



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

Facultad de Psicología

**Formación de psicólogos a nivel local:
Análisis comparativo de dos planes de estudio**

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S. 553/09.

Autor: *Zillotti, Leandro*

Matrícula y Año: *09310/10*

Documento: *D.N.I. 35620164*

Supervisor: *Moya, Luis*

Co-Supervisor: *Manzo, Gustavo*

Cátedra de radicación: *Historia Social de la Psicología*

Fecha de entrega: *30/06/2016*

Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva del alumno ZILLOTTI, LEANDRO de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito del autor.

El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por el alumno ZILLOTTI, LEANDRO, Matrícula N° 09310/10, conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 30 días del mes de junio del año 2016.

Firma, aclaración y sello del Supervisor

Informe de evaluación del supervisor y co-supervisor

Como supervisor y co-supervisor del trabajo de investigación que se presenta, queremos dejar constancia del compromiso, la responsabilidad y la capacidad de trabajo que ha demostrado el tesista durante todo el proceso investigativo. Consideramos que ha hecho un trabajo cuidadoso y sistemático en la revisión de la literatura acerca del tema, la elaboración del marco teórico y en el desarrollo del estudio empírico con su consecuente análisis y elaboración. Consideramos que el tesista han cumplido satisfactoriamente con el plan de trabajo manifestando en todo momento una actitud responsable y dedicada a todas las actividades previstas.

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por el alumno ZILLOTTI, LEANDRO, Matrícula N° 09310/10.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

Plan de Trabajo para la Realización de la Investigación de Pregrado
Requisito Curricular del Plan de Estudios 2010 OCA N°1388/11

| Alumno | Matrícula |
|-------------------|------------------|
| Zillotti, Leandro | 09310/10 |

Cátedra de Radicación: Historia Social de la Psicología

Supervisor: Esp. Lic. Luis Moya

Co-Supervisor: Esp. Lic. Gustavo Manzo

Título del Proyecto:

Formación de psicólogos a nivel local: análisis comparativo de dos planes de estudio

Descripción resumida

La presente investigación tiene como objetivo desarrollar un análisis de los contenidos formativos de los planes curriculares 1989 y 2010 de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, se procederá a realizar un análisis documental de las referencias bibliográficas especificadas en los programas de las asignaturas como fuente de indicadores relevantes para la detección de la formación teórica propuesta. Se comparan datos del ciclo lectivo 2015 en un corte sincrónico con resultados obtenidos en el año 2009 analizando los cambios en los contenidos propuestos por el actual plan curricular. La información será sistematizada y analizada en función de las siguientes categorías: a) universidad, b) asignatura, c) pertenencia disciplinaria del autor, d) nacionalidad del autor, e) tipo de documento, f) orientación teórica del documento, g) idioma.

Palabras clave

Descripción detallada

Motivos y antecedentes

Desde mediados del siglo XX la psicología como carrera de grado abandonó su centración exclusiva en la investigación científica básica, modificándose los proyectos curriculares para incluir la capacitación en las prácticas profesionales. Se conformaron así, a escala mundial, planes de estudio en los que por medio de un repertorio de cursos y programas de entrenamiento se capacitó al estudiante en las prácticas investigativas (en los tramos iniciales de las carreras, junto a la formación teórica) y en la adquisición de las habilidades requeridas para la prestación de servicios psicológicos con sustento en el conocimiento científico apropiado. Este esquema curricular, que se impuso primero en Estados Unidos (Blanco, 1993; 1995) fue adoptado por los países latinoamericanos, atendiendo a sus propias características (Ardila, 1978; Di Doménico, 1996; Vilanova, 1993). Como consecuencia de la implementación de este modelo (conocido como “científico - practicante”, o científico-profesional), la mayor parte de los grados en psicología pasaron a estar conformados por una “formación básica”, teórica y metodológica, que refleja el haber universal en conocimiento disciplinario y que suele tomarse como criterio para determinar, desde planos ministeriales, si un proyecto de grado en psicología lo es específicamente en tal disciplina. El sector profesional o aplicado, por lo general ubicado en ciclos finales de las carreras, posee un carácter más regional, en el sentido de estar ligado a demandas sociales, laborales o de mercado, específicas de cada país o región. En Argentina, la relación entre formación básica y formación profesional en el grado ha presentado una gran complejidad, desde la atmósfera practicista y aislada de los centros mundiales de investigación que ha caracterizado la enseñanza local desde su inicio y que ha producido distorsiones severas en los diseños curriculares, superponiéndose sin planificaciones criterios científicos con otros de índole práctica, confundiéndose la investigación básica con el simple ejercicio profesional y sustituyéndose los contenidos de los cursos básicos por otros de índole praxiológica. (Di Doménico, Vilanova, 1990).

Durante la década de 1990, se inicia un movimiento en América Latina en torno a la preocupación común por la calidad de la educación superior. Inicialmente se presentó una fase de polarización entre la dicotomía “autonomía universitaria vs evaluación”, que fue superada lentamente gracias a los procesos de evaluación y acreditación (Gines Mora & Fernández Lamarra, 2005). Los resultados que arrojó la puesta en marcha de operativos nacionales y regionales de medición y evaluación de calidad fueron poco satisfactorios, evidenciando un fuerte déficit en materia de calidad en la educación en América Latina, en relación con países europeos y asiáticos (Krotsch, 2001; Di Doménico, 2006; Fernández Lamarra, 2007). Se considera reciente en nuestro país el establecimiento de líneas gubernamentales sobre contenidos y objetivos de la formación psicológica básica -teórica y metodológica- y aplicada o profesional, pudiendo fecharse en la década de los años 90 la recepción y desarrollo de políticas evaluativas que ya contaban con tradición en otros países europeos y americanos (Di Doménico y Piacente, 2003). En las naciones del Cono Sur las discusiones sobre la pertinencia de contenidos para la formación en Psicología se desarrollaron casi exclusivamente en un clima deliberativo, si bien con el objetivo de influir en las decisiones de los gobiernos centrales de los países miembros o asociados al Mercosur (Psicólogos del Mercosur, Actas 1998 y 2001). En la tradición formativa rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil) se detectaban sesgos hacia lo práctico, lo clínico y la hegemonía monotéorica, produciendo de esa manera diseños curriculares con características típicamente regionales y alejados de los criterios reconocidos a nivel internacional, ya sean continentales o extracontinentales. (Cortada de Kohan, 1992; Vilanova, 1993, 1994, 2003; Piacente, 1994, 1998; Vezzetti, 1998; Vilanova y Di Doménico, 1999; Klappenbach, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001, 2003). Se considera que acontecimientos de diversas categorías han determinado la necesidad de un replanteo de la formación psicológica a nivel nacional. El marco específico, desde el que se fundamenta la pertinencia de este estudio, remite la exigencia de la carrera de psicología como regulada (Decreto Ministerial 254/03; inclusión de Psicología en el art.43 de la LES en 2004) y la presentación al MECyT, en marzo de 2007 y posteriormente febrero de 2008 del documento que propuso los parámetros de acreditación (y por ende las exigencias formativas) de las carreras de Psicología a nivel nacional, elaborado por todas las unidades académicas de Psicología del país, tanto públicas como privadas (AUApsi UVApsi, 2008) y los procesos de evaluación y posterior acreditación en el último tiempo de todas las carreras de Psicología tanto pública como privada a nivel país. La acreditación de carreras universitarias en Argentina, como procedimiento que garantiza la calidad se oficializa con la promulgación de la Ley de

Educación Superior Nro. 24521 en el año 1995. Respecto de las carreras de Psicología ello activó la implicación de las organizaciones psicológicas, científicas y profesionales en la revisión de sus propuestas formativas (Di Doménico y Piacente, 2003, 2011). Este último aspecto alienta a la realización de estudios empíricos a nivel nacional, acerca de la formación de grado en Psicología, para avanzar sobre bases objetivas y no solamente deliberativas en el tema del ahora centralmente requerido mejoramiento formativo.

Los estudios existentes en enseñanza universitaria de la psicología han incurrido en lo que puede denominarse “primer nivel de concreción” del currículo (Coll, 1992), esto es, en las políticas educativas que han centrado su atención en el planteo de perfiles de graduado deseables, llegando hasta la enumeración de cursos o asignaturas según las distintas áreas de la disciplina. Sin embargo, es en los segundos y terceros niveles de concreción curricular, esto es, los que se ocupan de contenidos específicos y de la capacitación y las acciones concretas de los docentes, donde se puede advertir en qué grado lo expuesto en los perfiles se garantiza con condiciones de logro reales. El presente proyecto se propone en el marco epistémico de la enseñanza de la psicología y de la historia del desarrollo disciplinario en el país, establecer comparaciones de las áreas de formación básica de dos planes de estudio 1989 y 2010 de la facultad a nivel local, incluyendo los perfiles y contenidos explícitos requeridos en los planes de estudio. Se enfoca este estudio en el análisis documental de las referencias bibliográficas de las asignaturas, entendiendo que las mismas proponen indicadores relevantes para la detección de la formación teórica impartida en el aula (Vilanova & Di Doménico, 1999; Di Doménico & Vilanova, 2000; Moya & Di Doménico, 2012; Moya, Visca & Di Doménico, 2013; Moya, Castañeiras & Fernández Álvarez, 2015). Desde allí, se podrá avanzar en aspectos tales como el grado de actualización de los programas, las posibles modificaciones en las tendencias teóricas formativas y en la coherencia o incongruencia entre currículo y aula a partir de tales eventuales modificaciones.

Para la consecución de esta investigación se utilizarán 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 & Tortosa Gil, 2002). A partir de los años '90 a nivel nacional se comenzaron a utilizar herramientas bibliométricas en nuestra disciplina, pero han alcanzado una mayor difusión muy recientemente (Liberatore & Hermosilla, 2009; Medrano et al, 2008, 2009; Pautassi, 2009;

Vazquez Ferrero, 2009; Moya & Di Doménico, 2012). Como plantean Medrano y Moretti (2008) la creciente vinculación entre los métodos bibliométricos y la evaluación de la actividad científica nos permite una aproximación alternativa al tradicional análisis teórico del desarrollo científico y la formación profesional. De hecho, las características de los métodos bibliométricos facilitan un análisis objetivo, sistemático y replicable que difícilmente pueda alcanzarse mediante el uso de otros modos de análisis de la literatura.

Objetivo general

Comparar la formación psicológica básica en dos diseños curriculares de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Objetivos particulares

- Realizar el relevamiento y análisis de las referencias bibliográficas en los programas de las asignaturas en la carrera de grado de la Facultad de Psicología de la UNMdP.
- Comparar el grado de actualización bibliográfica de los programas y sus posibles modificaciones en las tendencias formativas de los planes curriculares 1989 y 2010.

Hipótesis de trabajo

1. La bibliografía que sustenta el ciclo básico de formación se encuentra sesgada a un predominio monotéorico psicoanalítico.
2. No se han logrado variaciones significativas en las tendencias formativas desde los puntos sincrónicos comparados.

Método y técnicas

Muestra: la muestra estará constituida por todos los programas de las asignaturas que pertenecen al ciclo de formación básica de la carrera de psicología de la UNMdP de los ciclos lectivos 2009 perteneciente al plan 1989 y del 2015 del plan 2010.

Procedimiento: la investigación será de carácter bibliométrico, siendo un estudio ex – post facto. Una vez obtenidos los documentos a analizar, se procederá a sistematizar los contenidos, para ello se elaborará una base de datos empleando el programa SPSS 13.0, en donde se cargarán las referencias bibliográficas atendiendo a las siguientes dimensiones: a) universidad, b) asignatura, c) pertenencia disciplinaria del autor, d) nacionalidad del autor, e) tipo de documento, f) orientación teórica del documento. Obtenidos y gestionados los datos se procederá a su análisis, comparación e interpretación.

Lugar de realización de actividades

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata

Cronograma de actividades

| MESES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ACTIVIDADES | | | | | | |
| Revisión bibliográfica y elaboración del marco conceptual | X | X | | | | |
| Gestión y carga de los datos | | | X | | | |
| Análisis y comparación de los datos | | | X | X | | |
| Elaboración del informe final | | | | | X | X |

Referencias bibliográficas

- Ardila, R (1978). *La Profesión de Psicólogo*. México: Trillas
- AUAPsi – UVAPsi (2008). Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Autor.
- Blanco, A.; Dembo, M.; Di Doménico, C.; Pineda, G. & Rojo, M. (1993). *La formación del psicólogo para el año 2000*. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, Documento de Simposio.
- Blanco, A (1995). *Proyecto para el mejoramiento de las currículas en las Universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología*. Madrid: Documentos OEI.
- Coll, C. (1992). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En Conselho Federal de Psicologia, *A psicología no Mercosul* (pp. 15-19). Brasília: Autor.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur (2001). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. Montevideo. CONEAU (1997). Lineamientos
- Cortada de Kohan, N. (1992). Argentina. En Sexton, V. & Hogan, y: *International Psychology. Views from around the world*. University of Nebraska Press.
- Di Doménico, C & Vilanova, A (1990). *Formación de psicólogos en Argentina*. Universidad Nacional de Mar del Plata. *Psicólogo Argentino*. 1 (3), 5-7.
- Di Doménico, C (1996). *Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular*. *Acta psiquiátricol Am lat*, 42 (3) 230-242
- 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*. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- 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.

- -Di Doménico, C (2006) *Desafíos actuales de la Psicología, Investigación, formación e intervenciones del psicólogo*, Buenos Aires, Universidad del Museo Social Argentino, 1º de julio de 2006.
- Di Doménico, C & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18, 2011
- Fernández Lamarra, N (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina: Los Procesos de evaluación y acreditación*. 1º ed. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007.
- Ginés Mora, J y Fernández Lamarra, N. (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad*. Caseros: Eduntref.
- Klappenbach, H. (1999). *Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: Mimeo.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes. Ediciones. Buenos Aires.
- Liberatore, G & Hermosilla, A (2009) *Análisis de la producción científica Argentina en el área de la Psicología registrada en las bases de datos internacionales web of sciencie y scopus*. Facultad de Psicología UBA. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA. En CD. ISSN 1667-6750.
- López López, P. y Tortosa Gil, F. (2002). Los métodos bibliométricos en psicología. En *Nuevas tecnologías de la información y documentación en psicología*. Barcelona: Ariel.
- MCyE (1994) Decreto N° 256/94, Ministerio de Cultura y Educación
- MECyT (2003) Resolución 254/03, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina
- Medrano et al (2008) *Análisis Bibliométrico del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*. Actas del II Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNC. Octubre de 2008. Facultad de Psicología. UNC.
- Medrano et al (2009) *La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: análisis bibliométrico de los planes de estudio*. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. UCA. Bs Aires.

- Moya, L & Di Doménico, C (2012) *Formación de psicólogos en Argentina. Estudio bibliométrico*. Congreso Internacional de Psicología de la Unión Latinoamericana de Psicólogos (ULAPSI). Montevideo, Uruguay. En CD. ISSN. 1688-9355 (Libro) y 1688-9363 (en línea)
- Moya, L; Visca, J & Di Doménico, C (2013) Presencia de Autores Latinoamericanos en la formación básica de los psicólogos en Argentina: el caso de tres universidades públicas nacionales. En Zicavo, N (Comp) *Construyendo una Psicología comprometida con América Latina*. 1º Edición. Santiago de Chile. pp. 2-18.
- Moya, L; Castañeiras, C & Fernández Álvarez, J. (2015). *Entre lo discursivo y lo efectivo: el caso de la psicología clínica en las propuestas curriculares nacionales*. 1º Congreso Nacional de Psicología. Universidad Nacional de San Luis.
- Pautassi, R (2009) *Herramientas informáticas para la enseñanza e investigación bibliométrica*. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. UCA. Bs Aires.
- Piacente, T (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, *Primeras Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 27-30). Buenos Aires: Autor.
- Piacente, T. (1998) *Psicoanálisis y formación académica en psicología*. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 44 (3) 278-284
- Rossi, L. et.al (2001). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Toro, J. & Villegas, J. (Ed.) (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.I Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Toro, J., Villegas, J. & Marassi, P. (2003). La formación del psicólogo en Las Américas: Datos y condiciones generales. En J. Toro, J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Las Américas* (pp. 357-372). (Volumen II). Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).
- Vazquez Ferrero, S (2009) *Análisis bibliométrico de programas de las asignaturas pertenecientes al área psicobiológica en la licenciatura en psicología en la UNSL*. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. Universidad Católica de Bs Aires.

- Vezzeti, H. (1998). *Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados*. Buenos Aires, CONEAU.
- Vilanova, A. (1993). *La formación de psicólogos en Iberoamérica*. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: UNMDP.
- Vilanova, A. (1994). *Enseñanza de la psicología: el mundo y el país*. Prensa Psicológica, 1, 36-37.
- Vilanova, A & Di Domenico, C (1999) *Detección y tipificación de la formación básica en psicología en diseños curriculares nacionales. Estudio comparativo; UNMDP, año 1999-2001*. CECYT. UNMDP

Índice General

| | | |
|-------------|--|----|
| I. | Introducción | 1 |
| II. | Marco Teórico | 2 |
| | El contexto norteamericano | 2 |
| | El contexto latinoamericano | 3 |
| | Acuerdos geopolíticos regionales | 4 |
| | Debates en Argentina | 9 |
| | La preocupación en el ámbito académico disciplinario | 12 |
| | Innovaciones normativas | 17 |
| | La acreditación como aseguramiento de calidad | 20 |
| | La evaluación de la calidad en la actualidad | 22 |
| III. | Estudio Empírico | 25 |
| | Metodología | 25 |
| | Resultados y discusión | 26 |
| IV. | Referencias Bibliográficas | 43 |
| V. | Anexos | 50 |
| VI. | Agradecimientos | 51 |

Formación de psicólogos a nivel local: análisis comparativo de dos planes de estudio

Introducción

El presente trabajo de investigación se orientó al análisis de las referencias bibliográficas presentadas en el ciclo lectivo 2015 correspondientes al ciclo básico del Plan de Estudio 2010 de la carrera de Psicología de la UNMDP, y su comparación con los datos recogidos en una investigación similar durante el ciclo lectivo 2009, el cual correspondía al ciclo de formación básico del Plan de Estudio 1989 de la UNMDP. El análisis de estas muestras permitió la realización de una comparación sincrónica de las referencias bibliográficas presentadas por ambos planes de estudio, permitiendo determinar el grado de actualización del material bibliográfico, las posibles modificaciones en las tendencias teóricas formativas y en la coherencia o incongruencia entre los objetivos del plan curricular y el contenido de la bibliografía presente en los programas de las asignaturas a partir de tales eventuales modificaciones. El presente trabajo se trató de un estudio descriptivo sincrónico que provee datos empíricos factibles de ser utilizados para determinar el nivel de cumplimiento de la normativa vigente -acreditación de carreras de grado según la LES- y, a su vez, para poder avanzar en las acciones requeridas de mejoramiento curricular en el marco de dicha normativa. Los resultados evidenciaron una escasa actualización del material bibliográfico analizado, confirmando de esa manera la hegemonía y persistencia del psicoanálisis, en sus distintas versiones, en las diferentes asignaturas del plan curricular de nuestra facultad.

Marco teórico

El contexto norteamericano

No se puede efectuar un análisis del desarrollo y devenir de la psicología -como de cualquier otra ciencia- sin tener en cuenta las variables sociopolíticas que posibilitan su emergencia (Danziger, 1979; Goodwin, 1997; Klappenbach, 2002). Las teorías psicológicas básicas, aplicadas y las psicotecnologías no son invenciones ajenas a su nicho social, sino que se ven influidas por las circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas de la sociedad en la que surgen y el momento histórico en el que se presentan (Danziger, 1979). En el caso particular de la psicología, se puede constatar que en el momento de su surgimiento fue considerada inicialmente como una ciencia básica, claramente emparentada con las ciencias naturales, cuyo base estaba en la experimentación de laboratorio. Se hace notable cómo no había en vistas una aplicación de tipo profesional de la psicología, ni tampoco una pretensión de prestación de servicios sociales directos. La preocupación central que en ese momento histórico rondaba a la disciplina era la concreción de la autonomía respecto de la filosofía.

Se debe avanzar en el tiempo hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial para poder encontrar en los Estados Unidos el surgimiento de psicólogos profesionales diplomados, y la difusión de la idea de un psicólogo útil en tareas de asistencia y prestación de servicios (Danziger, 1979; Vilanova, 2003). En el año 1945 se realizó por parte de James Connant, quien fuera Presidente de la Universidad de Harvard, una convocatoria a doce personalidades notables de la psicología norteamericana, a fines de elaborar un documento referente al papel que debían cumplir los estudios de psicología en la universidad y el tipo de graduado ideal (AAVV, 2000). Dicha convocatoria sería presidida por Alan Gregg, vicepresidente de la Rockefeller Foundation. El documento que aquí fue elaborado logró plasmar una serie de recomendaciones, entre las cuales se encontraba la necesidad de enfatizar la formación en el área clínica, la implementación de técnicas cuantitativas de investigación y el hincapié en la rigurosidad en la elaboración de los informes académicos, entre otras cuestiones (Caphshew, 1999). Estas recomendaciones fueron centrales en el Congreso de Boulder en agosto de 1949, cuya sede fue la ciudad de Boulder, Colorado, razón por la cual el modelo curricular en psicología lleva su nombre. El Modelo Boulder -también conocido como modelo científico-practicante- marcaría toda la tradición subsiguiente en relación a la formación de psicólogos al asumir institucionalmente la psicología un doble estatus como ciencia productora de

conocimientos y como profesión capaz de intervenir eficazmente en la realidad social. Se puede señalar a este periodo como el fin de la época en que la percepción del psicólogo era la de un mero investigador que debía poder explicar el fenómeno de la mente humana sin una veta práctica, profesional o de prestación de servicios.

Con el correr de los años se fue consolidando dentro de la APA (American Psychologist Association) una constante preocupación por el establecimiento de principios y parámetros adecuados para el entrenamiento o aprendizaje de la psicología que se plasmaron en diferentes encuentros (Blanco, 1998). Entre ellos, el de Stanford de 1955 en donde se visualizó un cambio paradigmático desde un modelo asistencialista clínico a la formulación amplia del concepto de Salud Mental; Miami Beach, 1958, relevante para el fomento de otros campos de aplicación; Chicago, 1965 en donde se establecieron estándares de calidad; Vail, Colorado, 1973, reconocido por plantear la problemática de la articulación teórica práctica, la contemplación de las diversidades culturales y la importancia de la relevancia social de la disciplina; Arden House, New York, 1983; Hilton Head Island, 1985 y Utah, 1987, donde se alcanzó un razonable consenso en torno a diferentes contenidos de la formación básica: Metodología de la investigación, Estadística, Psicometría, Historia y Sistemas, Bases biológicas, sociales y cognitivo-afectivas de la conducta y Diferencias Individuales-, como así también por ubicar la formulación del problema de la calidad como un asunto básico para el futuro de la psicología (Puente, Mathews y Brewer, 1992). Similar acento en la calidad se visualizó en los “Principios para la calidad de los Programas en Psicología” fruto del encuentro de Maryland, 1991, en el seno de las National Conferences on Undergraduate Psychology desarrolladas desde 1951 (Blanco, 1998).

El contexto latinoamericano

Se considera que el inicio de la psicología en latinoamerica tiene su origen a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, y las características particulares de la ciencia psicológica en estas tierras influyó en gran medida el estilo de las carreras aquí creadas. Podemos brevemente señalar un inicio bifronte entre un funcionalismo evocado como positivismo, que presentaba tintes medicalistas y se alejaba de la orientación psicométrica más característica de Norteamérica y, por otro lado, otra vertiente fenomenológica, psicoanalítica y filosófica (Vilanova, 1995). Esta división ideológica, simultánea o espaciada en el tiempo según cada país, resultó ser principalmente paralizante de nuevos desarrollos e investigaciones, a pesar de la existencia de numerosos laboratorios experimentales.

En este sector del continente, las carreras de psicología adquirieron autonomía académica hacia los años cincuenta, estructurando sus planes de estudio con prescripciones que incluyeron en las organizaciones curriculares ciclos, implícitos o explícitos, que atendían a una formación tanto científica como profesional. Es apropiado entonces el clasificar a los proyectos curriculares de la región como “bipolares”, en el sentido que se presenta una división clara entre los años iniciales y finales de las carreras en razón de la naturaleza de la formación brindada. El primer ciclo se orientaría a brindar formación científica, ocupándose principalmente de los componentes “universales” de la disciplina psicológica, en referencia al saber acumulado por la investigación empírica -principalmente sobre procesos básicos-, y de los métodos que la comunidad mundial de psicólogos ha consensuado como válidos. El segundo ciclo poseería una orientación profesional, fundándose en saberes instrumentales, y haría foco en la instrucción en competencias prácticas con las que el psicólogo debe hacer frente a los requerimientos públicos y del mercado (Vilanova, 2001).

Los antecedentes de este modelo se encuentran en la *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento (Formación) en Psicología* realizada en 1974 en Bogotá, Colombia. Es posible apreciar lineamientos y características ya planteados en el Modelo Boulder, los cuales fueron tomados como modelo curricular. No obstante, las características propias de la situación Latinoamérica -en relación a mercado laboral, inestabilidad político-institucional, escasez de presupuestos para el desarrollo científico-técnico de la disciplina- promovieron debates y rearticulaciones que acabaron por dar forma a un modelo propio de la región, denominado Modelo Latinoamericano (Blanco et al, 1993; Di Doménico & Piacente, 2003). Entre las recomendaciones realizadas allí, se puede destacar la importancia de definir la psicología en tanto ciencia y profesión; la necesidad de crear espacios académicos desgajados de otros linajes -más precisamente, la existencia de facultades independientes de Psicología y no departamentos dependientes de otras Unidades Académicas-; el carácter polivalente del título de psicólogo -sin especialidades específicas desde el grado-; y la necesidad de reforzar la enseñanza de la investigación (Ardila, 1978; Di Doménico, 1999).

Acuerdos geopolíticos regionales

La constitución del bloque geopolítico del Mercosur en el año 1991 conllevó transformaciones en todos los planos de la vida social y política de los países integrantes. En

el área educativa en particular, debemos mencionar la elaboración del *Protocolo de Intenciones para el Área Educativa* desarrollado en la Primera Reunión de Ministros de Educación en Brasilia, en ese mismo año. En el punto quinto de este protocolo se establecía “... el propósito de favorecer la articulación, la equiparación y la convalidación de los estudios entre los diferentes Sistemas Educativos, en todos sus niveles y modalidades” (Mercosur, Reunión de Ministros de Educación, 1991, p.2).

En la psicología, este objetivo tomó forma desde el año 1994 en los *Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur*, abocados a la compatibilización de los aspectos legales, éticos y formativos de los países miembros, y organizados por las entidades gremiales nacionales de los países miembros y asociados (Di Doménico, 1996; Alonso & Eagle, 1999). Dentro del marco de estos encuentros, se alcanzaron consensos formativos, de los cuales debemos subrayar el Protocolo Marco sobre Formación del año 1998 y el Acta de Montevideo del año 2001.

A continuación, se detallarán los puntos de mayor interés para esta investigación.

Principios para la Formación de los Psicólogos (1998)

1.

- Garantizar una formación básica común para el reconocimiento en todos los países de la región. Deberán incluirse contenidos en:

- Procesos psicológicos: cognitivos, motivacionales, de aprendizaje, afectivo-emocionales, percepción, atención, interaccionales, del desarrollo, de personalidad, psicopatológicos.
- Historia, teorías y sistemas psicológicos.
- Formación en investigación psicológica.
- Bases biológicas de la psicología.
- Bases sociales de la psicología
- Evaluación y diagnóstico psicológico.
- Epistemología de la psicología
- Psicologías aplicadas (tradicionales y emergentes)

2.

- Garantizar el pluralismo teórico y metodológico en la formación científico profesional del psicólogo.
- Programar el acceso a ejes temáticos en el curriculum, desde diversos enfoques teóricos y metodológicos.

3.

- Garantizar en el grado la formación generalista y suficiente para el ejercicio profesional, reservando la especialización al postgrado.
 - Prever una carga horaria mínima de 3500 horas cronológicas, la ponderación equilibrada entre teoría, práctica e investigación y la inclusión de un mínimo de 350 horas de práctica institucional supervisada. La formación generalista puede incluir orientación de pregrado.

4.

- Garantizar la formación interdisciplinar.
 - Deben incluirse líneas de formación convergentes: filosofía, antropología, sociología, economía, matemáticas, biología, genética, lingüística, estadística, etc. Y asignaturas complementarias: inglés, computación, culturales, etc.

5.

- Garantizar una formación científica, reconociendo a la psicología como una ciencia que produce los conocimientos que aplica.
 - Este punto alude a la necesidad de una formación metodológica teórica-práctica, atravesando todos los niveles formativos; deben existir requisitos curriculares de presentación de trabajos escritos (ensayos, comunicaciones científicas, informes, tesis, memorias) y formación en competencias lingüísticas.

6.

- Garantizar la integración teoría práctica en todo el transcurso del desarrollo curricular.
 - Dicha integración práctica debe explicitarse en el desarrollo curricular, y debe contar con infraestructura y recursos adecuados (tecnología, laboratorios, gabinetes y otros) debiendo existir una distribución proporcionada de horas teóricas y prácticas con incremento de éstas últimas en los niveles superiores de formación.

7.

- Garantizar la formación para el trabajo en equipos multiprofesionales

Deberá existir formación en competencias inter e intrapersonales, las que deberán estar explicitadas en el diseño curricular; deberá asimismo promoverse el desarrollo de prácticas inter y transculturales.

8.

- Garantizar una formación comprometida con la atención a las problemáticas sociales.

Deberán definirse objetivos curriculares que posibiliten la formación y la práctica social de la disciplina en instituciones y contextos socioculturales diversos.

9.

- Promover la construcción de la identidad profesional del psicólogo

10.

- Promover el compromiso ético a lo largo de la carrera, favoreciendo la formación de actitudes críticas y reflexivas.

Como resultado del Encuentro Integrador de Psicólogos del MERCOSUR, realizado en Montevideo, en noviembre de 2001, se delimitan el perfil profesional y la estructura curricular de la siguiente manera:

Perfil profesional: Se entiende al Psicólogo como un científico-profesional apto para investigar la naturaleza de los procesos mentales y para atender por la vía de sus áreas aplicadas las necesidades sociales y personales en los planos educativo, clínico, laboral, comunitario, legal, jurídico y áreas emergentes.

En base a lo definido anteriormente, el programa deberá establecer con claridad el perfil científico- profesional, tomando en consideración los propósitos generales enunciados e incluyendo la definición de las competencias mínimas requeridas. Se recomienda incluir:

- Una visión integradora de la psicología como ciencia y profesión

- El conocimiento de los fenómenos y los procesos psicológicos básicos: cognitivos, motivacionales, de aprendizaje, afectivo-emocionales, percepción, atención, interaccionales, del desarrollo, de personalidad y psicopatológicos
- La solvencia en técnicas metodológicas
- La formación en Historia, Sistemas psicológicos y Epistemología de la Psicología.
- El conocimiento de las bases biológicas y sociales de la Psicología.
- La diversificación en el aprendizaje del quehacer profesional a través de la inserción institucional en múltiples áreas del ejercicio profesional.
- La apertura para áreas emergentes y orientaciones optativas que permitan acceso a nuevos conocimientos

Asimismo, el perfil profesional que define a la unidad debe contener las siguientes habilidades y competencias propias del psicólogo:

- Planificar, desarrollar, evaluar y diagnosticar diversos procesos y programas en las áreas de la psicología educacional, organizacional, clínica y otros campos de acción en la realidad social.
- Definir, aplicar y evaluar estrategias de intervención para atender necesidades preventivas, terapéuticas y de desarrollo de la conducta en individuos, grupos y organizaciones a partir de una base teórica sólida.
- Diseñar y realizar actividades de investigación científica en la disciplina.
- Considerar el desarrollo de capacidades generales propias de un profesional universitario, entre otros: el pensamiento crítico, el auto-aprendizaje, la educación continua, la formación integral y el discernimiento ético.

Estructura curricular

- Los programas de estudio de la carrera deben integrar actividades teóricas y prácticas que faciliten la experiencia de los alumnos en diversos contextos sociales y promover su capacidad para integrar las disciplinas estudiadas.
- La carrera debe contemplar tres áreas de formación, sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada unidad:

1. Área Básica. Corresponde al tratamiento de los fundamentos básicos de la conducta humana: psicológicos, biológicos y socioculturales, como también una formación en metodología de la investigación.
2. Área Profesional. Corresponde a la formación en áreas de aplicación profesional en distintos campos de ejercicio de la psicología, incluyendo las actividades de titulación.
3. Área de Formación general o complementaria. Compuesta por asignaturas y actividades curriculares de otras disciplinas tendientes a la formación integral.

Para el proceso de titulación el estudiante de Psicología debe realizar:

- Una práctica profesional supervisada y evaluada de acuerdo a los objetivos definidos, cuya duración debe ser de 350 horas como mínimo.
- Una instancia de evaluación final.
- La unidad responsable de la carrera debe contar con mecanismos o disposiciones que permitan evaluar periódicamente el plan de estudios y los cursos ofrecidos, proponer modificaciones y mantener actualizado el currículo.
- Proceso de enseñanza aprendizaje:
- Debe contarse con criterios de admisión claramente definidos, públicos y apropiados a las exigencias del plan de estudios.
- Debe incluirse el desarrollo tanto de las capacidades cognitivas -conocimientos referidos a los núcleos temáticos del currículo-, como aquellas competencias necesarias para la formación integral del egresado -capacidades lingüísticas, de relaciones interpersonales técnico- instrumentales, axiológicas, deontológicas, de autonomía y creatividad, etc.-.
- Debe preverse una adecuada ponderación y una efectiva integración teórico-práctica.
- Deben preverse mecanismos de evaluación a los estudiantes en las instancias teóricas y prácticas, y la misma también deberá ser integradora.
- Deberá asimismo incluirse la evaluación de los procesos académicos como tales -adecuación logros-propósitos, actualización docente, metodologías didáctico pedagógicas, etc.-.

Estas recomendaciones elaboradas por la AUAPsi son, junto a los acuerdos derivados de los Encuentros Integradores del Mercosur, algunos de los estudios más completos acerca del tema dentro de nuestra región. Entonces, y a pesar de existir documentos como el anteriormente expuesto, es posible afirmar que los estudios sobre la formación del psicólogo a la fecha son escasos, encontrándose en la bibliografía presentaciones de revisión bibliográfica y/o documental o enfoques historiográficos, que pese a su importante valía no cubren la necesaria indagación de aspectos observables, mensurables y contrastables en el tópico del que nos ocupamos.

Debates en Argentina

Es posible ubicar el inicio de la enseñanza de la psicología en Argentina a finales del siglo XIX. Ya empezado el siglo XX, existían cursos de psicología cuyos objetivos eran la formación de maestros normalistas y profesores en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires, la formación de médicos en la Universidad Nacional de Córdoba, y la formación incluso de abogados en la universidad de Santa Fe y en Buenos Aires (Ferrari, 2013; Ingenieros, 1910; Klappenbach, 2006). Es apreciable entonces que, en sus inicios en nuestro país, la enseñanza de la psicología no estaba destinada a la formación de futuros graduados; por añadidura, se debe mencionar que estos primeros cursos se orientaban a aspectos psicotécnicos y a la orientación profesional de manera exclusiva. Hasta mediados de este siglo, esta articulación entre psicología, psicotecnia y orientación profesional fue una constante, lo que tuvo como consecuencia a nivel nacional un descuido evidente del dominio de la salud mental y la práctica clínica, aun cuando hubiese existido un cierto desarrollo en estos campos, en detrimento de un marcado avance en los dominios del trabajo y la educación. En vistas a lo que resultó ser el desarrollo posterior de las carreras profesionales de psicología en nuestro país, es de destacar la nula influencia del psicoanálisis durante ésta época en el desarrollo profesional.

A partir de la década de 1960 el panorama cambió, al presentarse una fuerte ruptura con el previo desarrollo de la psicotecnia y la orientación profesional. No es del todo claro en qué medida dicha ruptura se basó en la necesidad de superar, por anacrónica, aquella antigua psicología académica, y en qué medida se sostuvo en un simple desconocimiento de muchas de las características de la misma. También se debe tomar como disparador la nueva vocación por el campo de la clínica y la salud mental, y el interés en la apropiación del psicoanálisis (Klappenbach & Arrigoni, 2011, p. 50).

A partir de entonces, el interés de las carreras de psicología existentes fue de manera

central y casi exclusiva la práctica clínica y el psicoanálisis, aun cuando este último no fuese ortodoxo. Los currículos y materiales presentados a los nuevos estudiantes de la carrera a lo largo y a lo ancho de nuestro país reflejaron de manera concomitante el paso a un dominio de estos nuevos enfoques.

Hay consenso en señalar la falta de investigaciones científicas sistemáticas referentes a la formación del psicólogo en nuestra región, a partir de las cuales se puedan respaldar las discusiones acerca de la pertinencia de los contenidos o capacidades a desarrollar en la formación de los estudiantes. Como resultado de ello, las decisiones que se toman en relación a la temática son más bien basadas en deliberaciones especulativas en lugar de tomar apoyarse en criterios más objetivos. Debemos remontarnos hasta los comienzos de la década de 1990 para hallar estudios destacados acerca en este asunto, siendo para remarcar las investigaciones llevadas a cabo por miembros de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Di Doménico, 1996, 1999^a; Di Doménico & Vilanova, 1990^a, 1990^b; Vilanova, 1993, 1994, 1997; Vilanova & Di Doménico, 1999), de la Universidad Nacional de La Plata (Piacente, 1994; Piacente, Compagnucci, Schwartz & Talou, 2000; Piacente, 1998) y de la Universidad Nacional de San Luis (Klappenbach, 1999; 2000; 2002). Con los datos derivados de estas investigaciones, es apreciable la existencia de varias peculiaridades en la formación en nuestro país y la región rioplatense -Argentina, Uruguay, Paraguay y parte del sur de Brasil-. Se observa la existencia de un sesgo en lo práctico, lo clínico y la teoría psicoanalítica, lo que tiene como efecto una distorsión en los diseños curriculares, superponiéndose criterios científicos con otros de índole práctica; confundiendo la investigación con el simple ejercicio profesional; y sustituyéndose los contenidos de los cursos básicos por otros de naturaleza praxiológica (Cortada de Cohan, 1992; Vilanova, 1994; Piacente, 1994; Piacente, 1998; Vezzetti, 1998; Vilanova y Di Doménico, 1999; Klappenbach, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001). Hallamos aquí la razón del desafío que implica llevar a cabo las revisiones curriculares en nuestro país.

A mediados de la década de 1980, el debate referente a los alcances de los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología cobró relevancia. En agosto de 1985, la Secretaría de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia convocó a unas jornadas de trabajo en las que se llevaría a discusión esta temática. En dicho encuentro tuvieron participación autoridades de las carreras de psicología tanto en universidades públicas como privadas junto con dirigentes de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), que nucleaba a las asociaciones y colegios de psicólogos de todo el país. En esta reunión se elaboró un proyecto de resolución sobre Incumbencias del título de psicología, el cual fue aprobado por medio

de la Resolución ministerial 2447/85 que establecía los alcances del título de psicólogo para las áreas de la psicología clásicas (Klappenbach, 2000). La aprobación del perfil del graduado de 1995 marca la culminación de un proceso de formación iniciado a finales de la década de 1950.

Durante la década de 1990 se produjo un punto de inflexión en la educación universitaria de la Argentina, particularmente en la carrera que nos compete, al ser incluida la titulación de psicología entre las actividades concentradas en la Ley de Educación Superior (LES). El art. 43 de dicha ley establecía:

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesionales reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos (Ley de Educación Superior, 1995, p. 3)

Esta ley dejaba al juicio del Consejo de Universidades cuáles serían las titulaciones reguladas por el Estado. Asimismo, se establecía la creación del organismo que se encargaría del proceso de acreditación, siendo este un ente descentralizado y con autonomía respecto del ministerio de educación: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Dentro de este marco, la Federación de Psicólogos de la República Argentina solicitó al Ministerio de Educación la inclusión del título de psicólogo y licenciado en psicología -sin distinción a efectos legales en Argentina- entre aquellos comprendidos por la ley, de manera de garantizar el reconocimiento de las actividades reservados al título de psicólogo o licenciado en psicología. Un año después, la Asociación de Unidades Académicas (AUAPsi), que nuclea a las carreras de psicología de universidades de gestión pública, realizó una petición

en la misma dirección y comenzó a elaborar criterios para la acreditación. A su vez, también la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPsi), que nuclea a las carreras de psicología de gestión privada, comenzó su propio proceso de elaboración de los estándares para la acreditación (Di Doménico & Piacente, 2003, 2011; Di Doménico & Risueño, 2013).

La preocupación en el ámbito académico disciplinario

En el año 1991 se reunieron en la ciudad de Córdoba directivos de carreras de psicología de las universidades nacionales argentinas, y en forma conjunta crearon la Asociación de Unidades académicas en Psicología (AUAPsi), la cual nuclea a las unidades académicas de psicología de las universidades públicas de Argentina y Uruguay. Dentro de esta red académica se desarrolló el “*Programa de mejoramiento de la calidad de las carreras de psicología de las Universidades Públicas*”, subsidiado en el marco del FOMEAC, con informe final en 1998 (AUAPsi 1996; 1998).

En los informes y propuestas generados por esta entidad se tomaron como parámetros los distintos momentos intervinientes en el proceso de diseño, evaluación e implementación de los planes de estudio, desde un marco conceptual que reconocía tres niveles de concreción del currículum (Coll, 1992). El primer nivel de concreción constituye el currículum prescripto (Calabresi & Polanco, 2011). En esa dirección, está relacionado con aquellos aspectos que el diseño curricular establece explícitamente como perfil, objetivos y, contenidos de las carreras. Desde el punto de vista de la teoría didáctica y de la teoría del currículum constructivista, es necesario advertir que la noción de contenidos no alude únicamente a los hechos y conceptos que deben ser aprendidos, sino también a otros dos elementos centrales: por una parte, los procedimientos, por la otra, las actitudes, valores y normas (Calabresi & Polanco, 2011). En el informe elaborado por la AUAPsi, se destacó la necesidad de reelaborar el perfil, los objetivos y contenidos de los planes de estudio, a fin de garantizar su coherencia interna, con vistas a apuntar a una formación plurivalente que fuese superadora del sesgo profesionalista. Para ello, se recomendó:

- Desarrollar una formación básica más sólida.
- Dar apertura a áreas de vacancia.
- Proporcionar una formación intensiva en investigación.
- Acentuar las prácticas profesionales, especialmente en áreas no clínicas.

- Proponer diseños curriculares más flexibles, que garanticen una proporción óptima de materias obligatorias y electivas.
- Organizar el plan de estudios en ciclos y áreas, debidamente coordinados.
- Precisar y diversificar los requisitos finales para la obtención del título.
- Ajustar la duración real de los planes de estudio conforme a los requerimientos actuales del mundo académico, a favor de una adecuada articulación de los estudios de grado y posgrado.

El segundo nivel de concreción consiste en “la contextualización y pormenorización” del currículo base prescripto (Coll, 1994). Está relacionado, entonces, con las condiciones objetivas que determinan el contexto institucional del desarrollo de los planes de estudio, desde la infraestructura de recursos hasta la elaboración o incidencia de los factores de gestión, coordinación y evaluación curricular. Aquí lo destacado fue el mejoramiento de la infraestructura de recursos humanos y materiales, lo que debiera posibilitar una gestión adecuada de las carreras. Los puntos recomendados fueron:

- Contar con recursos relativos al control de gestión docente curricular.
- Legitimar las instancias que lo hacen posible.
- Elaborar criterios de distribución de puntos y/o cargos docentes.
- Fortalecer el trabajo inter y transdisciplinario.
- Desarrollar las carreras de posgrado, que permitan su articulación con las carreras de grado y posibiliten definir sus límites.
- Disponer en el mediano plazo con una masa crítica de docentes con titulaciones de posgrado.
- Tematizar, discutir y elaborar normativas que regulen el ingreso de los alumnos y el tránsito ulterior en la carrera, para optimizar la formación.

Por su parte, el tercer nivel de concreción del currículo se relaciona con 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 currículum en acción, del currículum real que van a experimentar los alumnos y alumnas*” (Coll, 1994). Habitualmente, constituye el currículo en el aula, y más ampliamente en actividades prácticas, pasantías, Practicum e internados, etc. Aquí, la AUAPsi subrayó la necesidad de evaluación de los planes y programas de las asignaturas y su implementación en el aula, con el objetivo de que resulten apropiadamente articulados, atendiendo a:

- Necesidad de capacitación docente continua, para optimizar las prácticas docentes.
- Necesidad de tipificación adecuada de asignaturas para la distribución equitativa de recursos.

No se debe dejar de mencionar que, desde esa concepción, aun cuando en el primer nivel de concreción del currículo relacionado con el plan de estudios prescripto, pudiera llegar a ser idéntico en distintas sedes de una misma universidad, el segundo y el tercer nivel de concreción necesariamente se modifican en cada sede o sub-sede, aunque los docentes pudieran llegar a ser los mismos.

La realización de este informe diagnóstico fue seguida de propuestas acerca de los requerimientos curriculares que dieran respuesta a los problemas planteados, y asegurasen una formación básica común, facilitadora del desplazamiento o tránsito de alumnos a través del sistema, lo cual también sería de utilidad para integrarse a las normas del Mercosur. Dentro del perfil del licenciado en Psicología, se estableció que el graduado deberá acreditar una formación en su campo de conocimiento que le permita:

1-Abordar los temas y problemas propios de la Psicología como disciplina y como profesión, a partir de:

- Diferentes enfoques teóricos, metodológicos y técnicos,
- Las consideraciones ético deontológicas de la comunidad científico – profesional
- Contextuar los conocimientos científicos y profesionales en el marco del desarrollo permanente de la Psicología y de los condicionantes sociohistóricos que los posibilitan.

2-Estudiar el psiquismo en sus diferentes vertientes, dimensiones y etapas evolutivas, abarcando los aspectos normales y patológicos.

3-Estudiar desde la perspectiva psicológica la estructura y dinámica de los grupos, las instituciones y las organizaciones.

4-Investigar y generar nuevos conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos en las distintas áreas, campos y ámbitos de la Psicología: Realizar diseños de investigación

teórica y aplicada en Psicología conforme a diferentes modelos y problemas, como así también construir y desarrollar teorías, métodos, técnicas e instrumentos psicológicos.

5-Integrar equipos multi e interdisciplinarios que posibiliten su actuación en campos de intersección disciplinar y profesional.

6-Desempeñar con idoneidad su quehacer profesional en los diferentes campos y ámbitos de aplicación de la Psicología, sosteniendo una práctica fundada en los avances científicos de la disciplina, con actitud reflexiva y crítica, evaluando su propia práctica y los efectos de la misma.

7-Regir su accionar científico y profesional en el respeto a los principios de derecho, integridad y dignidad de las personas.

8-Contribuir con su accionar científico y profesional a la atención de las problemáticas políticas y socioeconómicas generales y específicas del entorno sociocultural en el que se desempeñe.

Como objetivos de la formación se propugnaron el desarrollo de competencias o capacidades cognitivas, lingüísticas, técnico-instrumentales, ético-axiológicas-deontológicas, de relaciones interpersonales, de actuación, inserción e intervención laboral y de autonomía y creatividad.

Como contenidos de la formación se consensuaron los siguientes núcleos y ámbitos de formación:

1. Procesos Psicológicos: sensorio-motores, atencionales y cognitivos, motivacionales, emocionales y volitivos, del desarrollo, de aprendizaje, psicosociales, interaccionales y grupales.
2. Procesos psicopatológicos.
3. Procesos biológicos y socioculturales condicionantes de la actividad psíquica.

4. Constitución histórica y desarrollo de la Psicología como ciencia y como profesión.
5. Paradigmas, teorías y enfoques psicológicos contemporáneos.
6. Problemas epistemológicos de la Psicología.
7. Metodologías de investigación en Psicología: perspectivas, enfoques e instrumentos.
8. Las psicologías aplicadas: Campo educacional, laboral, clínico, forense, social. Campos emergentes. Ámbitos individuales, grupales, organizacionales y comunitarios. Prácticas de psicología aplicada (orientación vocacional y ocupacional, mediación, psicología del deporte, psicología política, psicoeconomía, psicología del consumo, evaluación psicológica, formación y selección de recursos humanos, psicoterapia, psicodiagnóstico, etc.).
9. Problemas psico-deontológicos-jurídicos de la Psicología.
10. Formación en otras disciplinas: Filosofía e historia del pensamiento, Lógica y matemática y Semiología y lingüística.
11. Prácticas profesionales tutoradas.

Con arreglo a la estructura y organización del Plan de Estudios fueron recomendadas, entre otras cuestiones, una organización en dos ciclos sucesivos, el primero mayormente obligatorio y de carácter teórico–metodológico, y el segundo más flexible, de carácter aplicado; y una organización por áreas, que permitiese articular los contenidos intradisciplinarios de las asignaturas u otros espacios curriculares básicos y aplicados, según los campos y ámbitos de la Psicología, de las cuales desprender las correlatividades.

Asimismo, se fijaron criterios para la selección, formulación, integración, secuenciación de objetivos y contenidos mínimos, como así también de relación entre asignaturas obligatorias y electivas, de metodología de la enseñanza, de organización y evaluación de las prácticas profesionales tutoradas y de extensión de los estudios. Se determinó que los estudios

de grado deberán cubrir, con los espacios curriculares que estipulen, una duración mínima en función de los acuerdos académicos nacionales e internacionales de alrededor de 3.500 horas.

Dentro de los planes de estudio se propuso incluir una propuesta de evaluación sistemática, rigurosa y periódica de su implementación y resultados, con la finalidad de garantizar su revisión, actualización y mejora continua, recomendándose una revisión sistemática de los mismos en donde se integren elementos de evaluación interna y externa, cada cinco años aproximadamente. Es decir, con una frecuencia semejante al período de duración de los estudios de una cohorte de alumnos de tiempo completo.

Innovaciones normativas

Para lograr comprender cabalmente los planteamientos de los últimos años acerca de la evaluación y acreditación universitaria en el marco de innovaciones normativas, se debe hacer referencia a los debates que han plagado a la universidad en Argentina durante el siglo XX. Los conflictos y deliberaciones durante este período de tiempo estuvieron vinculados con los principios de la Reforma Universitaria de 1916 -autonomía universitaria, co-gobierno de docentes y estudiantes, función social de la universidad, cátedras libres, extensión universitaria, coexistencia de la universidad profesionalista con la científica, etc.- (Gines Mora & Fernández Lamarra, 2005). En Latinoamérica, a fines de la década del '80 e inicios de los años '90 se introdujeron, dentro del marco más general de los procesos de globalización, estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado, por otras en que predominaba una concepción de mercado y de privatización de los servicios públicos, contándose la educación entre ellos. La región asistió entonces paralelamente a un desfinanciamiento del sistema educativo y a un aumento de la matrícula en la educación superior. En respuesta a estos hechos fue que se crearon diversos tipos de instituciones universitaria y no universitaria, en su mayoría de carácter privado, las cuales no poseían criterios previos en cuanto a niveles de calidad y pertinencia institucional. Este hecho generó una fuerte diversificación de la educación superior, y una gran heterogeneidad en los niveles de calidad. Es así que surgen los problemas referentes a la calidad manifestados en los sistemas e instituciones de educación superior (IES) de la región. Es frente a este panorama que ha resultado necesario establecer procesos de regulación de la educación (Krotsch, 2001).

La preocupación por el tema de la calidad ya es un indicador común en América Latina; lentamente los procesos de evaluación y acreditación permitieron superar las tensiones

planteadas en los primeros años de la década del 90 polarizadas en la dicotomía “autonomía universitaria vs. evaluación”, lo que ha posibilitado una cierta maduración en la cultura de la evaluación en IES (Gines Mora & Fernández Lamarra, 2005). Previamente a los años `90, el foco de atención en materia de planeamiento y desarrollo de la educación se hizo en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con lo económico y lo social. Es por ello que el mayor desafío para los sistemas educativos lo constituía el crecimiento, la ampliación de su cobertura, la construcción de instituciones, y la formación docente; el aspecto cualitativo no era suficientemente tenido en cuenta. Se debe mencionar que durante los años `70 varios países latinoamericanos -Chile, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Perú y Panamá, entre otros- incluyeron la temática de la calidad dentro del marco de transformaciones de los sistemas educativos, pero estos esfuerzos no obtuvieron mayor éxito y no perduraron (Fernández Lamarra, 2007). Debemos adentrarnos en la década del `80 para que, junto con las renacientes democracias, se produzca en América Latina un proceso de reflexión en el que la calidad - junto con la equidad- se torne prioritaria para el ámbito universitario, a partir de los procesos de evaluación institucional llevados a cabo desde tiempo atrás en Estados Unidos y Canadá, como también de manera más reciente en Europa, en el marco de la constitución de la Unión Europea (Di Doménico, 2006).

La década del `90 es denominada por algunos especialistas como la “década de la calidad”, durante la cual se organizaron y aplicaron operativos nacionales y regionales de medición y evaluación de la calidad educativa. En general, los resultados fueron muy poco satisfactorios, evidenciando un fuerte déficit en materia de calidad en la educación en América Latina, en relación con países europeos y asiáticos. Es así entonces que los años 90 marcan en nuestro país, pero en consonancia con toda Latinoamérica, un ingreso significativo a la agenda temática de la Educación Superior (Krotsch, 2001; Di Doménico, 2006; Fernández Lamarra, 2007).

Las instituciones formativas de los psicólogos, por requerimientos normativos a nivel ministerial y acuerdos de las entidades académicas y gremiales-profesionales, comenzaron a debatir desde entonces las implicancias de la *calidad educativa* en el seno de las actividades del grado y del postgrado. No obstante, no hay consensos en torno a la definición del término en sí mismo. La preocupación por la calidad de la educación superior comenzó por tratar de establecer un concepto y una definición de la calidad en general y en abstracto, siendo utilizado, generalmente, como sinónimo de excelencia -definición poco rigurosa-, y en forma poco precisa como excelencia académica. No se debe dejar de tener en cuenta el hecho de que una determinada concepción de la calidad está necesariamente condicionada por sus referentes

contextuales: políticos, económicos y socioculturales. En ese sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México intenta delimitar el concepto a partir de entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales; es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a necesidades y problemas de la sociedad.

Como plantea Fernandez Lamarra (2007) *“La calidad puede ser entendida como la conjunción e integración de su pertinencia, eficiencia y eficacia; un norte para las instituciones, un derecho de los ciudadanos, un proceso continuo e integrado, una relación entre productos–procesos–resultados o un mérito, un premio a la excelencia, la adecuación a propósitos, como producto económico y como transformación y cambio”* (p. 39). Según Brunner (1994) las acepciones de este concepto multi-dimensional varían si nos preocupamos primordialmente de los insumos, los procesos o los resultados de la educación superior. Quienes ponen el énfasis en los insumos privilegian aspectos como el gasto por alumno, la elección en los procesos de admisión, las calificaciones de los académicos, sus remuneraciones, la relación alumno profesor, los servicios estudiantiles, las inversiones de capital, los recursos bibliográficos y de equipamiento y, en general, la reputación académica de las instituciones.

También es posible entender calidad como la coherencia entre las acciones que una institución educativa despliega en todos sus niveles y funciones, y la misión y visión que esa institución se ha fijado de acuerdo a sus propias expectativas y a las necesidades que requiere la comunidad (Di Doménico, 2006). Por otro lado, al instalarse sistemas de evaluación centralizados -por lo general en entidades ministeriales o reconocidas por los gobiernos-, la calidad quedó ligada a parámetros o estándares preestablecidos que son monitoreados por agencias externas.

La Garantía de Calidad, conocida en términos internacionales como *Quality Assurance* o QA, se basa en procedimientos tendientes a asegurar que un programa sea adecuado para sus fines y cumpla con parámetros consensuados de calidad en todas sus funciones -docencia, investigación extensión y gestión-, siendo condición de base que ello sea explícito, escrito y público. Durante los años 70 Peters y Pirsig trataron inútilmente de definir el concepto de calidad, arribando a la conclusión de que es una empresa definitoria e imposible de lograr, y que en consecuencia la calidad universitaria -o cualquier otra- no debía intentar definirse sino describir y analizar los componentes de la calidad, estableciéndose estándares, criterios y enfoques metodológicos que permitan abordar su evaluación (Fernández Lamarra, 2007).

Cabe consignar que la trilogía evaluativa implica:

- Dimensiones. Que refieren a los distintos aspectos a ser evaluados, identificados por las propias instituciones
- Variables, que expresan atributos de las dimensiones
- Indicadores, que son referentes empíricos de las variables

Así, la calidad alude a un conjunto de características, universales y particulares, respecto a algo en un momento dado, características que deben definirse a priori para contextualizar la evaluación y que, en la legislación presente, ofrecen pocas oportunidades de contrastación inter-institucional (Gines Mora & Fernández Lamarra, 2005).

La acreditación como aseguramiento de calidad

La acreditación de carreras universitarias en Argentina, como procedimiento que garantiza la calidad se oficializa con la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES) Nro. 24521 en el año 1995. Respecto de las carreras de Psicología ello activó la implicación de las organizaciones psicológicas, científicas y profesionales en la revisión de sus propuestas formativas (Di Doménico y Piacente, 2003, 2011).

Al igual que en otros países y regiones, la acreditación implica en Argentina una auto-evaluación del programa y una evaluación externa posterior a cargo de un Comité de Pares Académicos (Villanueva, 2000; Di Doménico & Piacente, 2003; Di Doménico, 2006). Las directrices para estos procedimientos han sido pautadas por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), y en su espíritu se halla una simetría con lo recomendado en países como Estados Unidos respecto al resguardo de la autonomía universitaria, enfatizando el hecho de que los programas deben contrastarse contra sí mismos. Promulgada la LES, a partir del año 2000 se promovió la discusión acerca de si la Psicología debía considerarse carrera regulada dentro del art.43 de la citada norma, lo que implica obligatoriedad de acreditación para aquellas carreras cuya formación profesional atañe al interés público, en cuanto a la seguridad, bienestar, salud y derechos de los ciudadanos. La Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA) entendió que tal debía ser la decisión, y presentó ante el Ministerio de Educación, en noviembre de 2001, una petición fundamentada al respecto, a la vez que convocaba a la AUAPsi a expedirse sobre el tema. Esta última institución así lo hizo en el año 2002, también solicitando y fundamentando la inclusión de Psicología en los términos del art.43 de la LES. De acuerdo a lo expresado en la Res.254/03 del Ministerio de Educación, en su apartado resolutivo (art.2), se encomendó al Consejo de

Universidades analizar la oportunidad de la inclusión del título de psicólogo en la nómina del art.43 de la LES. Asimismo, por dicho artículo, se convocó a las comunidades académicas involucradas a presentar aportes a los documentos requeridos para la aplicación de lo normado, sobre carga horaria mínima, contenidos curriculares básicos, criterios de intensidad de la formación práctica, estándares de acreditación y actividades reservadas al título. (Di Doménico & Piacente, 2003; Di Doménico, 2006). En marzo de 2004, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología aprobó la Resolución 136 que en su artículo primero declaraba “incluido al título de Licenciado en Psicología en el régimen del artículo 43 de la Ley N° 24.521” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 4). Para continuar el proceso que debía establecer los estándares para la evaluación y acreditación de las carreras de grado, el Ministerio solicitó a AUAPsi y UVAPsi que los elaboraran de manera conjunta. En septiembre de 2009 se establecían los criterios para el proceso de acreditación de carreras de grado de psicología a través de la Resolución ministerial 343/09 (Ministerio de Educación, 2009).

Según la Ordenanza del Consejo Académico de la Facultad de Psicología N° 550/09, referida a la adecuación del Plan de Estudios de la carrera y ajustándose a lo exigido por la resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 343/09, fue aprobado el Plan de Estudios 2010 para la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), conjuntamente con la aprobación de la homologación del Plan de Estudios 1989 y el plazo de caducidad del mismo. Se debe dejar constancia que la resolución ministerial previamente mencionada planteaba plazos para la adecuación de los planes de estudio, para el proceso de evaluación y acreditación de las carreras de grado.

La evaluación de la calidad en la actualidad

Para aproximarnos a la temática de la evaluación de la calidad en las instituciones universitarias en la actualidad, seguiremos el planteamiento propuesto por Di Doménico (2015) de selección de aspectos que se consideran fundamentales para lograr una mejora en el mejoramiento formativo: universalidad o regionalismos y/o localismos; organizaciones curriculares por contenidos o por competencias; y titulaciones generalistas o especializadas.

Al referirnos al primero de estos aspectos, debemos aclarar que se entiende por universalidad a una mundialización/internacionalización, algo tradicional dentro de la educación superior, y a la regionalización como las políticas y acciones derivadas de ellas que

responden a conjuntos geopolíticos legislados. A su vez, se engloba en ello los localismos, los cuales son entendidos como posicionamientos particulares intrafronterizos.

En este punto, se presenta una conflictiva en la capacidad de lograr bases de homologación consensuadas por el colectivo disciplinario, debido por un lado a cuestiones como una “defensa de la identidad” de cada región, y por la complejidad de establecer semejanzas entre instituciones que cuentan con parámetros de acreditación muy generales, por otro lado. Se presentan simultáneamente en la región iniciativas políticas que tienden a la comprensión de las diferencias culturales, y otras que buscan una homogeneización, no centrándose en dichas diferencias. Klappenbach (2003) repara en estas dos tendencias y las señala como contradictorias. Por su parte, Di Doménico (2015), observa que existe una propuesta de hacer converger lo nacional y lo regional en las instituciones de psicólogos latinoamericanos -salvo la APA, quien no afirma explícitamente que aspira a una internacionalización en el sentido global del término-. Yendo a los posicionamientos intrafronterizos, y refiriéndonos a la Argentina, podemos mencionar diferenciaciones específicas reclamadas entre las carreras de psicología públicas y privadas; la AUAPsi remarcó en agosto de 2011 su convencimiento de que los parámetros de acreditación del sistema público son diferentes a los del privado, habiendo suscrito al documento conjunto entre carreras de ambos sectores que fuese solicitado por el Ministerio de Educación de la Nación, a fines de cimentar la base de los parámetros evaluatorios para todas las carreras de psicología del país. Es visible entonces que las concepciones y disputas en torno a este punto revisten en la definición de criterios de calidad y en la formación de los alumnos (Di Doménico, 2015).

Pasando ahora al punto de formación por contenidos o formación por competencias, se puede afirmar que el interés tradicional de las aproximaciones al mejoramiento curricular lo constituían los contenidos de los programas, y su respectiva secuenciación y/o diferenciación de ciclos básicos y profesionales. La nueva concepción de una formación basada en competencias se apuntala en necesidades educativas que giran en torno a un nuevo concepto de saberes, a la integración de las fuentes de conocimiento externas a la institución, y a la difusión y disponibilidad generalizada del conocimiento. Se puede indicar al “Modelo Bologna” (1999) de las universidades europeas, donde el aprendizaje se centra en el estudiante y se utiliza un sistema de créditos, como un claro ejemplo de este nuevo modelo. Esta concepción entraña una autonomía de los estudiantes y el entender a las competencias como saberes adquiridos, en lugar de núcleos autónomos; estos saberes -junto con habilidades, capacidades y actitudes- se manifiestan idóneamente en una acción concreta y dentro de un contexto determinado. La propuesta que pauta los procedimientos de acreditación en

Argentina (MECyT RES. 343/09) parece estar encaminada bajo estos nuevos lineamientos, apreciable en el siguiente fragmento: “*Los contenidos alcanzan no solo aquello que a nivel conceptual y teórico es considerado imprescindible, sino las competencias que se desean formar...*”. Se puede entender que cualquier formación en psicología que quiera ser mejorada deberá al logro de un desempeño profesional reconocido como idóneo, y al cual modelos basados en competencias podrían coayudar (Di Doménico, 2015). Por tanto, es posible observar que las nuevas propuestas educativas tienen a una formación que habilite para el buen desempeño profesional, atendiendo a los reclamos de una educación superior centrada en el estudiante y del egreso de profesionales capacitados para desempeñarse en situaciones concretas; la implementación de estas propuestas naturalmente conlleva dificultades, las cuales constituyen motivo de numerosos debates.

Finalmente, al referirnos al punto de una titulación generalista o una especializada, es menester atender a los contextos regionales en cada época para lograr una comprensión de las posiciones en este debate. En la conferencia de Bogotá de 1974 (Ardila, 1978) se dejaba expresada la necesidad de un título generalista que permitiera el desempeño del egresado en las diferentes áreas de la psicología; la razón de ello era las mayores posibilidades de inserción laboral en un mercado no preparado para nuestro campo profesional. Se dejó en manos de los postgrados a las especializaciones, y se centró a las carreras de grado en la formación generalista del alumno, aun cuando ello conllevase una baja idoneidad del egresado en problemáticas con cierto grado de especificidad. Se añadieron posteriormente razones de índole social y económico para mantener esta división, debido a que un cambio a titulaciones especializadas conllevaría una importante movilización del cuerpo estudiantil a cada una de las nuevas orientaciones, las cuales requerirían ubicaciones diferentes a las ya existentes (Klappenbach, 2015). Es por ello que en nuestro contexto pareciera ser más fructífero redirigir el debate a la pertinencia y validez de las orientaciones en el grado; si echamos un vistazo a los requerimientos para el diploma europeo (EuroPsyT, 2001) se observa que, en la segunda fase de grado, el currículo puede ser generalista -el cual serviría de preparación para un doctorado, o bien para un profesional que atendería a cuestiones generales-, o diferenciado -el cual proveería preparación para la práctica dentro de un área particular de la psicología-.

En este contexto y atendiendo a la necesidad de investigaciones referidas a la cuestión de la calidad en psicología, resulta pertinente la realización de estudios empíricos que puedan dar fundamento a los debates actuales en torno a la formación de los psicólogos. En esta línea se fundamenta la presente investigación, cuyo objetivo fue comprobar la implementación de

los cambios en los contenidos curriculares en las cátedras de la Facultad de Psicología de la UNMdP según lo planteado por el Plan de Estudios 2010, en el marco de la adecuación curricular tendiente a la acreditación de carreras en el país.

Estudio empírico

Metodología

Objetivo general

Comparar la formación psicológica básica en dos diseños curriculares de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Objetivos particulares

- Realizar el relevamiento y análisis de las referencias bibliográficas en los programas de las asignaturas en la carrera de grado de la Facultad de Psicología de la UNMDP.
- Comparar el grado de actualización bibliográfica de los programas y sus posibles modificaciones en las tendencias formativas de los planes curriculares 1989 y 2010.

Hipótesis de trabajo

1. La bibliografía que sustenta el ciclo básico de formación se encuentra sesgada a un predominio monoteórico psicoanalítico.
2. No se han logrado variaciones significativas en las tendencias formativas desde los puntos sincrónicos comparados.

Método

Muestra: la muestra estuvo compuesta por referencias bibliográficas (N= 699) de todos los programas de las asignaturas de carácter psicológico que pertenecen al ciclo de formación básica de la carrera de psicología de la UNMDP de los ciclos lectivos 2009

perteneciente al plan 1989 (un total de 18 programas) y del 2015 del plan 2010 (un total de 19 programas).

Procedimiento: la investigación fue de carácter bibliométrico, siendo un estudio ex – post facto. Fueron obtenidos digitalmente los documentos para analizar, y se procedió a una sistematización de sus contenidos, mediante la elaboración de una base de datos compuesta utilizando el programa SPSS 16.0, en donde se cargaron las referencias bibliográficas atendiendo a las siguientes dimensiones: a) asignatura, b) título del documento, c) autor del documento, d) pertenencia disciplinaria del autor, e) nacionalidad del autor, f) tipo de documento, g) orientación teórica del documento, h) año de publicación del documento. Obtenidos y gestionados los datos, se procedió a su análisis, comparación e interpretación.

Resultados y discusión

A continuación, se exponen los resultados obtenidos para los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación. Siguiendo la recomendación de Robert Sternberg (1996), se agrupará en un solo capítulo los dos apartados clásicos de resultados y discusión o comentarios.

Tabla 1: Pertenencia disciplinaria de los autores

| Pertenencia disciplinaria | 2010 | 2015 |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Psicología | 286 (59,7%) | 435 (64%) |
| Biología | 10 (2,1%) | 14 (2,1%) |
| Filosofía | 24 (5 %) | 46 (6,8%) |
| Ciencias Sociales | 22 (4,6%) | 24 (3,5%) |
| Medicina | 136 (28,4%) | 148 (21,8%) |
| Otros | - | 10 (1,5%) |

En la *Tabla 1*, se observa la primacía de autores de formación psicológica dentro de la bibliografía revisada, superando en gran medida a los documentos producidos por autores

pertenecientes a la disciplina ubicada en segundo lugar en esta tabla. Desde un punto de vista diacrónico, se observa un incremento moderado de los documentos producidos por psicólogos, en detrimento de los producidos por médicos; no obstante, esta diferencia no es significativa. Cabe señalar que esta discrepancia entre los porcentajes no se debe a una disminución de textos – en su mayoría, psicoanalíticos- de autores médicos, sino a un aumento significativo de los documentos producidos por psicólogos. Esto podría explicarse por la progresiva consolidación profesional de los psicólogos dentro de su campo profesional, distanciándose de los orígenes de la disciplina en nuestro país, momento en el cual la formación en psicología estuvo en manos de la medicina. El mayor porcentaje de los textos analizados que pertenecen a la categoría médicos, son de corte psicoanalítico (casi exclusivamente Freud y Lacan), en menor medida aparece médicos pertenecientes al campo de las neurociencias.

El segundo punto a revisar lo comprenden los documentos de las disciplinas filosóficas y de ciencias sociales, y el análisis que se puede hacer de ello es similar al anterior; se observa diacrónicamente un aumento de documentos de filósofos y una disminución de aquellos producidos por científicos sociales. Una explicación posible acerca de esto es el aumento de textos que presenta las asignaturas Psicología Institucional y Comunitaria y Epistemología de la Psicología, gran parte de los cuales son de autores de formación filosófica.

Otro punto a mencionar es el bajo porcentaje de documentos de corte biológico en ambos periodos analizados. No obstante, la asignatura Biología Humana no fue analizada en la revisión bibliográfica, ya que se tomaron como objeto las asignaturas propiamente psicológicas.

Por último, se puede tomar nota de la existencia de referencias bibliográficas provenientes de disciplinas diversas que pueden realizar valiosos aportes a la formación del profesional de psicología, como las ciencias de la comunicación, la psicopedagogía, o trabajadores sociales.

Tabla 2: Nacionalidad de los autores

| Nacionalidad | 2010 | 2015 |
|------------------------|-------------|-------------|
| Argentina | 226 (47,2%) | 323 (47,8%) |
| Latinoamericana | 21 (4,4%) | 39 (5,8%) |
| Europea | 170 (35,5%) | 222 (32,8%) |

| | | |
|--------------|------------|----------|
| EEUU | 58 (12,1%) | 88 (13%) |
| Otros | - | 2 (0,3%) |

Se puede observar la prevalencia de autores de nacionalidad argentina y europea en la bibliografía analizada. Haciendo referencia a los primeros, es posible afirmar que la razón de ello se debe a diversos factores: el trato preferencial a producciones nacionales, la elaboración de fichas de cátedra a partir de una recolección de diversas fuentes y la adaptación de instrumentos extranjeros y baremos locales, entre otros. La prevalencia de bibliografía europea, por sobre la estadounidense, reviste por otra parte un especial interés: siendo que las principales líneas de producción en psicología a nivel mundial han sido históricamente estas dos, puede resultar llamativa la marcada diferencia que se presenta. No obstante, si nos remitimos a lo que ha sido la construcción del perfil profesional en nuestro país, hallamos aquí la justificación de esta orientación en la bibliografía; por añadidura, el monopolio psicoanalítico que abarcó tanto a la práctica como a la enseñanza en la Argentina, requirió autores que se ajustaran a esta escuela de psicología, siendo los principales exponentes de esta teoría oriundos de este continente. Queda demostrada la baja variación que hubo en los porcentajes referentes a cada región durante el paso de un programa curricular al siguiente.

Otro punto de importancia a destacar es el mantenimiento de un bajo nivel de autores latinoamericanos, a pesar de que hubo un incremento de 18 documentos con respecto a la revisión 2010. Se han realizado desde la década de los 80 numerosos debates en torno a este punto (Campos Santelice, Brener & Quevedo Reyes, 1980; Martín-Baró, 1986; De la Torre, 1994, 1995; Bahía Bock, 2004; Calviño, 2006; Moya, Visca y Di Doménico, 2013), siendo un reclamo permanente de la región la inclusión de autores propios, sobreponiéndose a una sumisión a teorizaciones y prácticas foráneas. También en ese sentido apuntan las exigencias – de parte de entidades como ULAPsi o ALFEPsi – de producciones adecuadas a la realidad del contexto latinoamericano, comprometida con las problemáticas que aquejan a la región. El leve incremento observado entre los dos periodos analizados da cuenta de lo mucho que queda por trabajar en este asunto.

Resulta de carácter anecdótico la presencia de material no perteneciente a autores de alguna de las categorías anteriores, aun cuando se tiene en cuenta que existen continentes enteros que han quedado fuera de dichas categorizaciones- más específicamente, se analizó un texto de R. Dawkins, autor de origen sudafricano, y uno de M. Mauas, oriundo de Israel.

Tabla 3: Orientación del documento

| Orientación | 2010 | 2015 |
|---|-------------|-------------|
| Psicodinámico Freudiano y post-Freudiano | 166 (34,7%) | 210 (31,8%) |
| Psicodinámico Lacaniano | 35 (7,3%) | 54 (8,2%) |
| Cognitivo (Cognitivo Conductual / Constructivista) | 61 (12,7%) | 119 (18%) |
| Psicosocial e interaccionista | 55 (11,5%) | 50 (7,6%) |
| Comportamental y neo-comportamental | 9 (1,9%) | 7 (1,1%) |
| Socio-histórico | 9 (1,9%) | 10 (1,5%) |
| Neo-fenomenológico | 6 (1,3%) | 7 (1,1%) |
| Otro | 138 (28,8%) | 204 (30,9%) |

En la *Tabla 3*, se aprecia el predominio del modelo psicodinámico, cubriendo los enfoques freudianos, post-freudianos y lacanianos, en la formación de psicólogos en nuestra facultad con un 40% del total de la bibliografía analizada. Esta situación resulta consistente con la formación de psicólogos de lo que ha dado por llamarse “cuenca del Río de la Plata” - integrada por Argentina, Paraguay, Uruguay y el sur de Brasil. Si realizamos un análisis diacrónico, es posible advertir una leve tendencia a introducir mayor cantidad de documentos de tipo lacaniano en los ciclos básicos, ocupando el lugar que poseían anteriormente textos de corte freudiano y post-freudiano. Una hipótesis acerca de esta variación de los datos estaría dada por la impronta lacaniana de los docentes a cargo de las cátedras psicoanalíticas de nuestra facultad. Otra variable relevante resulta de la inclusión de la asignatura Psicodiagnóstico en el plan curricular 2010, cuya docente a cargo es de orientación lacaniana.

En segundo orden se ubica la bibliografía perteneciente a la corriente cognitiva, que incluyó las tendencias cognitivo conductuales y constructivistas. Haciendo esta salvedad, se puede vislumbrar de todas maneras y con total claridad el aumento que experimentó el material de esta corriente en el transcurso de unos pocos años, incrementándose desde un 12,7% a un

18% de la bibliografía analizada. Estas diferencias podrían explicarse en función del perfil académico que tomaron las cátedras de Introducción a la Psicología, Sistemas Psicológicos Contemporáneos I y II y Psicología Social que han incorporado, en los últimos años, materiales de corte cognitivo. En el caso de Psicología Cognitiva y Teorías del Aprendizaje, estas asignaturas ya desde el año 1989 vienen trabajando estas temáticas.

Seguidamente, se puede observar el bajo porcentaje que abarca la bibliografía de carácter psicosocial e interaccionista, integran un total del 7,6% en el Plan 2010, a diferencia del 11,5% que se presentaba en el plan previo. Los textos pertenecientes a esta orientación se presentan mayoritariamente en la cátedra de Psicología Social, a los cuales se suma muy poca bibliografía de otras asignaturas, principalmente proveniente de la cátedra de Sistemas Psicológicos Contemporáneos I que aborda el Construccinismo Social. Una comparación con el Plan 1989 muestra que la asignatura Psicología Institucional y Comunitaria ya no contiene ningún material de esta orientación, siendo reemplazados los materiales de esta corriente por nuevos documentos encuadrados en la categoría “Otros”, con un alto porcentaje de autores filósofos. Se concluye, a partir de la comparación de frecuencias diacrónica y sincrónicamente, que la principal razón de la diferencia ha sido el aumento del total de bibliografía de todo el ciclo básico, sumado a una leve disminución del material de carácter psicosocial e interaccionista.

Aludiendo a la categoría “Otros”, se observa que el porcentaje bruto de ella ocupa el segundo puesto dentro de la tabla; no obstante, y como era presumible, el material que integra esta categoría proviene de asignaturas diversas, con lo cual la primera afirmación que puede y debe ser realizada sobre este hecho es la inclusión en todo el ciclo básico de un importante número de nuevos trabajos, autores, modelos e incluso ciencias -como ciencias de la comunicación-, que previamente no estaban representadas en el currículo. La segunda afirmación que se puede formular es que se hace patente la presencia de un importante número de documentos referidos a la metodología de la investigación, aportada principalmente por las cátedras de Instrumentos de Exploración Psicológica I e Introducción a la Investigación Psicológica, junto con un número no despreciable de textos de la cátedra de Psicodiagnóstico. Estos documentos, debido a su naturaleza metodológica, no poseen una orientación teórica en particular, y por ello han debido ubicarse en esta clasificación. El resto de la categoría lo integran mayormente documentos de tipo neurobiológico, epistemológico y de psicología general.

Por último, se observa la casi nula presencia de materiales de orientación neo-fenomenológica, socio-histórica, comportamental y neo-comportamental, sumando entre estas

tres categorías menos del 4% del total de la bibliografía del ciclo básico. Estos porcentajes son coincidentes con los valores analizados en el Plan 1989. Si nos remitimos a la resolución ministerial 343/09 referente a los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los 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, encontramos que se dispone como requisito una formación que abarque distintos enfoques teóricos y prácticos (MECyT, 2009). Con un contenido tan escaso de los enfoques previamente mencionados, no se puede decir que se avance en el desarrollo de una formación de carácter pluralista.

Tabla 4: Tipo de documento

| Tipo de documento | 2010 | 2015 |
|-----------------------------|-------------|-------------|
| Ficha de cátedra | 84 (17,5%) | 95 (13,8%) |
| Libro | 71 (14,8%) | 87 (12,6%) |
| Capítulo de libro | 253 (52,8%) | 336 (48,8%) |
| Paper con referato | 50 (10,4%) | 120 (17,4%) |
| Paper sin referato | 15 (3,1%) | 7 (1%) |
| Ponencia en congreso | 4 (0,8%) | 11 (1,6%) |
| Otros | - | 32 (4,6%) |

Realizando una comparación entre los planes analizados, surgen rápidamente varios puntos para mencionar. La cuestión de mayor interés la constituye el aumento del 7% de la cantidad de papers con referato, lo cual se puede tomar como un indicio de una tendencia a la actualización dentro de algunas cátedras, siendo que este tipo de documento es el más representativo de las innovaciones en la producción científica. Conjuntamente, se observa una disminución de la presencia de papers sin referato, lo cual posiblemente esté orientado a la exigencia de rigurosidad en el material que se brinda al alumnado, y constituye una práctica saludable para el estatuto de la disciplina como ciencia.

Es apreciable asimismo el aumento en la cantidad de capítulos de libro que se da como material de referencia a los estudiantes; no obstante, el porcentaje total de esta categoría ha disminuido, lo cual debe ser explicado sencillamente por el mayor peso que han cobrado otras categorías en el transcurso de los años. De todas formas, no queda lugar a dudas que el principal documento de referencia dentro de nuestra carrera está constituido por libros y capítulos de libro.

La inclusión de la categoría “Otros”, y el porcentaje no despreciable que constituye - 4,6% del total- demuestra principalmente el acomodamiento al avance de las nuevas tecnologías, siendo la mayoría de los documentos de esta categoría artículos presentes en páginas web. Las publicaciones realizadas en este medio, la facilidad de su acceso tanto para docentes como alumnos, y la inmediata disposición de publicaciones recientes, constituyen suficientes razones para la presencia de este tipo de materiales.

El análisis que se hace acerca de las fichas de cátedra es muy similar al realizado acerca de los capítulos de libro: ha ocurrido un aumento en el número total de este tipo de documento a la vez que se observa una disminución en otras categorías.

Por último, si bien ha habido un aumento del más del 100% en el material bibliográfico de este tipo del que dispone el estudiantado, las ponencias en congresos siguen teniendo una muy baja presencia.

Tabla 5: Prevalencia de principales referencias de autores

| Autor | 2010 | 2015 |
|--------------------------|-------------|-------------|
| Freud, Sigmund | 46 | 49 |
| Piaget, Jean | 11 | 14 |
| Vivas, Jorge | 3 | 14 |
| Lacan, Jaques | 12 | 13 |
| Vilanova, Alberto | 8 | 12 |
| Winnicott, Donald | 7 | 11 |

Como era de esperar, tanto por la tradición formativa de la región como por la masiva práctica psicoanalítica del país, el mayor número de referencias presentes en la bibliografía

pertenece a Sigmund Freud. La cantidad de material de la que el ciclo básico dispone se incrementó con la implementación del nuevo plan, siendo añadido en asignaturas correspondientes a los años iniciales de la carrera. Jacques Lacan ha sido desplazado como la segunda figura de mayor peso, pero aun así se mantiene entre los autores más citados, consolidando esta hegemonía psicoanalítica en la bibliografía. Si se deben enumerar razones para semejante cantidad de material de estos dos autores, no puede pasarse por alto el innegable aporte que han realizado dentro de la disciplina psicológica, y la tremenda influencia que han ejercido a partir de sus publicaciones. Se trata asimismo de autores muy prolíficos, y sus desarrollos teóricos se han visto sujeto a modificaciones -realizadas incluso por ellos mismos- a lo largo de los años. Pero este es uno de los numerosos puntos en que se puede discutir la fuerte presencia de estos documentos, ya que lo esperable, en una disciplina que se considere científica, es presentar las investigaciones y desarrollos más avanzadas, de manera actualizada a modo de mostrar a los estudiantes el avance de la ciencia psicológica. El continuo regreso a las fuentes “clásicas”, e incluso a teorizaciones desechadas por los propios autores, choca de frente contra esta tendencia que caracteriza al avance científico. Es probable que un reiterado estudio de un mismo material en diversas asignaturas pueda generar un efecto dogmático entre los alumnos, máxime considerando que suele ser transmitido con un aura de misticismo por algunos miembros del propio cuerpo docente. El propio Alberto Vilanova advierte:

“Este pensar dogmático e indocumentado respecto de la psicología, de sus premisas ónticas y gnoseológicas desbordó, en la Argentina, las preceptivas de los mismos docentes que lo promovieron y se transformó en una axiología cristalizada a lo largo de las cuatro décadas que el grado ya posee [...]. [Brasil] ha soportado mejor que la Argentina la tradición, típicamente iberoamericana, de culto al caudillo intelectual y de reverencia antes los textos sacros” (Vilanova, 2003).

Es notorio el aumento en la cantidad de material que se utiliza de uno de los miembros de nuestra Universidad, el Dr. Jorge Vivas (Profesor de las asignaturas Psicología Cognitiva y Teorías del Aprendizaje), lo cual demuestra tanto la valoración que se le da a las producciones locales, como el avance que ha experimentado la corriente cognitiva dentro de las asignaturas. Debe señalarse que muchas de las producciones que se le han adjudicado en el análisis, fueron compuestas conjuntamente entre diversos investigadores, además del propio Vivas; este dato reviste interés en la evaluación de los resultados obtenidos.

En una similar consideración debemos ubicar la presencia de una buena cantidad de textos compuestos por Alberto Vilanova, quien también fuera miembro de nuestra Facultad (Profesor de Historia Social de la Psicología y Sistemas Psicológicos Contemporáneos I) y realizara aportes fundamentales en varias temáticas, incluyendo la que nos concierne.

Por último, los otros autores que presentaron la mayor cantidad de referencias bibliográficas fueron Jean Piaget y Donald Winnicott. Independientemente de la importancia de sus aportes, una de las nuevas características que incluyó el Plan 2010 fue el cambio de la modalidad de la asignatura Psicología del Desarrollo, pasando de impartirse cuatrimestralmente, a ser una materia anual. Esta extensión de la asignatura debió ser acompañada de una ampliación de la bibliografía impartida, lo que derivó en que autores que principalmente son vistos en dicha materia, como los que aquí mencionamos, fueran trabajados con mayor extensión.

Tabla 6: Comparación diacrónica de asignaturas

| | Intr. a la psicología | | Intr. a la inv. psicológica | | Historia social de la psic. | | Intr. a la teoría psic. | |
|--|-----------------------|-----------|-----------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|-------------------------|-------------|
| | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 |
| Material total | 16 | 25 | 8 | 26 | 19 | 39 | 22 | 31 |
| Corriente psic. dominante | Psic. Freud/Cognit. | Cognit. | Otro | Otro | Otro | Otro | Psic. Freud | Psic. Freud |
| Material de corriente dominante | 5/5 | 13 | 6 | 25 | 9 | 24 | 17 | 24 |
| Autor más presente | Ballesteros, S. | Myers, D. | Samaja, J./Ynoub, R. | Vilanova, A. | Vilanova, A./Ardila, R. | Vilanova, A. | Freud, S. | Freud, S. |

| | | | |
|----------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Sist. Psic. Cont. I | Sist. Psic. Cont. II | Neuropsicología | Psic. del desarrollo |
|----------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|

| | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 |
|--|-----------------------|-----------------------|------------|------|------------------------|-------------|-------------|----------------------|
| Material total | 26 | 22 | 24 | 27 | 35 | 18 | 42 | 74 |
| Corriente psic. dominante | Psicosoc. e interacc. | Psicosoc. e interacc. | Otro | Otro | Otro | Otro | Psic. Freud | Psic. Freud |
| Material de corriente dominante | 7 | 8 | 16 | 18 | 27 | 12 | 22 | 34 |
| Autor más presente | - | - | García, F. | - | Azcoaga, J./Goldar, J. | Azcoaga, J. | Piaget, J. | Freud, S./Piaget, J. |

| | Desarrollos del psicoanálisis | | Instr. Exp. Psic. I | | Instr. Exp. Psic. II | | Psic. Social | |
|--|-------------------------------|-------------|---------------------|-----------------|----------------------|-------------|-----------------------|-----------------------|
| | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 |
| Material total | 16 | 13 | 40 | 35 | 31 | 45 | 33 | 37 |
| Corriente psic. dominante | Psic. Lacan | Psic. Lacan | Otro | Otro | Psic. Freud | Psic. Freud | Psicosoc. e interacc. | Psicosoc. e interacc. |
| Material de corriente dominante | 8 | 8 | 39 | 35 | 27 | 37 | 31 | 36 |
| Autor más presente | Lacan, J. | Lacan, J. | Casullo, M. | Castañeiras, C. | Pozzi, R. | Pozzi, R. | De los Reyes, M. | - |

| | Psicología cognitiva | | Teorías del aprendizaje | | Psic. de los grupos | | Psic. Inst. y comunitaria | |
|--|----------------------|-----------|-------------------------|-----------|---------------------|---------------|---------------------------|-------------|
| | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 |
| Material total | 15 | 42 | 13 | 34 | 55 | 46 | 21 | 22 |
| Corriente psic. dominante | Cognit. | Cognit. | Cognit. | Cognit. | Psic. Freud | Psic. Freud | Psicosoc. e interacc. | Otro |
| Material de corriente dominante | 15 | 42 | 10 | 29 | 53 | 41 | 10 | 15 |
| Autor más presente | Riviere, A. | Vivas, J. | Vivas, J. | Vivas, J. | Acuña, J. | Fernández, A. | Montero, M. | Montero, M. |

| Psicopatología | Psicodiagnóstico | Epist. de la psicología |
|----------------|------------------|-------------------------|
|----------------|------------------|-------------------------|

| | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 |
|--|-------------|--------------|------|-------------|------|-------------|
| Material total | 37 | 33 | - | 49 | 26 | 43 |
| Corriente psic. dominante | Psic. Freud | Psic. Lacan | - | Psic. Freud | Otro | Otro |
| Material de corriente dominante | 20 | 16 | - | 33 | 20 | 37 |
| Autor más presente | Freud, S. | Martínez, H. | - | Guerra, M. | - | Toselli, L. |

En la *Tabla 6* se presentan los datos recogidos en el análisis bibliográfico en las revisiones de 2010 y 2015; en la primera fila, se muestra el material total -libros, capítulos de libro, fichas de cátedra, etc.- que presenta cada asignatura en su PTD; en la segunda, qué corriente psicológica predominó cuantitativamente en cuanto a cantidad de material presente; posteriormente, en la tercera fila se especifica este número; por último, la cuarta fila muestra qué autor se halla más presente cuantitativamente dentro de la asignatura.

En la asignatura *Introducción a la psicología* es posible observar el cambio de un plan curricular que presentaba igual cantidad de documentos psicoanalíticos y cognitivos en el año 2010, a un plan que presenta un predominio de la corriente de psicología cognitiva. Es posible asumir que esto se debe al cambio de miembros que componen la cátedra, específicamente, la presencia de la Profesora Adjunta, Dra. Claudia Castañeiras, de marcada formación cognitiva.

En la asignatura *Introducción a la investigación psicológica*, se observa un importante aumento en la cantidad de bibliografía obligatoria, junto con la eliminación de varios textos pertenecientes a anteriores miembros de la cátedra. Esto puede deberse a la modificación de las personas a cargo de la asignatura: la renuncia de la Dra. Roxana Ynoub y su reemplazo por la Dra. Mariana Cremonete.

Por otra parte, en la asignatura *Historia social de la psicología*, presenciamos el aumento de la cantidad de documentos en las referencias bibliográficas que se le brindan a los alumnos, y la presencia de uno de los autores emblemáticos de nuestra universidad, Alberto Vilanova. Es posible determinar una coherencia del material dentro de esta cátedra con el correr de los años, pudiendo considerar que las modificaciones de la bibliografía constituyen ajustes dentro de un mismo plan general.

En la asignatura *Introducción a la teoría psicoanalítica*, se vislumbra el mantenimiento de un mismo autor dominante – Sigmund Freud – y una corriente teórica

principal, viéndose muy poco alterada la bibliografía y las características de la asignatura, dentro de una cátedra que se ha mantenido intacta desde sus mismos inicios.

En la asignatura *Sistemas psicológicos contemporáneos I*, se observa poco cambio, debido a que la bibliografía cumple con las características que la cátedra considera fundamentales y, a su vez, con los requisitos que la nueva LES propone y solicita. Cabe destacar la heterogeneidad de autores presentes dentro de esta asignatura, lo que hace que no sea posible afirmar que uno de ellos es el de mayor presencia en la materia.

Asimismo, la asignatura *Sistemas psicológicos contemporáneos II* presenta prácticamente las mismas características, con la leve diferencia de que en ella anteriormente sí primaba un autor por sobre los demás -aunque fuese muy levemente-, pero en la actualidad, no es posible afirmar esto.

La asignatura *Neuropsicología* ha visto disminuida la cantidad total de referencias bibliográficas de las que dispone, y, a su vez, la eliminación de los textos de uno de los que fuera uno de los autores dominantes, J. Goldar. No ha sido posible precisar en este estudio las razones a las cuales se debió este cambio.

La asignatura *Psicología del desarrollo* pasó a dictarse de manera anual con el Plan 2010, lo cual requirió, dentro de los muchos ajustes necesarios, que se aumentara la bibliografía. Esto se ve reflejado en los números de la *Tabla 6*, como así también, la adición de autores, entre los cuales se cuenta S. Freud, que intensificaron el carácter psicodinámico freudiano que presenta la asignatura. Asimismo, y siguiendo esta línea, se añadieron textos elaborados por J. Lacan, de los cuales previamente había únicamente un texto en las referencias bibliográficas. Podemos mencionar también la incorporación de varios textos más de J. Piaget a los ya presentes, confirmando aún más la relevancia que se le da en esta cátedra a los aportes de dicho autor.

En la asignatura *Desarrollos del psicoanálisis* se observa poco o nulo cambio con el paso de un plan a otro, manteniéndose la corriente psicodinámica lacaniana en su posición dominante, y J. Lacan como el principal autor referenciado. Nuevamente, podemos citar como razón de ello el mantenimiento de los integrantes de la cátedra y su línea de pensamiento.

Dentro de la asignatura *Instrumentos de exploración psicológica I* también observamos poco cambio, y por razones idénticas a las que se acaban de mencionar en el párrafo anterior. Se puede resaltar, no obstante, que el material de una de las integrantes de la cátedra, C. Castañeiras, se ha impuesto como el más referenciado dentro del PTD.

En la asignatura *Instrumentos de exploración psicológica II* observamos el mantenimiento de la corriente psicológica dominante y la autora más presente, pero podemos mencionar que se han añadido varios textos producidos por integrantes de la propia cátedra.

La asignatura *Psicología social* ha mantenido un número de documentos similar durante estos años, pero gran parte de ellos han cambiado, en razón de la incorporación de la nueva jefa de cátedra, Mg. Raquel Peltzer. Además, si bien para lo que ha sido este análisis bibliográfico se considera que la corriente psicológica dominante sigue siendo la psicosocial e interaccionista, se debe destacar la naturaleza mucho más sociocognitiva de los nuevos autores presentados en esta materia.

De las asignaturas *Psicología cognitiva* y *Teorías del aprendizaje* podemos afirmar que se ha incrementado en buena medida el material que se brinda al estudiantado, y el mantenimiento o incluso intensificación de la naturaleza cognitiva que presentan. Podemos también mencionar que, en ambas, J. Vivas ha pasado a ser, o se ha mantenido como, el autor con mayor producción presente. Esto es muestra del trabajo continuado que han realizado los miembros de esta cátedra.

La asignatura *Psicología institucional y comunitaria* ha mantenido un número de documentos similar, pero ha cambiado a varios de los mismos, no presentando ya un dominio de la corriente psicosocial e interaccionista. Debido a que la cátedra no ha sufrido cambios en estos años, podemos decir entonces que este nuevo enfoque se debe a un ajuste de lo que sus miembros consideran de mayor importancia para lo que constituye su materia.

Los principales cambios que la asignatura *Psicopatología* presenta es, además de su nuevo nombre y la eliminación del término plural “Modelos”, la presencia de H. Martínez como el autor con mayor presencia en la misma, y la prevalencia de la corriente psicodinámica lacaniana por sobre la freudiana. Una leve disminución de los textos producidos por S. Freud, junto con un leve aumento de los producidos por J. Lacan y H. Martínez son los determinantes de esta tendencia.

La asignatura *Psicodiagnóstico* es una novedad presentada en el Plan 2010, por lo que no hay parámetros con los cuales contrastarla. Podemos afirmar de ella, de todos modos, que ha presentado un gran número de textos (49) y se ha definido marcadamente como psicodinámica freudiana, contando con una gran cantidad de documentos producidos por miembros de su cátedra.

Por último, la asignatura *Epistemología de la psicología* ha mantenido su orientación, aumentando la cantidad de documentos de autores y corrientes diversas que presenta. Se ha definido a un autor, L. Toselli -jefe de la cátedra-, como el más referenciado; esto sin duda

refleja la consolidación de los miembros de la cátedra dentro de la misma, y la consideración de que se imparte el material adecuado.

Habiendo recabado y analizado los datos en su totalidad, nos encontramos en condiciones de poder discutir los mismos en un plano más general.

La primera conclusión a la que podemos arribar es que se ha mantenido el predominio -característico de nuestro país- de la teoría psicoanalítica por sobre las demás corrientes psicológicas, tanto en su vertiente freudiana como lacaniana. Podemos destacar la consolidación de la corriente psicológica cognitiva dentro de sus dos asignaturas principales - Psicología cognitiva y Teorías del aprendizaje-, y asimismo observar una leve expansión de esta corriente por fuera de este “bastión” que posee el cognitivismo dentro de nuestro plan curricular, al verse incrementada su presencia en las asignaturas Introducción a la psicología y Psicología social -aun cuando en esta última prime el componente sociocognitivo.

Pero sin lugar a dudas, la presencia de la corriente psicoanalítica resulta imperante dentro de nuestro plan de estudios. Podemos afirmar que no parece haberse avanzado en la consecución del objetivo de una formación pluralista (AUAPsi- UVAPsi, 2008), sino que se mantiene una formación tendiente al dogmatismo y la unilateralidad, lo cual dista mucho del tratamiento que debiera otorgársele a una disciplina en crecimiento incesante y con una veloz diversificación de los campos de aplicación y de investigación de la psicología (Vilanova, 2003). Dentro de lo que son las cátedras con presencia predominante del psicoanálisis, observamos una mínima o nula actualización de la bibliografía, manteniendo una línea de trabajo que va directamente a contramano de la tendencia mundial de la ciencia psicológica -o de cualquier otra ciencia. Esta es una de las tantas falencias que Vilanova, en su texto *Discusión por la psicología*, ha denunciado, y cuyo planteo presenta una notable vigencia. Actualmente un motor de cambio parece provenir por parte del propio alumnado, el cual progresivamente -por razones que este estudio no puede precisar- se viene manifestando más y más consciente de esta situación, empezando a plantear protestas frente a ella y alternativas por vías académicas informales - charlas, cursos extracurriculares, etc.-.

La presencia de semejante cantidad de asignaturas de naturaleza psicoanalítica también promueve la naturalización de un único modo de trabajo como el aceptable en la psicología -y no solo en el psicoanálisis-, siendo el de la exégesis de textos “clásicos”, en desmedro de la investigación fáctica, el recurso de revistas científicas y publicaciones actualizadas, y variedad de autores y desarrollos. Al decir de Vilanova:

“La literatura psicológica que singulariza el ámbito académico argentino posee, entre otras notas distintivas, la de fundarse en la inspiración de consultorio, la de confundir la producción de nuevo conocimiento con este tipo de inspiración, la ausencia de referentes empíricos o de indicadores consensuados, el estilo meramente expletivo, connotativo y manierista, la taxatividad en las afirmaciones y el recurrir al principio de autoridad, materializado en llamados de “retorno a los maestros” y en declaradas fidelidades a los textos “eternos”. Este estilo, autoritario y reactivo a la denotación, propicia, como no podía ser de otro modo, una actitud intelectual de sumisión y no de desafío a los asertos de quien escribe...” (Vilanova, 2003, p. 49).

Investigaciones realizadas tanto en la UBA (Scotti, 2010) como en la UNMDP (Bogetti & Cataldo, 2011) muestran que una mayoría del alumnado se encuentra en desacuerdo con el psicoanálisis como única aproximación a la terapia en lo que se imparte en ambas universidades, junto con manifestaciones de deseo de conocer investigaciones actualizadas referentes a la eficacia de diversos modelos terapéuticos, de inclusión de mayor variedad de enfoques en los currículos -principalmente TCC-, actualización sobre nuevas terapias, y orientación por problemas, en lugar de orientación por modelos teóricos, entre otras cuestiones.

La presencia reiterada de ciertos textos a lo largo de las diferencias asignaturas que componen el plan curricular daría muestra de un déficit comunicativo en la implementación del mismo que presenta, en muchos de los casos, un modo a-critico de visualizar los contenidos y problemáticas impartidas. Es esperable que investigaciones como esta brinden datos específicos en el proceso y seguimiento de mejora curricular.

En palabras de C. Fierro:

“un rol crítico y propedéutico específico para la historia de la ciencia [...] permite una definición curricular más clara entre pasado y presente, entre reconstrucción histórica e investigación básica, aplicada y tecnológica en torno a problemas contemporáneos, extremadamente necesaria en un país donde los ensayos freudianos –por caso- no solo pueblan las asignaturas de historia sino que, en calidad de contenidos, ocupan el lugar de investigaciones o avances recientes en asignaturas sobre psicopatología, psicología clínica, psicología del desarrollo, psicodiagnóstico, etc., constituyendo mayoritariamente estas las fuentes de las que el estudiante es exhortado a derivar conocimiento básico, modelos procedimentales y de intervención y conducta profesional (Fierro, 2016, p. 60).

La falta de pluralidad en la carrera de grado se hace en extremo notoria en las etapas finales de la misma (Moya, 2010), pero esto debido a que los alumnos -en su inmensa mayoría- no poseen los conocimientos previos para reconocer esta falencia: tan solo luego de cursar ciertas asignaturas, como *Sistemas psicológicos contemporáneos I y II*, toman noticia de la gran variedad de corrientes de pensamiento que existen en la disciplina, y posteriormente se percatan de la reducción que el currículo realiza a una cantidad mínima de ellas. El presente análisis muestra que de ninguna manera se puede considerar al alumno como poseedor de conocimientos aceptables de corrientes psicológicas que no sean la psicoanalítica y, en menor medida, la cognitiva, si nos restringimos a lo que les es impartido únicamente en su formación. La consecuencia directa de esto es la generación de profesionales, producto de un plan de estudios sesgado difundido en toda la región latinoamericana (Di Doménico & Vilanova, 1999), que en buena medida es reforzado por algunos planteles docentes y gestiones académicas, bregando razonamientos que favorecen una postura que se podría resumir en: una fuerte capacitación en una corriente teórica. Este tipo de postura, sorprendentemente difundida, considera, al decir de Vilanova (2003), al alumno como un ente pasivo, carente de espíritu crítico y de facultades de síntesis, remarcando de esa manera que solo están capacitados para elegir quienes conocen las opciones. Si hacemos un rápido análisis a los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, y observando que las referencias bibliográficas de la corriente psicoanalítica alcanzan un 40% del total, debemos asumir que el espíritu crítico de los estudiantes es el mayor recurso con el que podrán percatarse de la situación, siendo que muy pocas asignaturas -y profesores- les revelan una presentación del abanico de opciones existentes, presentando un sesgo intelectual en no solo nuestra Facultad, sino en la mayoría de los ámbitos académicos públicos de la Argentina. Como el lector habrá podido notar, hay en este trabajo una gran cantidad de referencias a argumentos expuestos por A. Vilanova, principalmente en su libro *Discusión por la psicología*. Más allá de la capacidad y cualidades de este intelectual, lo que se debe destacar aquí es la vigencia en la actualidad de las problemáticas que fueron descritas en dicho libro, y lo poco que se ha avanzado en el sentido de subsanar las fallas o mejorar la situación. Vilanova menciona muchos otros aspectos en su texto, dignos de comentar, como el vaciamiento docente en el denominado “núcleo duro de la carrera” y zonas profesionales no-clínicas, ocupadas por docentes defensores de una orientación teórica determinada, lo que lleva al fenómeno de sustitución de contenidos -el cual es visible en el ciclo de formación profesional-. Estos aspectos, de idéntica importancia a los tratados en esta investigación, no han sido abordados por exceder a los objetivos de la misma.

Se destaca así, el poco cambio que el Plan 2010 ha representado con respecto al currículum desde el aspecto cuali y cuantitativo y una visión macro. Los nuevos planes de trabajo docente o programas sin duda han introducido nuevos documentos, y realizado modificaciones, pero esto solo ha ocurrido mayoritariamente para mantener líneas de pensamiento previas, y no siendo dirigidos a remediar las múltiples carencias y fallas de la formación de grado en nuestro país. Informes previos que analizaron las referencias bibliográficas de nuestra Facultad tampoco hallaron congruencia entre los perfiles planteados en el documento AUAPsi- UVAPsi para la acreditación de las carreras (Res.MECyT N°343/09) y los contenidos específicos en la formación básica (Moya, 2012).

Se considera que la síntesis de todo lo expuesto en este trabajo de investigación proporciona soporte empírico para confirmar las hipótesis establecidas de manera previa al análisis de los datos: seguimos en presencia de un marcado predominio de literatura psicoanalítica en el Plan 2010, y se observa poca o nula modificación en las tendencias formativas. Queda evidenciado el largo camino por recorrer aun dentro de los objetivos elaborados por los psicólogos en los documentos AUAPsi- UVAPsi, y las modificaciones requeridas dentro del ámbito académico argentino, más específicamente, el de la UNMDP, para lograr la generación de graduados con un perfil científico y profesional acorde a los estándares establecidos internacionalmente desde hace ya largo tiempo.

Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (2000). 50 años después de Boulder. *American Psychologist*, Vol.55, Nro.2. (Traducción E. Pirillo, selección de textos y revisión A. Vilanova y C. Di Doménico).
- Alarcón, R. (1997). *Orientaciones teóricas de la Psicología en América Latina*. Lima, UNIFE.
- Alonso, M. & Eagly, A. (1999). *Psicología en las Américas*. Caracas, SIP.
- Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. México, Siglo XXI.
- Ardila, R. (1978). *La Profesión de Psicólogo*. México, Trillas
- AUAPsi (1998). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología*. Informe Final. Protocolo de Acuerdo. Buenos Aires, UBA.
- AUAPsi – UVAPsi (2008). *Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Autor.
- Blanco, A.; Dembo, M.; Di Doménico, C.; Pineda, G. & Rojo, M. (1993). *La formación del psicólogo para el año 2000*. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, Documento de Simposio.
- Blanco, A. (1995). *Proyecto para el mejoramiento de las currículas en las Universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología*. Madrid, Documentos OEI.
- Blanco, A. (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (1), 149-172.
- Bogetti, C. & Cataldo, R. (2011). *Opiniones de los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre la investigación en psicoterapia*. Trabajo presentado en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Brunner, J. (1999). *Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano*. Seminario Internacional: "Evaluando la evaluación". Santiago de Chile.
- Buela Casal, G.; Gutiérrez Martínez, O. & Peiró, J. (2005). Towards the European Diploma in Psychology. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 22, Número Monográfico, pp. 243-252.
- Calviño, M (2006) Diatriba por un nacimiento. Elogio para un advenimiento. *Revista Psicología para América Latina*, Vol.7 Versión electrónica.

- Campos Santelice, A.; Brener, A. & Quevedo Reyes, S. (1980) Crisis, dependencia y contradicción de la Psicología en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 12 N°1 pp.11-27
- Capshew, J. (1999) *Psychologists on the March: Science, Practice, and Professional Identity in America, 1929-1969*. Cambridge University Press
- Coll, C. (1992). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En *Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul* (pp. 15-19). Brasilia, Autor.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur (2001). *Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados*. Montevideo. CONEAU (1997). Lineamientos
- Cortada de Kohan, N. (1992). Argentina. En Sexton, V. & Hogan, y: *International Psychology. Views from around the world*. University of Nebraska Press.
- Danziger, K. (1979). Los orígenes sociales de la Psicología moderna. En *Buss. A. R. Psychology in Social Context*. New York, Irvington.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo*. Buenos Aires, Paidós.
- De la Torre, C. (1994) Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 3, pp.445-482
- De la Torre, C. (1995) *Psicología Latinoamericana: entre la dependencia y la identidad*. Puerto Rico: Ed. Puertorriqueñas
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (1990a). Formación de psicólogos en Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. *Psicólogo Argentino*. 1 (3), 5-7.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (1990b). Acerca de la especialización en psicología: situación en nuestro país y en el mundo. *Psicólogo Argentino*, I (4), 13- 15.
- 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. & Vilanova, A. (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 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. Lima, Sociedad Interamericana de Psicología.

- 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.
- Di Doménico, C. (2006) ***Desafíos actuales de la Psicología, Investigación, formación e intervenciones del psicólogo, Buenos Aires, Universidad del Museo Social Argentino, 1º de julio de 2006.***
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18, 2011
- Di Doménico, C. (2015) Formación de psicólogos, aristas de calidad. *Psiencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica* 7(1) 124-132
- European Higher Education Area (EHEA) (1999). Bologna Process. Consultado el 12 de Mayo de 2016 de <http://www.ehea.info>
- Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (1998). *Protocolo de Acuerdo Marco para la Formación de Psicólogos*. Uruguay, Montevideo.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina: Los Procesos de evaluación y acreditación*. 1º ed. Caseros, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007.
- Fierro, C. (2014). Formación en psicología en Argentina: contribuciones de la sociología del conocimiento y de la historia crítica de la psicología. *Memorandum*, 26, 31-53
- Fierro, C. (2016). *Enseñanza de la historia de la psicología y formación de psicólogos. Debates y desarrollos actuales en Argentina y el mundo*. Adrus/Sociedad Peruana de Historia de la Psicología.
- Ginés Mora, J. y Fernández Lamarra, N. (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad*. Caseros, Eduntref.
- Goodwin, J. (1997). El rol vital de la Historia de la Psicología en los cursos introductorios. Entrevista con Ludy. T. Benjamín. *Teaching of Psychology* pp.218-221.
- Klappenbach, H. & Pavesi, P. (1994). Una historia de la Psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología* vol.26, 3 pp.445-482.

- Klappenbach, H. (1999). *Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: Mimeo.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de Psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol 32, Nº 3, 419-446.
- Klappenbach, H. (2002). *Formación del psicólogo en Argentina. El contexto del Mercosur y el impacto europeo*. Seminario “Formación Continua en Psicología” Santiago de Chile, 2 de agosto de 2002. Mimeo.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.
- Krotzsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes. Ediciones. Buenos Aires.
- Liberatore, G. & Hermosilla, A. (2009) *Análisis de la producción científica Argentina en el área de la Psicología registrada en las bases de datos internacionales web of science y scopus*. Facultad de Psicología UBA. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA. En CD. ISSN 1667-6750.
- López López, P. y Tortosa Gil, F. (2002). Los métodos bibliométricos en psicología. En *Nuevas tecnologías de la información y documentación en psicología*. Barcelona: Ariel.
- Martín-Baró, I. (1986) Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, No. 22, 219-231 San Salvador: UCA Editores
- Marquis, C. (1994). *Evaluación universitaria en el Mercosur*. Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- MCyE (1994) Decreto Nº 256/94, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación
- MECyT (2003) Resolución 254/03, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina
- MECyT (2009) Resolución 343/09, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina
- Medrano et al (2008) *Análisis Bibliométrico del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*. Actas del II Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNC. Octubre de 2008. Facultad de Psicología. UNC.

- Medrano et al (2009) *La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: análisis bibliométrico de los planes de estudio*. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. UCA. Bs Aires.
- Moya, L. (2010). *Opiniones de los estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en psicología, y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional*. Tesis de grado. Facultad de psicología, UNMDP, Argentina.
- Moya, L. (2012). Análisis de la formación básica de carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 9, 710-718.
- Moya, L & Di Doménico, C (2012) *Formación de psicólogos en Argentina. Estudio bibliométrico*. Congreso Internacional de Psicología de la Unión Latinoamericana de Psicólogos (ULAPSI). Montevideo, Uruguay. En CD. ISSN. 1688-9355 (Libro) y 1688-9363 (en línea)
- Moya, L.; Visca, J. & Di Doménico, C. (2013) Presencia de Autores Latinoamericanos en la formación básica de los psicólogos en Argentina: el caso de tres universidades públicas nacionales. En Zicavo, N (Comp) *Construyendo una Psicología comprometida con América Latina*. 1° Edición. Santiago de Chile. pp. 2-18.
- Moya, L.; Castañeiras, C. & Fernández Álvarez, J. (2015). *Entre lo discursivo y lo efectivo: el caso de la psicología clínica en las propuestas curriculares nacionales*. 1° Congreso Nacional de Psicología. Universidad Nacional de San Luis.
- Ostrovsky, A. & Di Doménico, C. (2007). *Formación de grado en psicología: opiniones controversiales de profesores argentinos, latinoamericanos y europeos*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur “Paradigmas, métodos y técnicas”. Facultad de Psicología, UBA. 9, 10 y 11 de agosto de 2007. En CD: ISSN 1667-6750.
- Pautassi, R. (2009) *Herramientas informáticas para la enseñanza e investigación bibliométrica*. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. UCA. Bs Aires.
- Piacente, T. (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, *Primeras Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 27-30). Buenos Aires: Autor.

- Piacente, T. (1998) Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44 (3) 278-284
- Piacente, T.; Compagnucci, E.; Schwartz, L. & Talou, C. (2000). *Aportes para un nuevo curriculum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: *Conselho Federal de Psicologia, A psicología no Mercosul* (pp. 15-19). Brasilia, Autor.
- Puente, A.; Matthews, J. & Brewer, Ch. (1992). *Teaching Psychology in America: A History*. APA, Washington DC.
- Raimy, V. C. (Ed) (1950). *Training in clinical psychology*. N.Y: Prentice Hall.
- República Argentina (1995). Ley nacional [N° 24.521] de Educación Superior. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Rossi, L. et.al (2001). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Soler, R (1959). *El positivismo argentino*. Buenos Aires, Paidós.
- Scotti, S. (2010). *Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en Psicoterapia*. *Psiencia*, 2(2), 96-100.
- Toro, J. & Villegas, J. (Ed.) (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.I Santiago de Chile, Sociedad Interamericana de Psicología.
- Toro, J., Villegas, J. & Marassi, P. (2003). La formación del psicólogo en Las Américas: Datos y condiciones generales. En J. Toro, J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Las Américas* (pp. 357-372). (Volumen II). Buenos Aires, Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).
- Vazquez Ferrero, S. (2009) *Análisis bibliométrico de programas de las asignaturas pertenecientes al área psicobiológica en la licenciatura en psicología en la UNSL*. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. Universidad Católica de Bs Aires.
- Vezzetti, H. (1998). *Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados*. Buenos Aires, CONEAU.
- Vilanova, A. (1993). *La formación de psicólogos en Iberoamérica*. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.

- Vilanova, A. (1994). Enseñanza de la psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 1, 36-37.
- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la psicología: historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2, 199-210.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la psicología en el Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(2), 260-263
- Vilanova A., (1995). Psicología latinoamericana: un comienzo bifronte. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 41,322-325.
- Vilanova, A. & Di Domenico, C. (1999) *Detección y tipificación de la formación básica en psicología en diseños curriculares nacionales. Estudio comparativo*; UNMDP, año 1999-2001. CECYT. UNMDP
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata – Editorial Martin.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata, UNMDP.
- Villanueva, E. (2000). El sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria en la Argentina. En: CSE, *Políticas de Educación Superior ¿Tiempo de innovar?* Santiago de Chile, Seminarios Internacionales del Consejo Superior de Educación.

Anexos

Tabla 7- Orientación teórica del material bibliográfico por asignatura en el año 2010

Tabla de contingencia Asignatura * Orientación del documento

| Recuento | | Orientación del documento | | | | | | | | Total |
|------------|---|----------------------------------|----------------|-------------------|--|-------------------------|-----------|-------------------------------|------|-------|
| | | Comportamental-Neocomportamental | Sociohistórico | Neofenomenológico | Psicodinámico (Freud y post-Freudiano) | Psicodinámico (Laciano) | Cognitivo | Psicosocial e Interaccionista | Otro | |
| Asignatura | desarrollos del psicoanálisis | 0 | 0 | 0 | 5 | 8 | 0 | 0 | 3 | 16 |
| | epistemología de la psicología | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 20 | 26 |
| | historia social de la psicología | 4 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 9 | 19 |
| | instrumentos de exploración psicológica 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 39 | 40 |
| | instrumentos de exploración psicológica 2 | 0 | 0 | 0 | 27 | 4 | 0 | 0 | 0 | 31 |
| | introducción a la investigación psicológica | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 8 |
| | introducción a la psicología | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 9 | 1 | 1 | 16 |
| | introducción a la teoría psicoanalítica | 0 | 0 | 0 | 17 | 5 | 0 | 0 | 0 | 22 |
| | modelos en psicopatología | 0 | 0 | 1 | 20 | 15 | 0 | 1 | 0 | 37 |
| | neuropsicología | 0 | 5 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 27 | 35 |
| | psicología cognitiva | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 0 | 0 | 15 |
| | psicología de los grupos | 0 | 0 | 0 | 53 | 0 | 0 | 0 | 2 | 55 |
| | psicología del desarrollo | 0 | 0 | 0 | 22 | 1 | 12 | 0 | 7 | 42 |
| | psicología institucional y comunitaria | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 10 | 2 | 21 |
| | psicología social | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 31 | 1 | 33 |
| | sistemas psicológicos contemporáneos 1 | 4 | 3 | 2 | 3 | 0 | 2 | 7 | 5 | 26 |
| | sistemas psicológicos contemporáneos 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 1 | 16 | 24 |
| | teorías del aprendizaje | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 10 | 1 | 0 | 13 |
| Total | | 9 | 9 | 6 | 166 | 35 | 61 | 55 | 138 | 479 |

Tabla 8- Orientación teórica del material bibliográfico por asignatura en el año 2015

Tabla de contingencia asignatura * orientación teórica del doc

| Recuento | | orientación teórica del doc | | | | | | | | Total |
|------------|---|-----------------------------|----------------|-------------------|--------------------------------------|---------------------|-----------|-------------------------------|------|-------|
| | | comportamental | sociohistórico | neofenomenológico | psicodinámico freud y postfreudianos | psicodinámico lacan | cognitivo | psicosocial e interaccionista | otro | |
| asignatura | desarrollos del psicoanálisis | 0 | 0 | 0 | 3 | 8 | 0 | 0 | 2 | 13 |
| | epistemología de la psicología | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 37 | 43 |
| | historia social de la psicología | 5 | 1 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 24 | 39 |
| | instrumentos de exploración psicológica 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 35 | 35 |
| | instrumentos de exploración psicológica 2 | 0 | 0 | 0 | 37 | 6 | 1 | 0 | 1 | 45 |
| | introducción a la investigación psicológica | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 26 |
| | introducción a la psicología | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 13 | 2 | 1 | 25 |
| | introducción a la teoría psicoanalítica | 0 | 0 | 0 | 24 | 7 | 0 | 0 | 0 | 31 |
| | neuropsicología | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 12 | 18 |
| | psicodiagnóstico | 0 | 0 | 0 | 33 | 11 | 0 | 0 | 5 | 49 |
| | psicología cognitiva | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 42 | 0 | 0 | 42 |
| | psicología de los grupos | 0 | 0 | 0 | 41 | 0 | 0 | 0 | 5 | 46 |
| | psicología del desarrollo | 0 | 1 | 0 | 34 | 4 | 16 | 1 | 18 | 74 |
| | psicología institucional y comunitaria | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 15 | 22 |
| | psicología social | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 36 | 0 | 37 |
| | psicopatología | 0 | 0 | 0 | 15 | 16 | 0 | 1 | 1 | 33 |
| | sistemas psicológicos contemporáneos I | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 8 | 5 | 22 |
| | sistemas psicológicos contemporáneos II | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 18 | 27 |
| | teorías del aprendizaje | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 29 | 2 | 0 | 34 |
| Total | | 7 | 10 | 7 | 210 | 54 | 119 | 50 | 204 | 661 |

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia, quien constantemente apoyó mis decisiones y confió en mi capacidad y criterio a lo largo de toda la carrera. Sin la base que ellos me brindaron, mi camino habría estado plagado de dificultades.

En segundo lugar, agradezco a mi supervisor, Lic. Luis Moya, y mi co-supervisor Lic. Gustavo Manzo, quienes desde el primer día me brindaron toda la ayuda posible, y me guiaron en cada paso de la realización de este trabajo de investigación, clarificando mis dudas y auxiliándome en todo aquello en que mis conocimientos no fueran suficientes.

Seguidamente, quiero hacer una mención especial al Lic. Catriel Fierro, quien fue compañero en la carrera desde que iniciamos la misma, y que posteriormente se convirtió en un referente y una ayuda esencial en el tránsito de mi vida académica.

Por último, agradezco a numerosos compañeros, junto con los cuales realicé la carrera, llevándome al punto en que me encuentro. Creo oportuno este espacio para tener presente que la construcción del profesional que seré y la persona que soy hoy en día no es algo que ocurrió en solitario, sino influido por aquellas personas con las que me he relacionado. A todos ellos les dedico mi agradecimiento.