



## ARTÍCULO ORIGINAL

### Sistemas psicológicos como epistemología de la psicología: insumos técnicos y bases conceptuales para la formación universitaria

*Systems of psychology as epistemology of psychology: technical supplies and conceptual bases for psychology education*

Catriel Fierro<sup>\*id</sup>, Ornella Bruna<sup>\*\*</sup>, Laureano Brisuela Blume<sup>\*\*\*</sup> y Agustina Vorano<sup>\*\*\*\*</sup>

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

\* Correspondencia: [catriel.fierro@gmail.com](mailto:catriel.fierro@gmail.com); \*\* Correspondencia: [ornellabrunamasmitja@hotmail.com](mailto:ornellabrunamasmitja@hotmail.com);

\*\*\* Correspondencia: [laureanobrisuela@gmail.com](mailto:laureanobrisuela@gmail.com); \*\*\*\* Correspondencia: [vorano.agostina@gmail.com](mailto:vorano.agostina@gmail.com)

Recibido: 31 de enero de 2017; Revisado: 19 de marzo de 2017; Aceptado: 08 de abril de 2017; Publicado Online: 09 de abril de 2017.

#### CITARLO COMO:

Fierro, C., Bruna, O., Brisuela, L., & Vorano, A. (2017). Sistemas psicológicos como epistemología de la psicología: insumos técnicos y bases conceptuales para la formación universitaria. *Interacciones*, 3(1), 19-43. doi: 10.24016/2017.v3n1.49

#### PALABRAS CLAVE

Sistemología;  
Epistemología de la psicología;  
Formación en psicología;  
Sistemas psicológicos;  
Enseñanza de la psicología.

#### RESUMEN

Recuperando el marco esbozado en un análisis anterior, el presente trabajo describe una propuesta de enseñanza de sistemas psicológicos a partir de parámetros de análisis meta-teórico y de modelos meta-científicos concretos, con el objeto de resituar los cursos de sistemas psicológicos en la sistemología como parte del subsistema de la epistemología de la psicología. Se describen tres cuestiones centrales para la sistemología en la formación de psicólogos: la importancia del trabajo sobre fuentes primarias a partir de recursos pedagógicos específicos para el desarrollo de competencias y actitudes científicas, la necesidad de disponer de uno (o varios) conjuntos de parámetros fijos para analizar comparativamente los sistemas teóricos, y los problemas, criterios y opciones al momento de contextualizar dicho análisis meta-teórico comparativo en modelos meta-científicos comprensivos pertenecientes a la filosofía de la ciencia y de la psicología. Se concluye sobre la necesidad de trascender la enseñanza de la sistemología como una enunciación de conceptos de 'grandes autores', y se caracterizan ciertos riesgos y limitaciones de la enseñanza de la sistemología como ejercicio epistemológico de la psicología.



## KEY WORDS

Systematology;  
Epistemology of  
psychology;  
Education in  
psychology;  
Psychological systems;  
Teaching of  
psychology.

## ABSTRACT

Resuming the framework outlined in a previous analysis, the present work describes a proposal for teaching systems of psychology based on parameters of meta-theoretical analysis and specific meta-scientific models, with the aim of relocating psychological systems' courses in systematology of psychology as a component of the epistemology of psychology. Three central issues for systematology in psychologists' education are described: the importance of working with primary sources through specific pedagogical resources with the aim of developing scientific competences and attitudes, the need to have one (or several) sets of fixed parameters to comparatively analyze theoretical systems, and the problems, criteria and options available when contextualizing such comparative meta-theoretical analysis in comprehensive meta-scientific models which belong to the philosophy of science and of psychology. We conclude on the need to transcend the teaching of systematology as a verbal enunciation of concepts proposed by 'great authors', and on certain risks and limitations regarding the teaching of psychological systems conceived as an epistemological exercise

## INTRODUCCIÓN

### Sistematología y formación académica en psicología: Del currículum declarativo al currículum efectivo

En un reciente análisis sobre la enseñanza de la sistematología en la formación de los psicólogos (Fierro, Bruna & Brisuela, 2016), se concluía que en Argentina existen ciertos problemas históricos y estructurales relativos a la formación de psicólogos, que han contribuido a que se distorsione la reflexión meta-discursiva de la psicología, a que no se reconozca su pluralidad (consagrándose, por el contrario, un único sistema psicológico como “el más verdadero”), y, por ende, a que se tornen superfluos el conocimiento, análisis y crítica de los distintos sistemas psicológicos. En dicho trabajo se proponían, como estrategias conceptuales consecuentes, la reubicación de los contenidos sobre sistematología en la sub-disciplina conocida como *theoretical psychology*, la conceptualización de aquella como una disciplina empírica de la meta-ciencia, y el reconocimiento de que uno de sus objetivos es la elaboración de meta-teorías psicológicas. Recapitulando, y en términos de Hoshmand (1996),

Los marcos meta-nivel pueden hallarse en la naturaleza de metátesis ontológicas que proveen justificación conceptual y apuntalamientos filosóficos a las teorías, o en la naturaleza de las metátesis epistemológicas sobre la racionalidad metodológica y los modos de investigación [...] La meta-teoría puede proveer puentes conceptuales para teorías filosóficamente congruentes, y posiblemente pueda estimular el desarrollo y la fertilización cruzada de perspectivas teóricas que de otra forma estarían separadas. En tanto meta-metodología, puede incluir los principios iniciales y básicos y las teorías sobre el método que los filósofos de la ciencia tradicionalmente han esperado que sean seguidas por los investigadores. Alternativamente, desde la perspectiva de la epistemología naturalizada, [la metateoría] puede referirse al metarazonamiento y a los juicios que guían a los investigadores en su trabajo. (p. 31)

Como sucede con las asignaturas universitarias en general, y con las asignaturas históricas y teóricas en particular (Fierro, 2015a; Woody, 2011), tales estrategias conceptuales requieren de medidas materiales, procedimentales y tecnológicas específicas para alcanzar la máxima concreción curricular. En otras palabras, aquellas estrategias conceptuales funcionan como marcos generales que deben ser llevados a la práctica mediante tecnologías y recursos instruccionales específicos. En aquel trabajo (Fierro et al., 2016), se identificaban tres insumos centrales para la enseñanza de los sistemas psicológicos: fuentes materiales, criterios formales meta-teóricos, y marcos filosóficos meta-científicos o epistemológicos.

En este trabajo, se describen propuestas concretas en torno a estas tres cuestiones centrales, a la luz de investigaciones en el campo de la enseñanza y formación en psicología como campo específico de estudio (Bazar, 2015; Vilanova, 1996). Así, en primer lugar, se caracteriza y justifica la importancia del trabajo sobre fuentes primarias en calidad de insumos bibliográficos para la formación en la descripción, análisis y comparación de sistemas psicológicos y para el desarrollo de competencias y actitudes científicas. En segundo lugar, se plantea la necesidad de disponer de uno (o varios) conjuntos de parámetros fijos para analizar comparativamente los sistemas teóricos. Consecuentemente, se plantean varios conjuntos complementarios de tales parámetros meta-teóricos. En tercer lugar, se plantea la necesidad de considerar racionalmente y escoger fundamentadamente entre los variados modelos meta-científicos alternativos disponibles pertenecientes a la filosofía de la ciencia y de la psicología en los cuales contextualizar aquellos análisis meta-teóricos comparativos. Un supuesto fundamental de la propuesta aquí argumentada radica en que, en tanto científico, el

propio psicólogo es productor de conocimiento (siempre conjetural) a nivel básico, tecnológico y praxiológico, y que los sistemas psicológicos constituyen la cristalización de tal producción histórica –por tanto, área de incumbencia de la formación académica–. De acuerdo a lo anterior, la producción, análisis y crítica de teorías con arreglo a criterios meta-teóricos es parte esencial del ejercicio de la disciplina por parte de sus diplomados, y sólo en segundo lugar es incumbencia de filósofos, historiadores y epistemólogos *no psicólogos* (Blanco, Di Doménico, & Pineda, 1993; Serroni-Copello, 1997; Vilanova, 1997a)<sup>i</sup>.

### El recurso a las fuentes primarias como fundamento de los sistemas psicológicos

En el contexto esbozado por autores como Madsen (1987), Fontes (2015) y Fierro et al. (2016), se concibe a la meta-teoría como “la reflexión filosófica que los propios psicólogos han hecho y hacen sobre las teorías propias y ajenas” (Vilanova, 1988, p. 2).<sup>ii</sup> Si se asume tal postura, en el contexto de todo plan de estudios de psicología constituye un lineamiento básico para el fortalecimiento de la identidad profesional, para el desarrollo disciplinar y para la formación científica coherente el que la meta-teoría deba ser ejercida por los propios psicólogos<sup>iii</sup> (Serroni-Copello, 1997; Slife & Williams, 1997).

En tal sentido, las fuentes donde se condensan las reflexiones meta-teóricas de los psicólogos son, en primer lugar, las propias fuentes primarias de dichos psicólogos, y en segundo lugar, las fuentes secundarias: las elaboraciones y reinterpretaciones hechas por otros autores sobre las fuentes primarias (Landrum, 2016). Las fuentes primarias, de acuerdo a los planteos historiográficos de la psicología (Rosa, Huertas, & Blanco, 1996), son las piezas discursivas producidas por *los propios* psicólogos históricos (no sus comentaristas, alumnos o revisores) en torno a temáticas psicológicas. En tal sentido, una fuente primaria es toda elaboración

publicada por un psicólogo diplomado, especialmente aquellas que en retrospectiva poseen relevancia histórica. *Mutatis mutandis*, las fuentes principales de todo estudio meta-teórico son, en primer lugar, las piezas discursivas de los psicólogos que esbozan teorías y que en su conjunto y articulación constituyen sistemas psicológicos (fuentes primarias), y en segundo lugar, aquellas fuentes (de autores históricos o de filósofos, historiadores y epistemólogos contemporáneos) que plantean reflexiones o análisis comparativos entre teorías o sistemas (fuentes secundarias). Como tales, las fuentes primarias constituyen los verdaderos elementos discursivos que han constituido a los sistemas psicológicos. Historiadores, filósofos y pedagogos de la psicología han impulsado reiteradamente el uso de fuentes primarias tanto en la investigación como en la enseñanza de cuestiones meta-teóricas de la psicología, puesto que tales fuentes permiten evitar las reconstrucciones históricas interesadas que se ceden intergeneracionalmente (Danziger, 1979; Jacó-Vilela et al., 2016; Watrin, 2017; Woodward, 1980), y dada la incidencia de tales fuentes en el dominio crítico de los conocimientos psicológicos por parte del estudiantado (Rutherford & Pickren, 2015; Vaughn-Blount, Rutherford, Baker, & Johnson, 2009; Vilanova, 1988).

Centrándonos en el objeto de este trabajo -la instrucción universitaria-, las fuentes primarias (las obras de, por caso, Wundt, Calkins, Titchener, Skinner, Freud, Bruner, Rogers, Vygotsky, Watzlawick) son el fundamento del análisis meta-teórico de los sistemas puesto que, a través de su enseñanza, el alumno se interioriza directamente con la producción de los representantes de la disciplina sorteando “otras fuentes, frecuentemente interpretativas e interesadas” (Vilanova, 1988, p. 3).<sup>iv</sup> El recurso a tales fuentes en un contexto curricular de grado responsabiliza a cada autor de sus asertos, permite precisión y profundidad conceptual en el estudiante, lo socializa en el lenguaje específico de su ciencia, y facilita la inmersión del mismo “en la trama conceptual y terminológica de cada investigador y cada corriente” (Vila-

<sup>i</sup> Es plausible que de este aserto se infiera, equivocadamente, que se excluye a filósofos, epistemólogos y meta-cientistas del análisis filosófico de la psicología. Por el contrario, el acto de circunscribir en un primer momento la reflexión metateórica de la disciplina a los propios profesionales se dirige, en parte, a fomentar a nivel local la consolidación profesional y académica (más que disciplinar), que es condición sine qua non para luego debatir productivamente con filósofos, epistemólogos y meta-cientistas. Continuar entregando (por acción u omisión) el control y análisis epistemológico de la psicología a profesionales no-psicólogos se estima como negativo especialmente por la histórica existencia en nuestro medio de intereses grupales y gremiales (Danziger, 1979; 1984) que, contrarios a los de los psicólogos, sólo pueden tener incidencia negativa en la coherencia, fundamentación y sistematicidad de la formación de los profesionales. Adicionalmente, debe reconocerse que el análisis teórico (histórico y epistemológico) de la disciplina ha sido (y aún es) en gran medida ocluido en las academias argentinas, entre otros motivos por el practicismo imperante (Vilanova, 1997b). De aquí que se requiera una labor al interior del sistema social de la psicología argentina y al interior de la ciencia psicológica argentina en cuanto al análisis meta-teórico, a fin de remover tal practicismo y de sentar las condiciones para futuros debates con otros profesionales. Esto no implica que los psicólogos detenten de forma monopólica la reflexión epistemológica sobre su disciplina.

<sup>ii</sup> En tal sentido, ejemplares de un análisis metateórico de la psicología son, de acuerdo a Vilanova (1997a), ciertas obras de Titchener, Angell y James (1890/1945) y, con mayor precisión, trabajos específicos de Bühler (1927/1962), Vygotsky (1926/1997), Rogers (1963), y Gergen (1973): todas ellas, incluso con sus diferencias epocales y geográficas, reflexiones de corte filosófico sobre el campo, la naturaleza y la dinámica de la psicología como ciencia.

<sup>iii</sup> Ver nota al pie i.

nova, 1988, p. 3). Su uso a través de actividades específicas fomenta el desarrollo de habilidades vinculadas con la comunicación científica rigurosa. A la vez, exponer al alumno a una diversidad coherente de autores y sistemas permite en aquel el conocimiento de las alternativas que constituyen, a la luz de relevamientos recientes, el fundamento del pensar y obrar científico-profesional integral y crítico (Buchanan, 2002; Fierro & Di Doménico, 2017; Klappenbach, 2003a; McGovern & Brewer, 2005).<sup>v</sup>

De esta forma, el trabajo sobre fuentes primarias implica para el alumno interiorizarse con el lenguaje *específico de su ciencia*, formarse en *rigurosidad expositiva*, eludir la distorsión conceptual que generan las fuentes secundarias, entender el contenido conceptual y la estructura lógica propia de cada sistema y corriente psicológica e interpretar la cosmovisión fundamental de cada sistema y corriente tal, permitiendo, a la manera de una sociología del conocimiento psicológico, extraer “conclusiones personales sobre las razones históricas, culturales, ideológicas y epistemológicas que generaron ese tipo de cosmovisión o antropología” (Vilanova, 1988, p. 4). En otras palabras, las fuentes primarias son la piedra de toque que, en conjunto con fuentes secundarias historiográficas, permitirían la revisión y captación de los sistemas psicológicos desde perspectivas históricas contextuales, lo que “provee a los estudiantes de una intelección más comprehensiva acerca del rango completo de influencias culturales e históricas sobre el funcionamiento de la ciencia como una empresa humana” (Dagenbach, 1999, p. 25).<sup>vi</sup>

Dentro del uso general de las fuentes primarias, y junto con su *caracterización*, la *comparación* de fuentes aparece como una de las actividades que permiten aprehender la

naturaleza mutable de la disciplina, especialmente al informar sobre las transformaciones conceptuales en torno a tópicos centrales en perspectiva cronológica. Las fuentes primarias que contienen tales tópicos son, en efecto, los *compendios* programáticos y los *artículos científicos* de los autores que se conciben retrospectivamente como representantes de un sistema (Landrum, 1992). Adicionalmente, se ha afirmado que el trabajo de análisis y comparación que requiere la equiparación y la contraposición meta-teórica desemboca en el desarrollo de competencias genéricas fundamentales para el psicólogo, especialmente en su faz investigativa, como la discriminación conceptual, el análisis de textos científicos, la centración en torno a ciertos puntos fundamentales de los escritos académicos, y el tratamiento riguroso de la información científica (Benjamin, 2010; Landrum, 1992). Puesto que los cursos de sistemas psicológicos en las curriculas argentinas son a menudo introductorios (o pertenecientes al ciclo básico), son especialmente útiles / provechosos para desarrollar tales competencias; a tales fines se prestan ciertos recursos concretos, como los debates áulicos estructurados (Carroll, 2006) y la resolución de cuestionarios sobre las posturas de los sistemas respecto de problemas específicos (Berrenberg, 1990).

Los cursos de sistemas, especialmente los que incorporan perspectivas históricas, permiten tanto la comprensión del marco histórico e intelectual de cada sistema psicológico, como la aprehensión del carácter unitario subyacente a la psicología (a pesar de su división en escuelas hacia 1930, y más recientemente en sistemas, hacia 1960) y, finalmente, la delimitación y caracterización adecuada del presente de esta disciplina a partir del conocimiento de las corrientes teóricas que la moldearon (Beins, 2016; Dagenbach, 1999). Estos puntos son inasibles si en estas asignaturas predomi-

<sup>v</sup> El carácter interpretativo y reconstructivo de los análisis históricos y meta-teóricos hace que, por definición, todas las fuentes secundarias impliquen, al menos en potencia, cierto riesgo distorsivo. Sin embargo, lo que pretende sortearse en la propuesta aquí esbozada es la distorsión activa y sistemática de sistemas psicológicos específicos por parte de las alianzas teóricas y metodológicas de los exégetas. Distorsión que, en Argentina, es un fenómeno muy extendido (Piacente, 1998).

<sup>v</sup> Aquí debe notarse no solamente la prevalencia distorsiva del psicoanálisis en la cultura de los psicólogos rioplatenses —prevalencia por demás diagnosticada desde hace dos décadas—. Adicionalmente, debe notarse que tal prevalencia, transformando dicha teoría en un marco epistemológico (y en ocasiones hasta meta-científico) ha fomentado en los docentes y profesionales el ilegítimo ejercicio de retraducir las teorías alternativas y rivales, reduciéndolas conceptualmente a aquel presunto marco epistemológico y desechándolas por 'erróneas', u 'olvidadizas' de este o aquel concepto psicodinámico. Esta práctica es tan perniciosa como poco fundamentada una vez que se la revisa críticamente; a tal revisión puede asistir un enfoque sistemático meta-teórico de la psicología, basado en fuentes primarias y erigido como contenido curricular insoslayable en la formación de psicólogos profesionales. En este respecto, el enfoque metateórico basado en fuentes primarias impide este tipo de manipulación prejuiciosa —ejercida desde una visión no científica de la psicología—, poniendo en pie de igualdad a todas las propuestas conceptuales y dejando sólo a la investigación seria la validación de los problemas que plantea cada teoría. (Vilanova, 1988, p. 3. Énfasis agregado)

<sup>vi</sup> Debe remarcar que una exposición meta-teórica de los sistemas psicológicos (especialmente aquella que se sirve de fuentes primarias) permite transmitir al alumno una imagen de ciencia más realista que las definiciones clásicas, extremadamente idealizadas o desprestigiadas. Evidenciar el carácter colectivo de los sistemas —por oposición a las escuelas, usualmente estructuradas en torno a una figura en calidad de autoridad— y exponer controversias entre sistemas (y al interior de los mismos) permite poner de manifiesto, primero, la tendencia de los científicos a imponer su estructura cognoscitiva al mundo fáctico (Henle, 1973; 1976) y, segundo y precisamente por tal tendencia, la importancia del carácter social y grupal de la ciencia. En este sentido, la enseñanza de las principales corrientes psicológicas muestra a “la ciencia entendida como emprendimiento colectivo, fundado en la comunicabilidad y la referenciación empírica, [buscando] corregir las distorsiones perceptuales y conceptuales comunes en sujetos inspirados pero exentos de ecuanimidad” (Vilanova, 1988, p. 11).

nan las fuentes secundarias o terciarias por sobre las primarias: primero, puesto que los manuales de historia y sistemas—las fuentes terciarias—no suelen ser profundos (Reid & Morganti, 1996), y segundo, puesto que tales manuales no incorporan sistemáticamente contenidos de filosofía de la ciencia o meta-teoría<sup>vii</sup>. Los cursos relativamente plurales de sistemas psicológicos suelen verse afectados por una importante tensión entre la profundidad del análisis de los sistemas y la extensión respecto de la totalidad de sistemas a abarcar. En todo caso, las fuentes primarias, especialmente aquellas de carácter programático, suelen contener los núcleos teóricos de los sistemas psicológicos que son objeto de la sistematología meta-teórica (e.g. Madsen, 1981; 1988a). Tales fuentes primarias programáticas tienden en cierta medida a 'aliviar' aquella tensión referida entre profundidad y extensión.

Limitándonos al contexto local debe reconocerse que, especialmente por el cariz *afectivo* y *dogmático* que en Argentina han adquirido las filiaciones respecto de las orientaciones teóricas dominantes (Vilanova, 1994a; 1994b), una exposición sistemática de la psicología debería resaltar el hecho de que los sistemas son *secundarios* respecto de los problemas empíricos, especialmente los irresueltos O, en otras palabras, debería subrayar el hecho de que los sistemas son ordenamientos provisorios resultantes de los intentos resolutivos de grupos de psicólogos respecto de problemas concretos, y por tanto, conjeturales y signados ineluctablemente a eventuales modificaciones, reformulaciones o—en ciertos casos—abandono. Esto permitiría, por un lado, resaltar la preeminencia de dichos problemas respecto de las teorías—en última instancia *herramientas* para la resolución de incógnitas—, a la vez que desalentar el tono dogmático prevalente en nuestro medio a través de fomentar una actitud *crítica* frente a la psicología (basada en principios realistas, empíricos y científicas, por ejemplo), y finalmente, evidenciar el carácter en realidad accesorio—y a menudo pernicioso—de ciertos factores completamente subjetivos que, como el 'gusto', la 'adherencia' o la 'simpatía', suelen comandar las resoluciones, decisiones e intervenciones expertas de los profesionales rioplatenses. Puesto que los debates áulicos a menudo suscitan reacciones afectivas y dogmáticas (Budesheim & Lundquist, 1999; Lewin & Wakefield, 1983), son instrumentos pedagógicos cruciales para explicitar, en discusiones meta-teóricas, lo erróneo y ajeno de tales reacciones respecto de actitudes propiamente científicas (objetivas, dialógicas, críticas y racionales).

Adicionalmente, puesto que los estudiantes se muestran más dispuestos a cambiar su postura acerca de temáticas que se debaten en las clases en comparación con temáticas no abordadas en tales espacios (Woody, 2011), es especialmente necesario abordar desde perspectivas meta-teóricas, en primer lugar, a los sistemas usualmente desconocidos por los psicólogos argentinos y, en segundo lugar, a aquellos sistemas usualmente más arraigados entre los profesionales argentinos.

En este último sentido, dado que es indiscutible la contemporánea hegemonía del psicoanálisis en las principales y más pobladas casas de estudio en Argentina, sería especialmente provechoso para los psicólogos en formación abordar las variadas perspectivas psicodinámicas desde una perspectiva sistemática y meta-teórica, tanto para evidenciar las caducidades que comporta una parte mayoritaria de la versión 'ortodoxa' de tal sistema, como para otorgar herramientas de análisis crítico con que los psicólogos en formación aborden contenidos curriculares psicoanalíticos posteriores. A la luz de lo expuesto arriba, el recurso a las fuentes primarias freudianas *sin mediación de lecturas excesivamente interpretativas e interesadas* constituye la piedra fundamental de tal abordaje. En este sentido, y siguiendo a Dunn y Dougherty (2005), el psicoanálisis freudiano debe contextualizarse en la historia intelectual del siglo XIX, a la vez que debe ser abordado a partir tanto de las fuentes originales como de las apreciaciones críticas de su obra realizadas por filósofos, metodólogos y psicólogos internacionales, a fin de que se permita “comprender su lugar [el de Freud] en la historia de la psicología y evaluar críticamente sus ideas a la luz de la ciencia psicológica contemporánea” (Dunn & Dougherty, 2005, p. 115). Adicionalmente, y a partir de un análisis *meta-científico*, la caracterización de los variados *contextos* tanto del psicoanálisis como de cualquier otro sistema psicológico—es decir, la caracterización de los 'espacios de resolución de problemas' y los campos científicos y sociales que sirvieron de foro para los representantes de los sistemas—permite “una mayor comprensión del *dinamismo general del desarrollo de la ciencia* y puede ser usada como una ayuda en la obtención de una comprensión más profunda de las teorías específicas que se desarrollan dentro de las disciplinas científicas” (van Strien, 1993b, p. 124. Énfasis en el original).

Debe remarcarse que los debates áulicos en torno a las controversias (freudianas o pertenecientes a otros sistemas

<sup>vii</sup> Recientes desarrollos, como las obras de conjunto (no estrictamente manuales, aunque sí fuentes terciarias) de Benjamin (2006), Smith (2013), Walsh, Thomas & Baydala (2014) y Lawson, Graham y Baker (2016) son importantes contraejemplos a este aserto, por lo que constituyen herramientas centrales para estos cursos y por lo que resulta menester su traducción al español.

psicológicos) deben ser ejecutados rigurosamente, de acuerdo a los principios técnicos propios de estas herramientas instruccionales. Caso contrario, el empleo de debates puede conducir -involuntariamente- al fortalecimiento de pre-concepciones, en lugar de fomentar la promoción del abordaje objetivo de problemas (Budesheim & Lundquist, 1999). Para lograr esto último, resulta provechoso que los docentes soliciten a los alumnos que defiendan posturas diferentes a las propias<sup>viii</sup>.

En síntesis, es fundamental para colaborar con la formación integral del psicólogo, abordar una pluralidad sistemática y relativamente amplia de sistemas psicológicos. La delimitación de esta sistematicidad y amplitud de los sistemas abordados puede responder, entre otros criterios, al consenso alcanzado entre sistematólogos respecto de cuáles han sido los principales sistemas psicológicos durante el siglo XX (criterio consensualista) o a la vigencia retrospectiva de partes de tales sistemas en los modelos o micro-teorías presentes (criterio de relevancia contemporánea). En cualquier caso, tal abordaje plural de sistemas psicológicos requerirá priorizar las fuentes primarias, los debates y los análisis críticos de las teorías, especialmente en aquellos sistemas que constituyen la casi totalidad del repertorio de los psicólogos rioplatenses.

### La comparación de sistemas psicológicos a partir de criterios o parámetros meta-teóricos específicos

De acuerdo a nuestro marco conceptual, la metateoría, identificada como uno de los cometidos de la sistematología, es "el estudio de las teorías, modelos, escuelas, sistemas o paradigmas. Hacer meta-teoría es 'teorizar sobre las teorías' [...] [comparando] los distintos tipos de discurso teórico a la luz de algunos parámetros fijos" (Vilanova, 1988, pp. 1-2). Para un ejercicio meta-teórico en la enseñanza de la psicología son insoslayables, por tanto, los parámetros de comparación. Si se asume que no es propio del ámbito de la investigación (menos aún de la investigación sistemática) el *eclecticismo* (es decir, la articulación superficial de elemen-

tos de varias teorías de acuerdo al gusto de un autor o docente), entonces para contar con un armazón conceptual para la enseñanza coherente de los sistemas psicológicos se requiere un marco con arreglo a cierto criterio racional, de forma que sea posible determinar las variables relevantes que de cada sistema conceptual deben comunicarse a los estudiantes. Según nuestra propuesta, luego de elegirse tal marco, éste debe *exponerse* de forma clara a los alumnos y, en segundo lugar, debe ser *instrumentado* a partir de cierta filosofía de la psicología (que sea coherente con el desarrollo histórico de dicha disciplina, que permita explicar sus principales problemas epistemológicos, y que no contradiga el grueso de los conocimientos tenidos por ciertos en el presente).

Tal como se indicó previamente, aquí se propone que los discursos meta-teóricos ideales que deberían permear la formación de los psicólogos (al menos en lo tocante a la sistematología) deben ser "enteramente producidos por psicólogos profesionales, [deben carecer] del exclusivismo conceptual y terminológico de la filosofía [y deben estar] dotados de las problemáticas y lenguaje propios de nuestra ciencia" (Vilanova, 1988, p. 2). Resulta conveniente reiterar que esto no excluye la utilización de categorías propuestas por epistemólogos, filósofos o historiadores no psicólogos para analizar la psicología; sí, sin embargo, excluye la apropiación acrítica de tales propuestas y su aplicación indiscriminada a esta disciplina.

Como se expuso arriba, para evitar la reducción de la enseñanza de sistemas psicológicos a un nivel teórico-expositivo, y para permitir el análisis, la comparación y la crítica de éstos, es necesario recurrir a un sistema de parámetros meta-teóricos. Todo esquema clasificatorio de los sistemas psicológicos contiene tales parámetros, implícitos o explícitos, puesto que sólo a partir de los mismos se vuelven posibles ordenamientos o comparaciones. De aquí que se registre una considerable diversidad de parámetros: desde aquellos esquemas que refieren a los 'dos modelos de la mente' o a las 'dos culturas psicológicas' (Drob, 2003; Kimble, 1984; Vilanova, 1993), pasando por los que dirimen alternativa-

<sup>viii</sup> Budesheim y Lundquist (1999) fundamentan esta indicación en indagaciones empíricas según las cuales los individuos 'partidarios' (es decir, que tienen una actitud preexistente respecto a cierto tópico), al recibir evidencia a favor y en contra del tópico referido, adoptan posturas *más radicales* que aquellas a las que adscribían previamente. Esto ilustra el fenómeno de la 'asimilación sesgada': las personas "aceptan rápida y fácilmente cualquier información que respalda sus creencias existentes pero son escépticas y críticas con cualquier información que [las] contradice" (Budesheim & Lundquist, 1999, p. 106). Este fenómeno se corresponde en buena medida con el 'sesgo de confirmación', cuya presencia en la empresa científica ha recibido considerable atención (Nickerson, 1998). Esto cobra aún más relevancia en un contexto como el argentino, donde los estímulos a que son expuestos transversalmente los estudiantes de grado de psicología, en tanto monopolizados mayoritariamente por un grupo teórico-profesional específico, forman un grupo homogéneo y coherente que tiende a excluir de las creencias y actitudes de los estudiantes a otros modelos psicológicos, y perspectivas psicológicas. Así, es factible que en las aulas argentinas se replique el fenómeno de que, estimulados por la 'asimilación sesgada' o motivados para buscar confirmación de sus hipótesis, "los estudiantes se vuelvan expertos en las cosas que desean sean ciertas, acumulando una montaña de 'hechos' consistentes con sus creencias personales a la vez que descartando información inconsistente respecto de sus perspectivas" (Budesheim & Lundquist, 1999, p. 106). Resulta palmaria, entonces, la necesidad de que los debates áulicos sean implementados de forma que *corrijan* y no *potencien* la asimilación sesgada.

mente la psicología en términos de paradigmas, programas de investigación y tradiciones investigativas (Gholson & Barker, 1985; Weimer & Palermo, 1973; Watanabe, 2010), hasta aquellos ordenamientos más sistemáticos que hablan simultáneamente y en progresión decreciente de complejidad, en términos de paradigmas, tradiciones y culturas intelectuales básicas (van Strien, 1993a). En primer lugar, el recurso a parámetros meta-teóricos en la enseñanza requiere que se explicita que el análisis comparativo de sistemas psicológicos es un ejercicio meta-científico. Por caso, los interrogantes planteados por Hart (1986) para delimitar cada sistema psicológico y contextualizar sus contenidos en reflexiones filosóficas son un punto de partida esencial:

1. ¿Qué implícitos meta-psicológicos realiza el sistema?
2. ¿Qué preguntas de investigación son significativas dentro del sistema? ¿Qué preguntas son consideradas sin sentido?
3. ¿El sistema consiste un cuerpo de leyes, teorías, instrumentos y aplicaciones?

4. Si un sistema es una reacción a un sistema previo, ¿cómo se presenta el segundo sistema en tanto respuesta a las limitaciones del sistema más antiguo?
5. ¿En qué medida son fuerzas los fundadores del sistema y el zeitgeist en la formulación y presentación del sistema?
6. ¿Cuál ha sido el destino del sistema? ¿Cómo ha influido a la psicología actual? (Hart, 1986, p. 69)

Complementariamente, las preguntas *críticas* planteadas por Yanchar y Slife (2004) con la finalidad de que los alumnos cuestionen los implícitos teóricos de sistemas psicológicos constituyen un tipo de análisis meta-teórico sobre estos últimos. De acuerdo a estos autores, un esquema básico de implícitos filosóficos que subyacen necesariamente a todo sistema teórico lo constituyen las preguntas en torno a cuatro de las categorías clásicas de la filosofía: “la naturaleza de la realidad, del conocimiento, del contexto y de la moralidad” (Yanchar & Slife, 2004, p. 87). En la Tabla 1 se exponen las preguntas específicas que, según los autores citados,

**Tabla 1**

*Preguntas de detección de implícitos o asunciones teóricas en contenidos curriculares para el desarrollo del pensamiento crítico (adaptado de Yanchar & Slife, 2004)*

Categoría filosófica	Objeto de indagación	Preguntas sobre detección de implícitos
Naturaleza de la realidad	A. <i>Teorías</i> acerca del universo y de la existencia humana B. <i>Problemas básicos</i> como la causación, leyes universales o principios, y los procesos y entidades que se asumen que existen realmente.	1. ¿Qué es real de acuerdo a esta teoría? 2. ¿Existen las mentes, o la realidad está compuesta por nada excepto materia física? 3. ¿Qué causas operan en el universo? 4. ¿Está el comportamiento humano determinado, o los humanos poseen libre albedrío?
Naturaleza del conocimiento	A. <i>Teorías</i> acerca de la naturaleza y limitaciones del conocimiento (incluyendo problemas tales como los de la inteligencia, el aprendizaje, y la estructura y desarrollo de procesos cognitivos o del comportamiento)	1. ¿La mente crea el conocimiento o lo recibe pasivamente? 2. ¿Cómo se desarrolla la mente? 3. ¿Qué es la inteligencia, y cuáles son los roles de la naturaleza y el ambiente en su determinación?
Naturaleza del contexto	A. <i>Teorías</i> sobre la importancia del contexto sociocultural que rodea los fenómenos psicológicos B. <i>Problemas</i> como el individualismo versus el colectivismo, la consistencia del comportamiento humano en situaciones variadas, la universalidad de los constructos psicológicos, y los factores socioculturales que pueden afectar a variables psicológicas.	1. ¿Las características personales (p. ej. personalidad, motivación, autoestima) son afectadas por el contexto social, o son determinadas de forma innata? 2. ¿Los procesos cognitivos son relativos a una cultura o son universales? 3. ¿Debería concebirse a las personas desde una perspectiva individualista o colectivista?
Naturaleza de la moralidad	A. <i>Teorías</i> acerca de perspectivas particulares sobre el bien mayor en la humanidad. B. <i>Tópicos</i> como el desarrollo moral, la ética y la axiología.	1. ¿Cuál es el origen de la moralidad? 2. ¿Qué califica como comportamiento moral? 3. ¿Cuál es el bien mayor alcanzable por los seres humanos? 4. ¿Es posible el altruismo?

pertenecen a cada una de dichas categorías. Una presentación que se sirva de algunas de las preguntas planteadas por Hart (1986) o por Yanchar y Slife (2004) constituye en la práctica una distinción entre una descripción meramente *enunciativa* de los sistemas, y un análisis *meta-científico* de los mismos (el que se propone en este trabajo).

En segundo lugar, es factible que la idea de la mutabilidad y provisoriedad del conocimiento que se desprende de interrogar sobre el *surgimiento*, *coexistencia* y *ocaso* de ciertos sistemas contribuya a que los cursos de sistemas psicológicos efectivamente alteren las elecciones teóricas de los alumnos (Hart & English, 1983).

Explicitado el contexto meta-científico en que se presentan los sistemas psicológicos en el plan de estudios, y asumida la tarea *internalista* de la reflexión meta-teórica, en segundo lugar se requiere incorporar a la *planificación curricular* parámetros de análisis confeccionados por los propios psicólogos (Fisher Smith, 2010). La Tabla 2 expone algunas de las dimensiones, prescripciones o parámetros formales que servirían a una sistematización de la psicología de acuerdo a las propuestas de diversos autores. Un conjunto estructurado de categorías meta-teóricas que cumple tal requisito lo constituyen las prescripciones propuestas por el historiador Robert Watson (1967; 1975). Si bien se ha discutido la capacidad *explicativa* de tales prescripciones (Caparrós, 1990), así como su carácter auténticamente *histórico* (Ash, 1983), análisis factoriales (Coan, 1968/1990; Kawash & Fuchs, 1974) y ciertas indagaciones por historiadores profesionales (Fuchs & Kawash, 1974) han fundamentado los dieciocho pares antitéticos de orientaciones meta-teóricas propuestas por Watson, en el sentido que tales pares tendrían correspondencia con implícitos de los psicólogos cuyas obras han estructurado sistemas. De cualquier forma, aquí se las recupera en calidad de premisas que, en tanto herramientas pedagógicas, faciliten el análisis de los sistemas psicológicos.

La utilización de los parámetros de Watson permite, entre otras cosas, una mayor profundidad en el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas (Kushner, 1980) y, adicionalmente, fomenta el pensamiento crítico. En este sentido, Carroll, Keninston y Peden (2008) sostienen que estas prescripciones (expuestas de forma ordenada al alumno y arraigadas en un adecuado acervo bibliográfico) permiten la comparación, el análisis y la crítica en profundidad de cada corriente psicológica. En efecto, mientras que las fuentes primarias favorecen en el alumno la adopción de una actitud 'empírica' (de asimilación receptiva de los conceptos y las explicaciones propias de cada sistema psicológico), el análisis meta-teórico permite ir más allá de dicha actitud, inte-

grando los principios declarados en los sistemas con los implícitos (las prescripciones) que constituyen su infraestructura.

El recurso a tales implícitos, y el entrenamiento en su uso riguroso, facilita entonces el aprendizaje por parte del alumno tanto de las peculiaridades de los sistemas, como de las actividades requeridas para evaluarlos y contrastarlos entre sí. Finalmente, el uso reiterado de las prescripciones facilita la incorporación de los términos meta-teóricos al vocabulario de los estudiantes, permitiendo cierta socialización académica, facilitando cierta economía de términos al momento de leer y escribir sobre psicología y permitiendo que dichos términos constituyan parámetros con que luego el estudiante analice contenidos estrictamente teóricos de asignaturas posteriores. En tal sentido, otra diferencia —de especial importancia en el contexto argentino— entre una enseñanza *teórica* de la sistemática y una enseñanza *meta-teórica* es que esta última implica necesariamente un pluralismo teórico y metodológico: la *theoretical psychology* en que proponemos se entronque la sistemática a nivel curricular implica “una aproximación *multi-teórica* a la integración disciplinar [que] acepta el pluralismo de las teorías psicológicas y usa el análisis y comparación sistemáticos como la base de la sistematización e integración” (Madsen, 1993, p. 64).

Como apunta Waller (2013), el proceso de que los estudiantes descubran, expliciten y analicen los implícitos subyacentes a los sistemas no requiere necesariamente de la meta-teoría watsoniana. En tal sentido, cualquier conjunto definido de parámetros meta-teóricos permite un análisis meta-científico en línea con la sistemática. Otro ejemplo claro de tales parámetros son las adaptaciones realizadas por Tobacyk (1987) y por Mayo (2008) de la teoría de los constructos personales de George Kelly en conjuntos de dimensiones bipolares sobre problemas que se encuentran profundamente arraigados en la historia de la psicología para analizar y clasificar sistemas psicológicos. A la vez, y recuperando los aportes de la *theoretical psychology* de los Países Bajos, es útil para los fines propuestos el propio esquema elaborado por Madsen (1988b), que para cada texto científico (en nuestro caso, textos paradigmáticos de sistemas psicológicos) identifica un meta-nivel (compuesto por metatesis sobre la filosofía del mundo y de la ciencia adoptadas por aquellos textos), un nivel teórico (compuesto por enunciados teóricos y conjeturales sobre aspectos de los referentes empíricos sobre los que se expresa el sistema) y un nivel empírico, compuesto por descripciones de fenómenos observables sin recurso a términos hipotéticos. La Tabla 3 adapta los diversos niveles y subniveles del modelo meta-



-teórico de Madsen, indicando cómo cada uno de ellos ofrece valores de clasificación de los sistemas psicológicos en calidad de parámetros meta-teóricos.

Debe recordarse que la preocupación por recursos instruccionales efectivos en la formación del psicólogo tiene ya varias décadas, al punto que conferencias y debates sobre

enseñanza han enfatizado en el ámbito de las prácticas docentes la importancia de “estrategias activas de aprendizaje: simulaciones, demostraciones, trabajo interactivo, juegos, resolución de problemas, etc.” (Klappenbach, 2003a, p. 7), lo que resuena en el ámbito argentino dada la tradición de una enseñanza verbalista de la disciplina que

**Tabla 2**

*Parámetros o dimensiones meta-teóricas para el análisis de los sistemas psicológicos en función de autor y fuente bibliográfica*

<b>Autor</b>	<b>Fuente de los parámetros metateóricos</b>	<b>Parámetros o dimensiones meta-teóricas</b>
<b>Robert Watson</b>	(1967) Psychology: A prescriptive science. <i>American Psychologist</i> , 22, 435-443  (1971) Prescriptions as operative in the history of psychology. <i>Journal of the History of the Behavioral Sciences</i> , 7, 311-322.	Mentalismo consciente – mentalismo inconsciente Objetivismo contextual – subjetivismo contextual Determinismo – indeterminismo Empiricismo – racionalismo Estructuralismo – funcionalismo Inductivismo – deductivismo Mecanicismo – vitalismo Objetivismo metodológico – subjetivismo metodológico
<b>Alfred Fuchs, George Kawash</b>	(1974) Prescriptive dimensions for five schools of psychology. <i>Journal of the History of the Behavioral Sciences</i> , 10, 352-366.  (1974) A Factor Analysis of Five Schools of Psychology on Prescriptive Dimensions. <i>Journal of the History of the Behavioral Sciences</i> , 10(4), 426-437.	Molecularismo – Molarismo Dualismo – monismo Naturalismo – supranaturalismo Nomoteticismo – idiografía Utilitarismo – purismo Cuantitativismo – cualitativismo Racionalismo – irracionalismo Estaticismo – desarrollismo Estaticismo - dinamismo
<b>Richard Coan</b>	(1968) Dimensions of Psychological theory. <i>American Psychologist</i> , 23, 715-722  (1973) Toward a Psychological interpretation of psychology. <i>Journal of the History of the Behavioral Sciences</i> , 9, 313-327.	Subjetivista – objetivista Holista - elementarista Personalista - transpersonalista Cualitativo – cuantitativo Dinámico – estático Endogenista - exogenista
<b>Gregory Kimble</b>	(1984) Psychology’s two cultures. <i>American Psychologist</i> , 39, 833-839.	Cientificismo – valores humanos Determinismo – indeterminismo Objetivismo – intuicionismo Laboratorio – campo Nomotético – leyes idiográficas Elementarismo - holismo
<b>Joseph Mayo</b>	(2008) The Repertory Grid as a Heuristic Tool in Teaching Undergraduate Psychology. En D. Dunn, J. Halonen y R. Smith (Eds.), <i>Teaching Critical Thinking in Psychology</i> . Nueva York: Wiley-Blackwell.	Mente - cuerpo Natura – nurtura Subjetivismo – objetivismo Holismo – elementalismo Libre albedrío – determinismo Utilitarismo – purismo Verdadero – falso Contribución mayor – contribución menor

-teórico de Madsen, indicando cómo cada uno de ellos ofrece valores de clasificación de los sistemas psicológicos en calidad de parámetros meta-teóricos.

Debe recordarse que la preocupación por recursos instruccionales efectivos en la formación del psicólogo tiene ya varias décadas, al punto que conferencias y debates sobre enseñanza han enfatizado en el ámbito de las prácticas docentes la importancia de “estrategias activas de aprendizaje: simulaciones, demostraciones, trabajo interactivo, juegos, resolución de problemas, etc.” (Klappenbach, 2003a, p. 7), lo que resuena en el ámbito argentino dada la tradición de una enseñanza verbalista de la disciplina que suele reducirse a exposiciones magistrales, tanto en espacios teóricos como en practicum (Courel & Talak, 2001). Es típico en Argentina que la formación en psicología no conciba vínculos directos entre la prestación de servicios y la investigación aplicada, lo que surge de la “identificación del actuar profesional con un tipo de investigación *sui generis*” (Vilanova, 1996, p. 207). Contra esto, se ha reconocido a nivel internacional la importancia de la investigación de pregrado para el fomento en estudiantes de psicología de disposiciones y habilidades que en su conjunto caracterizan

al pensamiento científico y crítico (Perlman & McCann, 2005). Esto también ha recibido atención a nivel nacional: Klappenbach (2003b), por caso, ha destacado que “la mejor manera de aprender a investigar es investigando. Y ello quiere decir, participar, es decir, ser parte de las actividades productoras de conocimientos de un equipo de investigación” (p. 269). Acevedo (2001) ha destacado, que, aún si se dispone de investigadores activos como docentes en las asignaturas sobre temas no metodológicos, “esta producción de conocimientos tendrá escasos efectos en la formación en investigación de los estudiantes, *en tanto estos docentes no intervengan activamente en el proceso de adquisición de los conocimientos y habilidades pertinentes*” (p. 41. Énfasis agregado). En tal sentido, formar en las habilidades y competencias que caracterizan la faz científica (investigativa) de la disciplina implica entrenar en componentes *cognitivos* y en componentes *actitudinales*, donde los primeros incluyen cuestiones conceptuales, fácticas e instrumentales, a la vez que conocimientos procedimentales sobre instrucciones, reglas y operaciones, y donde los segundos abarcan entre otras cosas las disposiciones generales fundamentales del científico *ideal*, como lo son la tendencia a la crítica racional, el escepticismo metodológi-

**Tabla 3**

*Ejemplar de taxonomía sistematológica (sistema metateórico descriptivo y comparativo). Adaptado de Madsen (1988b)*

<b>Meta-estrato</b> (nivel filosófico)	<b>Meta-tesis sobre el mundo</b> (meta-tesis ontológicas; <i>Weltanschauung</i> ; metafísica)	<b>Imagen del hombre</b>	a. <i>Una concepción biológica del hombre</i> , que lo considera exclusiva o mayoritariamente como un producto del desarrollo biológico de la especie. b. <i>Una concepción social del hombre</i> , que lo considera exclusiva o mayoritariamente como un producto del desarrollo de la sociedad. c. <i>Una concepción humanística del hombre</i> , que lo considera exclusiva o mayoritariamente como un producto de la cultura que él mismo crea.
		<b>Teoría psicofísica</b> (problema mente-cuerpo): la solución propuesta para el problema de la relación entre la conciencia y el cerebro.	a. Materialismo: Todo en el mundo, incluyendo la conciencia, es considerado como materia o sustancia material. b. Espiritualismo: Todo en el mundo, incluido el cuerpo humano, es considerado como sustancia material. c. Dualismo: El mundo se considera compuesto de sustancias materiales y espirituales. c.1. Interaccionismo c.2. Paralelismo (sincronismo) c.3. Identidad. El dualismo es reducido a un monismo neutral, donde las dos sustancias son consideradas dos aspectos de la misma sustancia neutral o tipo de realidad. d. Epifenomenalismo: La conciencia es considerado como un fenómeno paralelo determinado por procesos cerebrales. e. Hiperfenomenalismo (o animismo): las sustancias materiales, incluyendo los procesos cerebrales, son fenómenos paralelos determinados por el espíritu. f. Panpsiquismo: Todo en el mundo es concebido como elementos más o menos ‘vivos’ y ‘concientes’. Todo es, más o menos, ‘animado’. g. Pluralismo: El mundo se considera como compuesto por dos niveles cualitativamente distintos de desarrollo o ‘mundos parciales’ [ <i>part-worlds</i> ]. La teoría sistémica, y sus reapropiaciones psicológicas y filosóficas, constituirían un tipo de pluralismo.

**Tabla 3**

*Ejemplar de taxonomía sistematológica (sistema metateórico descriptivo y comparativo). Adaptado de Madsen (1988b) (continuación)*

	<p><b>Meta-tesis sobre el mundo</b> (meta-tesis ontológicas; <i>Weltanschauung</i>; metafísica)</p>	<p><b>Libertad y acción humana:</b> la resolución propuesta al problema de si la acción humana es libre o está causalmente determinada.</p>	<p>A. Determinismo mecánico: Las acciones están determinadas linealmente por una causa singular. B. Determinismo dialéctico o dinámico: Las acciones están determinadas por un conjunto de causas interactuantes. C. Probabilismo: Las acciones son azarosas, pero pueden ser calculadas y predichas con la ayuda de reglas estadísticas (estocásticas). D. Indeterminismo clásico: Las acciones son libres (determinadas por un 'libre albedrío') e impredecibles.</p>
<p><b>Meta-estrato</b> (nivel filosófico)</p>		<p><b>Tesis epistemológicas</b> (sobre el origen del conocimiento y cognición, y sobre la relación del conocimiento con la realidad)</p>	<p>A. El origen del conocimiento y la cognición A.1. Empirismo: El origen de la cognición es la experiencia o la observación. A.2. Racionalismo: El origen de la cognición y el conocimiento es el pensamiento racional. — Existen múltiples combinaciones o síntesis de estas propuestas: el empirismo lógico del círculo de Viena, el racionalismo crítico popperiano— A.3. Intuicionismo: El origen de la cognición y el conocimiento es la <u>intuición, de tipo holístico.</u> B. La relación del conocimiento con la realidad. B.1. Realismo: Una realidad objetiva existe independientemente de la cognición y existencia humana. B.1.a. El hombre puede lograr un conocimiento completamente objetivo y verdadero de la realidad (realismo ingenuo) B.1.b. El hombre puede alcanzar un conocimiento que está influenciado o por sus propios órganos y cerebro y por su propio sistema cognitivo (realismo crítico). B.2. Idealismo: No existe una realidad objetiva independiente de la conciencia del sujeto cognoscente. B.3. Instrumentalismo (o pragmatismo): Existe una realidad objetiva independiente de la existencia y cognición humana, pero no podemos arribar a un conocimiento objetivo y absolutamente verdadero, dado que la 'verdad' es conocimiento pragmático, es decir, conocimiento que es útil o práctico en la determinación de nuestras acciones.</p>
	<p><b>Meta-tesis sobre la ciencia</b> (filosofía de la ciencia)</p>	<p><b>Tesis meta-teóricas:</b> tesis meta-teóricas y metodológicas sobre la construcción, estructura y función de las teorías científicas en tanto sistemas de hipótesis, especialmente sobre la función o propósito de las teorías (ideales de ciencia).</p>	<p>A. Tesis epistemológicas A1. El ideal nomotético: El ideal de la ciencia se modela a partir de la física, donde se pretende descubrir y formular leyes generales de la naturaleza: es decir, hipótesis extremadamente probables. A partir de tales leyes, los fenómenos físicos pueden ser explicados y predichos. Esto se ha vuelto gradualmente el ideal universalmente aceptado de las ciencias naturales, y se concibe que lo anterior es aplicable a todas las ciencias, aun las sociales y humanidades. A2. El ideal hermenéutico: El ideal de la ciencia esta modelado a partir de las ciencias tradicionales exegéticas, como la ley, la teología y el derecho. Se realiza un intento de <i>comprender</i> textos o, si no pueden ser inmediatamente comprendidos, un intento de habilitar cierta comprensión a través de una <i>interpretación</i>. La interpretación se basa en principios de interpretación, considerados como meta-tesis, que están diseñados para permitir que la interpretación sea lo más objetiva posible (aceptable intersubjetivamente).—Mientras que la explicación crea relaciones causales (funcionales), la interpretación crea relaciones significativas (intencionales)— A3.El ideal idiográfico: El ideal de la ciencia se modela a partir de las humanidades, donde la investigación tiene el objetivo de describir casos individuales como únicos, como sucede a menudo con la investigación histórica y con las disciplinas biográficamente orientadas. A.4. El ideal crítico: De acuerdo a este ideal, el propósito de las ciencias (especialmente las sociales) es el criticar las condiciones, instituciones e ideologías sociales, y por tanto hacer posible la emancipación humana. Este ideal critico no se refiere a las funciones de las teorías (de los otros tres ideales) de promover la investigación y sistematización, sino que refiere a la aplicación práctica de las teorías científicas.</p>

**Tabla 3**

*Ejemplar de taxonomía sistematológica (sistema metateórico descriptivo y comparativo). Adaptado de Madsen (1988b) (continuación)*

<p><b>Meta-estrato</b> (nivel filosófico)</p>	<p><b>Meta-tesis sobre la ciencia</b> (filosofía de la ciencia)</p>	<p><b>Tesis meta-teóricas:</b> tesis meta-teóricas y metodológicas sobre la construcción, estructura y función de las teorías científicas en tanto sistemas de hipótesis, especialmente sobre la función o propósito de las teorías (ideales de ciencia).</p>	<p>B. Tesis metodológicas                      B1. Métodos de investigación.                      B1.a. Experimento                      B1.b. Tests (cuestionarios, pruebas proyectivas)                      B1.c. Experimento multivariado.                      B1.d. Método clínico                      B1.e. Observaciones de campo                      B2. Lenguaje de datos, o lenguaje descriptivo.                      B2.a. Lenguaje comportamental (objetivo, publico, fiscalista)                      B2.b. Lenguaje privado, subjetivo, fenomenológico, basado en la experiencia.                      B2.b.1. Lenguaje fenomenalista molar.                      B2.b.2. Lenguaje fenomenalista molecular.</p>
<p><b>Nivel hipotético</b> (nivel teórico)</p>	<p><b>Términos hipotéticos</b> (palabras que trascienden el nivel empírico y refieren a fenómenos inobservables o a conceptos explicativos construidos)</p>	<p><b>Referencia ontológica de los términos hipotéticos:</b> la forma en que los términos hipotéticos se refieren a las variables intervinientes e hipotéticas.</p>	<p>A. Términos hipotéticos mentalistas: refieren a variables intervinientes como procesos o estructuras en la 'conciencia', la 'mente' o la 'psique', o a variables mentalistas del mismo tipo.                      B. Términos hipotéticos organísmicos, que refieren a las variables intervinientes como procesos y estructuras en el cerebro o en el organismo como un todo. Constituyen variables fisiológicas.                      C. Términos hipotéticos constructivos: refieren a variables intervinientes como procesos o estructuras que consisten de constructos de pensamiento [<i>tought constructs</i>] formados por analogía con otros sistemas conocidos. A tales pertenecen los términos de varias teorías psicológicas que ubican al hombre como un sistema complicado que trata con la información a la manera de una computadora.</p>
		<p><b>Forma existencial de las variables hipotéticas:</b> las formas que pueden tomar los vínculos intervinientes a los que refieren los términos hipotéticos.</p>	<p>A. Términos procesuales [<i>process-terms</i>], que refieren a procesos que consisten en una serie de cambios en un sistemas (como lo es un organismo conciente). En psicología refieren a procesos como percepción, pensamiento, planeamiento, motivación y emociones.                      B. Términos estructurales [<i>structure-terms</i>], que refieren a variadas estructuras en un sistema. En psicología pueden ser factores de inteligencia, variables de personalidad, factores de memoria. Las estructuras son permanentes por un cierto período de tiempo, a diferencia de los procesos, que pueden ser extremadamente cortos en duración.</p>
		<p><b>Función de las variables hipotéticas:</b> las funciones o efectos de las variables hipotéticas.</p>	<p>A. Variables dinámicas: variables (procesuales y estructurales) que producen activación, motivación o tienen el efecto de movilizar energía, especialmente tales factores como las 'necesidades', los 'impulsos', los 'motivos' y las 'emociones'.                      B. Variables directivas: variables que tienen un efecto de control, organizativo o regulativo. Incluyen procesos cognitivos y estructuras en el sentido mas amplio (percepción, pensamiento, conceptos, memoria, inteligencia).                      C. Variables vector: son variables que combinan lo dinámico y lo directivo, es decir, refieren a procesos y estructuras que tanto activan como controlan. Un ejemplo lo constituyen los instintos de la teoría instintual clásica.</p>
		<p><b>Hipótesis científicas:</b> asunciones o presupuestos subyacentes cuya función es fundamentar las explicaciones e interpretaciones científicas. Son <i>transempíricas</i> y testeables.</p>	<p>A. Clasificación ontológica.                      A.1. Hipótesis existenciales: hipótesis que postulan la existencia de algún tipo de estructura o proceso hipotético que luego entra en alguna hipótesis funcional o histórica que pretende explicar algo observable. Pueden tomar la forma de definiciones.                      A.2. Hipótesis funcionales: hipótesis que postulan un efecto o función en alguna estructura hipotética. A menudo postulan una relación funcional entre una o varias variables hipotéticas que aparecen como vínculos intervinientes entre algunas variables independientes, o estímulos, y algunas variables dependientes, o reacciones.                      A.3. Hipótesis históricas: hipótesis que tratan con el desarrollo histórico de un sistema, por ejemplo el organismo conciente, o de un subsistema o una estructura, por ejemplo el desarrollo de la 'inteligencia'. En psicología estas serán mayoritariamente hipótesis ontogenéticas acerca del desarrollo de la psique humana, pero también pueden ser hipótesis filogenéticas.</p>

**Tabla 3**

*Ejemplar de taxonomía sistematológica (sistema metateórico descriptivo y comparativo). Adaptado de Madsen (1988b) (continuación)*

<p><b>Nivel hipotético</b> (nivel teórico)</p>	<p><b>Términos hipotéticos</b> (palabras que trascienden el nivel empírico y refieren a fenómenos inobservables o a conceptos explicativos construidos)</p>	<p><b>Hipótesis científicas:</b> asunciones o presupuestos subyacentes cuya función es fundamentar las explicaciones e interpretaciones científicas. Son <i>transempíricas</i> y testeables.</p>	<p>B. Clasificación metateórica. B.1. Hipótesis teóricas: hipótesis que contiene exclusivamente términos hipotéticos. Las hipótesis teóricas tratan exclusivamente con un modelo construido, o con un sistema de variables hipotéticas que intervienen en la relación funcional entre variables dependientes e independientes. Las hipótesis teóricas postulan la existencia de constructos o variables hipotéticas de este tipo, o en cambio tratan sobre las interrelaciones funcionales entre ellas, o con el desarrollo de las mismas en cuanto tales. Las hipótesis teóricas no formulan relaciones entre variables hipotéticas y las variables empíricas que las rodean. Las hipótesis teóricas permanecen ‘dentro del modelo’, y no son testeables directamente porque no crean conexión con la parte observable del mundo. B.2. Hipótesis empíricas: hipótesis en las cuales al menos una palabra significativa es un término descriptivo que refiere a una variable independiente o dependiente (o a cualquier otro fenómeno observable). Sin al menos un término hipotético, la hipótesis empírica no sería una hipótesis. Las proposiciones que formulan relaciones exclusivamente entre términos descriptivos son tesis generales de datos.</p>
		<p><b>Sistema de hipótesis:</b> sistematiza la información obtenida de la investigación empírica, de acuerdo al ideal de ciencia variando entre la explicación nomotética o la interpretación hermenéutica (el ideal idiográfico de la ciencia no necesita un sistema de hipótesis porque estrictamente describe casos individuales)</p>	<p>A. Sistemas deductivos-explicativos. Estas explicaciones también son llamadas ‘explicaciones subsuntivas’, porque en ellas se explica el caso individual como parte de un contexto más general. Se cubre un caso singular con una ley general. La explicación se denomina deductiva porque se propone como un sistema construido lógicamente de forma deductiva. B. Explicaciones modelo o modelizadas. El modelo más frecuentemente empleado de explicación en la cognición pre-científica consiste de explicaciones por analogía, es decir, algo desconocido es explicado por analogía con algo que ya se conoce. Estas explicaciones aparecen en las metáforas y en las ‘parábolas’ en la expresión. Un modelo puede ser considerado como el equivalente de un sistema que es construido con la finalidad de proveer una descripción y/o explicación esquemática de la estructura y procesos de otro sistema. Los modelos pueden clasificarse de acuerdo a su nivel de abstracción (materiales: de 3 dimensiones, gráficos: de dos dimensiones, modelos simulados: programas de computadora, y modelos matemáticos: sistemas simbólicos) y de acuerdo a su función (modelos descriptivos: pretenden proveer una representación descriptiva esquemática de un sistema o de una sección del mundo; modelos explicativos: modelos que pretenden proveer una explicación incorporando variables hipotéticas o transempíricas; meta-modelos: modelos que pueden ser formulados como meta-tesis mayoritariamente ontológica que son frecuentemente modelos globales implícitos y que proveen un trasfondo de comprensión y un marco [<i>framework</i>] para los implícitos asumidos).</p>
<p><b>Nivel de datos</b> (nivel empírico)</p>	<p><b>Estrato de datos abstractos:</b> la parte de un texto científico que tiene las proposiciones descriptivas más generales y abstractas – las tesis generales de datos [<i>general data-theses</i>]. Estas proposiciones contienen exclusivamente términos abstractos y descriptivos, junto con los términos sintácticos necesarios. Los términos descriptivos refieren a variables observables.</p>	<p><b>Tesis abstractas de datos [<i>abstract data-theses</i>].</b> Estas tesis refieren a relaciones empíricas entre variables empíricas, existiendo principalmente en psicología dos tipos de relaciones.</p>	<p>A. Relaciones funcionales. Son relaciones entre variables dependientes e independientes, por ejemplo entre estímulos específicos y sus respuestas. Si en la relación funcional una variable hipotética interviniente se usa para explicar la relación casual, las proposiciones son hipótesis. B. Correlaciones. Son relaciones entre dos o más variables dependientes, por ejemplo entre dos tipos de comportamiento.</p>

**Tabla 3**

*Ejemplar de taxonomía sistematológica (sistema metateórico descriptivo y comparativo). Adaptado de Madsen (1988b) (continuación)*

<p><b>Nivel de datos</b> (nivel empírico)</p>	<p><b>Estrato concreto de datos:</b> la parte de un texto científico que contiene la descripción concreta de observaciones específicas conocidas como tesis de datos específicas.</p>	<p><b>Tesis sobre datos específicas.</b> Pueden contener datos conductuales, datos fenomenológicos o datos fisiológicos.</p>
---	---	--

co, el comunalismo y la disposición al diálogo y a la argumentación. Y tal formación requiere tanto *instrucción* (adquisición de información representacional) como *entrenamiento* (que implica procesos físicos y cognitivos de ajuste), que se viabilizan a partir de recursos instruccionales y pedagógicos específicos.

Por tanto, luego de la exposición al alumnado (sea de los parámetros meta-teóricos o del sistema teórico a analizar, o de ambos), se requiere la implementación de estrategias pedagógicas tales como debates, role plays y confección de informes, de forma tal que los estudiantes tengan un contacto sostenido y articulado con las fuentes primarias y que lleven a cabo actividades circunscriptas que, aunque de forma limitada, involucren cierto nivel de indagación fáctica (en este caso, de acuerdo a las particularidades de la sistematología como disciplina meta-científica empírica). De acuerdo a Waller (2013), la confección de escritos breves en torno a sistemas o escuelas, y luego la implementación de debates públicos entre pares (*peer debates*), de críticas argumentadas a tales debates y de la confección de papers o informes sobre las fuentes primarias, son útiles para el desarrollo de una “emergente autoconciencia [*self-awareness*] cognitiva y filosófica [que] proviene de la examinación de las ideas [psicológicas]” (Waller, 2013, p. 322). Tal tipo de insumos instruccionales serían los idóneos para promover la adquisición tanto de competencias como de conocimientos en torno a los análisis meta-teóricos de la propia disciplina. Esto se aplica especialmente a estrategias como la resolución de problemas en equipo y los debates, considerando que meta-análisis recientes sobre la evidencia empírica de la instrucción en psicología sugieren que “actividades grupales de duraciones cortas, con altos niveles de interdependencia de los participantes y la ausencia de una presentación grupal o evaluación de pares se asocian con

mayores resultados en el aprendizaje” (Tomcho & Foels, 2012, p. 166). En tal sentido, es factible una enseñanza de la sistematología que se oriente por recursos instruccionales 'basados en la evidencia' y no basados en cierta teoría del aprendizaje, toda vez que la enseñanza universitaria, a nivel técnico, puede potenciarse a partir de un eclecticismo teórico (Morrone & Tarr, 2005).

Nuevamente, la promoción de un estilo de pensamiento desapegado, imparcial, escéptico y conciente de sus limitaciones y sesgos es crucial para la psicología argentina, donde hasta recientemente se ha constatado que permanece incólumne el 'culto a la gran teoría', recusándose así la desconfianza escéptica del científico respecto a las totalizaciones y olvidando que el escepticismo organizado fue lo que “demostró, con sus resultados fácticos, la cerrada arrogancia del sistema omniexplicativo, de aquellas psiquiatría y psicología de los 'grandes asuntos'. Hoy, los informes serios enseñan cumplidamente *que sólo se poseen conocimientos fragmentarios de algunos fenómenos*” (Vilanova, 1997c, p. 183. Énfasis agregado). Con todo, debe remarcar que el pensamiento crítico ejercitado a través del análisis meta-teórico de los sistemas, y que es la base para las aptitudes críticas que se pretende que el alumno aplique en su progresiva socialización académica y en su ejercicio profesional, *no equivale* a aplicar los parámetros meta-teóricos propuestos (u otros) a problemas actuales. En tal sentido, si se reconoce que la psicología contemporánea no se dirime por sistemas omniabarcaivos, el análisis de las teorías y modelos contemporáneos requiere de categorías meta-teóricas más refinadas y ajustadas al campo. En otras palabras, tal análisis requiere de otros parámetros meta-teóricos que aquellos surgidos hacia mediados del siglo XX en la historiografía disciplinar. Esto refiere directamente a dos problemas: en primer lugar, al riesgo *presentista* de aplicar constructos

caducos a teorías contemporáneas. En segundo lugar, al riesgo de transmitir, con la enseñanza de tales parámetros, la idea de que su objeto de aplicación (las escuelas y específicamente los sistemas psicológicos) aún se encuentran vigentes. Respecto a estos problemas, si bien es un asunto aún por dirimir el si existen en la actualidad y a nivel internacional sistemas psicológicos con la precisión y extensión como se han caracterizado en múltiples trabajos sobre sistematología, en lo que respecta a Argentina es necesario reconocer, por un lado, que a nivel local existe una marcada *escolastización* del psicoanálisis en el sentido que su existencia y omnipresencia lo convierte a grandes rasgos en un *sistema* psicológico vigente, incluso con las características de las 'clásicas' escuelas psicológicas. Por otro lado, que a nivel internacional, las particularidades de las prácticas investigativas y formativas de los psicoanalistas (inclusive las prácticas investigativas históricas y conceptuales) llevan a que este perviva, al menos en ciertos países, como una escuela o sistema relativamente delimitado y con límites sólo en cierta medida permeables a propuestas exógenas (Fierro, 2016; Roazen, 2002).

### El recurso a modelos meta-científicos alternativos a los modelos clásicos, radicales y extra-psicológicos

Finalmente, junto a piezas materiales concretas y junto a parámetros meta-teóricos específicos, un análisis que supere lo meramente expositivo respecto de sistemas psicológicos debe enmarcarse en un modelo o marco meta-científico definido (o, en términos ya utilizados, en una meta-teoría): esto es, un modelo filosófico o epistemológico que describa y explique la dinámica propia de la empresa científica, tanto en su faz social –comunidad científica– como en su faz abstracta –ciencia–, y que conjeture empíricamente, en lo posible, sobre los tres 'niveles-sistema' que de acuerdo a Madsen (1988b) componen la matriz de los análisis meta-científicos: el nivel *cultural y societal* de la ciencia, el nivel de la *comunidad científica* y el nivel *individual del investigador concreto*. La matriz en que todo sistema científico, especialmente los psicológicos, debe ser ubicado para analizarse histórica y meta-teóricamente involucra diversos niveles y meta-ciencias (Grünwald, 1984). En el diseño de la enseñanza y en la instrucción concreta, esto implica considerar aportes, análisis o investigaciones que analicen los sistemas desde alguna de aquellas meta-ciencias. La figura 1 reproduce el esquema clasificatorio de Madsen sobre los análisis sobre las ciencias que involucran a las diversas meta-teorías históricas y a los diversos sistemas-nivel de estudio de la ciencia. Puesto que implica un nivel de abstracción mayor que el teórico, la exposición meta-teórica

necesita recurrir a premisas y parámetros extra-psicológicos (filosóficos y epistemológicos) para el análisis de las teorías, sistemas y corrientes de la disciplina: es decir, a premisas que componen un modelo meta-científico. Estos modelos pueden identificarse con las variadas filosofías de la ciencia propuestas tanto por filósofos de la ciencia como Bunge, Kuhn, Lakatos, Nickles, Toulmin, Popper y Laudan, entre otros, como por epistemólogos, sociólogos e historiadores de la psicología como Danziger, Rappard, Madsen y van Strien.

En este punto específico, los cursos de sistemas psicológicos representan en el curriculum universitario uno de los puntos idóneos donde incorporar conocimientos y herramientas propios de la filosofía de la ciencia, toda vez que la enseñanza de la ciencia informada por la historia y la filosofía de la ciencia impulsa el “programa de la educación liberal a través de demostrar las conexiones al interior de los temas de la ciencia, y entre tales temas y los componentes del contexto intelectual y cultural más amplio que también aparecen en el curriculum académico” (Matthews, 2012, p. 1398). Como afirman Ariza, Lorenzano y Aodrúiz-Bravo (2016), “durante los últimos 30 años, se ha realizado un progreso significativo en la introducción de conceptos meta-científicos (conceptos para pensar *acerca de* la ciencia) en nuestra comprensión de la educación científica” (p. 747). Y tales conceptos provienen, mayoritariamente, de la filosofía de la ciencia en tanto análisis *sobre* la ciencia. A la luz de esta situación, es corriente recurrir a categorías de la filosofía *de la ciencia* (en el sentido de categorías ajenas a las peculiaridades de la psicología como ciencia y propias de la reflexión general de los filósofos) para analizar los sistemas psicológicos, *aplicando* las primeras a los segundos. De este estilo son, por ejemplo, los análisis kuhnianos, lakatosianos o –en menor medida– laudanianos de la psicología (Buss, 1975; Driver-Linn, 2003; Gholson & Barker, 1985; Weimer & Palermo, 1973). Es corriente que los historiadores y sociólogos de la psicología recurran a tales epistemologías para reconstruir la historia de la disciplina y para derivar normativas sobre la investigación contemporánea (Caphshew, 2014). Sin debatir acerca del carácter acertado o desacertado de tal aproximación a la sistematología de la psicología, debe reconocerse que existen razones para evitar tales procedimientos. Una razón alude a las peculiaridades disciplinares y teóricas pasadas y contemporáneas de la psicología: tales peculiaridades requieren una reconstrucción histórica y filosófica que, sin alejarse de las premisas de la ciencia y de la producción del conocimiento científico, reconozcan las diferencias entre la disciplina y las otras ciencias fácticas (Caparrós, 1991; Walsh-Bowers, 2010). Otra razón refiere a la *considerable* discusión que existe en el campo de la filosofía de la ciencia

<b>Meta-teoría histórica</b>	<i>Historia externa de la ciencia</i>	<i>Historia combinada (interna y externa) de la ciencia</i>	<i>Historia interna de la ciencia</i>
<b>Sistemas-nivel</b>			
<i>Culturas y sociedades</i>	Historia cultural de la ciencia  Historia socio-económica de la ciencia  <b>Sociología de la ciencia</b>		
<i>Comunidad científica</i>		Historia de la comunidad científica  <b>Psicología social de la ciencia</b>	
<i>El investigador</i>			Historia biográfica de la ciencia  <b>Psicología de la ciencia</b>

**Figura 1.** Análisis sobre las ciencias según diversas meta-teorías históricas y sistemas-nivel de estudio de la ciencia. Reproducido de Madsen (1988b).

en torno a los diversos modelos (formales, semánticos e historicistas) idóneos para reconstruir a la historia de la ciencia (historia a la que pertenecen los sistemas psicológicos): mientras que los modelos más populares en psicología –como los kuhnianos– no serían *directamente aplicables* a la disciplina (Blanco Trejo, 2002; O'Donohue, 1993), los psicólogos han acusado un conocimiento superficial de la filosofía kuhniana aplicada a la disciplina (Coleman & Salamon, 1988; Driver-Linn, 2003).

A su vez, tanto la filosofía kuhniana como las filosofías de la ciencia post-positivistas registran implícitos, asunciones y problemas que no suelen ser reconocidos por los psicólogos

(Acevedo, 2001; Losee, 1989).<sup>ix</sup> Sin limitarnos al caso de Kuhn, se ha intentado la consideración heurística o 'alegórica' de premisas lakatosianas para concebir, diagramar y ejecutar el proceso de instrucción científica (e.g. Pozo, 1987). Sea cual sea el filósofo que se recupera para conceptualizar la enseñanza de la ciencia, debe reconocerse que esta acción usualmente implica

un isomorfismo entre las estructuras y procesos que cursan, por así decirlo, en la cabeza del estudiante, y los que se dan en la esfera, funcionalmente autónoma, de las teorías científicas [...] Resulta posible asumir una continuidad cualitativa entre ambos tipos de procesos (personales-didácticos vs. teóricos-científicos), si se entiende, como es el caso, que ambos pertenecen a la clase general

<sup>ix</sup> Budesheim y Lundquist (1999) fundamentan esta indicación en indagaciones empíricas según las cuales los individuos 'partidarios' (es decir, que tienen una actitud preexistente respecto a cierto tópico), al recibir evidencia a favor y en contra del tópico referido, adoptan posturas más radicales que aquellas a las que adscribían previamente. Esto ilustra el fenómeno de la 'asimilación sesgada': las personas "aceptan rápida y fácilmente cualquier información que respalda sus creencias existentes pero son escépticas y críticas con cualquier información que [las] contradice" (Budesheim & Lundquist, 1999, p. 106). Este fenómeno se corresponde en buena medida con el 'sesgo de confirmación', cuya presencia en la empresa científica ha recibido considerable atención (Nickerson, 1998). Esto cobra aún más relevancia en un contexto como el argentino, donde los estímulos a que son expuestos transversalmente los estudiantes de grado de psicología, en tanto monopolizados mayoritariamente por un grupo teórico-profesional específico, forman un grupo homogéneo y coherente que tiende a excluir de las creencias y actitudes de los estudiantes a otros modelos psicológicos, y perspectivas psicológicas. Así, es factible que en las aulas argentinas se replique el fenómeno de que, estimulados por la 'asimilación sesgada' o motivados para buscar confirmación de sus hipótesis, "los estudiantes se vuelvan expertos en las cosas que desean sean ciertas, acumulando una montaña de 'hechos' consistentes con sus creencias personales a la vez que descartando información inconsistente respecto de sus perspectivas" (Budesheim & Lundquist, 1999, p. 106). Resulta palmaria, entonces, la necesidad de que los debates áulicos sean implementados de forma que corrijan y no potencien la asimilación sesgada.



de los procesos cognitivos. *En puridad, resulta muy arriesgado asumir esa continuidad.* (Blanco Trejo, 2002, p. 66. Énfasis agregado)

En cualquier caso, lo anterior no tanto excluye la reapropiación filosófica por parte de la didáctica de la ciencia, sino más bien fuerza a considerar de forma deliberada y sistemática los conceptos, recursos y autores que fundamentaran propuestas curriculares e instruccionales. Esto es de especial importancia si se considera, en línea con estudios anteriores (Fierro et al., 2016; Fierro & Pontoriero, 2015) la tendencia en las academias argentinas de psicología de reducir la epistemología de la psicología a intentos de legitimación científica del psicoanálisis y al entronizamiento de dicha teoría como un modelo o estándar teórico y meta-teórico para analizar y criticar a otras teorías psicológicas. En dicho contexto, la denostación de cualquier pretensión investigativa fáctica o empírica como 'positivista' (Talak, 2009) constituye un problema para las asignaturas sobre sistemática de la psicología, en el punto en que existe el riesgo que estas, como parte de la línea epistemológica de los currícula, continúen alimentado o repitiendo los ejercicios de fundamentación de la disciplina: aquellos que, como caracteriza Blanco Trejo (2002), comienzan

con ese a cansino ejercicio de legitimación de su estatuto epistemológico [el de la psicología] que suele iniciarse a su vez con la demonización o, quién sabe si aún peor, la *idiotización* del positivismo lógico y que va progresando a través de un curso de liberación progresiva, que culmina en la supuesta orgía anarquista de Feyerabend y en las muy diversas variedades del sociologismo. (pp. 31-32. Énfasis en el original)

En este contexto, por tanto, la adopción de un modelo meta-científico para estructurar las asignaturas sobre sistemática requiere una fundamentación concreta a la vez que conciencia de la parcialidad de los ejercicios referidos por Blanco Trejo (2002).

Respecto de una de las opciones epistemológicas predilectas por los psicólogos, Morris (1987) ha sugerido que en la enseñanza de los sistemas psicológicos la aplicación de la filosofía de la ciencia kuhniana, aún en su versión revisada de 1970, tiende a focalizarse en individuos y en sus teorías más que en la evidencia a favor de ambos elementos, lo cual implica una posición epistemológica poco dispuesta al análisis y crítica de las corrientes psicológicas. En tal sentido, Morris recomienda explicitar que la perspectiva kuhniana es una propuesta que compite con otras por la explicación de la dinámica científica, y propone a la filosofía de la ciencia popperiana como una alternativa. Al enfatizar los puntos de desacuerdo entre Kuhn y el racionalismo crítico, se insta a los alumnos a adoptar una perspectiva más crítica hacia la recuperación de la epistemología para el análisis de la disciplina. En este sentido, se remarca que

Popper distingue entre una psicología del conocimiento y una lógica del conocimiento. De acuerdo a esta distinción, como psicólogos, podemos pretender examinar cómo una teoría fue concebida. Como científicos, sin embargo, deberíamos preocuparnos por preguntas sobre la justificación [*substantiation*] [...] Aunque tanto Kuhn como Popper basaron sus perspectivas en la historia de la ciencia, Kuhn enfatizó lo que los científicos hacen, mientras que Popper enfatizó lo que los científicos deben hacer. (Morris, 1987, p. 235)

En tal sentido, debido a las peculiaridades de la psicología del contexto argentino probablemente sea favorable la promoción de marcos meta-científicos que, más allá de la descripción, ofrezcan criterios de demarcación "a través de los cuales estudiantes con mayor discernimiento puedan reducir la diversidad [de divisiones entre los psicólogos] al hacer a un lado las teorías y constructos no verificados [*unsubstantiated*]" (Morris, 1987, p. 236). Sin embargo, respecto a la problemática aplicación sobre la psicología de epistemologías surgidas de la biología, de la matemática o de la física (aplicación que claramente excede el caso particular de Kuhn), sostenemos la promoción de otros modelos meta-científicos debido entre otras cosas a que en la región el análisis meta-teórico a menudo ha sido relegado a profesionales filósofos, epistemólogos o sociólogos, con el perjuicio que esto produce tanto en la identidad profesional de los graduados (que se definen a partir de perspectivas extradisciplinarias, a menudo en conflicto con la psicología) como en la capacidad de los mismos para analizar reflexivamente su propia disciplina.

Como se mencionó arriba, toda una tradición de incorporar y aplicar a la psicología y de forma directa modelos foráneos —esto es, realizados por filósofos con escasos conocimientos de la disciplina— se muestra como esencialmente contraproducente para el objetivo aquí propuesto (el desarrollo de la identidad profesional y la formación de psicólogos en carreras de *psicología*). Entre otras cosas, la aplicación a la psicología de modelos meta-científicos que no fueron concebidos para dicha ciencia —como el kuhniano— o que, si efectivamente aplicados, perjudicarían en gran medida la dinámica de la psicología y la identidad profesional y la operatividad de los profesionales —como, por caso, el anarquismo epistemológico de Feyerabend (Serroni-Copello, 1986)— fuerza a superar tales propuestas, sin desconocerlas, pero orientando la búsqueda hacia otros modelos meta-científicos más solidarios con la naturaleza y la historia de la disciplina. <sup>x</sup> Debe recordarse que dada la controversia constante en el campo de la filosofía de la ciencia, y la existencia en él de diversas teorías sobre los variados tópicos que incluye el campo, esto "posibilita a quien desee servirse de una concepción epistemológica para argumentar a favor de su propia posición y atacar la de sus adversarios, encontrar alguna

que resulte adecuada para sus propósitos" (Acevedo, 2001, p. 41). En este sentido, aunque brevemente, debe destacarse que tradicionalmente en la Argentina, y siguiendo una tendencia que ha sido definida como 'epistemologización de la metodología' (Acevedo, 2001; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1994a; 1994c), la adopción –predominantemente superficial– de modelos epistemológicos radicalistas, subjetivistas e irracionistas ha respondido esencialmente a fundamentar y defender las psicologías igualmente radicalistas e irracionistas dominantes en el territorio. Esta recuperación interesada, parcial y espuria de la epistemología para analizar la psicología usualmente pretende legitimar como científicas (o independizar de pretensiones de científicidad) las posturas o procedimientos de las corrientes dominantes en el país, marcada y reaccionariamente psicoanalíticas. Por lo anterior, tanto el reconocimiento de las controversias en filosofía de la ciencia (a partir de explicitar la existencia de diversos marcos meta-científicos para analizar los sistemas psicológicos), como la explicitación de las controversias *teóricas* entre diversos sistemas a partir de debates o intercambios dialogados entre estudiantes se muestran como especialmente aptos para promover el pensamiento crítico y el análisis objetivo de las corrientes disciplinares (Budesheim & Lundquist, 1999).

Contra la recuperación parcial y partidaria de la epistemología para la formación de psicólogos deben notarse en primer lugar, y considerado el desarrollo de la filosofía de la ciencia posterior a Kuhn (Gallegos, 2014), que las nuevas tendencias en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología constituirían recursos susceptibles de incorporarse en reconstrucciones históricas y análisis meta-teóricos de las corrientes psicológicas (Fierro, 2015b). Dado el estado general de la formación actual de los psicólogos argentinos, y en el marco del practicismo aún operante en el territorio, la incorporación de tales recursos de forma armónica en las asignaturas y en las curriculas, así como la fundamentación sistemática de tal incorporación, quedaría en manos de los docentes que constituyen las cátedras respectivas.

En segundo lugar, proponemos ir más allá de la aplicación directa de aquellos modelos epistemológicos *clásicos* y ya *longevos* a la psicología, puesto que por el estado actual de la disciplina (nucleada en torno a problemas, modelos y microteorías y no en grandes 'paradigmas' o 'tradiciones de investigación') y por la necesidad de explicitar dicho fenó-

meno internacional en el contexto de la psicología local (en gran medida escolástica), se juzga como más adecuada la reflexión meta-teórica a partir de modelos meta-científicos *no radicales* (o moderados), y puesto que se concibe como más beneficioso la adopción de modelos meta-científicos formulados o concebidos primordialmente por *los propios psicólogos* en ejercicio de la vigilancia epistemológica interna de la disciplina, de acuerdo a las particularidades de la psicología a lo largo de su desarrollo histórico. En tal sentido, ciertas propuestas realizadas por psicólogos profesionales luego de décadas de ejercicio de la disciplina son especialmente susceptibles de fundamentar una exposición histórica, filosófica y sociológica del desarrollo de la psicología y de sus sistemas. Tres ejemplos de tales propuestas los constituyen el modelo meta-científico de van Strien (1993a) acerca de la práctica histórica de construcción y desarrollo teórico, el modelo meta-científico de Danziger (1993) acerca de la constitución histórica de los objetos psicológicos, de los campos empíricos y de los sistemas teóricos de la psicología a partir de las prácticas investigativas y profesionales, y el modelo meta-científico de Madsen (1988a; 1988b) de análisis histórico de las corrientes y sistemas psicológicos a partir de una 'meta-teoría integrativa' que incluye las premisas kuhnianas para explicar la evolución de la ciencia y que propone una meta-teoría particular para analizar la estructura y lógica de las teorías psicológicas.

Circunscribiéndonos al primer modelo referido (van Strien, 1993a) por caso, el autor incorpora ideas de Kuhn, Lakatos, Popper y Laudan para *caracterizar* las asunciones, ideas y reglas metodológicas compartidas por los paradigmas y tradiciones investigativas en la historia de la disciplina (incluyendo en estas tradiciones a los sistemas psicológicos). Además de destacar que el conductismo, el freudismo y la psicometría constituirían *tradiciones investigativas* y no paradigmas kuhnianos, van Strien distingue *tres* niveles de teorización psicológica, donde junto con *paradigmas* (entendidos como preceptos regulativos para la producción teórica) en un primer nivel y con *tradiciones investigativas* (que incluyen reglas metodológicas, modelos y analogías e imágenes sobre la naturaleza humana y la sociedad) en un segundo nivel, en un tercer nivel basal de producción teórica se hallarían las 'tradiciones básicas' o 'culturas intelectuales' que "abarcan 'familias' completas de ciencias y que implican tradiciones regulativas dirigidas por el conocimiento [*know-*

\* Si bien se valora positivamente la propuesta *pluralista* de Feyerabend, aquí acordamos, junto con Serroni-Copello (1986), que de cara al estancamiento en la etapa pre-convergente de la comunidad científica psicológica argentina, y de cara a la ausencia de una *estrategia paradigmática* en el sistema científico abstracto de la psicología (lo que provoca una cada vez más acelerada proliferación de propuestas mutuamente incomunicadas), la aplicación del programa de Feyerabend al "caso de una ciencia como la Psicología, donde los que somos sus amanuenses estamos estancados en discusiones bizantinas de la etapa preconvergente de nuestra evolución [nos] parece *suicida*" (p. 159. Énfasis agregado).

ledge-directed] y dirigidas por la práctica [intervention-directed]" (van Strien, 1993a, p. 159). Es sólo en este nivel basal que pueden identificarse las tradiciones mecanicista, organicista y humanístico-personalista, o las tradiciones leibnizianas y lockeanas, a que los psicólogos argentinos rápidamente apelan a menudo para justificar, entre otras cosas, la ausencia de diálogo inter-teórico y la defensa de perspectivas disciplinares idiográficas, hermenéuticas y subjetivistas.<sup>xi</sup> Esta perspectiva meta-científica diversa a la kuhniana y *estratificada* en tres niveles de teorización progresivamente más abstracta representa una alternativa a los análisis uninivel, clásicos y exógenos que, traducida y adaptada al contexto de la enseñanza de los sistemas, va más allá que toda comparación de sistemas psicológicos subsumidos en 'paradigmas'.

Tal perspectiva, finalmente, es en gran medida complementaria con la meta-ciencia de Madsen (1959/1972; 1988a), como se expone en las tablas y figuras anexadas a este trabajo. Por ejemplo, Madsen (1981) identifica al interior del nivel filosófico de los textos científicos (es decir, al interior del meta-nivel de su meta-teoría) metátesis que pueden clasificarse en dos categorías de tesis filosóficas: a partir de un primer conjunto de tesis filosóficas sobre el mundo (ontología), los sistemas psicológicos pueden clasificarse en función de defender hipótesis dualistas (interaccionistas, paralelistas, epifenomenalistas), monistas (materialistas, espiritualistas o monistas neutrales) o pluralistas (trialistas o simplemente pluralistas) en torno al problema ontológico *mente-cuerpo*. Dentro de la misma categoría filosófica, los sistemas también pueden clasificarse y compararse en función de defender antropologías biologicistas (darwinianas), socio-históricas (marxistas) o humanistas y existencialistas en torno al problema de la *naturaleza o modelo* de hombre que asumen las teorías de dichos sistemas. Finalmente, los sistemas psicológicos pueden compararse según su perspectiva en torno al problema del *determinismo*, sobre la necesidad y el libre albedrío, como deterministas causales (mecanicistas unidireccionales y dialécticos interactivos), como probabilistas o como indeterministas. En la segunda categoría de tesis filosóficas, que se pronuncian no sobre el mundo sino sobre la *ciencia*, los sistemas psicológicos pueden clasificarse, en torno al problema de la *epistemología*, como empiristas, racionalistas o intuicionistas (o como expresiones disciplinares de formas más refinadas, como el empirismo lógico -o racionalista- o el racionalismo crítico) (Royce, 1979). A su vez, y en torno al

problema de la *concepción o ideal de ciencia*, Madsen identifica que como posibles valores asignables a teorías y sistemas psicológicos el ideal naturalista o fiscalista de la ciencia (donde la física y las ciencias naturales son el ideal de ciencia), el ideal humanístico o hermenéutico (donde las ciencias de la interpretación son las ideales), y el ideal social o crítico (donde las ciencias sociales críticas son el ideal). Finalmente, en el contexto de la filosofía de la ciencia, los sistemas psicológicos pueden clasificarse en torno al problema de la *metodología*: es decir, en función de los métodos utilizados por los científicos (experimentos, tests, métodos clínicos) y en función del tipo especial de lenguaje utilizado para describir observaciones (lenguaje conductual, lenguaje fenomenológico, etc.).

En tal sentido, los tres modelos referidos son pasibles de promover en los alumnos una apreciación más completa del análisis sistemático de las teorías y sistemas psicológicos. Las preguntas sobre implícitos filosóficos y los parámetros de análisis meta-teórico planteadas en el apartado anterior pueden complementarse o situarse en el contexto de las premisas meta-teóricas de los modelos meta-científicos recién referidos. Por caso, las preguntas de Hart (1986) y las preguntas de Yanchar y Slife (2004), especialmente aquellas sobre el contexto de las teorías psicológicas, pueden contextualizarse en la distinción realizada por van Strien (1993a, esp. pp. 184-197) sobre los contextos en función de los cuales se construye la teoría psicológica (contextos de origen, de legitimación, institucional y cultural e intelectual) y sobre los sistemas de referencia de los teorizadores de la disciplina (la comunidad académica general, el foro de la disciplina, los clientes de los servicios psicológicos, y la sociedad en su conjunto). Aquellas preguntas también permiten inteligir los foros sociales e institucionales que para Danziger (1993) intervienen en el establecimiento, creación y mantenimiento de objetos psicológicos y de las prácticas investigativas psicológicas.

Los ejemplares referidos no agotan las perspectivas existentes en el campo de las meta-teorías psicológicas. Respecto de reconstrucciones del campo de la psicología a partir de filosofías de la ciencia específicas, otros ejemplos lo representan la aplicación de la '*interfield theory*' a la historia de la disciplina para enfatizar los campos disciplinares y los problemas empíricos y teóricos que han configurado a la psicología durante los dos siglos pasados (Woodward & Devonis, 1993) y la incipiente aplicación de la meta-teoría estructuralista a las teorías y sistemas psicológicos (Tögel,

<sup>xi</sup> El propio van Strien (1993a, esp. pp. 163-167) propone distinguir tres 'tradiciones básicas' en la teorización psicológica: la empírico-analítica, la funcionalista-biológica, y la histórica-hermenéutica.

1993). Hacia el cambio de milenio, de acuerdo a Hoshmand (1996) se registraban por lo menos *tres* conjuntos de metátesis que orientaban a la psicología en tanto parte de las ciencias sociales: estos tres conjuntos son, a su vez, alternativas posibles para anclar el desarrollo de los sistemas psicológicos en la historia de la disciplina, sea desde una perspectiva conceptual (internalista) o de corte sociológica (externalista).

De acuerdo al tipo de meta-asunciones [*meta-assumptions*] realizadas en cada caso respecto a la ontología y a la epistemología, podemos diferenciar entre aquellas posiciones teóricas congruentes con la perspectiva meta-teórica históricamente dominante de la ciencia positivista, y aquellas consistentes con meta-tesis alternativas—las del realismo crítico, las del pragmatismo y las del socio-construccionismo. El realismo crítico es usualmente impulsado por neo-positivistas y otros que adhieren a las premisas de la ciencia empírica en el estudio de un mundo constreñido por fuerzas físicas reales y por limitaciones humanas. El pragmatismo se enfoca en la solución de problemas como la fuente del conocimiento y concibe el pensamiento y al acción como entrelazados en nuestra experiencia. El construccionismo social enfatiza nuestro ingenio [*resourcefulness*] en moldear la realidad y en vincularlos con el mundo a través de medios culturales. Todas estas tres posiciones representan cambios y alejamientos respecto a una concepción monolítica de la realidad y respecto a una fundamentación universalista del conocimiento. Han sido considerados como nuevos paradigmas que nutren la teoría y la práctica en psicología y otras ciencias sociales. (Hoshmand, 1996, p. 31)<sup>xii</sup>

La contextualización de las teorías y de los autores en sistemas psicológicos comprensivos que sean a su vez objeto de análisis meta-teóricos comparativos en el contexto de *meta-teorías* como las nombradas y descritas permite, de acuerdo a planteos de la psicología teórica, la superación de tres dicotomías que, según a van Strien (1990), son especialmente nocivas para la investigación teórica (y para el desarrollo general) de la disciplina. Nos referimos a la dicotomía *contexto de descubrimiento-contexto de justificación* (referida a la producción, formalización y contrastación de conjeturas), a la dicotomía *interno-externo* (referida a los juicios sobre la proveniencia y naturaleza de las influencias que incidirían sobre la ciencia) y a la dicotomía *teoría-práctica*. Esta última es de especial importancia en Argentina, donde es usual concebir a la práctica como una 'aplica-

ción de la teoría' y donde se ha recomendado de forma sostenida una formación académica que *integre* ambas actividades científicas (Di Doménico, 1999, p. 28; Vilanova, 1995a). Un análisis de los componentes teóricos, tecnológicos y praxiológicos de los sistemas psicológicos es susceptible de demostrar, entre otras cosas, que existe producción teórica en *cada* subsistema de la psicología (Serroni-Copello, 1997a) o, como sugieren autores como Buchanan (2002), García (2014), Hoshmand y Polkinghorne (1992) y van Strien (1990; 1999), que "las teorías de la práctica' no son en ningún sentido menos teóricas que las quizá más abstractas 'teorías de la investigación' [...] Hay una interacción continua entre ambos tipos de teoría" (van Strien, 1990; p. 314).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se han desarrollado tres cuestiones fundamentales para el estudio y enseñanza de sistemas psicológicos que en el contexto de la formación de psicólogos pretendan llevar a la sistematología más allá de una mera exposición teórica de lineamientos psicológicos. En primer lugar, las fuentes primarias deben fundamentar (aunque no agotar) toda enseñanza de tales sistemas, con la finalidad de desarrollar competencias generales esenciales para el desarrollo científico y el ejercicio profesional. En segundo lugar, tales fuentes primarias, una vez internalizadas, deben ser analizadas en función de parámetros meta-teóricos (variables en función de las diversas propuestas de los epistemólogos de la disciplina), con la finalidad de permitir una mayor profundidad de análisis y crítica en torno a los sistemas. Finalmente, tales sistemas—sus componentes, desarrollos y mutaciones—deben insertarse en marcos meta-científicos más generales, de los cuales se juzgan como más apropiados y menos distorsivos aquellos que, elaborados luego de los planteos historicistas clásicos (como los kuhnianos), hayan sido desarrollados por psicólogos (o por psicólogos-filósofos), y de los cuales en este trabajo se han mencionado, sucintamente,

<sup>xii</sup> Contra posibles pretensiones de *inconmensurabilidad*, la autora se apronta a especificar que aunque las meta-tesis psicológicas no están libres de asunciones e implícitos filosóficos, cada una de las metateorías descritas pueden aspirar a reconocer sus propios límites y, consecuentemente, a dialogar y vincularse con otras metateorías en torno a puntos y cuestiones específicas. Concretamente,

Los realistas críticos conceden acerca de la influencia del contexto y la intersubjetividad en la actividad de conocer, sin evitar el empiricismo como una forma de acceder al mundo dependiente del lenguaje [*language-dependent*]. Los pragmatistas intentan reconciliar el realismo y el relativismo al proponer una ciencia no-fundacionalista construida en principios heurísticos. Los construccionistas sociales tratan de definir todas las perspectivas teóricas y metodológicas como textos construidos, dejando abierta la posibilidad de acuerdos inter-textuales. En este sentido, estas perspectivas pueden ser consideradas como versiones metateóricas alternativas de la teoría y de la práctica, con el potencial de trascender diferencias existentes. (Hoshmand, 1996, pp. 31-32)

Una idea semejante había sido esbozada una década atrás por Joseph Royce, quien recomendaba que la metateoría funcionara no como un espacio de *integración* o *unificación* de la psicología sino como un espacio de diálogo e intercambio entre posturas usualmente contrapuestas en la academia y en la profesión psicológicas (Royce, *Philosophic issues, Division 24, and the future*, 1982).

sólo tres.

La estructura curricular de la psicología en Argentina, así como también la modalidad y dinámica más generales de formación local de profesionales, restringen en gran medida tanto el valor intrínseco de la reflexión sistemática y meta-teórica acerca de la psicología, como el sentido e importancia de la enseñanza de contenidos básicos (dentro de los cuales se ubican la epistemología, la historia y la sistemática de la psicología). Sin embargo, de acuerdo a resoluciones ministeriales, a debates regionales y a discusiones y desarrollos internacionales contemporáneos, dicha reflexión y dichos contenidos constituyen –como siempre lo han sido a escala internacional– uno de los núcleos centrales de la ciencia psicológica. Por altos que sean los requerimientos que se realizan al docente universitario en tales áreas –requerimientos tales como una considerable disonancia cognitiva y una elevada inversión motivacional–, éstos se consideran como costos que deben afrontarse en lo concreto si se estima como deseable y beneficiosa una formación en psicología auténticamente integral, crítica y fundamentada.

Creemos que tal deseabilidad se evidencia en varios hechos. En primer lugar, el análisis meta-teórico constituye un tipo de análisis objetivo y sistemático de los asertos de los sistemas *por fuera de la voluntad de sus creadores*, lo que contribuye a la muy necesaria 'desafectivización teórica' en el contexto curricular argentino (Vilanova, 1997b) y contribuye a eliminar la "actitud intelectual de sumisión y de no desafío a los asertos de quien escribe" (Vilanova, 1994a, p. 49) que es promovida por docentes y asignaturas erigidas sobre la interpretabilidad de textos, sobre supuestos 'maestros' y sobre el retorno a las 'autoridades' centenarias.

En segundo lugar, la enseñanza de los sistemas psicológicos en los programas de psicología, si pretende no constituir una petición de principio ('enseñar sistemas porque hasta ahora se ha procedido de esta forma'), debe ser motorizada entre otras cosas por el afán de promover la idea de la heterogeneidad constitutiva de la psicología, junto con nociones sobre la mutación, provisoriedad y cambio constante al que está sometido el conocimiento que dicha ciencia produce. Efectivamente, y de una forma ciertamente paradójica que acerca la sistemática a la historiografía de la psicología, el impartir conocimientos sobre macro-teorías y sistemas omnicomprendidos propios de la psicología de mediados del siglo XX debería promover, especialmente en Argentina, la idea que señala que el gusto o atractivo por las totalizaciones pertenece más a la seguridad emocional que provee el dogmatismo, que a la provincia de ciencia, siempre local, autocrítica y provisoria (Richelle, 1985). La instrucción sobre

macro-teorías también debería reflejar que existen razones teóricas y fácticas para preferir construcciones de menor escala que los sistemas psicológicos al momento de conducir la investigación contemporánea (Ardila, 2011). En términos de dos epistemólogos pioneros en sistemática, la enseñanza de los sistemas en un programa de psicología debería mostrar que tales sistemas, si bien fueron útiles y necesarios en un momento fundacional de la disciplina,

*han estorbado al orientar excesivamente la atención hacia grandes interrogantes, que hoy sólo pueden responderse sobre la base de conjeturas racionales [y que] hay una tendencia creciente a reemplazar el sistema tradicional por un tipo más limitado de teoría; a utilizar modelos tanto como teorías, y a exigir mucho más precisión, desarrollo lógico y explicitación en los enunciados más limitados" (Marx & Hillix, 1963/1969, p. 71).*

En términos de un psicólogo y epistemólogo local, los sistemas psicológicos formarían en la aceptación de "que lo real nos discute las explicaciones, que nuestros desarrollos teóricos son claramente rudimentarios y que los problemas que aún no hemos resuelto –la base del iceberg– amojonan el terreno donde edificar nuestra casa" (Vilanova, 1995b, p. 78). En tal sentido, una sistemática de la psicología nutrida en lo *teórico* por la filosofía de la ciencia y de la psicología realizada por los propios psicólogos y en lo *técnico* por diseños y técnicas instruccionales complementarias a las modalidades de exposición teórica magistral no tendría por objetivo

*que el estudiante elija la [teoría o escuela] que casa bien con su ideología o su temperamento para mejor intervenir profesionalmente, sino el anotar sobre las dimensiones de nuestra ignorancia y alentar ese tipo de malevolencia sin el cual no hubiesen sido posibles la ciencia y la filosofía. (Vilanova, 1995b, p. 77)*

A riesgo de reiterarnos, la enseñanza de la sistemática debería evidenciar, al menos si se inserta en la meta-ciencia de la psicología, que los sistemas psicológicos en tanto que encadenamientos muy amplios, no son susceptibles de *verificación o confirmación* (al menos no en su totalidad). Ante esto, tal enseñanza debería sugerir que, contra la estrategia de elegir un sistema que rija la conducta científica o profesional del psicólogo, la auténtica vía científico-crítica de la psicología es centrarse en los problemas empíricos aún irresueltos y en intentar flanquearlos y minimizarlos a través de la investigación sistemática.

Finalmente, y contra el intento de racionalización que está debajo de los currícula monoteóricos y engañosamente plurales en Argentina, el análisis comparado de los sistemas psicológicos, lejos de promover un 'alumno Frankenstein' (un alumno poco solvente que solo conocería un conjunto inarmónico y desconectado de ideas, teorías y técnicas), promueve la *incomodidad e inestabilidad intelectual* que está en el corazón de la actitud científica y que contrasta con

la inercia, la cerrazón cognitiva o la primacía creencial de los colectivos dogmáticos u ortodoxos: dicha inestabilidad intelectual “lo alejará [al alumno] de nuestra cultura autoritaria y lo prevendrá de las mutilaciones que infiere la prédica de los ortodoxos” (Vilanova, 1995b, p. 77). Sin embargo, las actitudes y competencias basales a aquella inestabilidad intelectual no se muestran fácilmente influenciadas por cursos de sistemas psicológicos, especialmente si se consideran dos factores inherentes a los modelos curriculares bipartitos en psicología: la 'insolidaridad entre ciclos' y el 'traslado de actitudes no funcionales' (Vilanova, 2001). Lo primero refiere a que el ciclo profesional de las carreras requiere de investigación *aplicada*, y no de los resultados de la investigación *básica*, lo que permite plantear que el ciclo profesional de la formación en psicología no debe ser provisto por insumos del ciclo científico sino que debe establecer sus propias temáticas y sus propias investigaciones. Esto implicaría a ojos de los alumnos cierta desconexión entre los sistemas psicológicos tal como se imparten en el ciclo básico, y las áreas avanzadas y profesionales, estas últimas en apariencia independientes del conocimiento básico que aporta la sistematología. Lo segundo refiere al fenómeno de que las actitudes, normas o competencias estimuladas en el ciclo básico en tanto centrales a la actividad científica (escepticismo, objetivismo, realismo, neutralidad valorativa y afectiva) pueden resultar poco útiles para el ciclo profesional, considerando que el objeto de este último es la capacitación para la prestación de servicios. Esto significaría que la impresión de mutabilidad y provisoriedad del conocimiento científico promovido por la enseñanza de la sistematología sería difícil de conjugar con, por caso, el naturalismo y el monismo explicativo que a menudo adoptan los profesionales. Sin embargo, creemos que aquellas competencias 'científicas' son de hecho centrales para el ejercicio profesional de la disciplina, si se concibe que la profesión auténticamente crítica debe estar sostenida por desarrollos y actitudes *científicas*. Esto implica, por supuesto, reconocer cierto continuo actitudinal entre ciencia y profesión (van Strien, 1990; 1999). En todo caso, la existencia de propuestas internacionales que proponen enfocar los cursos de sistemas psicológicos a partir de una *perspectiva profesional*, con énfasis en los aspectos y problemas tecnológicos y praxiológicos de aquellos (Buchanan, 2002; Larson, 2002) permite concebir y evaluar formas posibles a partir de las cuales superar aquella 'insolidaridad' referida. Finalmente, que programas de psicología en universidades argentinas dispongan de asignaturas meta-teóricas (usualmente 'epistemologías') en el ciclo profesional de las carreras de grado (Fierro, Pontoriero & Toselli, 2016) permitiría, en caso de existir cooperación docente y diálogo intercátedras, la

articulación entre asignaturas meta-teóricas del ciclo básico (históricas y de sistematología) y aquellas asignaturas meta-teóricas avanzadas, estas últimas pasibles de articularse con problemas profesionales.

Es precisamente por el riesgo de que la enseñanza de los sistemas incurra en idearios contrarios a los expuestos (por ejemplo, que inste a los alumnos a creer que las 'totalizaciones' aún siguen vigentes, o que tales totalizaciones son deseables en ciencia) que se requieren insumos básicos (meta-teóricos) y técnicos (instruccionales) concretos y articulados entre sí para que, a través de su aplicación, se promueva un graduado conocedor del vasto campo de su disciplina, crítico en lo teórico, dispuesto a la reflexión meta-discursiva y reacio a la certeza, al dogma y a la tradición. Finalmente, y en el sentido de lo recién apuntado, las asignaturas sobre sistematología deberían, en el mismo movimiento (aunque con objetivos y técnicas distintas) informar al alumno sobre las conquistas teóricas y metodológicas de la disciplina, mostrar el carácter provisorio y parcial (o totalmente) erróneo de tales sistemas a la luz de la evidencia contemporánea, y advertir sobre el peligro del 'impulso filiatorio' que lleva a los científicos a formar cofradías y escuelas aisladas entre sí. En tal sentido, una asignatura que imparta conocimientos positivos sobre los sistemas psicológicos y entrene en el análisis meta-teórico crítico de tales sistemas factiblemente esté estimulando, de acuerdo a la inevitable psicología de los colectivos humanos, la sustitución “de un grupo menor (los enrolados en un sistema o teoría) por otro de porte indiscutiblemente mayor (la comunidad científica mundial) [...] [promoviendo] el escepticismo, el alerta ante las propias expectativas y el siempre fértil reconocimiento de la ignorancia” (Vilanova, 1997c, p. 184).

### CONFLICTO DE INTERESES

Los autores no declaran existencia de conflicto de interés alguno en torno al artículo.

### AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a Gerardo Primero y a Flavio Fontes, cuyas recomendaciones bibliográficas permitieron enriquecer el presente trabajo. A la vez, los autores desean agradecer los comentarios y sugerencias de un revisor anónimo que permitieron enriquecer la investigación. Las

conclusiones del mismo son empero exclusiva responsabilidad de los autores.

## REFERENCIAS

- Acevedo, G. F. (2001). La formación en investigación de los psicólogos en el grado académico. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 39-50.
- Ariza, Y., Lorenzano, P., & Adúriz-Bravo, A. (2016). MetaTheoretical Contributions to the Constitution of a Model-Based Didactics of Science. *Science & Education*, 25(7), 747-773. doi: 10.1007/s11191-016-9845-3.
- Ash, M. (1983). The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology In The United States Between Pedagogy and Scholarship. En L. Graham, W. Lепенies, & P. Weingart (Eds.), *Functions and Uses of Disciplinary Histories, Volume VII* (pp. 143-189). Dordrecht: Reidel. doi: 10.1007/978-94-009-7035-9\_7
- Bazar, J. (2015). Origins of Teaching Psychology in America. En D. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education* (pp. 25-32). London, England: Oxford University Press.
- Beins, B. (2016). A History of the History of American Psychology: Where It Has Been and Where It Is Now. En W. D. Woody, R. Miller, & W. Wozniak, *Psychological Specialties in Historical Context. Enriching the Classroom Experience for Teachers and Students* (pp. 18-32). Society for the Teaching of Psychology.
- Benjamin, L. (2006). *A History of Psychology. Original Sources and Contemporary Research*. Nueva York: McGraw-Hill.
- 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.
- Berrenberg, J. (1990). Integrative and Goal-Relevant Essay Questions for History and Systems Courses. *Teaching of Psychology*, 17(2), 113-115. doi: 10.1207/s15328023top1702\_9
- Blanco Trejo, F. (2002). *El cultivo de la mente: Un ensayo histórico-crítico sobre la cultura psicológica*. Madrid: Antonio Machado.
- 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.
- Buchanan, T. (2002). Historically grounding the practice of psychology: Implications for professional training. *History of Psychology*, 5(3), 240-248. doi: 10.1037/1093-4510.5.3.240
- Budesheim, T., & Lundquist, A. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Through In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 26(2), 106-110. doi: 10.1207/s15328023top2602\_5
- Bühler, K. (1927/1962). *Crisis de la psicología*. Madrid: Morata.
- Buss, A. (1975). The Emerging Field of the Sociology of Psychological Knowledge. *American Psychologist*, 30(10), 988-1002. doi: 10.1037/0003-066X.30.10.988
- Caparrós, A. (1990). Problemas historiográficos de la Historia de la Psicología. En F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía* (pp. 89-112). Barcelona, España: PPU.
- Caparrós, A. (1991). Crisis de la psicología: ¿Singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico. *Anuario de Psicología*, 51, 5-20.
- Capshew, J. (2014). History of Psychology since 1945: A North American Review. En R. Backhouse, & P. Fontaine (Eds.), *A Historiography of the Modern Social Sciences* (pp. 144-182). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139794817.005
- Carroll, D. (2006). Thinking about Historical Issues: Debates in the History and Systems Class. *Teaching of Psychology*, 33(2), 137-140.
- Carroll, D., Keninston, A., & Peden, B. (2008). Integrating Critical Thinking with Course Content. En D. Dunn, J. Halonen, & R. Smith, *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices* (pp. 101-115). Nueva York: Blackwell. doi: 10.1002/9781444305173.ch9
- Coan, R. (1968/1990). Dimensiones de la Teoría Psicológica. En F. Tortosa Gil, L. Mayor Martínez, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía* (pp. 195-213). Barcelona: PPU.
- Coleman, S., & Salamon, R. (1988). Kuhn's structure of scientific revolutions in the psychological journal literature, 1969-1983: A Descriptive study. *Journal of Mind and Behavior*, 9(4), 415-446.
- Courel, R., & Talak, A. M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. Toro, & J. Villegas, *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Vol. 1* (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE.
- Dagenbach, D. (1999). Some Thoughts on Teaching a Pluralistic History in the History and Systems of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 26(1), 22-28. doi: 10.1207/s15328023top2601\_4
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York: Irvington.
- Danziger, K. (1993). Psychological Objects, Practice and History. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 15-47). Nueva York: Plenum Press.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: Revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33.
- Driver-Linn, E. (2003). Where is psychology going? Structural fault lines revealed by psychologists' use of Kuhn. *American Psychologist*, 58(4), 269-278. doi: 10.1037/0003-066X.58.4.269
- Drob, S. (2003). Fragmentation in contemporary psychology: A dialectical solution. *Journal of Humanistic Psychology*, 43(4), 102-123. doi: 10.1177/0022167803257110
- Dunn, D., & Dougherty, S. (2005). Teaching Freud by Reading Freud: Controversy as Pedagogy. *Teaching of Psychology*, 32(2), 114-116. doi: 10.1207/s15328023top3202\_8
- Fierro, C. (2015a). El Rol de la Enseñanza de la Historia de la Psicología en la Formación del Psicólogo: Relevamiento y Análisis de Algunos Argumentos sobre su Importancia Curricular. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 18-28.
- Fierro, C. (2015b). La Historiografía de la Psicología: Historia Clásica, Historia Crítica y la Recepción de los Estudios Sociales de la Ciencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 67-94.
- Fierro, C. (2016). Políticas psicoanalíticas (I): Controversias en la Historiografía del Movimiento Psicoanalítico desde la Sociología del Conocimiento y los Estudios Sociales de la Ciencia. *Psencia*, 8(2). doi: 10.5872/psencia/8.2.171.
- Fierro, C., & Di Doménico, C. (2017). Enseñanza y formación universitaria en Psicología en Argentina: Caracterización de una taxonomía del pensamiento crítico. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(1), 42-79. doi: 10.7714/CNPS/11.1.202.
- Fierro, C., & Pontoriero, M. L. (2015). Entre Bachelard, Canguilhem y Popper: La Epistemología de la Psicología en la Formación del Psicólogo Rioplatense a Partir de un Estudio de Caso. *Actas del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, 685-703.
- Fierro, C., Bruna, O., & Brisuela, L. (2016). Sistemas psicológicos: un marco de análisis desde la sistematología, la theoretical psychology y la epistemología de la psicología. *Interacciones*, 2(2), 147-169. doi: 10.24016/2016.v2n2.37
- Fierro, C., Pontoriero, M. L., & Toselli, L. (Octubre, 2016). *La epistemología de la psicología y la formación académica del psicólogo argentino 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.
- Fisher Smith, A. (2010). Incorporating Philosophy in Every Psychology Course and Why it Matters. *Observer*, 23(2), Recuperado de <http://www.psychologicalscience.org/publications/observer/2010/february-10/incorporating-philosophy-in-every-psychology-course-and-why-it-matters.html>

- Fontes, F., & Rocha Falcão, J. (2015). A psicología teórica e filosófica como uma área de pesquisa acadêmica. *Psicologia em Pesquisa*, 9(1), 72-79. doi: 10.5327/Z1982-1247201500010009
- Fuchs, A., & Kawash, G. (1974). Prescriptive dimensions for five schools of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 10(3), 352-366. doi: 10.1002/1520-6696(197407)10:3<352::AID-JHBS2300100310>3.0.CO;2-W
- Gallegos, M. (2014). Thomas Kuhn y su vinculación con la psicología: Un homenaje de despedida. *Revista de Historia de la Psicología*, 35(2), 65-92.
- García, J. E. (2014). La relación entre investigación básica y profesión aplicada en la psicología latinoamericana. *Revista de Peruanología y Trabajo Social*, 3(2), 109-124.
- Gergen, K. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 309-320. doi: 10.1037/h0034436.
- Gholson, B., & Barker, P. (1985). Kuhn, Lakatos, and Laudan: Applications in the history of physics and psychology. *American Psychologist*, 40(7), 755-769. doi: 10.1037/0003-066X.40.7.755
- Grünwald, H. (1984). Some notes on the problems and perspectives of the historiography of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 141-144.
- Hart, J. (1986). A Strategy for Teaching the History and Systems of Psychology. *Teaching of Psychology*, 13(2), 67-69. doi: 10.1207/s15328023top1302\_4
- Hart, J., & English, B. (1983). Theoretical Orientation Change in Students Following a Course in History and Systems of Psychology. *Teaching of Psychology*, 10(1), 37-40.
- Hoshmand, L. T. (1996). Cultural Psychology as Metatheory. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 16(1), 30-48. doi: 10.1037/h0091151
- Hoshmand, L., & Polkinghorne, D. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist*, 47(1), 55-66. doi: 10.1037/0003-066X.47.1.55.
- Jacó-Vilela, A. M., Amaral do Espírito-Santo, A., Degani-Carneiro, F., de Oliveira Goes, L., & Goulart Naves Trevisan Vasconcellos, M. A. (2016). Investigando em História da Psicologia: contribuições metodológicas. *Interacciones*, 2(2), 123-134. doi: 10.24016/2016.v2n2.39
- James, W. (1890/1945). *Principios de Psicología*. Buenos Aires: Glem.
- Kawash, G., & Fuchs, A. (1974). A Factor Analysis of Five Schools of Psychology on Prescriptive Dimensions. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 10(4), 426-437. doi: 10.1002/1520-6696(197410)10:4<426::AID-JHBS2300100407>3.0.CO;2-Z
- Kimble, G. (1984). Psychology's two cultures. *American Psychologist*, 39(8), 833-839. doi: 10.1037/0003-066X.39.8.833
- Klappenbach, H. (2003a). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología. *Psicología en Estudio*, 8(2), 3-18. doi: 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.
- Kushner, R. (1980). The Prescriptive Approach to the Teaching of the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 7(3), 184-185. doi: 10.1207/s15328023top0703\_20
- Landrum, E. (1992). Ideas for Teaching History and Systems. *Teaching of Psychology*, 19(3), 179-180. doi: 10.1207/s15328023top1903\_18
- Landrum, E. (2016). The History of the Teaching of Psychology: Or, What Was Old is New Again. En W. D. Woody, R. Miller, & W. Wozniak (Eds.), *Psychological Specialties in Historical Context. Enriching the Classroom Experience for Teachers and Students* (pp. 47-54). Society for the Teaching of Psychology.
- Larson, P. (2002). Teaching History and Systems from a Clinical Perspective. *History of Psychology*, 5(3), 249-263. doi: 10.1037/1093-4510.5.3.249
- Lawson, R., John, G., & Baker, K. (2016). *A history of psychology: Globalization, ideas, and applications*. Nueva York: Routledge.
- Losee, J. (1989). *Filosofía de la ciencia e investigación histórica*. Madrid: Alianza.
- Madsen, K. (1959/1972). *Teorías de la Motivación*. Buenos Aires: Paidós.
- Madsen, K. (1981). Berlyne's Theory: A Metascientific Study. En H. Day (Ed.), *Advances in Intrinsic Motivation and Aesthetics* (pp. 19-38). Nueva York: Plenum Press.
- Madsen, K. (1987). Theoretical Psychology: A Definition and Systematic Classification. En W. Baker, M. Hyland, H. Rappard, & A. Staats (Eds.), *Current Issues in Theoretical Psychology* (pp. 165-174). Holanda: Elsevier.
- Madsen, K. (1988a). Skinner's Philosophy and Metatheory: A Metatheoretical Analysis. En W. Baker, L. Mos, H. Rappard, & H. Stam (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology, Vol. I* (pp. 127-132). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4612-3902-4\_13
- Madsen, K. (1988b). *A History of Psychology in Metascientific Perspective*. North Holland: Elsevier.
- Madsen, K. (1993). Systematization and History. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 9* (pp. 63-66). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4615-2986-6\_4
- Matthews, M. (2012). Mario Bunge, Systematic Philosophy and Science Education: An Introduction. *Science & Education*, 21(10), 1393-1403. doi: 10.1007/s11191-012-9530-0
- Mayo, J. (2008). The Repertory Grid as a Heuristic Tool in Teaching Undergraduate Psychology. En D. Dunn, J. Halonen, & R. Smith (Eds.), *Teaching Critical Thinking in Psychology. A Handbook of Best Practices* (pp. 127-136). Oxford: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444305173.ch11
- McGovern, T., & Brewer, C. (2005). Paradigms, Narratives, and Pluralism in Undergraduate Psychology. En R. Sternberg (Ed.), *Unity in psychology: Possibility or pipedream?* (pp. 125-143). Washington, D.C.: American Psychological Association. doi: 10.1037/10847-008
- Morris, R. (1987). A Note on Hart's "A Strategy for Teaching the History and Systems of Psychology". *Teaching of Psychology*, 14(4), 235-236. doi: 10.1207/s15328023top1404\_13
- Morrone, A., & Tarr, T. (2005). Theoretical Eclecticism in the College Classroom. *Innovative Higher Education*, 30(1), 7-21. doi: 10.1007/s10755-005-3290-6
- Nickerson, S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220. doi: 10.1037/1089-2680.2.2.175
- O'Donohue, W. (1993). The spell of Kuhn on psychology: An exegetical elixir. *Philosophical Psychology*, 6(3), 267-287. doi: 10.1080/09515089308573092
- Perlman, B., & McCann, L. (2005). Undergraduate Research Experiences in Psychology: A National Study of Courses and Curricula. *Teaching of Psychology*, 32(1), 5-14. doi: 10.1207/s15328023top3201\_2
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.
- Pozo, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- Reid, H., & Morganti, J. (1996). Teaching the History of Psychology in Context, or Depth without Breadth Leads to 'Shallow' Learning. En *Proceedings of the 10th Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology* (pp. 1-7). Nueva York: Estados Unidos
- Richelle, M. (1985). Temores y esperanzas para la Psicología del año 2000. En P. Fraise (Ed.), *El porvenir de la Psicología* (pp. 65-77). Madrid, España: Morata.
- Roazen, P. (2002). *The Trauma of Freud. Controversies in Psychoanalysis*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Rogers, C. (1963). Toward a science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 3(2), 72-92. doi: 10.1177/002216786300300208.
- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza.
- Royce, J. (1979). Estado actual de la psicología teórica. En B. Wolman (Ed.), *Manual de Psicología. I. Historia, teoría y método* (pp. 33-63). Barcelona: Martínez Roca.
- Royce, J. (1982). Philosophic issues, Division 24, and the future. *American Psychologist*, 37(3), 258-266. doi: 10.1037/0003-066X.37.3.258.
- Rutherford, A., & Pickren, W. (2015). Teaching the History of Psychology:



- Aims, Approaches and Debates. En D. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education* (pp. 521-532). Londres, Inglaterra: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199933815.013.040.
- 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. (1997). Expansión discursiva y recursiva en la evolución de la psicología. En R. Serroni Copello, *Diálogo, racionalidad y salud mental*. (pp. 27-42). Buenos Aires: ADIP.
- Slife, B., & Williams, R. (1997). Toward a Theoretical Psychology. *American Psychologist*, 52(2), 117-129. doi: 10.1037/0003-066X.52.2.117
- Smith, R. (2013). *Between Mind and Nature*. Londres: Reaktion Books.
- Talak, A. M. (2009, Noviembre). La cientificidad de la psicología reexaminada: permanencia y problemas del positivismo. *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina*, Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47779/Document\\_o\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47779/Document_o_completo.pdf?sequence=1)
- Tobacyk, J. (1987). Using personal construct theory in teaching history and systems of psychology. *Teaching of Psychology*, 14(1), 111-112. doi: 10.1207/s15328023top1402\_14
- Tögel, C. (1993). Preliminary observations on the history and theory of psychology from a structuralist point of view. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 9* (pp. 207-236). Nueva York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4615-2986-6\_13
- Tomcho, T., & Foels, R. (2012). Meta-Analysis of Group Learning Activities: Empirically Based Teaching Recommendations. *Teaching of Psychology*, 39(3), 159-169. doi: 10.1177/0098628312450414
- van Strien, P. (1990). Recontextualization as a Contribution of History to Theoretical Psychology. En W. Baker, M. Hyland, R. van Hezewijk, & S. Terwee, *Recent Trends in Theoretical Psychology, Volume II* (pp. 305-315). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4613-9688-8\_30
- van Strien, P. (1993a). The Historical Practice of Theory Construction. En H. van Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 149-227). Nueva York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4615-2982-8\_11
- van Strien, P. (1993b). Psychology of Science as a Contribution to Metascience. En H. Stam, L. Mos, W. Thorngate, & B. Kaplan (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology, Vol. III* (pp. 123-132). Nueva York: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-1-4612-2746-5\_11.
- van Strien, P. (1999). The Impact of Practice on the Development of Psychology. En W. Maiers, B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna, & E. Schraube (Eds.), *Challenges to Theoretical Psychology* (pp. 91-99). Nueva York: Captus University Press.
- Vaughn-Blount, K., Rutherford, A., Baker, D., & Johnson, D. (2009). History's Mysteries Demystified: Becoming a Psychologist-Historian. *American Journal of Psychology*, 122(1), 117-129.
- Vilanova, A. (1988). *Un enfoque de la psicología contemporánea*. Mar del Plata: Mimeo.
- Vilanova, A. (1993). Dos Modelos de la Mente. En A. Vilanova, *Contribuciones a la psicología clínica* (pp. 19-26). Buenos Aires: Adip.
- Vilanova, A. (1994a). Un cóncave divisor de épocas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(4), 267-269.
- Vilanova, A. (1994b). Recusación de lo inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(1), 9-10.
- Vilanova, A. (1995a). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke, *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1995b). Ortodoxia, eclecticismo, sincretismo. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(1), 77-78.
- 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). Unidad y heterogeneidad en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(4), 280-282.
- Vilanova, A. (1997b). Las deudas de la psicología del cono sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (1997c). La compulsión afiliatoria. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(3), 183-184.
- Vilanova, A. (2001). La formación académica del Psicólogo. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 47(1), 73-78.
- Vygotsky, L. (1926/1997). The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation. En R. Rieber, & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 3: Problems of the Theory and History of Psychology* (pp. 35-139). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4615-5893-4\_17
- Waller, J. (2013). Philosophies of Psychology: A Discovery Process for Undergraduates. En M. Ware, & D. Johnson (Eds.), *Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Second Edition: Volume I* (pp. 320-322). Nueva York: Psychology Press. doi: 10.1207/s15328023top2101\_6
- Walsh, R., Teo, T., & Baydala, A. (2014). *A Critical History and Philosophy of Psychology: Diversity of Context, Thought, and Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Walsh-Bowers, R. (2010). Some Social-Historical Issues Underlying Psychology's Fragmentation. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 244-252. doi: 10.1016/j.newideapsych.2009.09.018
- Watanabe, T. (2010). Metascientific foundations for pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 253-262. doi: 10.1016/j.newideapsych.2009.09.019
- Watrin, J. P. (2017). The "new history of psychology" and the uses and abuses of dichotomies. *Theory & Psychology*, 27(1), 69-86. doi: 10.1177/0959354316685450.
- Watson, R. (1967). Psychology: A prescriptive science. *American Psychologist*, 22(6), 435-443. doi: 10.1037/h0024691
- Watson, R. (1975). Prescriptive Theory and the Social Sciences. En K. Knorr, H. Strasser, & H. G. Zilian, *Determinants and Controls of Scientific Development* (pp. 11-36). Dordrecht: Reidel. doi: 10.1007/978-94-010-1831-9\_2
- Weimer, W., & Palermo, D. (1973). Paradigms and normal science in psychology. *Science Studies*, 3(1), 211-244. doi: 10.1177/030631277300300301
- Woodward, W. (1980). Toward a Critical Historiography of Psychology. En J. Brozek (Eds.), & L. Pongratz, *Historiography of Modern Psychology* (pp. 29-67). Toronto: Hogrefe.
- Woodward, W., & Devonis, D. (1993). Toward a new understanding of scientific change: Applying interfield theory to the history of psychology. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 9* (pp. 87-124). Nueva York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4615-2986-6\_6
- Woody, W. D. (2011). Engaging Students in History and Systems of Psychology Courses. En R. Miller, E. Balcetis, S. Burns, D. Daniel, B. Saville, & W. D. Woody, *Promoting Student Engagement. Volume 2: Activities, Exercises and Demonstrations for Psychology Courses* (pp. 129-134). Recuperado el 4 de Febrero de 2013 del sitio web de la Society for the Teaching of Psychology: <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>
- Yanchar, S., & Slife, B. (2004). Teaching Critical Thinking by Examining Assumptions. *Teaching of Psychology*, 31(2), 85-90. doi: 10.1207/s15328023top3102\_2