

Catriel Fierro [1] [2] [3] [4] [5] [6]
María Cristina Di Doménico [1] [4] [6]

Enseñanza y formación universitaria en Psicología en Argentina: Caracterización de una taxonomía del pensamiento crítico.

University Teaching and Education in Psychology in Argentina: Characterization of a Critical Thinking Taxonomy.

Ensino e formação universitária em psicologia na Argentina: caracterização de uma taxonomia do pensamento crítico.

- [1] Grupo de Investigación "Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur", Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- [2] Becario Doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. ORCID: 0000-0001-7635-7012
- [3] Cátedra "Epistemología de la Psicología", Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- [4] Cátedra "Historia Social de la Psicología", Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- [5] Doctorando en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis.
- [6] Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Dean Funes 3250, Cuerpo V. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Correspondencia: Catriel Fierro, catriel.fierro@gmail.com. Dirección postal: Malvinas 311, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Una de las finalidades de las instituciones universitarias es formar científicos y profesionales expertos con talante crítico, el cual involucra, entre otras cosas, escepticismo razonado, búsqueda constante de actualización, disposición al diálogo crítico, tendencia a la auto-evaluación reflexiva y afinidad a la revisión sistemática de los conocimientos previamente disponibles. Este trabajo presenta una taxonomía del pensamiento crítico, con la finalidad de habilitar elucidaciones conceptuales y análisis curriculares empíricos sobre la enseñanza universitaria de la psicología en Argentina. En primer lugar, se describe la taxonomía de pensamiento crítico de Robert Ennis, enfatizándose en su operacionalización de las habilidades y disposiciones propias del 'pensador crítico ideal'. En segundo lugar, se tipifica la historia de la enseñanza y de la formación en psicología en Argentina,

ABSTRACT

One of the aims of universities is to train scientists and experts professionals in critical dispositions and perspectives, which involve, among other things, reasoned skepticism, constant search for updating, disposition to critical dialogue, tendency to reflective, self-assessment and affinity for the systematic review of previously available knowledge. This paper presents a critical thinking taxonomy, in order to enable conceptual elucidations and empirical analyses on Argentinian psychology teaching and education. First, the taxonomy of critical thinking as defined by Robert Ennis is described, emphasizing its operationalization of the skills and dispositions of 'ideal critical thinker'. Second, the history of psychology training and education in Argentina is typified, thus demonstrating the need to incorporate critical thinking in Argentinian psychology

RESUMO

Uma das finalidades das instituições universitárias seja formar cientistas e profissionais especialistas, com humor e mente crítica, que envolve entre outras coisas, um ceticismo razoável, de busca constante de atualização, de abertura ao diálogo crítico, de tendência à autoavaliação reflexiva e de predisposição à revisão sistemática dos conhecimentos previamente disponíveis. Neste artigo expõe-se uma taxonomia de pensamento crítico com a finalidade de promover elucidações conceituais e análises curriculares empíricas acerca do ensino universitário da psicologia na Argentina. Em primeiro lugar, descreve-se a taxonomia do pensamento crítico de Robert Ennis, enfatizando-se a sua operacionalização das competências e características próprias do "pensador crítico ideal". Em segundo lugar, tipifica-se a história do ensino e

demonstrando la necesidad de incorporar el pensamiento crítico a los currículos argentinos de psicología. Finalmente, se enuncian requisitos y recomendaciones en los tres niveles de concreción curricular para la estimulación del pensamiento crítico en el estudiantado. Se concluye que la inclusión del pensamiento crítico en la formación de psicólogos debe ir más allá de una intención declarativa y enunciativa, para reflejarse en elementos curriculares concretos.

Palabras clave: pensamiento crítico; enseñanza de la psicología; formación de psicólogos; psicología en Argentina; dogmatismo; pluralismo; diálogo; currículo

curricula. Finally, requirements and recommendations at the three levels of curricular concretion for the stimulation of critical thinking in students are outlined. We conclude that the inclusion of critical thinking in the training of psychologists must go beyond a declarative intention and should be reflected in specific curricular elements.

Keywords: critical thinking; teaching of psychology; psychology education; psychology in Argentina; dogmatism; pluralism; dialogue; curricula

da formação em psicologia na Argentina, demonstrando a necessidade de incorporar o pensamento crítico nos currículos argentinos de psicologia. Finalmente, enunciam-se requisitos e recomendações nos três níveis de desenvolvimento curricular para a estimulação do pensamento crítico dos alunos. Conclui-se que a inclusão do pensamento crítico na formação de psicólogos deve ir para além de uma intenção declarativa e expressiva, por forma a refletir-se em elementos curriculares concretos.

Palavras-chave: pensamento crítico; ensino da psicologia; formação de psicólogos; psicología na Argentina; dogmatismo; pluralismo; diálogo; currículo.

Agradecimientos:

Una versión preliminar de este trabajo fue presentado en el XVI Congreso Argentino de Psicología realizado en el mes de Abril de 2016 en la ciudad de Mendoza, Mendoza, Argentina. Los autores desean agradecer al Dr. Hugo Klappenbach por sus comentarios en torno a dicha presentación, y a la Dra. Luciana Mariñelarena-Dondena por su gentil facilitación de bibliografía sobre las temáticas aquí abordadas. Adicionalmente, los autores desean agradecer a Roberto Polanco-Carrasco y a los revisores anónimos de Cuadernos de Neuropsicología, cuyas indicaciones y sugerencias repercutieron en la versión final del escrito, permitiendo mejorar la misma. Las conclusiones del trabajo son sin embargo exclusiva responsabilidad de los autores.

El pensamiento crítico y los debates sobre formación y entrenamiento en Psicología

De forma creciente en los últimos años, los debates curriculares sobre entrenamiento y formación de psicólogos han virado desde posiciones orientadas predominantemente por *contenidos*, hacia modelos curriculares basados en *competencias* (Benito, 2010; Di Doménico, 2015). De forma general en Estados Unidos, donde los programas de psicología no detentan un núcleo circunscripto y uniforme (Benjamin, 2001; Perlman & McCann, 1999a; 1999b), y específicamente en Europa, desde la reestructuración del Espacio de Educación Superior Europeo (Di Doménico, 1996; 1999b), las discusiones en torno al entrenamiento universitario de los psicólogos puntualizan cada vez más en cuáles deben ser las habilidades, destrezas y saberes procedimentales que deben poder ofrecer los psicólogos si desean legitimar su saber y obrar experto (Kaslow et al., 2004; Roe, 2002).

En tanto que constructo especialmente polisémico, una competencia puede entenderse como “una habilidad aprendida para ejecutar adecuadamente una tarea, un deber o un rol” (Roe, 2002, p. 195). Recientemente, el *International Project on Competence in Psychology* promovido en forma conjunta por la *International Union of Psychological Science* (IUPsyS) y la *International Association of Applied Psychology* (IAAP) definía las competencias como:

A combination of practical and theoretical knowledge, cognitive skills, behaviour, and values used to perform a specific behaviour or set of behaviours to a standard, in professional practice settings associated with a professional role. In some regions of the world, the term competency (pl. competencies) is used with the same meaning as the term competence (pl. competences). (IUPsyS & IAAP, 2016, p. 4)

De acuerdo al reciente estándar europeo de educación y entrenamiento *EuroPsy* (Mariñelarena-Dondena, 2016), las competencias “se adquieren a través de un proceso de aprendizaje-por-acción [*learning-by-doing*], en las cuales

el conocimiento, las habilidades, los valores personales y las actitudes se vuelven integradas y conectadas respecto a una tarea, deber o rol particular” (Lunt, Peiró, Poortinga & Roe, 2015, p. 82). En tal sentido, y de acuerdo al modelo ‘arquitectónico’ de las competencias (Roe, 2002), las habilidades que constituyen las competencias se erigen sobre competencias más básicas, sostenidas tanto por conocimientos como por habilidades y actitudes, estas a su vez estando fundamentadas en habilidades, rasgos de personalidad y características individuales.

La discusión sobre la formación de psicólogos en Latinoamérica, desarrollada de forma sostenida desde hace varias décadas (Berra & Gallegos, 2014; Gallegos & Berra, 2015), en ocasiones ha tematizado explícitamente la cuestión del lugar de las competencias en la planificación, diseño, ejecución y revisión curricular en psicología. En el caso de Perú, por ejemplo, las universidades seleccionan las competencias a desarrollar en los estudiantes y, a partir de tal selección, diseñan y ejecutan el plan de estudios en función de las actividades, asignaturas y contenidos que refuerzan y posibilitan la adquisición de las primeras (Morales, 2007). En este contexto, los debates y documentos sobre formación en psicología en aquel país diferencian entre competencias genéricas (transversales, de carácter universal y aplicables a diversas situaciones y contextos, que no son exclusivas de la psicología) y competencias específicas, “que demandan una profesión o especialidad en particular para poder desempeñarse eficazmente” (Morales & Ponce, 2009, para. 46) y que refieren a áreas diversas como teoría, conocimiento y métodos de la psicología, evaluación y diagnóstico, promoción prevención y tratamiento e investigación, entre otras. Adicionalmente, en Chile y a partir de 2007, las escuelas de psicología que componen la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile diseñaron y ejecutaron un proyecto sobre mejoramiento de calidad de la educación superior a partir del cual se consensuó un perfil de psicólogo basado en competencias, detectándose y estableciendo siete de las mismas como fundamentales para el entrenamiento de los profesionales (González, González & Vicencio, 2014).

Nuevamente, y similar al caso de Perú, aquellas siete competencias involucaban, entre otras cosas, habilidades vinculadas con la investigación científica, destrezas para la evaluación y el diagnóstico de fenómenos psicológicos y saberes en torno a la prestación de servicios.¹

Junto con lo anterior, reflexiones sobre la formación universitaria de psicólogos en otros países latinoamericanos como Colombia, sin estrictamente *explicitar* el concepto, claramente se proponen guiar los debates y discusiones a partir de las habilidades, o disposiciones, o saberes procedimentales que se conciben como deseables para el psicólogo científico-profesional (Gómez, 2008). En Argentina, podría indicarse que las discusiones sobre el entrenamiento de los psicólogos en competencias, y sobre el rol de la formación universitaria en tal entrenamiento, se iniciaron con la configuración del Mercosur Educativo (Di Doménico, 1996; Klappenbach, 2003a; 2015) y se han intensificado en el marco de los procesos de acreditación (Di Doménico & Piacente, 2003; 2011). Aunque existe consenso en que los currículos en psicología en Argentina no se guían explícitamente por competencias sino por contenidos, objetivos o eventualmente incumbencias concretas (Benito, 2009), es claro que cada currículo propone como parte de su perfil los conocimientos, habilidades y saberes procedimentales que debe registrar el graduado (Coll, 1996; Vilanova, 1995a).

A nivel internacional, una de las competencias, disposiciones o 'talantes' fundamentales que se concibe para el desarrollo y ejercicio de cualquier disciplina que pretenda ser científica es el pensamiento crítico (Fierro & Di Doménico, 2015; Howes, 2003). De acuerdo a Diane Halpern, "la habilidad para pensar críticamente es citada

casi siempre como uno de los resultados deseables de la educación superior" (Halpern, 1996, p. 238). Al respecto, Hatcher (2013) aporta datos muy relevantes: una encuesta realizada en universidades estadounidenses halló que el 90% de los profesores sostenían que el pensamiento crítico era el propósito *más importante* de la formación de pregrado (Bok, 2006); otro relevamiento estadounidense arrojó que el 99% de los profesores de una muestra de universidades consideraban que el desarrollo de la habilidad para pensar críticamente en estudiantes era muy importante o esencial en la formación universitaria (Arum & Roksa, 2011). Por fuera del ámbito estrictamente académico, Hatcher (2013) remarca que un estudio específico recientemente publicado en *Forbes* (Cassery, 2012) concluía que el pensamiento crítico fue la principal habilidad demandada por empleadores norteamericanos en el 2013. Parece claro, por tanto, el vínculo entre el pensamiento crítico, la formación universitaria y el diseño y ejecución curriculares.

Puesto que en la mayoría de las latitudes la psicología aún tiene pretensiones de científicidad (pretensiones de descripción, explicación y predicción de los fenómenos mentales y comportamentales distintas y superiores a las del saber vulgar, las pseudociencias y los dogmas), es comprensible que en las mismas exista un marcado debate acerca de cómo estimular el pensamiento crítico en los estudiantes de psicología con miras a su desarrollo científico y profesional (Bartos & Banks, 2015; Dunn, Halonen, & Smith, 2008). Tal debate se plantea usualmente a nivel curricular o de enseñanza (de grado y de pregrado): es decir, se desarrolla intentando especificar, con respaldo empírico, cuáles son las maneras concretas y más eficaces para estimular en el

1. Esto se enmarca en un contexto de discusión sobre la importancia del *entrenamiento* efectivo de los futuros psicólogos, por fuera de la enseñanza exclusivamente verbalista y magistral: de acuerdo a ciertas investigaciones sistemáticas sobre la profesión del psicólogo, hacia el cambio de milenio en Chile la mayoría de las universidades no disponían de laboratorios de psicología aplicada, o espacios adecuados para la impartición de contenidos y entrenamientos clínicos (Departamento de Psicología de la Universidad Católica Silva Henríquez, 2005). En términos de dicha investigación, "aquello que ha sido parte constitutiva de la psicología no forma parte de su formación, ni de su infraestructura. Efectivamente, alojada dentro de las facultades de Ciencias Sociales, han transformado sus prácticas hacia estas disciplinas, permitiendo una psicología *más bien de reflexión que no necesita más que 'tiza y pizarrón'*" (Departamento de Psicología de la Universidad Católica Silva Henríquez, 2005, p. 21. Énfasis agregado). Este problema ha sido de hecho abordado por investigadores de trayectoria en el país andino (Salas, 2016). Compárese esto con la tradición 'verbalista' de enseñanza propia de la formación de psicólogos en otros países conosureanos, como Argentina (Courel & Talak, 2001; Di Doménico & Vilanova, 1999; Vilanova, 1997a).

estudiantado la disposición crítica hacia su ciencia y su profesión (Benjamin, 2010; Carroll, Keniston, & Peden, 2008; Henderson, 1995).

En Argentina, la criticidad aparece como un objetivo perseguido en la formación de psicólogos desde los primeros diagnósticos sobre formación universitaria en la década de 1990, especialmente en los debates y principios sobre formación de psicólogos del Mercosur, en los diagnósticos curriculares de AUAPsi y en los pareceres de organismos profesionales sobre acreditación de carreras de grado (Fierro & Di Doménico, 2015; 2016). Sin embargo, en tales debates la noción de 'criticidad' o 'pensamiento crítico' no es desarrollada sino enunciada y asumida, y puede asumirse que los académicos argentinos que utilizan el término no poseen una noción definida del término, ajustada a los debates actuales en educación y a los hallazgos empíricos de investigaciones en la cuestión. A la luz de esto, es necesario clarificar qué se comprende por pensamiento crítico, cuál es su sentido en la formación de psicólogos argentinos, y cuáles son las condiciones o prerrequisitos curriculares para su efectivización. Este trabajo pretende ofrecer una caracterización detallada de una de las definiciones disponibles de pensamiento crítico, contextualizarla en debates recientes sobre formación en psicología en Argentina, y enunciar lineamientos que en los diversos niveles de concreción curricular tenderían a la estimulación de aquel tipo de pensamiento identificado con el corazón de la empresa científica.

Concepciones del pensamiento crítico: La filosofía de la educación de Robert Ennis

Existen múltiples definiciones sobre el pensamiento crítico. De las tres definiciones más populares según Nieto & Saiz (2011), aquí consideraremos la del filósofo y pedagogo estadounidense Robert Ennis (Ennis, 1991; 1997; 2013/2015). Tal circunscripción responde a varios factores. En primer lugar, la de Ennis ha sido una de las definiciones pioneras del constructo (Ennis, 1962). En segundo lugar, a lo largo de treinta

años el concepto acuñado por Ennis se ha ampliado y enriquecido a partir de debates conceptuales basados en indagaciones fácticas. En tercer lugar, el carácter abarcativo y pragmático de la definición ofrecida por el autor vuelve al constructo fácilmente evaluable en cursos de grado (Ennis, 1993), facilitando así indagaciones empíricas futuras. Finalmente, la definición de Ennis es probablemente la que mayor impacto ha tenido en la filosofía de la educación: al decir de Hawes (2003), "en general las propuestas de definición [de pensamiento crítico] son todas herederas o, al menos, deudoras de la propuesta de Ennis" (pág. 9).

Inicialmente, Ennis definió el pensamiento crítico como "la evaluación correcta de las afirmaciones" (Ennis, 1964, pág. 599); en el sentido de la correcta aplicación de una serie de criterios prefigurados –provenientes sobre todo de la lógica formal– a las argumentaciones, fueran estas científicas o no. Dos décadas de aportes y críticas de filósofos y pedagogos permitieron una reformulación más abarcativa y pragmática del constructo (Ennis, 1985; 1991). A partir de tal redefinición, se denomina pensamiento crítico a aquel "pensamiento razonable y reflexivo enfocado en decidir qué creer o hacer" (Ennis, 1991, pág. 6). De acuerdo a tal definición que enfatiza en las creencias (o cogniciones) y en las conductas (o acciones), Ennis (2013/2015) sostiene que el pensamiento crítico constituye una matriz compuesta por dos grandes dimensiones: habilidades (*skills*) y actitudes o propensiones (*dispositions*).

Así definido, el pensamiento crítico es, en sentido amplio, un complejo proceso de deliberación y toma de decisiones, orientado a dirimir racionalmente creencias y acciones concretas, en el contexto de un problema determinado y sobre ciertas bases específicas. Las bases sobre las que parte un individuo que pretende pensar críticamente frente a un problema "pueden consistir en observaciones, afirmaciones realizadas por una fuente determinada, y/o proposiciones previamente aceptadas" (Ennis, 1991, p. 7). A partir de tal base, se realizan inferencias (inducciones, deducciones y juicios de valor en tanto procesos). Durante el proceso de realizar y

chequear o comprobar las decisiones, el sujeto 'crítico' debe recurrir a un conjunto de actitudes o propensiones (*dispositions*) y a un conjunto de habilidades (*skills*), a partir de las cuales se puede arribar a una respuesta que, conducente a una decisión, debería ser informada a otros oralmente o por vía escrita (tal como sucede, por ejemplo, en las comunicaciones orales científicas o en las publicaciones periódicas). Así, propensiones y habilidades fundamentan, orientan y sistematizan el pensamiento crítico en tanto proceso esencialmente deliberativo de adopción de creencias y de realización de conductas.²

Las propensiones constituyen el aspecto afectivo del pensamiento crítico, y las habilidades, el componente cognitivo (Nieto & Saiz, 2011), aunque ambas están íntimamente relacionadas y se co-determinan. Ennis (1991) identifica un grupo de doce propensiones propias del 'pensador crítico ideal', y las define como tendencias, actitudes o motivaciones generales que guían al pensador crítico en su proceso de pensamiento y que desembocan en conductas específicas. Las *doce* disposiciones del pensador crítico son, de acuerdo a Ennis (1991, p. 8), el ser claro acerca del significado pretendido de lo que se dice, escribe o comunica, el determinar y mantener el foco de la conclusión o pregunta, el tener en cuenta la totalidad de la situación, el buscar y ofrecer razones, el tratar de estar bien informado, el buscar por alternativas, el buscar tanta precisión como la situación lo requiera, el tratar de ser reflexivamente conciente (*aware*) de las creencias básicas propias, el ser amplio de mente (*open-minded*) y considerar seriamente otros puntos de vista ajenos, el retener un juicio u opinión (*judgment*) cuando la evidencia y las razones sean insuficientes, el tomar una postura (y cambiarla) cuando la evidencia y las razones sean suficientes para hacerlo, y el usar las propias habilidades de pensamiento crítico.

Estas habilidades referidas, a su vez, son agrupadas en cuatro subgrupos (Ennis, 1991). Las habilidades

de *clarificación* consisten en identificar el foco de la cuestión, problema o conclusión, el analizar argumentos, el realizar y responder preguntas de clarificación y de desafío, el definir términos, juzgar definiciones y lidiar con el equívoco, y el identificar implícitos no declarados. Las habilidades para *fundamentar* decisiones incluyen el juzgar la credibilidad de las fuentes, y el observar y juzgar informes o reportes de observaciones de terceros. Las habilidades de *inferencia* incluyen el deducir y juzgar deducciones, y el inducir y juzgar inducciones que lleven tanto a generalizaciones como a conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis). Las habilidades *metacognitivas*, que involucran *suposición* e *integración*, incluyen la posibilidad de considerar y razonar a partir de premisas, razones, implícitos, posturas y otras proposiciones con las cuales uno desacuerda o de las cuales uno duda sin que el desacuerdo o la duda interfieran con el propio pensamiento ('pensamiento suposicional' o hipotético), y también la posibilidad de integrar las otras habilidades ya descritas y las disposiciones descritas en el párrafo anterior en el proceso de tomar y defender una decisión. Finalmente, las habilidades *auxiliares* incluyen el proceder de una forma ordenada y apropiada en función de la situación –por ejemplo, seguir pasos en la resolución de problemas, el monitorear el propio pensamiento, el emplear una lista de control sobre cuestiones de pensamiento crítico–, el ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros, el emplear apropiadamente estrategias retóricas en la discusión y presentación ya sea oral o escrita, y en el empleo y reacción adecuadas del calificativo 'falacias'.

Nuevas habilidades recientemente identificadas por Ennis (2013/2015) incluyen la comprensión y uso de gráficos y matemáticas (en tanto componentes de la habilidad de clarificación), el uso de conocimiento previamente disponible –conocimientos generales, de la situación o conocimientos obtenidos de conclusiones anteriores– (como componentes de habilidades para

2. Ennis (1991) clarifica que como implícitos filosóficos de tal distinción se halla la separación entre enunciados fácticos y enunciados valorativos, la distinción entre los tres tipos de inferencia referidos y la naturaleza 'cargada de teoría' (*theory-laden*) de las observaciones. No asume, por el contrario, una perspectiva epistemológica fundacionalista.

basar decisiones), la realización y enjuiciamiento de juicios de valor (como habilidad de inferencia), la definición de términos y el enjuiciamiento de tales definiciones (como habilidad de clarificación avanzada), y la conciencia y el control de la calidad del propio pensamiento (como habilidad metacognitiva). La Tabla 1 (Pag. 65) enuncia de forma sintética las habilidades y disposiciones del pensador crítico ideal según Ennis (1985).

La definición ofrecida por Ennis es particularmente relevante para una reflexión sobre las competencias en la formación del psicólogo, precisamente por la solidaridad y compatibilidad entre ambos constructos. En un sentido básico, Ennis realiza una taxonomía pormenorizada del constructo que permite su operacionalización, evaluación y concreción en actividades específicas de dominio (en nuestro caso, específicas a la psicología, sea esta entendida como ciencia o como profesión). Junto con esto, en un sentido general el pensamiento crítico tal como lo concibe Ennis no se vincula tanto con el talento natural sino con el aprendizaje y la práctica: en otras palabras, el pensamiento crítico se desarrolla a través del ejercicio repetitivo de actividades y a través del entrenamiento específico, por lo que en el contexto del sistema institucionalizado de las ciencias, es susceptible de ser abordado por la formación y entrenamiento de psicólogos. En un tercer sentido más particular, las habilidades (*skills*) identificadas por Ennis respecto del pensador crítico ideal corresponden al nivel de las habilidades que de acuerdo a Roe (2002) y a las recientes declaraciones europeas sobre competencias (IUPsyS & IAAP, 2016) sostienen las competencias básicas y que se estimulan a partir de la educación académica y universitaria básica. En tal sentido, las *skills* son las "learned abilities which enable a professional to carry out professional tasks with a certain minimum amount of proficiency" (IUPsyS & IAAP, 2016, p. 8). Complementariamente, las disposiciones (*dispositions*) identificadas por Ennis, al constituir tendencias, actitudes o motivaciones generales, corresponden en un sentido general a las actitudes que de acuerdo a Roe sostienen y permiten instrumentar a las competencias básicas. Tales disposiciones y tendencias,

dado que varían entre individuos, tienen un componente subjetivo evidente, que en el esquema de Roe se vincula tanto con las características de la personalidad, como con las características biográficas del individuo. En tal sentido, las discusiones que han capitalizado sobre estudios en competencias en psicología argumentan que:

Por debajo de estas [de los conocimientos, habilidades y actitudes] se encuentran las *disposiciones individuales, esto es, habilidades, rasgos de personalidad, intereses, valores, etc.* Mientras que se supone que las disposiciones son más o menos estables, su presencia deriva de selecciones personales previas [*preceeding (self) selection*]. (Lunt et al., 2015, p. 82. Énfasis agregado).

Por lo anterior, consideramos que la conceptualización de Ennis, si bien no la única sobre pensamiento crítico, es una de las más idóneas para los estudios sobre formación y entrenamiento de psicólogos, especialmente en Argentina.

Pensamiento crítico y formación de psicólogos en la República Argentina

Así definido, ¿es relevante el pensamiento crítico para la enseñanza de la psicología en la Argentina? En otros términos, ¿es necesario el pensamiento crítico en la formación y entrenamiento universitarios de psicólogos en Argentina? Creemos que la respuesta a una pregunta tal es afirmativa, especialmente a la luz de la historia de la psicología, de su enseñanza y de su modalidad profesional en Argentina, y considerados los particularismos y localismos en que tal historia ha desembocado.

El pensamiento crítico en Argentina a la luz de la historia

Aunque de forma escasa y esporádica, la cuestión del pensamiento crítico en el psicólogo argentino ha sido abordada usualmente para marcar su relativa ausencia de las aulas universitarias desde la profesionalización. Se ha remarcado que en Argentina, desde la creación de las

carreras en los '50, se ha pretendido por ejemplo clausurar el debate epistemológico sobre la psicología mediante la imposición de verdades atemporales, las cuales se han creído hallar en teorías concretas, como el psicoanálisis (Klappenbach, 1985; Vilanova, 1985), lo que ha llevado a un marcado escolasticismo a nivel tanto teórico como profesional, y a numerosas insistencias en la necesidad de mantener diálogos y debates disciplinares argumentados empíricamente (Iacovella et al., 2014; Toselli, 2001; 2011; Tosi & Tosi, 2014; Vorano, 2015; Vorano, Tosi & Tosi, 2016). Adicionalmente, se ha destacado cómo tales verdades pretenden transmitirse por vía de exégesis, interpretación o hermenéutica basada en la supuesta autoridad de los intérpretes (Vilanova, 1987/2003; 1994a; 1997a) y no por vía de la claridad enunciativa y de la conciencia falibilista que es propia y característica de las actitudes científicas (Serroni-Copello, 1997d; Toselli & Iacovella, 2008; Wettersten, 2015).

El predominio acrítico de un modelo teórico por sobre otros (el psicoanálisis, primero el freudiano y luego el lacaniano), la identificación de tal modelo teórico como un parámetro meta-teórico de comparación y análisis de otras teorías (Piacente, 1998; Vilanova, 1997a) y la identificación teórica y profesional entre psicología y psicoanálisis durante varias y vitales décadas de la gesta de la psicología en el país parecen haber contribuido a dificultar el florecimiento de los frutos del pensamiento crítico como lo son, de acuerdo a la definición arriba esbozada de Ennis, la consideración y búsqueda de pluralidad de *alternativas*, el análisis y crítica de *implícitos* filosóficos y teóricos, la búsqueda de precisión conceptual y claridad argumentativa y, en definitiva, la apertura mental- (c.f. Bricht, 1973). Explícitamente, se ha identificado que la implantación curricular de textos desactualizados, de intencional difícil lectura y necesarios por tanto de intermediarios, han desembocado en aprendizajes 'iniciáticos', en visiones altamente personalistas de la actividad científica, y en modalidades creenciales, afectivas y personalistas

de dinámica psicosocial: es decir, en dogmas (Vainer, 1997). De acuerdo a figuras de peso en los programas de psicología en Argentina, el núcleo de las actividades del psicólogo –especialmente en el ámbito clínico, razón de vivir de los psicólogos rioplatenses– es 'inefable', no es susceptible de comunicación explícita y por tanto la transmisión de su aprendizaje elude cualquier intento de enseñanza abierta, explícita, denotativa y articulada (Triolo Moya, 2015).

Este estado de cosas, comprensible sólo a través de la historia y profesionalización de la psicología argentina (Cortada de Kohan, 1978a; Dagfal, 2009; Klappenbach, 2006; 2007; Polanco & Calabresi, 2009; 2011; Rossi, 2001; Vilanova, 1990; 1993; 1994b; 1994c; 1995b; 1995c; 1996; 1997a; Vilanova & Di Doménico, 1999; 2004) derramó comprensiblemente en la configuración curricular de las primeras unidades académicas y en las primeras camadas de profesionales (e.g. Cortada de Kohan, 1978b; Frank de Verthelyi, 1987; Vilanova, 1987). En términos de Vilanova (1987/2003), la implantación de una psicología profesionalista, asistencialista y sanitarista por parte de los primeros docentes (mayoritariamente psiquiatras, pedagogos o filósofos sin entrenamiento o conocimiento de la psicología internacional) desembocó en el desaliento de debates teóricos apartidarios, en la anulación de porciones enteras de la psicología, en el rechazo a la investigación fáctica como base de la diatriba conceptual, y en la casi total incomunicación con centros internacionales de producción y pesquisa psicológica. Contra los intentos de legitimar la peculiaridad Argentina argumentando novedad o diferencia cualitativa, debe reconocerse que tales síntomas "lejos de evidenciar originalidad nacional y aporte a la ciencia desde ángulos nuevos, representan síntomas de atraso tecnocientífico, aislamiento y perversión en los fines educativos" (Vilanova, 1987/2003, pág. 22). Finalmente, de acuerdo a relevamientos recientes tal aislamiento científico, profesional e investigativo no muestra señales de haberse revertido *significativamente* (Acevedo, 2001; Benatuil,

2016; Castro Solano, 2004; Di Doménico & Piacente, 2011; Klappenbach, 2015; Manzo, 2010; Moya, 2012; Visca, 2011; 2012).

Tal configuración ha llevado a que se caracterice al grueso de la modalidad de enseñanza y formación en psicología en el país como *creencial*, *dogmática* y *ortodoxa* (Di Doménico, 1999a; 1999b; García, 2009; Klappenbach 2007; Vilanova, 1997a). Es claro que tales actitudes dan de lleno con el pensamiento crítico: en primer lugar, el pensador crítico asume que las propias creencias pueden ser erróneas (y por tanto busca más información y de mejor calidad para fundamentar sus perspectivas), diferenciando las creencias subjetivas de aquellas creencias que, sin dejar de serlo, comparativamente poseen más apoyatura lógica o empírica, en línea con la racionalidad creencial (Mosterín, 1978/2008). El pensador crítico, en definitiva, reconoce a grandes rasgos la diferencia entre creencias subjetivas y hechos fácticos –reconociendo también la diferencia existente entre las primera y el conocimiento que puede obtenerse de analizar los segundos, preferentemente a través de debates controlados, colectivos e isonómicos–. En pocas palabras, el pensador crítico diferencia aquello que ‘le gusta’, ‘que cree’ o que ‘opina’ de aquello cuya verdad, eficiencia o eficacia hipotética (en psicología) se ajusta máximamente y en un sentido fáctico (a partir de evidencias recogidas de forma sistemática) a cada contexto y problema particular, aunque la naturaleza de aquella verdad, eficiencia o eficacia sean en definitiva *conjeturales*. En segundo lugar, el dogmatismo es la antinomia del pensamiento crítico: el considerar que existen verdades inmutables, eternas e impuestas por autoridades incontrovertibles (sean deidades ficticias, deidades proyectadas en autores pretéritos o deidades proyectadas en autores o académicos universitarios)

implica, entre otras cosas, no reconocer al conocimiento científico como un producto social y colectivo esencialmente mutable, constantemente cambiante e indefinidamente revisable, o a los productores de dicho conocimiento como agentes sociales propensos a variados tipos y grados de error, o la imposibilidad de alcanzar un conocimiento cierto de forma definitiva (Bunge, 1991; Popper, 1991/2001; Wettersten, 2015).³

Esto derrama en planes de estudio de una forma evidente: dado que dichas supuestas verdades revisten un carácter final y definitivo, no se incluyen posibles alternativas a dichas verdades (puesto que no se perciben como tales), lo que lleva a un monoteoricismo notable y pernicioso. En segundo lugar, los contenidos y autores que vehicularían tales verdades, necesariamente desactualizados, dominan los currículos en oposición a contenidos contemporáneos, actualizados e indicativos de los problemas, conceptos y temáticas de la psicología *actual* (Benito & Elmasian, 2010; Medrano et al., 2009; Menéndez & Acosta, 2011; Moya et al., 2010; Vázquez-Ferrero, 2015).⁴ Se promueve así una imagen desacertada, caduca y distorsionada de la disciplina, y se disuade a los estudiantes de la necesidad y valor de adquirir conocimientos psicológicos contemporáneos, solventes, de calidad y a partir de fuentes acreditadas –todas disposiciones del pensamiento crítico según Ennis (1991; 2013/2015)–. Si se considera la especial oscuridad de algunos autores que dominan los currículos argentinos (oscuridad que supuestamente justifica la existencia de diversas ‘interpretaciones’ e ‘intérpretes’ cuyos enfrentamientos también derraman curricularmente), es claro que a partir del entronizamiento de tales autores se dificulta aún más el enseñar a percibir la claridad de expresión como un valioso objetivo científico y personal, e incluso como una actitud democrática.

3. Esto no excluye, sino más bien implica, la existencia de cánones metodológicos y técnicos (ellos mismos perfectibles, por supuesto) para llevar a cabo dicha revisión: cánones que suelen requerir, cuanto menos, cierto grado de operacionalización de constructos o variables, el consenso en torno a indicadores observables y el compromiso (implícito o explícito) a aceptar la falsedad de una hipótesis en caso que los datos seleccionados de la realidad para la instancia específica de que se trate no se ajusten a ella. Adicionalmente, definir potenciales falsadores previo a realizar una investigación no implica comprometerse a desechar inmediatamente la hipótesis en caso de falsación, sino que implica la disposición a revisar *críticamente* y de buena fe la hipótesis en dicho caso hipotético, renunciando a la disposición a buscar confirmar la hipótesis a como dé lugar, sin importar los hallazgos fácticos o los hechos indicativamente contrarios que emerjan en el proceso.

En tercer lugar, la ortodoxia, que refiere a la dinámica de regulación cognitiva y conductual individual a partir de parámetros ajenos al individuo y propios de un grupo usualmente hermético, autoritarista, altamente afectivizado y marginal, implica un aniquilamiento del pensamiento crítico (Deconchy, 1984; 1985). Como lo define Ennis (1991), el pensamiento crítico, si bien requiere diálogo con otros –y contacto directo o indirecto con argumentos, conocimientos y hechos fácticos–, es en esencia un proceso deliberativo individual, y es igualmente individual la decisión final del sujeto de decidir o actuar en cierta forma en desmedro de otras. El someter el propio razonamiento de forma voluntaria y definitiva a los pareceres determinantes de un grupo, cualquiera sea este, es nocivo para el pensamiento reflexivo e independiente, entre otras cosas porque maximiza la posibilidad de que el propio proceso deliberativo sea modulado o filtrado por sesgos cognitivos diversos que a su vez son funcionales a la legitimación y pervivencia de aquel grupo (Maddux, 2016; Vorano et al., 2016). Pero dicha cesión externa del juicio crítico propio es aún más nociva si se considera que dichos colectivos –que en nuestro análisis bien pueden ser asignaturas, cátedras, facultades o grupos para-universitarios de estudio y supervisión–, sí poseen a menudo una dinámica interna ortodoxa, tienen una estructura marcadamente verticalista, usualmente se caracterizan por autopercepciones de excepcionalismo, y son motorizados por la creencia certera e incontrovertible de la posesión de una verdad revelada. Además debe notarse que la ortodoxia, en este punto el envoltorio del dogmatismo, además de ir en contra de la naturaleza colectiva y crítica de la ciencia, implicaría en la educación superior el promover aceptar un punto de vista, un enunciado, una teoría o –más grave aún– un sistema psicológico como verdadero sólo por la autoridad que reviste el líder o cacique del grupo de referencia de

dichos elementos (Lilienfeld, 2016). Tal recurso retórico y persuasivo a la autoridad, y las peticiones de principio a que necesariamente engendra, además de constituir una falacia, es uno de los principales escollos para un pensamiento que esté dispuesto a revisar cierta parcela del conocimiento psicológico de forma solvente y empírica.

En definitiva, y como consecuencia curricular más marcada de las tendencias rioplatenses anteriores, se promovería de forma sistemática, explícita y coordinada el reemplazo de argumentos por opiniones, de hipótesis fácticas por creencias y de enunciados conjeturables y discutibles por pareceres inconmovibles y sin apoyatura empírica susceptible de escrutinio público y crítico por pares. Tal tendencia curricular generalizada, en un primer y general sentido, ha dificultado los debates académicos sistemáticos, argumentados y críticos, por impedir su gesta o, cuando efectivamente se inician, por volverlos inoperantes: esto último al reducir la elucidación, discusión y contrastación de ideas, conceptos o enunciados a ‘luchas de poder’ o a disputas sobre autores o personas específicas (e.g. Rossi, 2016; Sedkowski Nowak, 2016), lo cual dificulta la diferenciación entre personas –o autores– y argumentos y conduce a que debates racionales rápidamente degeneren en afrentas personales altamente afectivizadas.⁵ En un segundo sentido más específico, las tendencias descritas en los párrafos anteriores, en co-agencia con las condiciones socio-económicas, políticas e institucionales que han campeado a la ciencia argentina durante el siglo XX, ha llevado al escamoteo de teorías, técnicas y praxiologías no psicoanalíticas de la formación universitaria del psicólogo (Fierro, 2016; Moya, 2012; Moya et al., 2010; 2015; Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1993; 1994a; 1997a; Vázquez Ferrero, 2010a; 2010b). A la luz de la cuestión del pensamiento crítico, debe notarse que el

4. El carácter desfasado y unidireccional de la literatura de las carreras de psicología fue notada por múltiples estudios individuales de académicos locales (Vilanova, 1994a; 1994d), por diagnósticos curriculares colectivos (AUAPsi, 1998; 1999; Klappenbach, 2003; Vilanova & Di Doménico, 1999; 2000) y por recientes análisis empíricos de planes de estudio (Benito & Elmasian, 2010; Fierro & Pontoriero, 2015; González, 2008; Medrano et al., 2009; Moya, 2012; Moya et al., 2010; 2015).

fundamento y justificación de esta anulación ilegítima del heterogéneo campo teórico, metodológico y profesional de la disciplina es, precisamente, un *modelo de alumno esencialmente acrítico*. Para defender la parcialización curricular descrita:

Se ha argumentado que no es recomendable transformar al alumno en una especie de 'Frankenstein', un compuesto inarmónico de partes. Esta visión concibe al alumno como un ente pasivo, carente de espíritu crítico y de facultades sintetizadoras. Por el contrario, *conviene suponer que sólo está capacitado para optar aquél que conoce las opciones, y esto implica un cambio en la actitud docente*. (Vilanova, 1987/2003, pág. 23. Énfasis propio.)

El pensamiento crítico en la formación de psicólogos argentinos: Pasado reciente y condiciones curriculares

Fue de hecho por constatar la indeseabilidad de tal estado de cosas, entre otros factores, que se reconoció hacia inicios de la década de 1990 la necesidad de formar en 'criticidad' a los psicólogos argentinos. Así, en las discusiones de los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, y en los acuerdos sucesivos en la década de 1990 sobre la formación de grado en psicología, se promovió como uno de los principios para la formación de psicólogos del Mercosur el desarrollo de una "formación crítica y reflexiva" (Di Doménico, 1999b, pág. 33), aunque en dichos principios la formación crítica aparece indiferenciada del compromiso ético. A su vez, el informe de 1999 del diagnóstico curricular nacional que conllevó la segunda etapa del Programa de Innovación Curricular (iniciado en 1997 en el marco de la AUAPsi) recomendaba garantizar para los licenciados en

psicología una "actitud crítica y reflexiva, evaluando su propia práctica y los efectos de la misma" (AUAPsi, 1999, pág. 9), destacando así la necesidad de formar psicólogos autónomos, reflexivos, críticos y autoconscientes respecto del conocimiento y de sus propias prácticas profesionales. Un académico argentino sintetizaba lo anterior al identificar como fórmula para promover la remoción del dogmatismo y la monoexplicación reductivamente psicodinámica típica de los currículos del territorio la:

Investigación empírica y abierta, [la] corrección de las certezas válidas hasta ayer, negación del espíritu de autoridad, [el] control de la contaminación de las propias expectativas por medio de las estrategias públicas de la ciencia. En lo referente a contenidos, el énfasis habrá de ser puesto en una pluralidad 'curricularmente defendida': enseñanza de todos los métodos, todas las teorías y todas las áreas profesionales, puestos en pie de igualdad. [...] Las actitudes por promover -con medidas académicas concretas- son la desconfianza hacia el discurso sin sostén empírico, la valoración de la inestabilidad intelectual, la conciencia del cariz erróneo de todo conocimiento actual y el desapego hacia las prácticas asistenciales basadas en la intuición, el "ojo clínico" o la "experiencia personal". En su aspecto tecnológico, la enseñanza debiera centrarse en las estrategias cuantitativas experimentales al tiempo que en las cualitativas y observacionales, esto es, en todos los recursos que la disciplina posee y que provienen tanto del mundo de la ciencia natural como del de las sociales e históricas (Vilanova, 1997a, p. 106-108).

Una década más tarde después de aquel informe de AUAPsi (1999), los documentos confeccionados por las asociaciones AUAPsi y UVAPsi acerca de estándares de

5. De acuerdo a la filósofa Susan Haack, este tipo de maniobras, que componen una nueva cuasi ortodoxia que ella denomina 'El Nuevo Cinismo', no son exclusivas de una ciencia en particular: aún en las ciencias naturales se afirma que: "Los supuestos ideales de investigación honesta, el respeto por la evidencia, el interés por la verdad, son un tipo de ilusión, una cortina de humo que oculta las operaciones del poder, la política y la retórica; y que aquellos de nosotros que pensamos que sí importa que uno se preocupe por la verdad, que no sentimos necesidad de comillas de advertencia cuando escribimos sobre hechos, conocimiento, evidencia, etc., somos ingenios sin remedio". (Haack, 2009, p. 13)

acreditación de carreras de psicología -cuyos contenidos serían considerados estándares por las resoluciones ministeriales correspondientes- destacarían la cuestión del pensamiento crítico. Allí se refiere a la necesidad de que el licenciado en psicología disponga de conocimiento crítico que fundamente su propia ciencia, a la vez de que esté dispuesto a revisar críticamente su disciplina, que permanezca abierto e informado acerca de alternativas, que proceda de forma ordenada, lógica y progresiva, entre otros requisitos (AUAPsi & UVAPsi, 2008; Di Doménico, 2008): todos elementos que son centrales para las disposiciones y habilidades del criticismo según Ennis (1991; 2013/2015).

Como vimos, el pensamiento crítico se opone directamente a las tendencias juzgadas como negativas de la formación rioplatense en Psicología. Por un lado, se opone en la academia al predominio exclusivo de teorías, corrientes o argumentos por factores exclusivamente afectivo-emocionales, subjetivos y/o *hedonísticos*. Por otro lado, como pensamiento activo, se opone “al sometimiento acrítico a la opinión de la autoridad basada ya sea en el prestigio académico, la cuota de poder detentado, la apelación a la religión” (Hawes, 2003, pág. 10). Finalmente, la base racional que fundamenta el pensamiento crítico va contra todas las formas de fanatismo, autoritarismo y obcecación intelectual.

Considerada la importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria, y su presencia explícita en los debates profesionales recién referidos, sería esperable que las diversas cátedras que dictan las asignaturas de grado en las universidades argentinas promovieran tal tipo de pensamiento. Un relevamiento realizado por Fierro y Di Doménico (2015) arrojó que, del total de las 130 asignaturas obligatorias que componen las carreras de psicología de las universidades de Buenos Aires, La Plata y Mar del Plata (tres de las casas de estudio más pobladas del país), 71 (un 54%) hacían mención explícita o al pensamiento crítico como objetivo pedagógico perseguido en la enseñanza, o a cierta habilidad raigalmente emparentada con dicho constructo. Considerando tales datos, es llamativo que asignaturas

que encarnan de forma clara el espíritu monoteórico y unidireccional que se pone en cuestión aquí a menudo incluyen el ‘pensamiento crítico’ como objetivo perseguido de forma sistemática por la cátedra. Y si bien aquel porcentaje es mucho menor que los obtenidos en relevamientos semejantes en Estados Unidos referidos en la introducción, tal porcentaje es elevado y llamativo considerando que investigaciones recientes demuestran que en esencia los planes de estudio locales no han cambiado en lo que respecta a los déficits y sesgos que hacia los '90 las alejaban de los avances científicos a escala internacional (Biglieri, Brisuela, Fierro & Bruna, 2016; Brisuela et al., 2016; Di Doménico & Piacente, 2011; Castro Solano, 2014; Moya, 2012; Moya et al., 2010; 2015; Fierro et al., 2015; Fierro, Pontoriero & Toselli, 2016; Klappenbach, 2015). En este sentido, podría aventurarse que el pensamiento crítico es percibido como una meta deseable en la formación universitaria por parte de los profesores argentinos, pero que a la vez es obstaculizada en los hechos por una enseñanza predominantemente monoteórica, desactualizada y desligada de la investigación fáctica y empírica. En otras palabras, el pensamiento crítico puede expresarse declarativamente como una meta loable, pero su consecución real en la formación de grado no es lograda precisamente por la persistencia de tendencias históricas en la enseñanza que dan de lleno con el ecosistema curricular que requiere el desarrollo sistemático y deliberado de un talante reflexivo y científico.

Corroborar o refutar dicha conjetura requeriría de investigaciones y análisis curriculares que exceden este trabajo. Dado que una explicación alternativa a la contradicción aludida es que la propia polisemia de la noción de ‘pensamiento crítico’ factiblemente *provoque* que los docentes universitarios y los diseñadores de planes de estudio crean que aluden a dicho concepto cuando en realidad no lo hacen, creemos que es útil de cara a revisiones curriculares futuras –y en el marco de los procesos de acreditación (Di Doménico & Piacente, 2011; Klappenbach, 2015)– una caracterización de las condiciones curriculares básicas para el fomento a dicho

pensamiento, tal como lo caracterizamos al inicio de este trabajo. ¿Cuáles serían los prerrequisitos curriculares del pensamiento crítico? En otras palabras, ¿cuáles deberían ser, en lo general y en lo particular, las bases para fomentar el pensamiento crítico en la formación de los psicólogos y mediante la enseñanza de las diversas asignaturas?

En primer lugar, un requisito fundamental para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes es, claramente, la centración en variables y factores vinculados con los conocimientos, intereses y disposiciones del estudiantado (Benito, 2008; Di Doménico, 2015; Echeverría, Pacenza & Urquijo, 2011). Concretamente, se requiere la existencia de un estudiantado que considere el pensamiento independiente, sistemático y fundamentado en información de primera fuente como más seductor que el pensamiento ortodoxo, mediado por intérpretes y ordenado solo por creencias y gustos personales. Este es el criticismo *colectivo* de la ciencia, que expresa el sentido de la actividad científica como empresa grupal, social y regulada por normas y cánones. En términos de Blanco, Di Doménico y Pineda (1993).

La tarea de enseñar Psicología debe estar dirigida por un espíritu permanentemente renovador (el problema de las nuevas generaciones de docentes no reside en su radicalismo, sino en su conservadurismo, apunta [Robert] McLeod) que haga mirar con cierto escepticismo las cuestiones planteadas por las personas de las generaciones previas y sobre todo sus respuestas. (Blanco et al., 1993, p. 16).

El logro de un equilibrio funcional entre la 'subversión' y el escepticismo propios de la ciencia (en tanto que empresa de revisión constante de certezas) y la mantención de cánones y marcos operativos que viabilicen la continuidad de aquella como actividad organizada representa un problema complejo, que incluso en un sentido histórico no registra regularidades (Polanco-Carrasco, 2016a). En lo referido a lo que remarcan Blanco et al. (1993), son los

estudiantes de hoy los que, graduados mañana, deben realizar el recambio generacional y revisar críticamente la disciplina heredada, en términos de una examinación en perspectiva y desapasionada de las proyecciones más directamente 'testeables' del cúmulo de conocimiento disponible para ellos. Tal examinación crítica, viabilizada en debates colectivos y en esfuerzos investigativos coordinados por parte del estudiantado, puede realizarse –y de hecho así ya sucede– considerando las opiniones y perspectivas de los estudiantes en torno a factores tan variados como lo son ciertas incumbencias profesionales (Benito, 2009a), los conocimientos y entrenamientos psicopraxiológicos recibidos en la formación de grado (Cataldo & Boguezzi, 2011; Moya, 2008; Scotti, 2010), y las competencias científico-profesionales desarrolladas en dicha formación (Fierro, 2014; Manzo, 2010).

Esta examinación o revisión proyectada como necesaria de ser ejecutada por parte de las nuevas camadas de psicólogos es una empresa sólo parcialmente alcanzable (por la constante mutación del conocimiento y por las limitaciones de la ciencia como empresa humana), y que requiere inevitablemente de la investigación científica fáctica, pública, escrutada por pares y en vínculo con los desarrollos internacionales. Esto es de especial relevancia en Iberoamérica, donde:

En una ciencia como la nuestra, tan sometida tradicionalmente a presiones especulativas de muy diverso orden, carentes la inmensa mayoría de ellas del más elemental rigor y coherencia teórica, se hace absolutamente imprescindible que el estudiante, antes de adentrarse en el campo del aprendizaje de habilidades técnicas, se dote de las herramientas conceptuales necesarias con ayuda de las cuales sea capaz de trazar una línea divisoria entre la Psicología científica y aquella otra que tiene como substrato la especulación vacua y caprichosa o la literatura. Sin una base teórica y experimental [...] el psicólogo profesional corre el riesgo de convertirse, en el mejor de los casos, en

un consejero con buena voluntad y sentido común, y en el peor, en un pomposo charlatán. (Blanco et al., 1993, p. 28).

En segundo lugar, tal dinámica generacional crítica no se desarrolla por sí sola ni lleva por sí misma a buen puerto. Por el contrario, como todo conjunto de habilidades y competencias procedimentales más o menos complejas, el desarrollo del criticismo colectivo –emergente de una masa crítica de críticos individuales– requiere profesionales entrenados en realizar las tareas de revisión y crítica de conocimiento. Así, creemos que, en un sentido *general*, la formación inespecífica (transversal, aplicable a toda la disciplina) en revisión de conocimiento previo y adquisición y producción de conocimiento nuevo se realiza mediante el entrenamiento en *métodos* y *técnicas de investigación*, y mediante la consecuente replicación de investigaciones previas –con fines de corroborarlas o refutarlas– y el consecuente desarrollo de investigaciones novedosas en temáticas variadas (Acevedo, 2001). Tal entrenamiento, capitalizado luego en investigaciones coherentes, fácticas, controladas, en lo posible realizadas por equipos de investigación y con socialización académica de sus resultados (Roselli, 2015) constituiría por tanto un nodo esencial para ubicar el conocimiento heredado por las nuevas generaciones de académicos bajo una luz crítica: esto es, bajo una luz más potente, nutrida de nuevos argumentos, mediante técnicas más refinadas, con nuevos controles metodológicos y paulatinamente relegando al pasado (es decir, a la historia) aquello que se demuestre falso, ineficaz o ineficiente.⁶

Un estudiantado dispuesto a revisar el conocimiento de sus antecesores y formado en técnicas de investigación constituyen las condiciones *generales* para habilitar el desarrollo universitario del pensamiento crítico. Tales condiciones generales requieren, sin embargo y en un

sentido particular y concreto, *persuadir* a los estudiantes de que el pensamiento crítico es *deseable* (porque es mejor que el pensamiento doctrinario, el pensamiento anti-científico o el pensamiento irracionalista), por un lado, y *mostrarle* a aquellos que dicho pensamiento es más productivo que el pensamiento regulado por la ortodoxia y por gustos personales o modas temporales. Finalmente, dicha persuasión y exposición no puede realizarse por otra vía que la del conocimiento y entrenamiento en las disposiciones, actitudes y procedimientos críticos y reflexivos que según Ennis (1991; 2013/2015) constituyen al pensamiento crítico. ¿Qué implica y requiere, en cada uno de los niveles de concreción curricular (Coll, 1996), tal conocimiento y entrenamiento?

Primer nivel de concreción curricular: contenidos, perfil y sílabos

El *primer nivel de concreción del currículum* involucra los contenidos, actitudes, aptitudes y habilidades que hacen a la consecución del perfil de graduado estipulado en el plan de estudios (Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1995a). En este nivel de concreción curricular, serían indispensables para viabilizar el desarrollo del pensamiento crítico, por un lado, la disponibilidad para el alumno de un acervo bibliográfico (tanto obligatorio como complementario y de consulta optativa) *actualizado* en calidad de conjunto de fuentes de conocimiento y de productos fácticos del proceder de sus colegas a escala internacional. Tal actualización refiere necesariamente a las *diversas* orientaciones, productos y formulaciones disciplinares disponibles en un momento determinado del desarrollo de la disciplina. Ya hacia la década de 1990 la *European Federation of Psychologists' Associations* (EFPA) reconocía como uno de los estándares de la formación en psicología la necesidad que en la formación

6. Esta es la 'tensión esencial' en ciencia, identificada por Kuhn (1959/1982) como la constante revisión de los dogmas del pasado y la conservación en tanto tradición de aquello que se demuestra acertado, o verdadero. Como ha apuntado Serroni-Copello (1986; 1997a), tal tensión esencial es de suma importancia para la psicología argentina, donde la tradición parece cargarse y cederse entre generaciones sin el escrutinio que requeriría para conservar su pretendido estatuto científico, y donde por tanto el subsistema social de psicólogos no parece acompañar de revisiones sistemáticas el desarrollo del subsistema conceptual de la ciencia (especialmente el internacional).

“los modelos teóricos [fueran] considerados *críticamente* de forma que los estudiantes estén totalmente conscientes de sus limitaciones así como de sus ventajas” (European Federation of Psychologists’ Associations, 1990, para. 13. Énfasis agregado). En tal sentido, si es cierto que un psicólogo competente se caracteriza por tener el “necessary foundational knowledge of psychological concepts, constructs, theories, methods, practice, and research methodology to support competence” (IUPsyS & IAAP, 2016, p. 11), el primer nivel de concreción curricular, en caso de pretender estimular el pensamiento crítico, requerirá abordar un abanico relativamente amplio (plural, heterogéneo y representativo) de las diversas propuestas que a nivel teórico, tecnológico y procedimental han constituido y constituyen la psicología a escala mundial. En tal sentido, cierto *pluralismo* (en el sentido de una apertura amplia hacia el panorama de la psicología) y luego cierto *pluralismo crítico* (que permita separar, analizar y criticar la totalidad de las propuestas disciplinares en función de diversos criterios, como el de verdad, el de eficacia o el de eficiencia) aparece como condición *sine qua non* para la posibilidad de un psicólogo que pretenda ejercer cierta modalidad de pensamiento crítico.

En segundo lugar, el pensamiento crítico nutrido de producciones actualizadas requiere de contenidos de enseñanza cuyo formato y fuente *acerquen* al estudiante a los procedimientos, cánones y pareceres científico-profesionales de su disciplina, especialmente en lo tocante a la *producción* de nuevo conocimiento y a la *revisión* del disponible. En otras palabras, se requieren contenidos bibliográficos que no se limiten a exponer

contenidos, conceptos u hallazgos sino que expliciten las vías metodológicas que se utilizaron para adquirir tales conocimientos.⁷ Como se ha hecho notar desde la socio-bibliometría (Carpintero & Peiró, 1981; Carosio & Klappenbach, 2015; Uzbizagástegui Alvarado, 2007), en psicología el formato o género literario que involucran los *libros* (y sus extensiones: capítulos de libros, párrafos editados en fichas de cátedra, etc.) no suele representar ni el estado de avance de una disciplina, ni los mencionados cánones metodológicos (Carpintero, 2010). Si se considera que parte de lo que caracteriza al psicólogo competente es que este “adopts an evidence-based orientation to the provision of assessments, interventions, service delivery, and other psychological activities [and] Consults psychological and other relevant research to inform practice” (IUPsyS & IAAP, 2016, p. 13), entonces se impone por necesidad que para la consecución de un pensamiento crítico el estudiante tenga acceso a *artículos de revistas científicas*: esto es, a artículos de revistas cuyos contenidos se infieren de calidad no sólo por su carácter público, por su aporte a la ciencia (en un sentido semántico), por su coherencia interna y por la validez y confiabilidad de sus hallazgos, sino por el hecho de que han sido revisados por pares representantes de la psicología en un proceso objetivo, relativamente isonómico y en definitiva, democrático (Polanco-Carrasco, 2009; 2016b). Planteos emergentes han propuesto, precisamente, que se considere la contribución de un artículo científico en términos de “su uso en docencia para la formación de nuevos profesionales” (Polanco-Carrasco, 2016a, p. 11).

Este punto es de especial importancia puesto que se ha destacado reiteradamente que los psicólogos

7. Existe por supuesto el riesgo que tales cánones metodológicos y procedimentales se transmitan de forma acrítica, o ritualizada, o con los fines de perpetuar ciertas definiciones disciplinares por sobre otras. En otras palabras, existe el riesgo de que la socialización de los estudiantes en la dinámica investigativa de la disciplina conduzca a reforzar el canon de la ciencia de un modo dogmático en las antípodas de lo que pretende el pensamiento crítico. Este riesgo ha sido sugerido por autores pertenecientes a las vertientes *críticas* de la historiografía disciplinar (Brock, 2016; Danziger, 1990; 1994; 2013). Frente a esto, y en el preciso sentido en que los historiadores consideran sus producciones como *críticas*, puede conjeturarse que la contextualización histórica de los contenidos curriculares (tanto los de metodología de la investigación psicológica como los contenidos no metodológicos), sea que se realice a través de asignaturas específicas o de contenidos históricos en asignaturas no históricas, permitiría una aproximación auto-consciente, falibilista y revisionista al canon metodológico, técnico y procedimental de la investigación psicológica (Klappenbach, 2003b).

argentinos 'leen textos caducos en nuevas ediciones' (Vilanova, 1994a; 1994d). Esto significa que los estudiantes identifican como valioso y novedoso conocimiento que en algunos casos es centenario y, en otras latitudes, se ha demostrado como definitivamente falso (e.g. Menéndez & Acosta, 2011). Esto es facilitado tanto por perseverancias en los equipos docentes, como por operaciones mercantiles en los grupos editoriales de los cuales se ha referido que detentan al estudiantado como 'mercado cautivo' (Saforcada, 1993; Vilanova, 1987/2003; 1994c) y que inciden directamente en las carreras de grado (Vázquez-Ferrero, 2016). Un pensador crítico requiere acceso a la mejor información disponible, tal como se difunde a partir de las fuentes más confiables: en ciencia, esto suele ser, entre otras cosas, bibliografía cuyo contenido haya atravesado el tamiz de la comunidad científica internacional, dado que, en el contexto ya referido, los parámetros de la comunidad regional y local son de dudosa calidad. Por tanto, aquel 'pensador crítico ideal' al que nos referimos requerirá especialmente de artículos de revistas revisados por pares (en especial donde los pares son especialistas en su área y representan latitudes variadas y heterogéneas).

El hecho de provenir de una publicación periódica revisada no garantiza, por supuesto, que el contenido de una fuente sea de calidad: en el contexto curricular que nos ocupa, tal cuestión deberá zanjarla la propia cátedra, facultad o departamento que incluya la fuente en los sílabos o currículos. Pero, al contrario, si una fuente bibliográfica *no* ha atravesado ninguna revisión por pares especialistas, acreditados y en lo posible de relevancia regional o internacional, *sí* puede suponerse factiblemente que el conocimiento que se acerca así al estudiante no ha sido legitimado, aprobado o siquiera considerado por la comunidad científica (incurriéndose así en el riesgo de prolongar el provincialismo, localismo o aislamiento internacional de la psicología Argentina). A

la vez, es altamente probable que dicho material contenga errores, u omisiones, u orientaciones espurias puesto que carece de la crítica intra-disciplinar, incurriéndose así en el riesgo de que los contenidos expuestos al alumno defiendan teorías falsas, apoyen psicotecnologías inefectivas o fomenten psicopraxiologías ineficaces y hasta iatrogénicas.⁸

A su vez, a nivel de los *objetivos* planteados en los planes de estudio, el desarrollo sistemático (y no azaroso o accidental) del pensamiento crítico requeriría de la clarificación e inclusión del constructo y de sus componentes –cognitivos y conductuales o procedimentales– en las metas que persigue cada planificación curricular. Esto sería indicativo del conocimiento de este concepto por parte de quienes han diseñado los planes, y probablemente su logro llevaría a implementar contenidos, recursos humanos y recursos instruccionales consecuentemente.

Finalmente, en este nivel de concreción curricular, fomentar el pensamiento crítico requeriría que los sílabos específicos de asignaturas concretas estipulasen al pensamiento crítico y sus componentes como habilidades y disposiciones a desarrollar mediante la cursada, y que por tanto acusaran una estructura, contenidos y modalidad pedagógica acorde a tal fin. Si bien ciertas asignaturas son más susceptibles de desarrollar el pensamiento crítico que otras –especialmente aquellas que tematizan la ciencia, sus procedimientos, sus reglas, sus normas, etc. (Fierro & Di Doménico, 2015)–, y dado que no hay certeza sobre que el pensamiento crítico pueda enseñarse *independientemente* de contenidos concretos sobre subdisciplinas específicas (Hatcher, 2013; Ennis 1997), todas las asignaturas del currículo de psicología deberían enseñar a retraducir y aplicar a cada materia de estudio específica los principios, disposiciones y habilidades del pensamiento crítico.⁹

8. Sobre este último punto, es notable observar que en la gran mayoría de las asignaturas de psicología clínica de Argentina no se observan contenidos sobre tratamientos iatrogénicos (los cuales ya se hallan identificados y estudiados en países desarrollados), ni revisiones sobre la eficiencia y eficacia limitada de, por caso, la terapéutica psicoanalítica en la mayoría de cuadros y trastornos psicoclínicos (Biglieri et al., 2016; Brisuela et al., 2016; Manzo, 2015; Moya et al., 2010; 2015).

Segundo nivel de concreción curricular: Factores contextuales y recursos humanos

El segundo nivel de concreción curricular incluye el contexto institucional y las condiciones objetivas donde se inserta el currículo declarado o explícito, e incluye “desde la infraestructura de recursos hasta la elaboración o incidencia de los factores de gestión, coordinación y evaluación curricular” (Klappenbach, 2003a, p. 10).

En este nivel, el desarrollo del pensamiento crítico requeriría, en primer lugar, docentes que estuvieran persuadidos acerca del sentido, valor y utilidad del pensamiento crítico en tanto guía de su propia vida profesional y científica y de la formación pretendida para sus alumnos. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, a este nivel se requeriría de docentes *investigadores* o, por lo menos, *actualizados* en las temáticas y problemas de las áreas en que imparten la docencia, con la finalidad de que, en primer lugar, armonicen el currículo declarado y su contenido bibliográfico respecto del estado del arte de la subdisciplina sobre la que instruyen y que, en segundo lugar, puedan intervenir en actividades específicas para desarrollar competencias críticas. En tal sentido, si bien es imposible y probablemente innecesario que para el logro de tales metas los docentes sean de hecho investigadores acreditados, una histórica tendencia al interior de las academias argentinas fuerza a considerar que docentes ‘expertos en contenidos’ y actualizados no son suficientes para promover el pensamiento crítico. En tal sentido, debe reconocerse aquí que una diferenciación estructural al interior de las carreras argentinas de psicología ha visto decantar por un lado a un grupo de docentes ‘expertos en contenidos’, que conocen conceptos pero no conocen su contexto de producción ni son capaces de formular potenciales experiencias para revisar críticamente tales conocimientos, y por otro lado

a un grupo de docentes ‘investigadores’ que, a la vez que conocen de contenidos, están familiarizados con las vías investigativas (técnicas y procedimentales) por medio de las cuales revisar el conocimiento y, por tanto, conocen las formas a partir de las cuales enseñarle dichas vías a los estudiantes (Piacente, 1994; 1998; Vilanova, 1994b; 1994c). Tal diferenciación obra en contra del pensamiento crítico, dado que “los alumnos no podrán, puesto que sus profesores tampoco, identificar las bases empíricas de donde proceden los conceptos que piensan y pronuncian, criticarlas a la luz de los hallazgos discrepantes, confiar en ellas por su replicabilidad o su consistencia factual” (Vilanova, 1994d, p. 267).

Sin embargo, como remarca Acevedo (2001), aunque su ausencia imposibilita el desarrollo de competencias críticas y reflexivas, la *sola presencia* de investigadores acreditados y entrenados en las cátedras tampoco garantiza el aprendizaje de las artes investigativas en el alumnado –que ya se identificaron en este trabajo como los prerrequisitos básicos para un criticismo individual sostenido y un criticismo colectivo significativo–. En lo que respecta a los recursos humanos, para el fomento de actitudes, propensiones y habilidades críticas en el alumnado se requiere en un nivel *implícito* la promoción, de forma actitudinal o contextual (esto es, de forma no verbal o analógica), de disposiciones críticas y reflexivas vinculadas con el diálogo intersubjetivo, con el falibilismo, con el racionalismo crítico y con el escepticismo metodológico (Nieto & Saiz, 2011). Tal promoción, en tanto que implícita y contextual, suele realizarse a partir de las *actitudes* y *propensiones* que el docente muestra en acto, especialmente aquellas vinculadas con sus creencias epistemológicas (Barrón Tirado, 2015), y no a partir de sus mensajes articulados explícitamente. Complementariamente, se requieren recursos humanos que de forma *explícita* y directa (enunciativa) comuniquen

9. Algo semejante sucede con la metodología de la investigación psicológica: su enseñanza, y el entrenamiento en técnicas de indagación científica, son inseparables de materias y objetos de estudio concretos, y por tanto su instrucción requiere insertar contenidos y actividades sobre investigación *en cada asignatura del currículo del psicólogo* más que de cursos aislados y separados sobre métodos y procedimientos de investigación en el vacío (Acevedo, 2001; Perlman & McCann, 2005).

experticia en la temática de la asignatura y alerten sobre la ilegitimidad del principio de autoridad en ciencia, sobre la naturaleza dialógica de la actividad científica (entendida como un proceso de formulaciones conjeturales y posteriores rectificaciones y correcciones) y, en definitiva, sobre el atractivo del pensamiento crítico en ciencia (especialmente en psicología, y más concretamente en Argentina).

No debe suponerse que encarnar una posición sistemáticamente crítica respecto a la psicología presenta, por la definición aquí asumida, una tarea sencilla o exenta de contradicciones eventuales. La naturaleza del pensamiento crítico parece más *pulsátil* que constante, debiéndose ejercerse ante problemas – cognoscitivos o procedimentales- específicos, en tanto que sus limitadores naturales (por caso, los sesgos cognitivos) son estructurales a la cognición humana (Maddux, 2016; Vorano et al., 2016). Pero no es ocioso remarcar la dificultad de conciliar de forma declarativa y conductual (es decir, de forma enunciativa y de forma procedimental) un pensamiento auténticamente crítico. Ejemplos de la historia de la psicología argentina (que podrían utilizarse como insumos pedagógicos) así lo ilustran. León Ostrov, el ilustre profesor de orientación psicodinámica de la Universidad de Buenos Aires, en una contribución publicada en una célebre obra colectiva (Bricht, 1973) abogaba por una integración entre la teoría y la práctica de la formación en psicología y por un clima universitario de libertad y confrontación pluralista. Allí defendía declarativamente la naturaleza heterogénea e irreductible de la psicología en tanto cuerpo compuesto por varias escuelas y orientaciones, para luego sostener que la condición de ejercicio de la psicoterapia (identificada con *la psicología* en su totalidad) era un conjunto de condiciones personales imprescindibles que se lograban mediante el *análisis didáctico* psicoanalítico. En un puñado de páginas, Ostrov mostraba escasa o nula disonancia cognitiva al defender el criticismo y el pensamiento pluralista en el marco de la universidad, por un lado, y en sostener que la actividad que fundamentaba

el ejercicio de *la psicología* era una llevada a cabo por profesionales identificados exclusiva y excluyentemente con *una* teoría psicológica, y en el marco de instituciones privadas no reguladas, para-universitarias y que hacia 1980 constituían un verdadero circuito que competía y deslegitimaba la formación en psicología en universidades públicas (Cortada de Kohan, 1978a). En un mismo gesto –que otros autores de la época imitaron pero cuyas obras no pueden abordarse aquí-, Ostrov, como muchos otros psicoanalistas argentinos, abogaban por un pensamiento crítico a la vez que lo desestimaban retraduciéndolo en términos psicodinámicos y ortodoxos (puesto que así eran las instituciones aludidas), y a la vez que, en la acción pedagógica concreta en la enseñanza áulica, lo imposibilitaban radicalmente.

Quizá lo que debe extraerse de casos como el expuesto sea la advertencia de que, dado que como sostienen múltiples sociólogos y filósofos de la ciencia es imposible no pertenecer a hermandades, grupos o fratrías al interior de la empresa científica, en lo posible debe intentarse pertenecer no a *escuelas* o *tribus* autosuficientes, autolegitimantes y necesariamente provincialistas, sino al grupo más general de la *comunidad científica*, “fratría agnóstica y escéptica por definición y exenta, por definición también, de cacicazgos y de hombres providenciales” (Vilanova, 1997b, p. 184). Existen fratrías mejores que otras, en el sentido de máximamente racionales, científicas, democráticas y tecnológicas; en este nivel de concreción curricular deberá ser tarea de los docentes y currículos el comunicar explícita e implícitamente al alumno la existencia, beneficios, limitaciones y desarrollos de cada una de dichas fratrías, especialmente de aquellos grupos o instituciones contemporáneas ligadas a la producción de conocimiento psicológico internacional y de alto impacto, desestimando simultáneamente la pertenencia ortodoxa a las mismas. Por supuesto, sólo un docente con una identidad profesional asumida de forma coherente y con conocimiento de la existencia de tales afiliaciones podrá comunicarlas clara y críticamente al alumno.

Tercer nivel de concreción curricular: *Practicum* y recursos instruccionales

Por supuesto, el punto crucial en lo que discutimos aquí es lo referente al *tercer nivel de concreción del currículum*, que incluye 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” (Klappenbach, 2003a, p. 11). Todo lo desarrollado arriba –los prerrequisitos generales, la disposición de las nuevas generaciones, los contenidos bibliográficos, los recursos humanos– se capitaliza y viabiliza, o por el contrario se anula definitivamente, en este nivel. Esto puesto que como apuntamos arriba el pensamiento crítico, en tanto conjunto de habilidades y propensiones cognitivas, requiere de *entrenamiento* procedimental reiterado para su ejercicio y desarrollo, y tal entrenamiento requiere, consecuentemente, de actividades concretas, estructuradas y con objetivos y apoyatura empírica clara, dirigidas por docentes capacitados para tales fines –es decir, con las características enunciadas arriba como deseables en los recursos humanos–.

En primer lugar, en este nivel curricular el pensamiento crítico requiere de *actividades y prácticas específicas*. Específicamente, se requieren modalidades pedagógicas que vayan más allá de la clase magistral donde el estudiante escucha al docente exponer un trabajo con escaso o nulo feedback entre ambos.¹⁰ En otras palabras, se requiere de actividades que estén armonizadas o se vinculen significativamente con los contenidos que pretendan impartirse, con los objetivos – en términos de habilidades o disposiciones– planteados para la asignatura o la clase, y con la evidencia empírica disponible acerca de la eficacia y eficiencia de los variados recursos instruccionales disponibles. Investigaciones específicas han demostrado que recursos tales como debates pautados, juegos de roles, la confección de

proyectos de investigación circunscriptos a lo largo del cuatrimestre o semestre, o el análisis comparativo de fuentes primarias o secundarias son especialmente efectivos en enseñar actitudes y disposiciones a los estudiantes (Sarabia, 1992) y en fomentar la detección de implícitos, la precisión conceptual, el conocimiento de primera mano de teorías psicológicas y la lecto-escritura académica y científica (Carroll et al., 2008; Dunn et al., 2008; Henderson, 1995). El uso de estos recursos, para ser auténticamente racional, debe estar basado en el conocimiento de los principios pedagógicos subyacentes a los mismos, especialmente aquellos vinculados con el pensamiento crítico, debe guiarse a partir de pautas procedimentales especificadas –para evitar la degradación de las técnicas en escenificaciones teatrales o en intercambios confusos e ineficaces, por ejemplo– y, finalmente, debe finalizar con la evaluación empírica de la incidencia y de los efectos de la aplicación de los mismos en el aprendizaje, disposiciones y habilidades del alumnado (Ennis, 1985).

En segundo lugar, y en línea con lo desarrollado arriba sobre trascender un aprendizaje verbalista e iniciático, se requeriría de instancias prácticas pre-profesionales (exteriores, pero sobre todo las prácticas áulicas) donde, en línea con lo anterior, paralelamente se entrene en competencias críticas y se combata explícitamente el irracionalismo, el subjetivismo, el principio de autoridad, etc. Esto es de especial importancia y hace, a nivel de prácticas de asignaturas del ciclo básico o ‘científico-investigativo’ de la carrera, al conocimiento sobre metodología y filosofía de la ciencia; respecto al nivel de prácticas pre-profesionales del ciclo avanzado o ‘profesional’ que entrena para la prestación de servicios, hace al conocimiento actualizado sobre las teorías y tecnologías del ámbito específico, y a la disposición o dominio de al menos un mínimo ejercicio meta-reflexivo sobre el ejercicio mismo (por caso, epistemología de la psicología *clínica, jurídica, laboral, socio-comunitaria*, etc.). Tales espacios parecen los idóneos para fomentar,

10. Modalidad que primaba hacia el cambio de milenio en las aulas argentinas (AUAPsi, 1999; Courel & Talak, 2001) y que según relevamientos recientes, continúa primando en ciertas asignaturas (Fierro, 2016).

en términos de Ennis (1985; 1997), la meta-cognición, o en términos específicos sobre competencias, la tendencia que consiste en “reflect on and implement areas for improvement in one’s practice [and] reflect on one’s own values and beliefs and the impact they may have on one’s practice” (IUPsyS & IAAP, 2016, p. 13).

Puesto que en Argentina la psicología a menudo se reduce a la psicología aplicada, y esta a la psicología clínica, y esta al ejercicio privado del psicoanálisis freudo-lacanianiano, es en el campo de la enseñanza de la psicología clínica donde se concibe deberían hacerse especiales esfuerzos para formar en concepciones epistemológicas, filosóficas y propiamente psicológicas (especialmente en estas últimas, por su especificidad disciplinar) auténticamente críticas. Respecto a la filosofía y epistemología de la psicología clínica, de perseguirse el criticismo se deberá instruir a los alumnos sobre el carácter erróneo de múltiples implícitos del grueso de la comunidad de psicólogos argentinos. Entre ellos, deben destacarse la imposibilidad lógica de corroborar las teorías psicodinámicas básicas –por caso- mediante experiencias clínicas singulares (Serroni-Copello, 1997b), el carácter nocivo y pre-científico del rechazo de cierto eclecticismo técnico en psicoterapia (Toselli, 2001), las consecuencias negativas de desconocer o negar la existencia de variables que inciden sobre la psicoterapia y que exceden al control de la situación clínica ejercida por el terapeuta (Maddux, 2016; Primero, 2014; Vilanova, 1997a; 2000/2003), la naturaleza teórica de la psicopraxiología clínica (Serroni-Copello, 1997b; Vilanova, 1995a), el escaso valor confirmatorio de los casos clínicos de los propios terapeutas-docentes que se utilizan como contenidos en las asignaturas y que se introducen con fines de corroboración (Vilanova, 1987/2003; 1997a; Fierro et al., 2015), los efectos dogmáticos e irracionales de la renuencia a ceder el control externo de la eficacia psicoclínica al propio consultante (Serroni-Copello, 1997c) y el carácter arbitrario, gremialista y potencialmente iatrogénico del rechazo a la actualización de los acervos bibliográficos, especialmente en lo referido a psicotecnologías con mayor

apoyatura empírica (Fierro et al., 2015; Lilienfeld, 2016; Serroni-Copello, 1997a; 1997b; Vilanova, 2000/2003).

Por las peculiaridades del país referido, nuclear a todas las consideraciones previas será la correcta diferenciación entre la psicología y el psicoanálisis. Dicha diferenciación, con el consecuente redimensionamiento del segundo en tanto *una* teoría o *un* sistema psicológico integrante del corpus disciplinar más general de la ciencia psicológica, permitirá ubicar al freudismo en pie de igualdad con las demás alternativas teóricas, y permitirá resituar las pretensiones de verdad, eficacia y eficiencia del mismo, en tanto que discurso pretendidamente científico e impartido por academias pretendidamente científicas, en diseños investigativos de acuerdo a los cánones científicos contemporáneos, evitando excesos confirmacionistas, especulativos y creenciales propios de la psicología vernácula (Acevedo, 2003; Vilanova, 1995d).

Respecto a las modificaciones curriculares proyectadas como necesarias en lo referente a temáticas específicamente *psicológicas* en contextos clínicos, consideramos acertadas y nucleares las dos intervenciones propuestas por Vilanova (1997a) para la remoción del clinicismo omniexplicativo y excluyente a nivel curricular:

Una de ellas es la ya indicada para afrontar el dogmatismo y el relegamiento de la investigación, consistente en *desarrollar actitudes y habilidades para el diseño investigativo, para la criticidad y para el pluralismo científico*. La otra, acaso más urgente, consistiría en *actualizar al docente -y así, al alumno- en los hallazgos de la investigación clínica en los países con alto presupuesto para este área; en los productos de la confrontación meta-analítica (de resultados de investigaciones sobre eficacia clínica) y en los lazos obligados entre los descubrimientos de la investigación básica y el actuar profesional*. Pues el más distintivo de los rasgos de nuestra cofradía clínica es el anacronismo, la dependencia con los modelos médicos de los que la psicología profesional se ha desprendido hace varias décadas. Informar

sobre las tendencias de la clínica contemporánea es, ya, introducir el sano escepticismo, el gusto por la investigación y el rechazo de las actitudes creenciales. (p. 107. Énfasis agregados)

Comentarios finales

El análisis propuesto permite concluir, en primer lugar, que Argentina incluye en sus planificaciones curriculares y de hecho al pensamiento crítico como un objetivo de la formación universitaria. Sin embargo, futuros estudios deberán plantear relevamientos sistemáticos y de conjunto (a escala nacional) sobre la extensión y grado de inclusión del pensamiento crítico (entendido como un conjunto de disposiciones y habilidades) en los planes de estudio y en las diversas asignaturas que componen el currículo del psicólogo.

En segundo lugar, nuestro análisis permite inferir que en este respecto, las academias de psicología argentinas al menos declarativamente siguen las vías de academias de otros países más avanzados en cuestiones disciplinares. En este sentido, y en lo que respecta a la formación acreditada de psicólogos, Argentina parece hallarse en línea con debates internacionales y regionales respecto a la importancia y factibilidad de estimular un pensamiento escéptico, reflexivo y de constante revisión en los estudiantes.

En tercer lugar, y más importante, el análisis expuesto sobre las regularidades y los localismos de la psicología Argentina de acuerdo a estudios empíricos sugiere que el contexto que tales localismos conforman dificultarían la formación de los psicólogos en un criticismo sistemático y razonado. Dado que la inclusión del pensamiento crítico en las planificaciones curriculares sería por tanto mayoritariamente declarativa, y dado que dicha inclusión da de lleno con lo que parece ser el estado actual de la enseñanza y formación en la disciplina en el territorio, se concluye aquí que la inclusión del pensamiento crítico en la formación de psicólogos debe ir más allá de una intención discursiva y enunciativa, para reflejarse en elementos curriculares concretos.

Sin la pretensión de concebirlas como las únicas acciones útiles para los fines enunciados, algunas de las vías que facilitarían la germinación de aquellos elementos y que actuarían en sentido de alinear los currículos con el estado actual de la psicología a nivel internacional y de habilitarlos para estimular sistemáticamente el pensamiento crítico involucran cambios en los tres niveles de concreción curricular. Concretamente, concluimos que trascender la formación meramente discursiva y la enseñanza verbalista en una disciplina tan compleja y multiforme como la psicología, incorporando diversos recursos instruccionales con evidencia empírica respecto de su efectividad y eficacia, constituye parte esencial de aquellas revisiones curriculares. Esto, propio del tercer nivel de concreción curricular, requiere, para constituir un cambio racional, de revisiones y renovaciones en las planificaciones curriculares en términos de perfiles, objetivos y contenidos (primer nivel de concreción) en función de las necesidades y requerimientos que plantean tanto la disciplina (a nivel internacional) como las circunstancias sociales del territorio, esto último lo cual requiere un vínculo entre la investigación científica y los requerimientos sociales que en Argentina ha sido históricamente desatendido (Benito, 2012; García, 2009). Aquellas revisiones y renovaciones, a su vez, deberán ser instrumentado por científicos y profesionales capacitados y persuadidos de la relevancia del pensamiento crítico en condiciones infraestructurales que se presten para tal instrumentación (segundo nivel de concreción).

Cada uno de estos niveles involucra, por supuesto, especificidades y problemas concretos que exceden el presente análisis; sin embargo, consideramos que la explicitación de dichos niveles y su vinculación explícita con el pensamiento crítico como constructo y competencia transversal a la formación universitaria constituyen dos prerrequisitos fundamentales para avanzar en discusiones, elucidaciones y estudios conceptuales y empíricos más concretos y localizados. En tal sentido, como líneas futuras de estas reflexiones se plantean, por un lado, la elucidación conceptual de las dimensiones, habilidades y disposiciones que componen

al pensamiento crítico como constructo, y por otro lado, la indagación empírica y fáctica de las formas concretas en que el pensamiento crítico se manifiesta, se estimula y se sostiene en el contexto de la formación académica en psicología. En este sentido, futuras investigaciones que pretendan completar o corregir lo aquí expuesto deberán, en un primer lugar, explorar e indagar la concepción que los psicólogos en formación (especialmente en la formación de grado) poseen sobre el pensamiento crítico, con la finalidad de contar con una caracterización empírica detallada de las bases 'representacionales' (cognitivas) con que los encargados en diseño e innovación curricular y en la instrucción concreta cuentan en el ámbito del estudiantado. En segundo lugar, indagaciones sobre las condiciones objetivas reales con que disponen las carreras de psicología y sobre los recursos instruccionales (actuales y potenciales) y la factibilidad de que los mismos faciliten el desarrollo de habilidades y disposiciones críticas se conciben como proyecciones empíricas inevitables del presente estudio.

En un sentido histórico, concluimos que en gran medida la formación de psicólogos en Argentina, por sus debilidades estructurales, por el contexto socio-económico en que emergió y por cierto aislamiento reforzado por la academia y por los círculos profesionales, ha desestimado el pensamiento crítico (tal como lo definimos circunsriptamente en la presente investigación) y ha desalentado su consecución en estudiantes de grado. En un sentido curricular, consideramos que la actualización bibliográfica, la renovación generacional, el contacto con los foros psicológicos internacionales y la estimulación -por parte de los docentes- del interés del estudiantado por investigar, producir conocimiento y mantenerse reflexivamente informado constituirían algunos de los pilares ineludibles para desarrollar un pensamiento no doctrinario, ortodoxo y respetuoso de las 'grandes figuras' en la formación universitaria. Por lo anterior, concluimos que dichos pilares deberán ser eventualmente erigidos

si se considera que el pensamiento no autoritario, fundamentado, racional, metódicamente escéptico –pero no por esto escepticista o subjetivista– es *mejor*, o *más deseable*, o *más productivo*, que el pensamiento ligado a la autoridad, fundamentado en gustos o afinidades personales, dogmático en sus raíces, iniciático en sus técnicas y paralizante en sus efectos. 

Received: 05/11/2016

Accepted: 25/12/2016

Tabla 1. Bosquejo de contenidos incluidos en el razonamiento y/o pensamiento crítico según dimensiones del constructo (adaptado de Ennis, 1985).

Dimensión de pensamiento crítico	Contenido
Disposiciones	Buscar una definición clara de la tesis o problema
	Buscar razones
	Tratar de estar bien informado
	Utilizar fuentes creíbles y mencionarlas
	Considerar la situación total
	Tratar de mantenerse enfocado en el punto principal
	Tener en mente el problema original o fundamental
	Buscar alternativas
	Tener la mente abierta
	a. Considerar seriamente otros puntos de vista que no sean los propios ('pensamiento dialógico') b. Razonar desde premisas con las que uno desacuerda- sin permitir que el desacuerdo interfiera con el propio razonamiento ('pensamiento suposicional') c. Retener el enjuiciamiento cuando la evidencia y las razones son insuficientes
	Tomar postura y cambiar postura cuando la evidencia y razones son suficientes para hacerlo
	Buscar la mayor precisión que permita la temática
	Proceder de forma ordenada con las partes de una totalidad compleja
	Ser sensible a los sentimientos, niveles de conocimiento y grado de sofisticación de los demás
Habilidades	Clarificación elemental
	1. Centrarse en una pregunta
	a. Identificar y formular una pregunta b. Identificar o formular criterios para juzgar posibles respuestas c. Tener en mente la situación
	2. Analizar argumentos
	a. Identificar conclusiones b. Identificar razones declaradas c. Identificar razones no declaradas d. Visualizar similitudes y diferencias e. Identificar y manejar la irrelevancia f. Visualizar la estructura de un argumento g. Resumir

(Parte 1)

Tabla 1. Bosquejo de contenidos incluidos en el razonamiento y/o pensamiento crítico según dimensiones del constructo (adaptado de Ennis, 1985).

Dimensión de pensamiento crítico	Contenido
Habilidades	3. Hacer y responder preguntas de clarificación y de desafío, por ejemplo:
	<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Por qué? b. ¿Cuál es tu punto? c. ¿Qué quieres decir con _____? d. ¿Cuál sería un ejemplo? e. ¿Qué no contaría como un ejemplo (aunque estaría cerca de serlo)? f. ¿Cómo eso se aplica a este caso (describir el caso, que bien puede aparecer o funcionar como un contraejemplo)? g. ¿Qué diferencia hace? h. ¿Cuáles son los hechos? i. ¿Es esto lo que estás diciendo: _____? j. ¿Dirías algo más sobre eso?
	Apoyo básico
	4. Juzgar la credibilidad de una fuente. Criterios:
	<ul style="list-style-type: none"> a. Experiencia b. Ausencia de conflicto de intereses c. Acuerdo entre fuentes d. Reputación e. Uso de procedimientos establecidos f. Riesgo reputacional conocido g. Habilidad para dar razones h. Hábitos cuidadosos
	5. Observar y juzgar reportes observacionales. Criterios:
	<ul style="list-style-type: none"> a. Mínima inferencia involucrada b. Lapso de tiempo escaso entre la observación y el reporte c. Reporte de un observador, antes que de alguien más (por ejemplo, rumores) d. Los registros suelen ser deseables. Si un reporte está basado en un registro, suele ser mejor que
	<ul style="list-style-type: none"> 1) El registro se haya hecho cercano en el tiempo a la observación 2) El registro haya sido hecho por el observador 3) El registro haya sido hecho por el reportador 4) La declaración haya sido creída por el reportador, sea por una creencia previa sobre su verdad o por una creencia de que el observador habitualmente ha estado en lo correcto
	<ul style="list-style-type: none"> e. Corroboración f. Posibilidad de corroboración g. Condiciones de acceso favorables h. Empleo competente de la tecnología, si la tecnología es útil i. Satisfacción del observador (y del reportador, si son personas diferentes) del criterio de credibilidad (el #4 expuesto arriba)

(Parte 2)

Tabla 1. Bosquejo de contenidos incluidos en el razonamiento y/o pensamiento crítico según dimensiones del constructo (adaptado de Ennis, 1985).

Dimensión de pensamiento crítico	Contenido
Habilidades	Inferencia
	a. Lógica de clases- Círculos de Euler b. Lógica condicional c. Interpretación de enunciados
	1) Doble negación 2) Condiciones necesarias y suficientes 3) Otras palabras lógicas: 'sólo', 'sí y sólo si', 'o', 'algunos', 'a menos que', 'no', 'no ambos', etc.
	7. Inducir y juzgar inducciones
	a. Generalización
	1) Tipicidad de los datos (limitación de cobertura) 2) Muestreo 3) Tablas y gráficos
	b. Inferir conclusiones explicativas e hipótesis
	1) Tipos de conclusiones explicativas e hipótesis
	a) Enunciados causales b) Enunciados sobre las creencias y actitudes de las personas c) Interpretaciones de los significados pretendidos por autores d) Enunciados históricos de que sucedieron ciertas cosas e) Definiciones discutidas f) Enunciado de que algo es una razón o una conclusión no declarada
	2) Investigar
	a) Diseñar experimentos (incluyendo planificación para el control de variables) b) Buscar evidencia y contraevidencia c) Buscar otras explicaciones posibles
	3) Criterios: implícitos razonables proveídos
	a) La conclusión propuesta podría explicar la evidencia (esencial) b) La conclusión propuesta es consistente con hechos conocidos (esencial) c) Conclusiones competidoras alternativas son inconsistentes con hechos conocidos (esencial) d) La conclusión propuesta parece plausible (deseable)
	8. Hacer y evaluar juicios de valor
	a. Hechos antecedentes b. Consecuencias c. Aplicación prima facie de principios aceptables d. Considerar alternativas e. Balancear, sopesar y decidir
Clarificación avanzada	

(Parte 3)

Tabla 1. Bosquejo de contenidos incluidos en el razonamiento y/o pensamiento crítico según dimensiones del constructo (adaptado de Ennis, 1985).

Dimensión de pensamiento crítico	Contenido
Habilidades	9. Definición de términos y evaluación de definiciones. Tres dimensiones
	a. Forma
	1) Sinónimos 2) Clasificaciones 3) Rango 4) Expresión equivalente 5) Operacionalización 6) Ejemplo – no ejemplo
	b. Estrategia de definición
	1) Actos
	a) Reportar un significado (definición reportada) b) Estipular un significado (definición estipulativa) c) Expresar una posición respecto a un problema (definición posicional, incluyendo definiciones programáticas y persuasivas)
	2) Identificar y manejar equivocaciones
	a) Atención al contexto b) Posibles tipos de respuesta
	i) La definición simplemente está equivocada (la respuesta más simple) ii) Reducción al absurdo: ‘De acuerdo a esa definición, se da un resultado extravagante’ iii) Considerar interpretaciones alternativas: ‘En esta interpretación, existe este problema; en esa interpretación, existe ese problema’ iv) Establecer que hay dos significados del término clave, y cambiar de un significado a otro
	c. Contenido
	10. Identificar implícitos y asunciones
	a. Razones no declaradas b. Implícitos necesarios (reconstrucción de argumentos)
	Estrategia y tácticas
	11. Decidir sobre una acción
	a. Definir el problema b. Seleccionar el criterio para juzgar posibles soluciones c. Formular soluciones alternativas d. Decidir tentativamente qué hacer e. Relevar, considerar la totalidad de la situación, y decidir f. Monitorear la implementación

(Parte 4)

Tabla 1. Bosquejo de contenidos incluidos en el razonamiento y/o pensamiento crítico según dimensiones del constructo (adaptado de Ennis, 1985).

Dimensión de pensamiento crítico	Contenido
Habilidades	12. Interactuar con otros
	a. Emplear y reaccionar a las etiquetas de 'falacias' incluyendo:
	1) Circularidad 2) Apelación a la autoridad 3) Falacia del Bandwagon 4) Palabra resplandeciente [glittering term] 5) Insultos 6) Pendiente resbaladiza 7) Post hoc 8) Non sequitur 9) Ad hominem 10) Afirmación del consecuente 11) Negación del antecedente 12) Conversión 13) Petición de principio 14) Falso dilema [either-or] 15) Vaguedad 16) Equivocación 17) Hombre de paja 18) Apelación a la tradición 19) Argumento mediante analogía 20) Pregunta hipotética 21) Sobresimplificación 22) Irrelevancia
	b. Estrategias lógicas c. Estrategias retóricas d. Presentar una posición, oral o escrita (argumentación)
	1) Apuntando a una audiencia particular y teniéndola en mente 2) Organizando (tipo común, punto principal, clarificación, razones, alternativas, intentos de refutar desafíos prospectivos, resumen—incluyendo repetición del punto principal)

(Parte 5)

REFERENCIAS

- Acevedo, G. (2001). La formación en investigación de los psicólogos en el grado universitario en la Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 39-51.
- Acevedo, G. (2003). Las diferencias entre Psicología y Psicoanálisis: Un problema mal planteado. *Nexos*, 16, 5-8.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- AUAPSi & UVAPSi. (2008). *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Buenos Aires: Mimeoografía.
- AUAPSi. (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual. Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología*. Buenos Aires: Mimeoografía.
- AUAPSi. (1999). *Informe de la segunda etapa del programa "Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de Psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina"*. Buenos Aires: Mimeoografía.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Bartos, S., & Banks, A. (2015). How do students learn critical thinking? Challenging the osmosis mode. *History & Philosophy of Psychology*, 16(1), 36-40.
- Benatuil, D. (Octubre, 2016). *Adquisición de competencias específicas en la práctica profesional supervisada en estudiantes de la Licenciatura en Psicología*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Benito, E. (2008). Presente y perspectivas de la organización de estudiantes de psicología en la Argentina. *Cuadernos de Neuropsicología*, 2(1), 40-45.
- Benito, E. (2009a). Opiniones de los estudiantes de psicología de la universidad de Buenos Aires sobre la prescripción de psicofármacos por psicólogos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 3(2), 146-169.
- Benito, E. (2009b). La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia*, 1(2), 3-10.
- Benito, E. (2010). Perspectivas para una formación científico-social en psicología. *Eureka*, 7(2), 61-70.
- Benito, E. (2012). El científico en busca de sentido. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 16-22.
- Benito, E., & Elmasian, M. (2010). La formación en Psicología en la Universidad de Buenos Aires: Una investigación bibliométrica. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de INvestigadores de Psicología del Mercosur* (pp. 34-35). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Benjamin, L. (2001). American psychology's struggles with its curriculum. Should a thousand flowers bloom? *American Psychologist*, 56(9), 735-742. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.9.735>
- Benjamin, L. (2010). History of Psychology as a Capstone Course. En D. Dunn, B. Beins, M. McCarthy, & W. G. Hill (Eds.), *Best Practices for Teaching Beginnings and Endings in the Psychology Major* (pp. 171-186). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Berra, M., & Gallegos, M. (2014). La formación de psicólogos en América Latina: Una revisión documental. En *Actas del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 245). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Biglieri, F., Brisuela, L., Fierro, C., & Bruna, O. (Octubre, 2016). *Evaluación del impacto de revisiones curriculares en el contexto de los procesos de acreditación: Un estudio socio-bibliométrico de asignaturas psicoclínicas de UBA, UNLP y UNMDP*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, A., Di Doménico, C., & Pineda, G. (1993). La Recuperación del Modelo de Boulder. En A. Blanco, M. Dembo, C. Di Doménico, G. Pineda, & M. Rojo, *Simposio Central: La formación del psicólogo para el año 2000* (pp. 2-33). Santiago de Chile: XXIV Congreso Interamericano de Psicología.
- Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton: Princeton University Press.
- Bricht, S. (Comp.). (1973). *El rol del Psicólogo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brisuela, L., Bruna, O., Fierro, C., Favole, M., Crovara, A., & Musante, F. (Diciembre, 2016). *Problemas actuales en la formación psicoclínica de grado en carreras de psicología en Argentina: Un análisis socio-bibliométrico de la enseñanza de asignaturas clínicas en las universidades nacionales de Rosario, Mar del Plata y La Plata*. Trabajo presentado en el VII Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Brock, A. (2016). The future of the history of psychology revisited. *History of Psychology*, 19(3), 175-191. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000037>
- Bunge, M. (1991). A skeptic's beliefs and disbeliefs. *New Ideas on Psychology*, 9(2), 131-149. doi:10.1016/0732-118X(91)90017-G
- Carosio, P., & Klappenbach, H. (Mayo, 2015). *Enseñanza de la Psicología en la Universidad Católica de Cuyo: Análisis Bibliométrico de las Tesis de Licenciatura 1970-1983*. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Carpintero, H., & Peiró, J. M. (Coords.). (1981). *Psicología contemporánea: Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. Valencia: Alfaplus.
- Carpintero, H. (2010). Los géneros literarios en psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(1), 9-30.
- Carroll, D., Keniston, A., & Peden, B. (2008). Integrating Critical Thinking with Course Content. En D. Dunn, J. Halonen, & R. Smith (Eds.), *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices* (pp. 101-115). Londres: Blackwell.
- Casserly, M. (22 de Diciembre de 2012). *The 10 skills that will get you hired in 2013*. Obtenido de Forbes: <http://www.Forbes.com/sites/megancasserly/2012/12/10/the-10-skills-that-will-getyou-a-job-in-2013/>
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Cataldo, R., & Bogetti, C. (2011, Diciembre). *Opiniones de los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre la investigación en psicoterapia*. Trabajo presentado en el V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Coll, C. (1996). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortada de Kohan, N. (1978a). La psicología en la Argentina. En R. Ardila (Comp), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 30-42). México, D.F.: Trillas.
- Cortada de Kohan, N. (1978b). El entrenamiento de psicólogos en técnicas de investigación. En R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 161-173). México, D.F.: Trillas.

- Courel, R., & Talak, A. M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. Toro, & J. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Vol. I* (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Danziger, K. (1990). The Social Context of Research Practice and the History of Psychology. En W. Baker, R. Van Hezewijk, M. E. Hyland, & S. Terwee (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology* (pp. 297-303). Nueva York: Springer-Verlag.
- Danziger, K. (1994). Does the History of Psychology have a Future? *Theory & Psychology*, 4(4), 467-484. doi: 10.1177/0959354394044001
- Danziger, K. (2013). Psychology and Its History. *Theory & Psychology*, 23(6), 829-839.
- Deconchy, J. P. (1984). Rationality and Social Control in Orthodox Systems. En H. Tajfel, C. Fraser, & J. Jaspars (Eds.), *The Social Dimension: Volme I* (pp. 425-445). Cambridge: Cambirdge University Press.
- Deconchy, J.-P. (1985). From the Construct of "Dogmatism" to the Construct of "Orthodoxy": The Articulation of the Subject and the Group within the Ideological Field. *The High School Journal*, 68(4), 327-334.
- Departamento de Psicología de la Universidad Católica Silva Henríquez. (2005). Rol, identidad y evolución de las practicas profesionales de los Psicólogos en Chile. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y mercosur: acerca de la armonizacion curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999a). La psicología en la Argentina de cara al Mercosur. En C. Di Doménico, & A. Vilanova (Eds.), *Formación de Psicólogos en el Mercosur* (pp. 97-104). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C. (1999b). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33.
- Di Doménico, C. (2008). Formación de psicólogos. Documentos comparados (Argentina-Marcosur) . *Boletín SIP-Argentina*, 3(9), 65-80.
- Di Doménico, C. (2015). Formación de Psicólogos. Aristas de la calidad. *Psiencia*, 7(1), 124-132. <http://dx.doi.org/10.5872/psiencia.v7i1.157>
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. F. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación del psicólogo en las Américas* (pp. 31-57). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Junio, 1999). *Estudio comparativo de diseños curriculares en países del Mercosur. Informe*. Trabajo presentado en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, Venezuela.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Septiembre, 2000). *Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina*. Trabajo presentado en el I Congreso Hispano-Portugues de Psicología, Santiago de Compostela, España.
- Dunn, D., Halonen, J., & Smith, R. (Eds.) (2008). *Teaching Critical Thinking in Psychology. A Handbook of Best Practices*. Oxford, Inglaterra: Wiley-Blackwell.
- Echeverría, J.; Pacenza, M., & Urquijo, S. (2011). Participación de estudiantes en actividades académicas: motivación y nivel de información. *Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3(2), 82-93.

- Ennis, R. (1964). A Definition of Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599-612.
- Ennis, R. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assesment. *Theory Into Practive*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. (1997). Incorporating Critical Thinking in the Curriculum. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 1-9.
- Ennis, R. (2013/2015). *The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Illinois: Critical Thinking. Recuperado de <http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html>.
- European Federation of Psychologists' Associations. (1990). *Optimal Standards for Professional Training in Psychology*. Luxemburgo: EFPA. Recuperado de <http://www.efpa.eu/professional-development/optimal-standards-for-professional-training-in-psychology>.
- Fierro, C. (2014). *Formación profesional en psicología: competencias autopercebidas enestudiantes avanzados de grado de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Trabajo presentado en el I Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Capital Federal, Argentina.
- Fierro, C., & Di Doménico, C. (2016). Pluralismo crítico: Historia de la ciencia en debates sobre formación en Psicología. *Quaderns de Psicologia*, 18(2), 27-57. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1322>
- Fierro, C., & Di Doménico, C. (Mayo, 2015). *El pensamiento crítico en la formación universitaria de los psicólogos argentinos. Perspectiva histórica, agenda curricular actual y aportes potenciales desde la enseñanza de la historia de la psicología y de la epistemología de la psicología*. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Fierro, C., & Pontoriero, M. L. (2015). Entre Bachelard, Canguilhem y Popper: La Epistemología de la Psicología en la Formación del Psicólogo rioplatense ilustrada a partir de un estudio de caso. *Actas del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*, 685-703.
- Fierro, C., Pontoriero, M. L., & Toselli, L. (Octubre, 2016). *La epistemología de la psicología y la formación académica del psicólogo en el marco de los procesos de acreditación*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Fierro, C. (2016). Enseñanza de la Historia de la Psicología y Formación de Psicólogos: Desarrollos y debates en Argentina y el mundo. Lima: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología/ADRUS
- Frank de Verthelyi, R. (1987). Opinión de Renata Frank de Verthelyi: "No hay interés en la investigación". *Actualidad Psicológica*, 12(137), 4-6.
- Gallegos, M., & Berra, M. (2015). La preocupación por la formación de psicólogos en América Latina: Una revisión histórica. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 1, 107-118.
- García, L. N. (2009). La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino. *Psiencia*, 1(2), 12-23. <http://dx.doi.org/10.5872/psiencia.v1i2.17>
- Gómez, A. M. R. (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 9-18.
- González, E. (2008). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en Dos Universidades Nacionales: Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de Tucumán. *Actas del IX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 128-140.

- Gonzalez, M., González, I., & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13(1), 108-120. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-296>
- Haack, S. (2009). Esperando una Respuesta: El desordenado proceso de buscar la verdad. *Cuadernos de Neuropsicología*, 3(1), 12-23.
- Halpern, D. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Nueva Jersey: Larwernce Erlbaum Associates.
- Hatcher, D. (2013). Is critical thinking across the curriculum a plausible goal? En D. Mohammed, & M. Lewiński (Eds.), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)* (pp. 1-16). Ontario, Canadá: OSSA.
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca.
- Henderson, B. (1995). Critical-Thinking Exercises for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 22(1), 60-63. http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201_18
- Iacovella, J., Cirese, A., Vernucci, S., Recalt, A., Pontoriero, M. L., & Cingolani, J. (2014). Un enfoque dialógico de la racionalidad en Psicología: Unidad en la diversidad. En *Actas del VI Congreso Marplatense de Psicología* (pp. 505-510). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- IUPsyS & IAAP. (2016). *International Declaration on Core Competences in Professional Psychology*. Recuperado de http://www.psychologistsboard.org.nz/cms_show_download.php?id=429
- Kaslow, N., Borden, K., Collins, F., Forrest, L., Ilfelder-Kaye, J., Nelson, P., & Rallo, J. (2004). Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699-712.
- Klappenbach, H. (1985). Dificultades epistemológicas en la Psicología. *Espacios y Propuestas*, 4, 8-9.
- Klappenbach, H. (2003a). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología. *Psicología em Estudo*, 8(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200002>.
- Klappenbach, H. (2003b). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. Villegas, P. Marasi, & J. P. Toro, *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. 3)* (pp. 257-271). Universidad Central de Chile: SIP.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la Historia de la Psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Klappenbach, H. (2007). Professional Psychologist Degree in Argentina: From the Beginnings to Nowadays. En A. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research, Vol. 38* (pp. 1-32). Hauppauge, NY: Nova Science.
- 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. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa
- Kuhn, T. (1959/1982). La Tensión Esencial: Tradición e Innovación en la Investigación Científica. En T. Kuhn (Comp.), *La Tensión Esencial: Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia* (pp. 248-262). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Lilienfeld, S. (Octubre, 2016). *La práctica basada en la evidencia y sus descontentos: Conceptos y confusiones*. Conferencia magistral presentada en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Lunt, I., Peiró, J. M., Poortinga, Y., & Roe, R. (2015). *EuroPsy: Standards and Quality in Education for Professional Psychologists*. Boston: Hogrefe.
- Maddux, J. (Octubre, 2016). *La psicología social de la percepción y el juicio clínico: La verdad incómoda*. Conferencia magistral presentada en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Manzo, G. (2010). Competencias Autopercebidas en Estudiantes de Psicología del Ciclo Profesional en UNMDP. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 402-413.
- Manzo, G. (2015). Historia de la Psicoterapia Cognitiva en la curricula de la Facultad de Psicología de la UNMDP. El caso de la Asignatura Modelos en Psicopatología (Psicopatología). *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 16, 332-342.
- Mariñelarena Dondena, L. (Octubre, 2016). La pluralidad y amplitud del perfil del graduado. En D. Benatuil (Coord.), *Las competencias específicas en la formación de los Psicólogos en Argentina*. Simposio realizado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Medrano, L., Moretti, L., Benito, E., & Elmasian, M. (2009). *La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: Análisis bibliométrico de los planes de estudio*. Trabajo presentado en la XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Córdoba, Argentina.
- Menendez, P., & Acosta, S. (2011). Formación teórico-clínica de Psicología en Argentina: Universidades de Buenos Aires, de Córdoba y de Rosario. *Anuario de Investigaciones*, 18, 61-67.
- Morales, L. B. (2007). Formación Académica y Regulación Profesional de la Psicología en el Perú. Psicólogos, Por Qué y Para Qué. *Cultura*, 21, 55-79.
- Morales, L. B., & Ponce, L. Z. (2009). La Psicología en el Perú: Formación académica y ejercicio profesional. *Psicolatina*, 17. Recuperado de <http://www.psiolatina.org/17/peru.html>
- Mosterín, J. (1978/2008). *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza.
- Moya, L. (2008). Opiniones de 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. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar de Plata*, 5, 100-111
- 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 de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 9, 710-718.
- Moya, L., Castañeiras, C., & Fernández Álvarez, J. (2015). *Entre lo discursivo y lo efectivo en la formación de psicólogos: el caso de la psicología clínica en las propuestas curriculares nacionales*. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

- Moya, L., Castañeiras, C., Di Doménico, C., & Manzo, G. (2010). *Formación de psicólogos hoy: algunas reflexiones sobre datos empíricos*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Rosario, Rosario, Argentina.
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and Dispositions of Critical Thinking: Are They Sufficient? *Anales de Psicología*, 27, 202-209.
- Ostrov, L. (1973). Formación y rol del psicólogo. En S. Bricht (Comp.), *El rol del psicólogo* (pp. 249-260). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Perlman, B., & McCann, L. (1999a). The Structure of the Psychology Undergraduate Curriculum. *Teaching of Psychology*, 26(3), 171-176. doi: 10.1207/S15328023TOP260302
- Perlman, B., & McCann, L. (1999b). The Most Frequently Listed Courses in the Undergraduate Psychology Curriculum. *Teaching of Psychology*, 26(3), 177-182. doi: 10.1207/S15328023TOP260303
- Perlman, B., & McCann, L. (2005). Undergraduate Research Experiences in Psychology: A National Study of Courses and Curricula. *Teaching of Psychology*, 32(5), 5-14. doi: 10.1207/s15328023top3201_2
- Piacente, T. (1994). La carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación Pre-Grado y Pos-Grado. En *Memorias del I Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur* (pp. 27-30). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2009). La originalidad de la carrera de Psicología de San Luis. Entrevista a Hugo Klappenbach. *Psiencia*, 1(2), 24-29.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2011). La enseñanza de la Psicología en la Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. *Universitas Psychologica*, 10(2), 613-626.
- Polanco-Carrasco, R. (2009). Orgullo y prejuicio. *Cuadernos de Neuropsicología*, 3(2), 135-138.
- Polanco-Carrasco, R. (2016a). ¿Por qué llevase un paper a la cama? *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(3), 10-12. doi: 10.7714/CNPS/10.3.101
- Polanco-Carrasco, R. (2016b). La publicación científica como placebo. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(2), 8-12. doi: 10.7714/CNPS/10.2.101
- Popper, K. (1991/2001). El conocimiento de la ignorancia. *Polis*, 1(1), 1-5.
- Primerio, G. (Agosto, 2014). *The dialogue between Philosophy and Psychology*. Trabajo presentado en el 13th International Conference on Philosophical Practice: Philosophical Practice as a Profession and a New Paradigm in Philosophy. Belgrado, Serbia.
- Roe, R. (2002). Competences— A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
- Roselli, N. (2015, Mayo). La práctica de la investigación psicológica en Argentina: sus ámbitos institucionales y sus características. En J. Vivas (Coord.), *Políticas científicas en Psicología*. Simposio realizado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Rossi, L. (2001). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Rossi, L. (Diciembre, 2016). *Poder, fragmentación y diálogo en la Psicología*. Trabajo presentado en el VII Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Saforcada, E. (1993). Las facultades y carreras de psicología como instancia de mercado: efectos en su dinámica y situación académica actual. *Boletín Argentino de Psicología*, 6(E), 16-21.
- Salas, G. (2016). Pensamiento y producción científica de Julio F. Villegas en la psicología latinoamericana. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(2), 59-70. doi: 10.7714/CNPS/10.2.203
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, & E. Valls, *Los contenidos en la Reforma* (pp. 133-198). Buenos Aires: Santillana.
- Sedkowski Nowak, V. (2016). Tres mitos ideológicos de la Psicología. *Quaderns de Psicologia*, 18(3), 15-26. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1325>
- Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en psicoterapia. *Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2, 71-75.
- Serroni-Copello, R. (1986). La tensión esencial en Psicología. En G. Klimovsky, M. Aguinis, L. Chiozza, J. Sac, & R. Serroni-Copello, *Opiniones sobre la Psicología* (pp. 133-167). Buenos Aires: ADIP.
- Serroni-Copello, R. (1997a). Disonancias estructurales en el desarrollo de la psicología en la Argentina. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 57-72). Buenos Aires: ADIP.
- Serroni-Copello, R. (1997b). Expansión discursiva y recursiva en la evolución de la psicología. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental*. (pp. 27-42). Buenos Aires: ADIP.
- Serroni-Copello, R. (1997c). Los procesos de legitimación de la psicología clínica. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, Racionalidad y Salud Mental* (pp. 43-56). Buenos Aires: Adip.
- Serroni-Copello, R. (1997d). Prólogo. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 13-22). Buenos Aires: ADIP.
- Toselli, L. (Noviembre, 2001). *Consentimiento informado y escolaridad en las prácticas psicoclínicas*. Mar del Plata, Argentina: Trabajo presentado en las II Jornadas sobre Ética, Formación y Práctica de Psicólogos.
- Toselli, L. (Septiembre, 2011). *Discurso cientificista, discurso científico y discursos heterodoxos en Psicología*. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Psicología del Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Toselli, L., & Iacovella, J. (2008). *Notas acerca del racionalismo crítico y Psicología*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Tosi, L. D., & Tosi, J. D. (2014). Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy? *Psicología para América Latina*, 26, 63-86.
- Triolo Moya, F. (Mayo, 2015). *Acerca de la transmisión del Psicoanálisis en la Universidad*. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Uzbizagástegui Alvarado, R. (2007). A bibliometria: História, legitimação e estrutura. En L. Toutain (Org.), *Para entender a ciência da informação* (pp. 185-218). Salvador: EDUFBA.
- Vainer, A. (1997). Efectos dogmáticos de Lacan en Argentina. *Topía*, 21(Noviembre).
- Vázquez Ferrero, S. (2010a). Presencia e Impacto del Psicoanálisis en Asignaturas Avanzadas de la Licenciatura en Psicología en la UNSL. *Psiencia*, 2(1), 55-59.
- Vázquez Ferrero, S. (2010b). Bibliografía referenciada en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis según año de cursadas. *Diálogos*, 1(2), 87-96.

- Vázquez Ferrero, S. (Octubre, 2016). *Editoriales hegemónicas en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Vázquez-Ferrero, S. (2015). *Análisis de la bibliografía de programas vigentes en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas (Tesis de doctorado inédita)*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Vilanova, A. (1985). Pluralidad, desarrollo y transformación. *Espacios y Propuestas*, 5, 8.
- Vilanova, A. (1987). La carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 3.
- Vilanova, A. (1987/2003). La psicología como ciencia y como profesión. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 9-27). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1990). Historia de la psicología clínica. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(6), 7-19.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39(3), 193-205.
- Vilanova, A. (1994a). Recusación de lo Inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(1), 9-10.
- Vilanova, A. (1994b). La investigación psicológica: Historia y perspectivas. En *Actas de las Primeras Jornadas de Investigación en Psicología de la Universidad de Buenos Aires* (pp. 31-33). Buenos Aires: UBA.
- Vilanova, A. (1994c). La investigación psicológica en la Argentina. *Nexos*, 1, 14-15.
- Vilanova, A. (1994d). Un cónclave divisor de épocas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(4), 267-269.
- Vilanova, A. (1995a). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1995b). Psicología Latinoamericana: Un comienzo bifronte. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(4), 322-325.
- Vilanova, A. (1995c). El Dilema Olvidado de la Psicología Latinoamericana. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 1(1/2), 83-99.
- Vilanova, A. (1995d). Psicología y Psicoanálisis. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Lolas Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 1260-1268). Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 199-210.
- Vilanova, A. (1997a). Las deudas de la psicología del Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (1997b). La compulsión afiliatoria. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(3), 183-184.
- Vilanova, A. (2000/2003). Psicología y Psicoterapia: Evolución del Rol Profesional. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 163-168). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). *La Psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Martín.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (2004). La Investigación Psicológica en Argentina (1896-1956). *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 50(2), 129-139.

- Visca, J. (2011). La Alfabetización Informacional en Estudiantes Universitarios Avanzados de la UNMdP. Estudio Comparativo entre Psicología y Ciencias Exactas. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 8, 517-524.
- Visca, J. (2012). Análisis bibliométrico de revistas científicas de psicología editadas por universidades nacionales de gestión pública de la argentina. *Anuario de Proyectos e Investigaciones de Becarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 9, 769-775.
- Vorano, A. (2015). El escolasticismo en psicología: un problema sobrevaluado. En J. Ahumada, N. Venturelli, & S. Chibeni (Eds.), *Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur. Selección de trabajos del IX Encuentro y las XXV Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia* (pp. 707-716). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Vorano, A., Tosi, L., & Tosi, J. (Octubre, 2016). *Impacto del escolasticismo en la formación universitaria en psicología*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Wettersten, J. (15 de 2 de 2015). *Karl Popper: Critical Rationalism*. Obtenido de Internet Encyclopedia of Philosophy: <http://www.iep.utm.edu/cr-ratio/#H6>