschoolers

Antecedentes

La neurociencia cognitiva social vincula la investigación en psicología social y las neurociencias cognitivas, asumiendo como objetivo el estudio de las bases neurobiológicas de la cognición y las conductas sociales (Grande-García, 2009). Una de las principales líneas de investigación dentro de esta disciplina es la cognición social, definida como un proceso neurobiológico, psicológico y social, por medio del cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales para construir representaciones de la relación entre uno mismo y los otros; permitiendo emplear esas representaciones para guiar el funcionamiento social (Adolphs, 2001). Vauth, Rusch, Wirtz y Corrigan (2004) proponen un modelo explicativo que plantea como supuesto básico que tanto la cognición social como la cognición no social permiten predecir el funcionamiento social, si bien ambos tipos de procesos ejercen influencias diferenciales. La teoría de la mente (TM), como proceso cognitivo-social (Adolphs, 2003), es definida como la competencia de atribuir mente a otros y, de predecir y comprender sus conductas en función de entidades mentales como las creencias, los deseos y las intenciones (Rivière, 1996). Las funciones ejecutivas (FE), entendidas como procesos de cognición no social (Vauth et al., 2004) se definen como un conjunto de procesos mentales que permiten desarrollar una conducta planificada, mantener la concentración y la atención en ocasiones en las que un comportamiento intuitivo, automático o sobreaprendido sería insuficiente o contraproducente (Diamond, 2013). Actualmente se considera a la inhibición y la flexibilidad cognitiva dentro de los principales componentes ejecutivos de orden más básico que contribuyen de manera diferencial en la ejecución de tareas ejecutivas complejas (Miyake et al., 2000). La inhibición permite resistir la interferencia generada por estímulos distractores del ambiente, suprimiendo las respuestas prepotentes que obstaculizan el éxito de una tarea e interrumpiendo pensamientos o representaciones que no resultan relevantes para el logro de objetivos (Andres, Guerrini, Phillips, & Perfect, 2008; Collette, Germain, Hogge, & van der Linden, 2009; Friedman & Miyake, 2004; Miyake et al., 2000; Nigg, 2000). Por su parte, la flexibilidad cognitiva refiere a la habilidad para alternar, veloz y eficazmente, entre diferentes pensamientos o acciones en función de demandas específicas vinculadas a distintos contextos y situaciones (Geurts, Corbett, & Solomon, 2004).

En el marco de la neurociencia cognitiva social la investigación en mindfulness ha sido protagonista de numerosos estudios en las últimas décadas. Mindfulness, también conocida como atención plena o conciencia plena, es definida como una capacidad psicológica que implica estar enteramente presente con las propias experiencias, sin juzgamientos, con actitudes de aceptación, curiosidad y apertura (Kabat-Zinn, 2005). Una reciente revisión, realizada por Hempell, et al. (2014), generó un mapa de evidencia de los efectos de transferencia de los programas de entrenamiento en mindfulness, indicando que gran parte de las investigaciones se han centrado en el impacto que ésta práctica ejerce no sólo en aspectos globales como la salud general y el bienestar psicosocial, sino también en áreas específicas como el dolor crónico, la

depresión, el uso de sustancias, trastornos psicósomáticos y enfermedades mentales. Sumado a la evidencia centrada en poblaciones clínicas, también existen estudios en muestras con desarrollo típico que indican que la práctica del mindfulness estimula la atención, la inhibición, la autorregulación emocional, la flexibilidad cognitiva, las disposiciones prosociales -como TM-, y las habilidades sociales (Black, Milam, & Sussman, 2009; Burke 2009; Hempell, et al. 2014). En esta línea se destacan investigaciones focalizadas en poblaciones infantiles y juveniles, llevadas a cabo en contextos escolares; en tanto éstos constituyen un espacio propicio para el entrenamiento en mindfulness ya que los estudiantes permanecen en ellos largos períodos del día y las intervenciones pueden realizarse en contextos naturales y con costos mínimos (Weare & Nind, 2011). En un estudio reciente (Almansa et al., 2014) se empleó un programa de intervención en mindfulness en educación primaria, generando evidencia en favor de los efectos de transferencia sobre variables motivacionales y emocionales. Zenner (2014), afirma que a pesar de la heterogeneidad de las investigaciones realizadas en instituciones educativas, los efectos de los programas de entrenamiento en mindfulness resultan prometedores en el desempeño cognitivo y la resiliencia al stress, considerando al mindfulness como condición base para la educación. En esta línea Zelazo y Lyons (2011) consideran a los preescolares como una población apropiada para aprender las habilidades de atención plena, de modo de favorecer el funcionamiento ejecutivo y la adopción de perspectiva -TM- en pos de un adecuado desarrollo socio-escolar.

Muchas de las críticas que reciben las investigaciones sobre programas de entrenamiento en mindfulness se centran en el tipo de diseño implementado para probar su eficacia, la falta de controles activos y la ausencia de evaluación de los efectos a largo plazo del entrenamiento (Zelazo & Lyons, 2011; Zenner, 2014). Entre los criterios que resultan esenciales para determinar la eficacia de un programa, la literatura científica distingue: la transferencia cercana y lejana -relativas a los efectos sobre dominios similares o lejanos, respectivamente- (Rapport, Orban, Kofler, & Friedman, 2013), y la transferencia a corto y a largo plazo -relativas a la perdurabilidad de los efectos en el tiempo- (Sheese & Lipina, 2011; Stelzer, Mazzoni, Cervigni, Martino, & Migliaro, 2012).

Por lo expuesto, el presente trabajo constituye un aporte diferencial a la investigación en mindfulness, empleando las evaluaciones de los efectos de transferencia cercana, lejana, a corto y largo plazo, conjuntamente. En este sentido, se propone evaluar el impacto de un programa de entrenamiento en mindfulness, valorando los efectos de transferencia sobre procesos de teoría de la mente, inhibición y flexibilidad cognitiva, así como la permanencia en el tiempo de tales efectos.

De acuerdo a lo planteado, se proponen las siguientes hipótesis:

1. La implementación del programa de entrenamiento en mindfulness implicará un aprendizaje de habilidades de atención plena (efecto de transferencia cercana)
2. La implementación del programa de entrenamiento en mindfulness implicará una mejora en el desempeño en procesos de teoría de la mente, inhibición y flexibilidad cognitiva (efecto de transferencia lejana).
3. La mejora post-entrenamiento se manifestará en el nivel de desempeño en los procesos evaluados, inmediatamente después de finalizado el entrenamiento (efecto de transferencia lejana a corto plazo) y a los tres meses de finalizado el mismo (efecto de transferencia lejana a largo plazo).

Método

Tipo de estudio & diseño

Se implementará un diseño de tipo cuasi-experimental pre-post con un grupo control activo, diseño factorial mixto de 2 mediciones (pre y post) x 2 grupos (1 experimental y 1 control activo) (Tabla 1).

Tabla 1

Diseño de investigación: etapas y tareas según grupo

Grupo	Actividades			
	Pre	Intervención	Post 1	Post 2
GE	Sally-Anne Test de las miradas Stroop Noche/Día TAC- FCg Tarea de atención plena	Programa de entrenamiento en mindfulness	de Sally-Anne en Test de las miradas Stroop Noche/Día TAC- FCg Tarea de atención plena	Sally-Anne Test de las miradas Stroop Noche/Día TAC- FCg
GCa	Sally-Anne Test de las miradas Stroop Noche/Día TAC- FCg Tarea de atención plena	---- (Actividad lúdico recreativa)	Sally-Anne Test de las miradas Stroop Noche/Día TAC- FCg Tarea de atención plena	Sally-Anne Test de las miradas Stroop Noche/Día TAC-FCg

Nota: GE= grupo experimental; GCa= grupo control activo; — ausencia de entrenamiento; Post 1: entre tres y seis días de finalizado el entrenamiento; Post 2: tres meses de finalizado el entrenamiento.

Objetivos

Objetivo general

- Evaluar el impacto de un programa de entrenamiento en mindfulness y sus efectos de transferencia sobre procesos cognitivos sociales y no sociales en niños preescolares; con la finalidad de contribuir a la promoción de conductas prosociales y la prevención de comportamientos impulsivos optimizando el funcionamiento social.

Objetivos particulares

- Diseñar e implementar un programa de entrenamiento en mindfulness destinado a niños con desarrollo típico de cuatro a seis años de edad, valorando los efectos sobre el desarrollo de habilidades de atención plena o mindfulness (transferencia cercana).
- Analizar los efectos del entrenamiento en mindfulness sobre el desempeño en procesos de teoría de la mente, inhibición y flexibilidad cognitiva (transferencia lejana).
- Evaluar si los efectos del entrenamiento en mindfulness se mantienen estables en el tiempo (transferencia a corto y largo plazo).

Participantes y consideraciones éticas

Se trabajará con una muestra no probabilística incidental de 60 niños escolarizados, de cuatro a seis años de edad, de ambos sexos, estudiantes de tercera sección del ciclo inicial de dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Mar del Plata. Los participantes se distribuirán en dos grupos: experimental o de entrenamiento (GE) y control activo (GCa), ($n = 30$ cada grupo). Para su conformación, se tendrán en cuenta los siguientes criterios de inclusión: estudiantes activos, que actualmente no estén en tratamiento psicológico y/o psiquiátrico, que no presenten antecedentes de trastornos del aprendizaje ni trastornos del desarrollo según reportes brindados por docentes y/o padres/tutores.

Posterior a la presentación y autorización del proyecto ante las instituciones educativas participantes, se realizarán reuniones con todos los padres de los niños de la tercera sección del ciclo inicial que cumplan con los criterios de inclusión arriba mencionados, con la finalidad de brindar información acerca de los objetivos del estudio, las características e implicancias de la intervención, las fuentes de financiamiento del proyecto, tratamiento y anonimato de los datos, y cualquier otra información que permita salvar dudas a los padres. Seguidamente, se realizará la invitación a participar del estudio entregando material informativo con la totalidad del contenido tratado en la reunión, incluyendo información de contacto del grupo de investigación con la finalidad de clarificar dudas que pudieran surgir en relación al cuidado de los derechos de los niños en contextos de investigación. En caso de aceptar, los padres deberán firmar el consentimiento informado, bajo la presencia de un testigo, donde constarán todas las actividades en las que el niño participará. Al momento de la intervención, el niño debe aceptar formar parte del estudio (asentimiento), pudiendo interrumpir su participación y abandonar en el momento que así lo desee.

Cabe aclarar que la intervención se realizará en las instalaciones de la institución educativa, sin implicar mayor costo para los niños que el tiempo de participación en las actividades propuestas, obteniendo los beneficios indirectos relativos a la estimulación y promoción de habilidades de atención plena, esperando una mejora en sus habilidades cognitivas y cognitivas-sociales.

Los procedimientos para implementar el presente plan fueron sometidos a evaluación y aprobado por el Comité de Ética del Programa Temático Interdisciplinario en Bioética, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNMDP.

Para la implementación de esta investigación se tomarán los procedimientos recomendados por la American Psychological Association, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, lo establecido en la Ley Nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos del Niño, los lineamientos dados por el CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (2857/06) y lo establecido por la Ley Provincial 13298 de Promoción y Protección integral de los Derechos del Niño, y por cualquier otra disposición que a los efectos de garantizar los derechos del niño dictara el Consejo Local de Promoción de los Derechos del Niño de la Municipalidad de Mar del Plata.

Procedimiento

La Tabla 2 presenta el procedimiento para evaluar los efectos de transferencia del programa de entrenamiento en mindfulness. Para valorar la eficacia del programa de entrenamiento y contrastar la hipótesis relativa a la transferencia cercana, la totalidad de la muestra será evaluada antes y después de la intervención (durante la semana posterior a la finalización del entrenamiento), con una tarea similar a las tareas del programa que

requiera habilidades de atención plena. Luego se comparará el desempeño obtenido por los diferentes grupos en las fases de pre y post entrenamiento (Tiempo 1 [T1]).

Con objeto de evaluar si el programa de entrenamiento ejerce efectos de transferencia a otros dominios y contrastar la hipótesis de transferencia lejana y a corto plazo, se evaluará en la fase de pre y post entrenamiento el desempeño de los diferentes grupos en los procesos de teoría de la mente, inhibición y flexibilidad cognitiva en el T1. Por último, se repetirán las evaluaciones a ambos grupos en el Tiempo 2 (T2), con la finalidad de contrastar la hipótesis de la perdurabilidad en el tiempo de los efectos de transferencia (transferencia lejana y a largo plazo)

Tabla 2

Proceso entrenado, tareas y evaluación de la transferencia

Proceso entrenado	Transferencia			
	Cercana	Lejana	A corto plazo	A largo plazo
Mindfulness (atención plena)	X Tarea de atención plena	Sally-Anne Test de las miradas Stroop Noche/Día TAC –FCg	Primer post (T1)	Segundo Post (T2)

Nota: La presencia de entrenamiento se indica con X. El cuadro se refiere de manera específica al GE.

Análisis de los datos

Para contrastar las hipótesis propuestas se seleccionarán pruebas de diferencias de medias en función del tipo de distribución, la naturaleza de las variables, y la cantidad y naturaleza de mediciones implicadas en el análisis (intra o inter-grupo). Así, se estima utilizar la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, coeficientes de correlación y/o asociación, el índice *d* para la evaluación del tamaño del efecto, análisis de los intervalos de confianza y gráficos en función de los objetivos

Respecto a las medidas *intra-grupo*: A) se espera encontrar diferencias significativas en el GE entre las mediciones pre y post entrenamiento, y ausencia de diferencias significativas entre estas medidas en el GCa (T1). B) Se espera encontrar diferencias significativas en el GE entre las mediciones pre y post entrenamiento en la tarea similar a la del programa de entrenamiento en mindfulness, en las tareas de teoría de la mente, inhibición y flexibilidad cognitiva; y ausencia de diferencias significativas entre las mismas medidas en el GCa (T1). C) De verificarse las diferencias en el GE, se espera que la mejoría se mantenga en el tiempo (T2) lo que se manifestará a través de la ausencia de diferencias entre las mediciones efectuadas en los distintos momentos. En cuanto a las medidas *inter-grupo*: en todos los casos la comparación con el GCa permitirá controlar que los cambios se deban efectivamente al entrenamiento y no al desarrollo propio de la edad u otros factores. En este sentido, se espera encontrar ausencia de diferencias significativas en la fase pre entrenamiento entre el GC y GE; y la existencia de diferencias que impliquen mayores puntuaciones del GE en la fase de post entrenamiento.

Instrumentos

Tarea de pre y post entrenamiento (para evaluar transferencia cercana)

Los participantes serán evaluados grupalmente en el desempeño en una tarea de atención plena –que no formará parte del programa de entrenamiento–, descrita en el texto denominado Still Zittensennkikker (Snel, 2013). El desempeño será evaluado a

partir de un cuestionario tipo Likert a completar por el docente, que constará de una serie de indicadores de mindfulness y estará basado en el Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) de Greco, Baer y Smith (2011).

Tareas de pre y post entrenamiento (para evaluar transferencia lejana):

Los participantes serán evaluados en dos encuentros individuales de aproximadamente 20 minutos. La elección de las pruebas se fundamenta en las particularidades del desarrollo cognitivo-social de niños preescolares, atendiendo, asimismo, a las adaptaciones pertinentes de los instrumentos.

Para evaluar procesos de TM se empleará: 1- Tarea de Sally y Anne (Baron Cohen, Leslie, & Frith, 1985) que evalúa la capacidad de atribuir falsa-creencia de primer y segundo orden. Esta prueba consta de imágenes en las que están representadas dos muñecas, Sally y Anne; en el primer cuadro el niño ve a Sally guardar su bolita en una canasta y salir de la habitación. Durante la ausencia de Sally, Anne cambia de lugar la bolita, escondiéndola en una caja. Finalmente se hacen las preguntas de memoria referidas a las imágenes y que prediga cuál será la acción de Sally: Cuando Sally vuelva, ¿dónde va a buscar su bolita?. Se espera que el niño sea capaz de inferir el estado mental de Sally y por ende la acción que va a tomar. 2- Adaptación del Test de lectura de la mente en los ojos (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 1997), versión niños. Este test consiste en 28 fotografías en blanco y negro del contorno de los ojos de rostros humanos de ambos sexos, las cuales expresan diferentes estados mentales. El niño debe detectar el estado mental que mejor se ajuste a la expresión de la persona en la fotografía, de cuatro opciones que brinda el Test.

Para evaluar inhibición se utilizará el Stroop Día/Noche adaptado de Carlson y Moses (2001), en versión informatizada, para valorar la capacidad para inhibir una respuesta automatizada y de asociación. Consiste en 20 ensayos, en los que se presentan una serie de láminas que contienen figuras del sol y la luna; el niño debe responder *noche* cuando se le presente la tarjeta del sol y *día* cuando se le presente la tarjeta de luna.

Para valorar flexibilidad cognitiva se implementará la tarea informatizada de Flexibilidad Cognitiva de la TAC (Tareas de Autorregulación Cognitiva) de Introzzi y Canet Juric (2013), basada en la modificación del paradigma de Simon (Davidson, Amso, Anderson, & Diamond, 2006). Está conformada por un bloque de práctica y tres experimentales: congruente, incongruente y mixto, en los que el niño debe responder congruente o incongruentemente alternando entre dos reglas. Cabe aclarar que los tiempos inter-estímulos serán aumentados adecuando la prueba a las características de la población abordada.

Programa de entrenamiento:

El diseño del programa de entrenamiento, de carácter semiestructurado, estará basado en los programas de mindfulness desarrollados por Kabat-Zinn (1990, 2003) y los programas de mindfulness adaptados para preescolares y niños de Kaiser Greenland (2010), y el manual The Mindup Curriculum Pre-K-2 publicado por Scholastic y The Hawn Foundation (2011).

En líneas generales, el programa de entrenamiento en mindfulness con preescolares se enfocará en la capacitación de habilidades como la escucha, la respiración, el movimiento, el comer y observar conscientemente. Implicará en un comienzo estimular una atención concreta al ambiente exterior, para luego continuar a la experiencia del cuerpo/sentidos, y finalmente introducir la atención a la mente o ambiente interior (pensamientos, emociones, sensaciones), lo cual se acompañará de

ejercicios de meditación guiada dirigiendo la atención a las respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales asociadas con la experiencia presente

En las instalaciones de la institución educativa, los niños del GE serán entrenados, grupalmente, durante ocho semanas con dos sesiones semanales de aproximadamente 30 minutos, con un programa que consistirá en la realización de una serie de actividades por sesión, para estimular y entrenar las habilidades del mindfulness o atención plena. Los niños del GC activo, llevarán a cabo una actividad lúdico-recreativa dirigida por la Lic. Zabala, la cual se acordará previamente con los docentes (quienes colaborarán de la misma) con una frecuencia y duración similar a la del entrenamiento del GE. Se considerará que la actividad seleccionada no demande de manera específica procesos de mindfulness.

Aporte esperado de los resultados

El proyecto plantea el abordaje de una población hasta el momento poco estudiada –preescolares–, constituyendo un área de vacancia en la investigación sobre mindfulness en nuestro país. En este sentido, se enfatiza la relevancia del estudio a través de su contribución a la promoción del desarrollo de disposiciones prosociales y la prevención de comportamientos impulsivos que posibiliten garantizar el adecuado funcionamiento social de dicha franja etaria.

Referencias

- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 231-239. doi:10.1016/S0959-4388(00)00202-6
- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Reviews of Neuroscience*, 4, 165-178. doi:10.1038/nrn1056
- Almansa, G., Budía, M., López, J. L., Márquez, M., Martínez, A. I., Palacios, B., & Sáenz-López Buñuel, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133. Disponible en: <<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/2449>>.
- Balck, D. S., Milam, J., & Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth. A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124, 532-54. doi: 10.1542/peds.2008-3434
- Burke, C. A. (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents. A preliminary review of current search in an emergent field. *Journal of Children and Family Studies*, 19, 133-144. doi: 10.1007/s10826-009-9282-x
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. doi:10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, T. (1997). Is there a “language of the eyes”? Evidence from normal adults and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4, 311-331. doi: 10.1080/713756761
- Carlson, S. M. & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child development*, 1032-1053. URL: <http://www.jstor.org/stable/1132428>
- Collette, F., Germain, S., Hogge M., & Van der Linden, M. (2009). Inhibitory control of memory in normal ageing: Dissociation between impaired intentional and preserved unintentional processes. *Memory*, 17(1), 104-122.

doi: 10.1080/09658210802574146

- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, *44*(11), 2037–2078. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Friedman, N. P. & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology. General*, *133*(1), 101-35. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101>
- Geurts, H. M., Corbett, B., & Solomon, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Science*, *13*, 74-82.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia Social: el maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, *25*, 1-20. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps>
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological assessment*, *23*(3), 606. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022819>
- Hempel, S., Taylor, S. L., Marshall, N. J., Miake-Lye, I. M., Beroes, J. M., Shanman, R., & Shekelle, P. G. (2014). Evidence Map of Mindfulness. *VA Evidence Synthesis Program*. Disponible en: <http://www.hsrd.research.va.gov/publications/esp/reports/cfm>
- Introzzi, I. & Canet Juric, L. (2013). Tareas de Autorregulación Cognitiva. En I. Introzzi, L. Canet Juric, A. Comesaña, M. L. Andres, & M. Richard's, Evaluación de la Autorregulación cognitiva y emocional. Presentación de un Programa. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (suplemento)* (pp. 1-11.)
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. New York: Delta.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: science and practice*, *10*(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.
- Kaiser-Greenland, S. (2010). *The mindful child*. New York: Free press.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H, Howerter, A., & Wager, T.D (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobes” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*, 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, *126*, 220-246. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.220>
- Rapport, M., Orban, S., Kofler, M., & Friedman, L. (2013). Do programs designed to train working memory, other executive functions, and attention benefit children with ADHD? A meta-analytic review of cognitive, academic, and behavioral outcomes. *Clinical Psychology Review*, *33*, 1237–1252. doi:10.1016/j.cpr.2013.08.005

- Rivière, Á. & Núñez, M. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Sheese, B. & Lipina, S. (2011). Funciones ejecutivas: Consideraciones sobre su evaluación y el diseño de intervenciones orientadas a optimizarlas. En S. Lipina & M. Sigman (Eds.), *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (pp. 229-242). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Snel, E. (2013). *Sitting still like a frog: Mindfulness exercises for kids (and their parents)*. Shambhala Publications: Netherland.
- Stelzer, F., Mazzoni, C., Cervigni, M., Martino, P., & Migliaro, M., (2012). Programas de Entrenamiento de La Memoria de Trabajo en niños sanos. Una revisión de resultados. *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Neuropsicología y Psicología Cognitiva*.
ji.psi.uba.ar/xix/esp/memorias/neuropsicologia_psicologia_ognitiva.pdf#page=60
- The Hawn Foundation, Scholastic (2011). The mindup curriculum Grades PreK–2: Brain-Focused Strategies for Learning—and Living
Published by Scholastic Teaching Resources
ISBN-13: 978-0-545-26712-0, ISBN: 0-545-26712-9
- Vauth, R., Rüsçh, N., Wirtz, M., & Corrigan, P. W. (2004). Does social cognition influence the relation between neurocognitive deficits and vocational functioning in schizophrenia? *Psychiatry Research*, 128, 155-165. doi:10.1016/j.psychres.2004.05.018
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26(suppl 1), 129-169. doi: 10.1093/heapro/dar075
- Zelazo, P. D. & Lyons, K. E. (2011). Mindfulness training in childhood. *Human development*, 54(2), 61-65. doi:10.1159/000327548
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools, a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603