VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Sistemas psicológicos: fundamentos materiales, parámetros meta-teóricos y modelos metateóricos para su análisis y enseñanza.

Fierro, Catriel.

Cita:

Fierro, Catriel (2015). *Sistemas psicológicos: fundamentos materiales, parámetros meta-teóricos y modelos metateóricos para su análisis y enseñanza. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/125>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/PRM>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SISTEMAS PSICOLÓGICOS: FUNDAMENTOS MATERIALES, PARÁMETROS META-TEÓRICOS Y MODELOS METATEÓRICOS PARA SU ANÁLISIS Y ENSEÑANZA

Fierro, Catriel

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

RESUMEN

El presente trabajo describe una propuesta de análisis y enseñanza de sistemas psicológicos a partir de un enfoque meta-teórico, en el marco de la formación y entrenamiento del psicólogo argentino. Primero se fundamenta curricularmente la sistemática psicológica. Se describe luego el lugar central que registran las fuentes primarias en el análisis y enseñanza de la sistemática, destacándose la cuestión de la evitación de reinterpretaciones interesadas que tales fuentes permiten. Se describe la necesidad de un conjunto de parámetros meta-teóricos para analizar y comparar los sistemas, destacándose uno de tales conjuntos (el modelo de Robert Watson). Finalmente, se enuncia la necesidad de enmarcar las fuentes primarias y los análisis meta-teóricos en modelos meta-científicos alternativos a los modelos radicales, clásicamente aplicados de forma directa a la psicología en el medio académico rioplatense. Se referencian tres modelos meta-científicos alternativos, desarrollados por psicólogos diplomados, y se enuncia la perspectiva positiva de incorporar desarrollos de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología al análisis meta-científico y meta-teórico de los sistemas psicológicos. Ponderando críticamente la propuesta a partir de las peculiaridades y constricciones del ámbito académico local, se concluye la necesidad de que el docente armonice estos lineamientos y perspectivas formativas.

Palabras clave

Sistemas psicológicos, Meta-teoría, Meta-ciencia, Formación del psicólogo

ABSTRACT

SYSTEMS OF PSYCHOLOGY: MATERIAL BASES, META-THEORETICAL PARAMETERS AND META-SCIENTIFIC MODELS FOR THEIR ANALYSIS AND TEACHING

This paper describes a proposal of analysis and teaching of systems of psychology from a meta-theoretical approach in the framework of the education and training of the Argentine psychologist. First, Systematic Psychology is curricularly grounded. The centrality of primary sources in the analysis and teaching of systems of psychology is then described, highlighting the avoidance of interested reinterpretations that such sources allow. The need for a set of meta-theoretical parameters to analyze and compare psychological systems is then described, highlighting one of such sets (the model by Robert Watson). Finally, the need to frame the primary sources and meta-theoretical analyzes in meta-scientific models that are alternative to the radical models typically applied directly to psychology in national academies is then formulated. Three meta-scientific alternative models, developed by profes-

sional psychologists, are then referenced, and the positive prospective of incorporating developments from social studies of science and technology into the meta-theoretical and meta-scientific analysis of psychological systems is stated. Critically pondering the sketched proposal through noting the constraints that the peculiarities of local academia represent, the need for teachers to harmonize these guidelines and training perspectives is concluded.

Key words

Systems of Psychology, Metatheory, Metascience, Education in psychology

Introducción

La sistemática -o sistemología- de la psicología refiere al estudio, análisis y crítica de las teorías, modelos y sistemas psicológicos, a menudo desde una perspectiva teórico-filosófica concreta y recurriendo a análisis meta-teóricos y meta-científicos (Vilanova, 1988). Área preponderante en la formación y enseñanza de los psicólogos anglosajones desde la creación de los grados y departamentos de psicología a inicios del siglo pasado (Klappenbach, Historia de la historiografía de la psicología, 2000), los sistemas psicológicos a menudo se asimilan a nivel curricular con la historia de la disciplina. Esta tendencia ha registrado una regresión, como indica Klappenbach, desde la década de 1960, cuando los cursos de historia comenzaron a tener fuero propio en las curriculas, separados de los cursos de sistemas psicológicos[j]. En el caso concreto de Argentina, los sistemas psicológicos -a menudo en vínculo con la historia de la psicología- han sido juzgados como contenidos esenciales de la formación integral del psicólogo iberoamericano: efectivamente, lo debatido a lo largo de la década de 1990 en los Encuentros Integradores del Mercosur (Di Doménico, 1996; 1999) acerca del carácter basal de la historia y los sistemas psicológicos para una formación científica y crítica en psicología ha desembocado, más recientemente, en reglamentación ministerial concreta que -aunque provisoria y debatible- estipula como contenidos básicos de las carreras de psicología de la nación el “desarrollo de las corrientes psicológicas contemporáneas” (Ministerio de Educación, 2009, p. 7).

Es evidente que existe un íntimo vínculo entre los sistemas psicológicos y la historia de la psicología. En un nivel básico, los sistemas psicológicos son *parte de* la historia de la disciplina, al menos por el hecho de que constituyen elementos del pasado, y especialmente por el hecho de que la proliferación de grandes marcos sistemáticos de conocimiento psicológico con intereses y pretensiones omniexplicativas son un capítulo más propio de la primera mitad del siglo XX que de los desarrollos contemporáneos de la psico-

logía -centrados estos en teorías explicativas de alcance medio y bajo-. Adicionalmente, el surgimiento de un área delimitada de análisis históricos, teóricos y epistemológicos integrados en psicología, como lo es la *Theoretical Psychology* anglosajona (Rappard, 1993), y ciertas premisas fundamentales de la historiografía de la psicología posterior a los años '70, han facilitado el mutuo acercamiento -si no en lo curricular, al menos en lo investigativo- entre los sistemas y la historia. Respecto de esto último, constructos explicativos pertenecientes a la historia e historiografía de la psicología posterior a 1960 y usualmente aceptados en análisis meta-teóricos, como los intereses intelectuales o las problemáticas (Danziger, 1979; 1984), los contextos de producción y legitimación de teorías (van Strien, 1993), las categorías y prescripciones teóricas (Watson, 1967; 1975) y en general la imputación del carácter *social* de la producción de conocimiento psicológico (Buss, 1975) hacen que el análisis de sistemas psicológicos necesariamente *pretéritos* -conductismo, psicoanálisis, humanismo, cognitivismo, constructivismo, entre otros- eche mano a nociones y matrices de análisis eminentemente *históricas* o historiográficas.

Sin embargo, si bien existe un íntimo vínculo entre la historia de la psicología y los sistemas psicológicos, su separación curricular se estipula como recomendable y provechosa: en primera instancia por lo disímil del núcleo esencial de ambas áreas (a pesar de sus similitudes), y en segunda instancia, por la posibilidad que tal separación permite respecto de abordar ambas con mayor profundidad y claridad, de cara a la inteligibilidad de sus contenidos para los estudiantes de grado.

El presente trabajo describe y fundamenta una propuesta de enseñanza de sistemas psicológicos a partir de parámetros de análisis meta-teórico, enmarcados estos a su vez en aportes meta-científicos concretos provenientes de ciertas corrientes en filosofía e historia de la psicología. Se describen y explicitan ciertos recursos pedagógicos para tal enseñanza y análisis en cuanto contenido curricular, especialmente con los fines de fomentar el pensamiento crítico, metateórico y reflexivo en los psicólogos en formación y a la luz de ciertos déficits formativos a nivel local que se juzgan son susceptibles de removerse a partir de una enseñanza fundamentada y meta-teórica de los sistemas de la disciplina (Vilanova, 1997a; 2000). El implícito fundamental de este trabajo es que, en tanto científico, el psicólogo es generador y productor de conocimiento (siempre conjetural); por tanto, la producción, análisis y crítica de teorías es parte esencial y nuclear del ejercicio de la disciplina por parte de sus diplomados (Blanco, Di Doménico, & Pineda, 1993; Vilanova, 1995), y a pesar de lo que las coloraciones regionales dicten a este respecto a través de la formación de grado.

Una Perspectiva Metateórica acerca de los Sistemas Psicológicos

Mientras que una exposición teórica de los sistemas psicológicos se limita necesariamente a la enseñanza de los *contenidos* de los sistemas teóricos y metodológicos de la disciplina, una exposición meta-teórica necesariamente implica una reflexión teórica sobre las propias teorías, a menudo con fines comparativos. 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 corriente recurrir a categorías de la filosofía de la ciencia (en tanto extra-psicológicas) 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; Gholson & Barker, 1985;

Weimer & Palermo, 1973). 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 históricas y teóricas de la psicología (Caparrós, Crisis de la psicología: ¿Singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico, 1991) pero, la que interesa destacar aquí alude a un hecho -a menudo no explicitado- que vulnera a la comunidad de psicólogos, especialmente los latinoamericanos: el que el análisis meta-teórico (filosófico, epistemológico y meta-científico) 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 extra-disciplinares, a menudo en conflicto con la psicología) como en la capacidad de los mismos para analizar reflexivamente *su propia disciplina*.

Efectivamente, constituye un lineamiento básico para el fortalecimiento de la identidad profesional (lineamiento que se asume aquí programáticamente) que la metateoría debe ser ejercida por los propios psicólogos. Definida como "la reflexión filosófica que los propios psicólogos han hecho y hacen sobre las teorías propias y ajenas" (Vilanova, 1988, p. 2), la metateoría aquí esbozada como marco para el análisis de los sistemas psicológicos se fundamenta esencialmente en planteos disciplinares, formulados por quienes -de acuerdo a lo que sucede en otras disciplinas- deben ejercer el control epistemológico y filosófico de la psicología: los propios psicólogos (Serroni-Copello, 1997). Así, aquí se propone que el discurso metateórico ideal -aquel que debería permear la formación y entrenamiento de los psicólogos, desde los ciclos básicos hasta los profesionales- debe ser "enteramente producido por psicólogos profesionales, [debe carecer] del exclusivismo conceptual y terminológico de la filosofía [y debe estar] dotado de las problemáticas y lenguaje propios de nuestra ciencia" (Vilanova, 1988, p. 2)[ii]. Esto no excluye la utilización de categorías propuestas por epistemólogos para analizar la propia disciplina; sí, sin embargo, excluye la apropiación acrítica de tales propuestas y su aplicación indiscriminada a la psicología.

El Recurso a las Fuentes Primarias como Fundamento de los Sistemas Psicológicos

Las fuentes primarias, de acuerdo a los planteos historiográficos de la psicología que toman como objeto el desarrollo histórico de la disciplina (Rosa, Huertas, & Blanco, 1996) constituyen las piezas discursivas producidas por *los propios* psicólogos históricos (no sus comentaristas, alumnos o revisores) en torno a temáticas psicológicas. Como tales, las fuentes primarias constituyen los verdaderos elementos discursivos, científicos y públicos, que han constituido a los sistemas psicológicos. Representantes disciplinares de la reflexión histórica y filosófica de la psicología han propugnado reiteradamente el uso de tales fuentes tanto en la investigación como en la enseñanza de cuestiones meta-teóricas de la psicología: respecto de la investigación, puesto que tales fuentes permiten evitar las reconstrucciones históricas interesadas que se ceden intergeneracionalmente (Danziger, 1979; Woodward, 1980), y respecto de la enseñanza, por razones múltiples (Rutherford & Pickren, en prensa; Vaughn-Blount, Rutherford, Baker, & Johnson, 2009; Vilanova, 1988). Recuperamos aquí algunas de estas razones, fundamentales en tanto que vitales para la remoción de los déficits de la formación de psicólogos iberoamericanos.

Las fuentes primarias -las obras de, por caso, 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). El contacto con tales fuentes otorga precisión y profundidad conceptual, a la vez que una exposición a una diversidad y pluralidad sistemática de tales autores y sistemas permite en el alumno el conocimiento de las alternativas que constituyen, a la luz de relevamientos recientes, el fundamento del pensar y obrar científico-profesional integral y crítico (Fierro, 2015a)[iii].

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, inteligir la semántica y sintaxis 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, revisar los sistemas psicológicos desde perspectivas históricas contextuales (externalistas además de internalistas) “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)[iv]. Adicionalmente, el trabajo de lectura, análisis y comparación que requiere el análisis y la contraposición meta-teórica desemboca en el desarrollo de competencias genéricas fundamentales para el psicólogo, especialmente en su faz investigativa, como lo son la discriminación conceptual, la categorización y 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, 2009; Landrum, 1992). Puesto que los cursos de sistemas y corrientes psicológicas en las curriculas argentinas son a menudo introductorios (o pertenecientes al ciclo básico), son especialmente susceptibles de desarrollar tales competencias analíticas y generales; a tales fines se prestan ciertos recursos concretos, como los debates áulicos estructurados (Carroll, 2006).

Los cursos de sistemas, especialmente los que incorporan perspectivas históricas, son factibles de permitir 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 la ciencia a partir del conocimiento de las corrientes teóricas que moldearon a la disciplina (Dagenbach, 1999). Estos puntos son inasibles si las asignaturas se estructuran a partir de fuentes secundarias o terciarias -esto es, si estas fuentes predominan por sobre las primarias-: primero, puesto que los manuales de historia y sistemas -las fuentes terciarias- no suelen ser profundas y extensivas (Reid & Morganti, 1996), y segundo, puesto que tales manuales no incorporan sistemáticamente contenidos o perspectivas de filosofía de la ciencia (meta-teoría)[v]. En el mismo sentido, tales cuestiones son abordables en cursos relativamente plurales de sistemas psicológicos (Dagenbach, 1999), aunque la tensión entre la profundidad del análisis de ciertos sistemas y la extensión respecto de la totalidad de sistemas a abarcar es un problema esencial de este tipo de asignaturas generalistas. Finalmente, debe esbozarse que, especialmente por el cariz *creencial*, *afectivo* y hasta *dogmático* que en nuestro ámbito han adquirido las filiaciones respecto de las orientaciones teóricas dominantes (Vilanova, 1994a; 1994b), una exposición sistemática de la psico-

logía debería resaltar el hecho de que las teorías -y su concate-nación en sistemas- son *secundarios* respecto de los problemas empíricos, especialmente los irresueltos, de la psicología. O, lo que es lo mismo, 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 cariz dogmático prevalente en nuestro medio a través de fomentar una actitud *empírica* frente a la psicología 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 creenciales, afectivas y dogmáticas (Lewin & Wakefield, 1983), son instrumentos pedagógicos cruciales para exponer y explicitar, en discusiones meta-teóricas, lo erróneo y ajeno de tales reacciones respecto de actitudes más propiamente científicas (objetivas, dialógicas, críticas y racionales). Adicionalmente, puesto que los estudiantes se muestran más dispuestos a cambiar su postura y perspectiva 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 (a menudo olvidados puesto que presentados distorsionadamente a los estudiantes como ‘equivocados’ en comparación con sistemas erigidos como parámetros absolutos) y, en segundo lugar, a aquellos sistemas usualmente más arraigados en los sistemas representacionales y creenciales de los profesionales argentinos.

En este último sentido, dado que es indiscutible el sostenimiento contemporáneo de la hegemonía del psicoanálisis en las principales y más pobladas casas de estudio en Argentina, sería especialmente provechoso para los psicólogos en formación abordar el psicoanálisis freudiano desde una perspectiva sistemática y meta-teórica, tanto para evidenciar las caducidades que comporta parte mayoritaria de tal sistema, como para otorgar herramientas de análisis crítico con que los psicólogos en formación aborden contenidos curriculares psicoanalíticos posteriores. En tal sentido, el recurso a las fuentes primarias freudianas *sin mediación de lecturas excesivamente interpretativas e interesadas* constituye, a la luz de lo expuesto arriba, 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 más general del siglo XIX -puesto que no una creación *ex nihilo*-, 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, con los fines de que, contra toda panacea explicativa, 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).

En síntesis, es fundamental para colaborar con la formación integral del psicólogo, abordar una pluralidad sistemática y relativamente amplia de sistemas psicológicos, priorizando las fuentes primarias, los debates y los análisis críticos de las teorías, especialmente en aquellos sistemas que, por razones variadas, constituyen la casi totalidad del repertorio instrumental de los psicólogos rioplatenses.

La Contextualización de los Sistemas Psicológicos en Marcos de Análisis Metateóricos Específicos

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 las corrientes psicológicas, es necesario recurrir a un sistema de parámetros meta-teóricos con que analizar dichas corrientes. Todo esquemas clasificatorio de las propuestas psicológicas contienen tales parámetros, implícitos o explícitos, puesto que a partir de los mismos realizan sus ordenamientos. De aquí que se registre una considerable diversidad de sistemas de parámetros metateóricos: desde aquellos esquemas que refieren a los 'dos modelos de la mente' o a las 'dos culturas psicológicas' (Kimble, 1984; Vilanova, 1993), hasta los que dirimen alternativamente la psicología en términos de paradigmas, programas de investigación y tradiciones investigativas (Gholson & Barker, 1985; Weimer & Palermo, 1973), hasta aquellos ordenamientos más sistemáticos que hablan simultáneamente y en progresión decreciente de complejidad, en términos de paradigmas, tradiciones y culturas intelectuales básicas en psicología (van Strien, 1993).

De acuerdo con lo planteado arriba de la necesidad de incorporar los parámetros de análisis originados en las reflexiones teóricas realizadas por los *propios psicólogos*, 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), ciertos análisis factoriales (Coan, 1968/1990; Kawash & Fuchs, 1974) y ciertas indagaciones en historiadores profesionales (Fuchs & Kawash, 1974) han fundamentado los dieciocho pares antitéticos de orientaciones meta-teóricas propuestas por Watson. De cualquier forma, aquí se las recupera en calidad de premisas que, en tanto herramientas pedagógicas, faciliten el análisis y clasificación de las fuentes de los sistemas psicológicos.

La utilización de las premisas de Watson para el análisis y la exposición de los sistemas con fines comparativos 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 al constituir los implícitos básicos de la orientación y desarrollos de los sistemas, las prescripciones, expuestas de forma ordenada al alumno y arraigadas en un adecuado acervo bibliográfico permiten la comparación, el análisis y posteriormente 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' (esto es, receptiva y con los fines de asimilar los conceptos y las explicaciones propias de cada sistema psicológico particular), el análisis meta-teórico permite ir más allá de dicha actitud, integrando los principios expuestos y declarados en los sistemas con los implícitos (las prescripciones) que constituyen su infraestructura. El recurso a tales implícitos, y el entrenamiento en el uso riguroso de los mismos, facilita entonces el aprendizaje por parte del alumno tanto de las peculiaridades de los sistemas psicológicos de la disciplina, como de las actividades requeridas para evaluar y contrastar los sistemas 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 -como se esbozó más arriba- permitiendo que dichos términos constituyan parámetros con que luego el estudiante analice contenidos estrictamente teóricos de asignaturas posteriores.

El Recurso a Modelos Metacientíficos 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 meta-científico definido (esto es, un modelo filosófico o epistemológico que detalle la dinámica propia de la empresa científica, tanto en su faz social -comunidad científica- como en su faz abstracta -ciencia-). Como se mencionó arriba, toda una tradición de incorporar y aplicar de forma directa modelos foráneos -esto es, realizados por filósofos con escasos conocimientos de psicología- 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 kuhniiano- 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 el modelo anarquista de Feyerabend- 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 [vi]. 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' (Fernández Acevedo, 2001; Klappenbach, 2003; Vilanova, 1994a; 1994c), la adopción -predominantemente superficial- de modelos epistemológicos radicalistas e irracionalistas ha respondido esencialmente para fundamentar y defender las psicologías igualmente radicalistas e irracionalistas dominantes en el territorio.

Puesto que proponemos ir más allá de la aplicación directa de dichos modelos epistemológicos *clásicos* y ya *longevos* sobre la psicología, puesto que por el estado escolástico de la disciplina 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), dos vías se muestran como susceptibles de fundamentar una sistemática de la psicología de corte meta-teórica.

En primera instancia, 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 (1993) acerca de la práctica histórica de la construcción y desarrollo teórico, el modelo meta-científico de Danziger (1993) acerca de la constitución histórica de los campos empíricos y sistemas teóricos de la psicología a partir de las prácticas investigativas y profesionales, y el modelo meta-científico de Madsen (1988) de análisis histórico de las corrientes y sistemas psicológicos. En segunda instancia, y considerado el desarrollo de la filosofía de la ciencia posterior a Kuhn (Gallegos, 2014), los desarrollos 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, 2015c). 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.

Comentarios finales

Se han desarrollado tres cuestiones fundamentales para el estudio y enseñanza de sistemas psicológicos para la formación de psicólogos que pretenden llevar a la sistematología más allá de una mera exposición teórica de lineamientos psicológicos. En primer lugar, las fuentes primarias deben fundamentar toda enseñanza de tales sistemas, con la finalidad de desarrollar competencias generales esenciales para el desarrollo académico y el ejercicio profesional. En segundo lugar, tales fuentes primarias, una vez internalizadas, deben ser analizadas en función de parámetros meta-teóricos -uno de cuyos conjuntos lo comprenden las prescripciones de Watson, aquí esbozadas-, con la finalidad de permitir una mayor profundidad de análisis y crítica en torno a los sistemas. Finalmente, tales sistemas -su desarrollo y mutación- deben insertarse en marcos meta-científicos más generales, de los cuales se juzgan como más apropiados y menos distorsivos aquellos que han sido desarrollados por psicólogos (o por psicólogos-filósofos), y de los cuales en este trabajo se han mencionado, suscitadamente, sólo tres.

La estructura curricular de la psicología en Argentina, así como también la modalidad y dinámica más generales de formación de profesionales locales, 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- uno de los núcleos centrales de la ciencia psicológica. Por altos que sean la disonancia cognitiva y la elevada inversión motivacional que se requieren al docente universitario de tales áreas usualmente denostadas en el ámbito argentino, estos 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.

NOTAS

[i] Debe notarse sin embargo que, a partir de relevamientos recientes, se ha evidenciado que un porcentaje considerable de las academias norteamericanas imparten sistematología de la psicología en conjunto con historia de la psicología; algo que no es común en otras academias -por ejemplo, las españolas y las argentinas-. Véase Barnes & Greer (2014), Fuchs & Viney (2002), Samper, Mestre, Tur, Orero, & Falgás (2008) y Fierro (2015b). Pueden recuperarse sílabos de acuerdo a la conjunción mencionada propia del ámbito anglosajón en el Sitio Web de la División 26 (Society for the History of Psychology) de la American Psychological Association: <http://historyofpsych.org/teacherstudentresources/teaching.html>

[ii] Es plausible que de este aserto se infiera, equivocadamente, que se obra de hecho excluyendo a filósofos, epistemólogos y meta-cientistas del análisis filosófico de la psicología. Por el contrario, el acto de circunscribir en un primer momento el análisis y reflexión metateórica de la disciplina a los propios profesionales permitiría factiblemente una consolidación y coherentización disciplinar que es condición *sine qua non* para luego debatir productivamente con filósofos, epistemólogos y meta-cientistas acerca de cuestiones psicológicas. No realizar tal circunscripción -es decir, continuar de hecho como se procede hasta el momento, esto es entregando el control y análisis filosófico y epistemológico de la psicología a profesionales no-psicólogos- se estima como negativo por razones ya esbozadas: especialmente, por la histórica existencia en nuestro medio de intereses sociales, grupales y gremiales que, contrarios a los de los psicólogos diplomados, y filtrados y operativos en las carreras de grado de 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 de la disciplina (histórico, filosófico, epistemológico, metateórico) ha sido (y aún es) en gran medida ocluido en las academias argentinas, entre otras cosas por el practicismo imperante en las casas de estudio más pobladas del territorio. 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, con los fines de remover tal practicismo y de sentar las condiciones para (futuros y prospectivos) debates e intercambios con otros profesionales. Para el lugar central de los intereses grupales en la formación de los profesionales desde una perspectiva histórica, véase Danziger (1979; 1984); para la cuestión del practicismo, véase Vilanova (1997b). Sobre este último aspecto, este último autor sostiene que la propia pregunta -usualmente realizada en nuestro medio- acerca del *sentido* de conocer, clasificar, integrar y comparar sistemas psicológicos responden a déficits formativos muy marcados: el de la hipertrofia de la profesión a expensas de la ciencia. La tendencia imperante [en Argentina], originada en una tradición sanitarista y medicalista que distorsionó la enseñanza de la psicología desde sus comienzos [...] es la de *abdicar la misión de la universidad -generar conocimiento- a favor de las tareas de la escuela tecnológica -entrenar para servicios*. (Vilanova, 1988, p. 7. Énfasis agregado.)

[iii] Aquí debe notarse no solamente la prevalencia monotéorica, homogeneizante y distorsiva del psicoanálisis en la cultura y en los marcos representacionales 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) con parámetros concretos ha fomentado en los docentes y profesionales el ilegítimo ejercicio de retraducir las teorías alternativas y rivales, reduciéndolas conceptualmente a aquel marco epistemológico y desechándolas por 'erróneas', 'equivocadas' u 'olvidadizas' de este o aquel concepto psicodinámico. Esta práctica, des- acertada en sí misma, es tan perniciosa como poco fundamentada una vez que se la revisa críticamente; a tal revisión puede asistir, concretamente, un enfoque sistemático meta-teórico de la psicología, basado en fuentes primarias y erigido como contenido curricular insoslayable en la formación

de 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 sería la validación de los problemas que plantea cada teoría. (Vilanova, 1988, p. 3. Énfasis agregado)

[iv] Debe remarcar a su vez que una exposición meta-teórica de los sistemas psicológicos permite transmitir al alumno una imagen de ciencia más realista y acertada que las definiciones clásicas, extremadamente idealizadas o desprestigiadas en extremo. Efectivamente, 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 y debates entre sistemas (y al interior de los propios sistemas) permite evidenciar, primero, la tendencia de los científicos (históricos y contemporáneos) a imponer su estructura cognoscitiva al mundo factual (Henle, 1973; 1976) y, segundo y precisamente por tal tendencia, la importancia del carácter social, interpersonal y grupal de la ciencia. En este sentido, el análisis y la enseñanza de las principales corrientes psicológicas muestra a “la ciencia entendida como emprendimiento colectivo, fundado en la comunicabilidad y la refrendación empírica, [buscando] corregir las distorsiones perceptuales y conceptuales comunes en sujetos inspirados pero exentos de ecuanimidad” (Vilanova, 1988, p. 11).

[v] Recientes desarrollos, como las obras de conjunto (no estrictamente manuales, aunque sí fuentes terciarias) de Benjamin (2006), Smith (2013) y Walsh, Thomas & Baydala (2014) son importantes contraejemplos a este aserto, por lo que constituyen herramientas centrales para estos cursos y por lo que la traducción de los mismos al español representaría una adición editorial significativa al medio cultural argentino.

[vi] 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).

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Barnes, M., & Greer, S. (2014). Does the Future Have a History of Psychology? A Report on Teaching, Research, and Faculty Positions in Canadian Universities. *History of Psychology*, 17(2), 159-169.
- Benjamin, L. (2006). *A History of Psychology. Original Sources and Contemporary Research*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Benjamin, L. (2009). 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.
- 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.
- Buss, A. (1975). The Emerging Field of the Sociology of Psychological Knowledge. *American Psychologist*, 30(10), 988-1002.
- Buss, A. (1978). The structure of psychological revolutions. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14(1), 57-64.
- 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.
- 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 (Eds.), *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices* (pp. 101-115). Nueva York: Blackwell.
- 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.
- 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.
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York: Irvington.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1), 99-107.
- Danziger, K. (1993). Psychological Objects, Practice and History. En H. Rappard (Ed.), *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 8 (pp. 15-47). Nueva York: Plenum Press.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45, 24-33.
- Dunn, D., & Dougherty, S. (2005). Teaching Freud by Reading Freud: Controversy as Pedagogy. *Teaching of Psychology*, 32(2), 114-116.
- Fernández Acevedo, G. (2001). La formación en investigación de los psicólogos en el grado académico. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 39-50.

- Fierro, C. (2015a, Mayo). El Pensamiento Crítico en la Formación Universitaria de Psicólogos Argentinos. Perspectiva Histórica, Agenda Curricular Actual y Aportes Potenciales Desde la Enseñanza de la Historia de la Psicología y de la Epistemología de la Psicología. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Fierro, C. (2015b). La Historia de la Psicología. Desarrollo Histórico de su Sentido Curricular en el Ámbito Internacional y Estado Actual de su Enseñanza en Carreras de Grado de Universidades Nacionales de Gestión Pública (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Fierro, C. (2015c). 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).
- Fuchs, A., & Kawash, G. (1974). Prescriptive dimensions for five schools of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 10(3), 352-366.
- Fuchs, A., & Viney, W. (2002). The Course in the History of Psychology: Present status and Future concerns. *History of Psychology*, 5(1), 3-15.
- 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.
- Gholson, B., & Barker, P. (1985). Kuhn, Lakatos, and Laudan: Applications in the history of physics and psychology. *American Psychologist*, 40(7), 755-769.
- Henle, M. (1973). On Controversy and Its Resolution. En M. Henle, J. Jaynes, & J. Sullivan, *Historical Conceptions of Psychology* (pp. 47-59). Nueva York: Springer.
- Henle, M. (1976). Why study the history of psychology? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 270, 14-20.
- 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.
- Kimble, G. (1984). Psychology's two cultures. *American Psychologist*, 39(8), 833-839.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Klappenbach, H. (2003). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. Villegas, P. Marasi, & J. P. Toro (Eds.), *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.
- Landrum, E. (1992). Ideas for Teaching History and Systems. *Teaching of Psychology*, 19(3), 179-180.
- Lewin, L., & Wakefield, J. (1983). Teaching Psychology through an Instructor-Debate Format. *Teaching of Psychology*, 10(2), 115-116.
- Madsen, K. (1988). *A History of Psychology in Metascientific Perspective*. North Holland: Elsevier.
- Rappard, H. (1993). History and System. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker, *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 9 (pp. 1-40). Nueva York: Springer.
- Reid, H., & Morganti, J. (1996, Marzo). Teaching the History of Psychology in Context, or Depth without Breadth Leads to 'Shallow' Learning. Trabajo presentado en la Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology, Nueva York, Estados Unidos.
- Ministerio de Educación (2009). Resolución Ministerial N° 343. Recuperado de http://www.colpsiba-d4.org.ar/downloads/download-legisl/res_343.pdf
- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza.
- Rutherford, A., & Pickren, W. (en prensa). Teaching the History of Psychology: Aims, Approaches and Debates. En D. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education*. Londres, Inglaterra: Oxford University Press.
- Samper, P., Mestre, V., Tur, A. M., Orero, A., & Falgás, M. (2008). La situación de la Historia de la Psicología en el currículo del Psicólogo. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(3/4), 211-221.
- 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. 27-41). Buenos Aires: ADIP.
- Smith, R. (2013). *Between Mind and Nature. A History of Psychology*. Londres: Reaktion Books.
- van Strien, P. (1993). The Historical Practice of Theory Construction. En H. V. Rappard et al., *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 8 (pp. 149-227). Nueva York: Plenum 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: Mímeo.
- 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). Recusación de lo inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(1), 9-10.
- Vilanova, A. (1994b). Un cóncave divisor de épocas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(4), 267-269.
- Vilanova, A. (1994c). La investigación psicológica: historia y perspectivas. I Jornada de Investigación Psicológica - Facultad de Psicología, U.B.A., (pp. 31-33). Buenos Aires.
- Vilanova, A. (1995). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1997a). La Historia de la Psicología y su sentido curricular. *Clepios*, 3(2), 18-23.
- Vilanova, A. (1997b). Las deudas de la psicología del cono sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (2000). Diez Problemas en la Historia de la Psicología como Curso de Grado. En C. J. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissmann (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 143-154). Buenos Aires: Polemos.
- 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.
- Watson, R. (1967). Psychology: A prescriptive science. *American Psychologist*, 22(6), 435-443.
- 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.
- Weimer, W., & Palermo, D. (1973). Paradigms and normal science in psychology. *Science Studies*, 3(1), 211-244.
- Woodward, W. (1980). Toward a Critical Historiography of Psychology. En J. Brozek, & L. Pongratz, *Historiography of Modern Psychology* (pp. 29-67). Toronto: Hogrefe.
- 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 (Eds.), *Promoting Student Engagement. Volume 2: Activities, Exercises and Demonstrations for Psychology Courses* (pp. 129-134). Recuperado de <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>