

Retorno a las Bases: Marcos Conceptuales para la Formación de Pregrado de Psicólogos y Psicólogas en Chile

Back to Basics: Conceptual Frameworks for the Undergraduate Training of Psychologists in Chile

Lucio Rehbein¹, Paula Boero¹, Andrés Concha-Salgado¹, María Pía Godoy¹, Viviana Herrera¹ y Christian Labbé²

¹Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera

²Instituto de Informática Educativa, Universidad de La Frontera

El estudio buscó identificar un compendio conceptual básico para quienes completen su formación de pregrado, en cualquier carrera de psicología impartida en Chile. Este esfuerzo surgió ante la necesidad de consensuar contenidos curriculares mínimos, que provean un andamiaje conceptual claro y contribuyan a otorgar garantías de calidad para la formación de todas y todos los estudiantes. En términos específicos, el estudio consistió en identificar, con la ayuda de jueces expertos, los 100 conceptos más importantes de conocer y manejar en cada una de las siguientes 12 subáreas disciplinarias: Procesos psicológicos básicos, Bases biológicas de la conducta, Motivación y emoción, Psicología del desarrollo, Procesos cognitivos, Métodos cuantitativos de investigación, Métodos cualitativos de investigación, Psicología social, Psicología de la personalidad, Psicología anormal, Historia de la Psicología y Psicometría. El equipo de investigación compiló doce listados preliminares de conceptos, a partir de índices y glosarios de textos y manuales, los que fueron preparados y presentados de manera aleatoria mediante una administración remota a los jueces expertos de cada subárea, a través de formularios en línea. Un total de 104 académicos/as, adscritos a 22 universidades, con un promedio de 11,2 años de experiencia docente, aceptaron evaluar la importancia que, a su juicio, tiene cada uno de 100 conceptos de su área, para la formación de un/a licenciado/a en psicología. El presente artículo presenta los resultados de este proceso, y argumenta a favor de la importancia de generar estándares para la formación de pregrado en Psicología.

Palabras clave: formación de pregrado en psicología, conceptos básicos, conocimientos mínimos

The study sought to identify a basic conceptual compendium for those completing their undergraduate training in any psychology degree program in Chile. This effort arose from the need to reach a consensus on minimum curricular contents that would provide a clear conceptual scaffolding and contribute to provide quality guarantees for the training of all students. In specific terms, the study consisted of identifying, with the help of expert judges, the 100 most important concepts to know and handle in each of the following 12 disciplinary sub-areas: Basic Psychological Processes, Biological Bases of Behavior, Motivation and Emotion, Developmental Psychology, Cognitive Processes, Quantitative Research Methods, Qualitative Research Methods, Social Psychology, Personality Psychology, Abnormal Psychology, History of Psychology and Psychometrics. The research team compiled twelve preliminary lists of concepts from indexes and glossaries of texts and manuals, which were prepared and presented randomly by remote administration to the expert judges in each subarea through online forms. A total of 104 academics from 22 universities, with an average of 11.2 years of teaching experience, agreed to evaluate the importance, in their opinion, of each of the 100 concepts in their area for the training of a psychology graduate. This article presents the results of this process and argues in favor of the importance of generating standards for undergraduate training in psychology.

Keywords: undergraduate training in psychology, basic concepts, minimum knowledge

Lucio Rehbein  <https://orcid.org/0000-0003-3243-4666>

Paula Boero  <https://orcid.org/0000-0003-1706-1398>

Andrés Concha-Salgado  <https://orcid.org/0000-0002-9374-7095>

María Pía Godoy  <https://orcid.org/0009-0001-4230-3056>

Viviana Herrera  <https://orcid.org/0000-0001-8644-577X>

Christian Labbé  <https://orcid.org/0000-0003-4475-1693>

Este artículo fue financiado de manera conjunta por la Vicerrectoría de Pregrado y la Dirección de Investigación de la Universidad de La Frontera, a través del Proyecto de Investigación Formativa IF21-0009.

Los autores y autoras declaran no tener conflictos de interés. Se hace constar, y se agradece, la colaboración de las estudiantes señoritas Natalia Lorenzi Santander y Camila San Martín Rojas y del señor Luis Painemal Quidel.

La correspondencia sobre este artículo debe ser enviada a Lucio Rehbein, Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera, Avda. Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile; correo electrónico: lucio.rehbein@ufrontera.cl

Durante las últimas décadas, la educación superior ha enfrentado profundas transformaciones a nivel internacional a partir del Proceso de Bolonia (Freixas, 2005) y del trabajo de Tuning en América Latina (González et al. 2004). En el caso de Chile, dichos cambios se han reflejado en las reformas que destacan la necesidad de asegurar la calidad y equidad ante la masificación del acceso a la educación terciaria y a la mayor diversidad del estudiantado (Riquelme et al., 2017). En consecuencia, las instituciones de educación superior han definido perfiles de egreso para los programas que imparten, comprendiendo por tales a un conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de cada carrera o programa se espera haya internalizado al momento de su titulación o graduación, y que constituyen el marco de referencia para la aplicación de los criterios de acreditación (Comisión Nacional de Acreditación - CNA, 2015).

En este contexto, las universidades y unidades de formación han estado centradas en diseñar los perfiles de egreso de sus respectivas carreras, comprometiendo la formación de competencias profesionales que permitan traducir desempeños específicos a contextos determinados (Cuadra-Martínez et al., 2018; Gómez et al., 2020; Riquelme et al., 2017). Sin embargo, lo anterior parece haber redundado en una excesiva focalización en la instalación de competencias profesionales, con el consiguiente, inadvertido, desmedro de los esfuerzos por desarrollar mayor claridad conceptual y mayor precisión en las distinciones teóricas propias de la disciplina (Vosniadou et al., 2008).

Tal como lo señalan Vosniadou et al. (2008), para comprender los conceptos científicos avanzados de una disciplina, las y los estudiantes no pueden depender de la simple memorización de eventos y datos, sino que deben aprender a reestructurar sus teorías ingenuas e intuitivas, basadas en la experiencia cotidiana y la cultura popular. En otras palabras, quienes adoptan una disciplina científica, deben sufrir un profundo cambio conceptual. Este tipo de cambio conceptual no puede lograrse sin una instrucción sistemática que tome en consideración factores tanto individuales como socioculturales de las y los estudiantes (Vosniadou et al., 2008).

La importancia de definir con claridad y profundidad los conceptos propios de la disciplina ha sido puesta de manifiesto por diversos autores, desde inicios de los años 2000 (Summers, 2001; MacKenzie, 2003; Flake, 2021; Bringmann et al., 2022). Todos ellos resaltan la importancia de definir cuidadosamente y delimitar el significado de los conceptos y constructos que se utilizan en los procesos de formación, en los informes técnicos y, muy especialmente, en la investigación.

Según estos autores, el manejo conceptual de cualquier disciplina debe ser considerado una dimensión fundamental de la formación. Esta dimensión se refiere a si los estudiantes o profesionales cuentan con los conocimientos fundamentales y un vocabulario bien definido en las diferentes subáreas de su disciplina.

Los conceptos constituyen los "ladrillos básicos" para la estructuración del pensamiento y la construcción de teorías (Gerring, 1999; Podsakoff et al., 2016) y, por lo tanto, juegan un papel fundamental en todas las dimensiones del quehacer psicológico. Pero a pesar de que muchos autores han observado que la falta de claridad conceptual es un problema generalizado y endémico en psicología (Antonakis, 2017; Eronen & Bringmann, 2021; Flake, 2021; Mackenzie, 2003; Podsakoff et al., 2016; Scheel et al., 2021), son muy pocos los esfuerzos para incorporar la clarificación conceptual como un componente del currículo de formación en Psicología (ver, por ejemplo, Aguinis & Vandenberg, 2014). Es importante aquí no confundir la clarificación conceptual con la validez de constructo; esta última se refiere principalmente a si una prueba mide el constructo que pretende medir (Borsboom et al., 2004; Voss et al., 2020). En la aclaración conceptual, en cambio, se trata de caracterizar el constructo, independientemente, y necesariamente antes de la medición de este (Cartwright, 2009).

En este contexto, la Asociación Norteamericana de Psicología (APA) identificó cinco objetivos de aprendizaje en la formación de estudiantes de psicología, entre los cuales destaca el primero, conocimiento de las bases de la psicología (APA, 2023). En particular, la APA sugiere que los estudiantes deben demostrar conocimiento y comprensión de los principales conceptos, perspectivas teóricas, tendencias históricas y evidencia empírica para analizar su relación con aspectos específicos del comportamiento. Al respecto, Thompson et al. (2020) plantean que la única manera de asegurar un manejo estándar de conocimientos disciplinares, es mediante la identificación de cuáles son esos conocimientos y el diseño de un instrumento de evaluación estandarizado que permita medirlos (Thompson et al. 2020).

Otro foco de preocupación, también relacionado con la calidad de la formación, proviene de la cantidad y diversidad de programas de formación de psicólogos en Chile. Datos recientes del Sistema de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (SIES, 2023) señala la existencia de 222 programas de formación de psicólogos, impartidos por 51 universidades. Y a pesar de que 61 de estos programas declaran no haber recibido estudiantes nuevos en el año 2023, este año, ingresaron 11.255 jóvenes a estudiar psicología, convirtiéndose en la carrera con más matriculados a nivel país (SIES, 2023). Este crecimiento desbordante de la oferta de programas de formación de psicólogos ha sido objeto de preocupación de las propias instituciones de educación superior, y también de las organizaciones gremiales del sector. A este respecto, es muy clara la posición adoptada por el Colegio de Psicólogos de Chile, A.G. (2018) que, en su Programa de Trabajo para el período 2018-2020, señala:

“La liberalización de la oferta de educación superior ha generado desregulación de cupos de estudiantes, así como diversidad de mallas curriculares, configurando un escenario actual en que los estudiantes de psicología pueden recibir una formación completamente diferente dependiendo de la escuela donde estudian. Es decir, un psicólogo recién titulado en nuestro país puede tener conocimientos y competencias muy disímiles dependiendo de la universidad de la cual egresa.” (p. 2).

En síntesis, ocurre que, en Chile, las y los estudiantes de psicología pueden recibir formaciones curricularmente muy disímiles, pero al final, reciben el mismo título profesional y están legalmente autorizados para ofrecer los mismos servicios profesionales. Por otra parte, cabe mencionar que no todos los programas cuentan con acreditación. Según la base de datos del SIES, solo 16 programas declaran estar acreditados (SIES, 2023). Se debe señalar, sin embargo, que los procesos de acreditación voluntaria de carreras se encuentran transitoriamente suspendidos hasta el 31 de diciembre de 2024, a la espera de los reglamentos y la especificación de criterios por parte de la CNA, según lo establece la nueva Ley de Educación Superior N° 21.091. Lo anterior, con excepción de medicina, odontología y pedagogía, que son programas de acreditación obligatoria.

En este contexto, y en ausencia de estándares preestablecidos y consensuados de conocimientos necesarios para una formación de calidad y equivalente para todos y todas quienes obtengan el título de psicólogo en nuestro país, el presente estudio buscó responder, desde la mirada de académicas y académicos, a la interrogante ¿cuáles son los contenidos que todo licenciado/a en psicología debería conocer y manejar antes de graduarse?

En consecuencia, el objetivo general del estudio fue identificar un compendio conceptual mínimo para la formación de pregrado en psicología. Este objetivo se buscó satisfacer mediante la participación voluntaria de académicas y académicos que categorizaron el nivel de importancia de 100 conceptos al interior de cada una de las 12 subáreas disciplinares de la psicología.

Para los efectos del presente estudio, se entendió por subárea disciplinar a un subcomponente menor, de contenidos específicos, dentro del amplio campo disciplinar de la psicología general. Estas subáreas se caracterizan por concitar el interés científico de investigadores especializados, contar con teorías propias y atingentes a sus objetos de estudio, y disponer de órganos propios para la difusión de sus teorías y resultados (manuales y revistas científicas). Habitualmente, los contenidos de estas subáreas forman parte importante del currículo de pregrado de las carreras de psicología. En términos específicos, y con el objetivo orientar la selección de las subáreas de contenido disciplinar para el presente estudio, se revisó la comunalidad (en la forma de coincidencias de una o más asignaturas), en los primeros cuatro años de los planes curriculares de las carreras de psicología de 35 universidades. Las subáreas seleccionadas se presentan y describen en la Tabla 1.

Método

En el presente estudio se utilizó una estrategia descriptiva, selectiva, transversal y no probabilística (Ato et al., 2013), basada en el uso del método de encuesta por autoinforme, para recabar información empírica sobre el juicio clasificatorio de las y los participantes, sobre una muestra de reactivos.

Tabla 1

Identificación y breve descripción de las 12 subáreas de contenidos disciplinares que, para los efectos del presente estudio, fueron consideradas relevantes para la formación de pregrado en Psicología.

Subáreas	Descripción
1. Procesos psicológicos básicos	Mecanismos sensoriales, procesos perceptuales, atención, aprendizaje, tipos y mecanismos de la memoria.
2. Bases biológicas del comportamiento	Estructura y funcionamiento cerebral, neuronas, redes neuronales, neurotransmisores, funciones psicofisiológicas y neuropsicológicas.
3. Motivación y emociones	Procesos internos que impulsan acciones, sentimientos y respuestas emocionales humanas, teorías y función adaptativa.
4. Procesos cognitivos	Lenguaje, pensamiento, resolución de problemas, planificación, toma de decisiones, comunicación.
5. Psicología del desarrollo	Teorías, etapas y trayectorias de desarrollo; características del ciclo vital en todos los ámbitos de la persona.
6. Psicología social	Interacción con otros, influencias, prejuicios, estereotipos, dinámica y conflicto de grupos, influencias culturales.
7. Personalidad	Teorías del carácter, temperamento, personalidad; rasgos, conductas y emociones que definen a las personas.
8. Psicopatología	Trastornos mentales, desórdenes orgánicos, acción de drogas, causas, síntomas y tratamientos psicológicos.
9. Historia de la psicología	Evolución de teorías, sistemas y métodos; figuras clave, grandes hitos y personajes señeros en la historia de la psicología.
10. Métodos cualitativos de investigación	Recopilación y análisis de datos no numéricos, diseños flexibles e interactivos, interpretación comprensiva, contextos sociales y significados subjetivos.
11. Métodos cuantitativos de investigación	Teoría de la medición, procedimientos estadísticos, métodos cuantitativos de investigación, diseños, modelos explicativos.
12. Psicometría	Estadística aplicada, medición de variables psicológicas; medición de constructos: inteligencia, personalidad, actitudes, valores, aptitudes, etc.

Nota: Para los efectos del presente informe, el orden de presentación de las subáreas no es relevante.

Participantes

Las y los participantes fueron 104 académicas y académicos voluntarios, adscritas/os a 22 universidades (10 públicas, con 36 participantes, y 13 privadas, con 38 participantes). Otros treinta participantes no registraron su afiliación institucional. Del total de voluntarios y voluntarias que aceptaron actuar como juezas y jueces expertos, el 97,92 % tenía el grado de doctor; y solo dos tenían una formación inicial diferente de la psicología (biología). La participación fue confidencial y anónima, y tuvo como único requisito de inclusión ser docente universitario de las asignaturas de la subárea de su experticia, durante cinco o más años. El proceso de reclutamiento de participantes se inició a través de una consulta directa a informantes clave: psicólogas y psicólogos, reconocidas/os a nivel nacional, por ocupar roles de liderazgo en organizaciones académicas y gremiales. A ellos se les solicitó sugerir los nombres de docentes e investigadores en cada una de las 12 subáreas disciplinares antes mencionadas. En todos los casos fue necesario ampliar el listado de potenciales participantes, solicitando sugerencias de pares a los propios participantes. La Tabla 2 presenta una caracterización de las personas expertas que aceptaron participar voluntariamente en este estudio.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron dos: (1) un breve cuestionario de caracterización demográfica de las y los participantes; y (2) una encuesta de clasificación de la importancia de cada uno de 100 conceptos referidos a los contenidos específicos de la subárea disciplinar correspondiente a la experticia de cada juez o jueza participante. De un modo similar al procedimiento utilizado por Boneau (1990), los 100 conceptos correspondientes a cada una de las subáreas disciplinares consideradas en el estudio, fueron seleccionados por el equipo de investigación a partir de los índices analíticos y glosarios de libros de texto y manuales, teniendo a la vista las descripciones contenidas en la Tabla 1. Una vez terminado este proceso, se contó con 12 listados de 100 conceptos, uno por cada subárea disciplinar, donde cada concepto fue utilizado como reactivo para obtener la valoración de cada juez o jueza, al interior de la respectiva subárea. Frente a cada concepto, se solicitaba al experto o experta, emitir un juicio evaluativo sobre cuán importante era, en su opinión, que una licenciada o licenciado en psicología conociera y manejara ese concepto. Las opciones de respuesta fueron: 1 = “poco importante”, 2 = “medianamente importante”, y 3 = “muy importante”.

Tabla 2

Caracterización de la muestra de expertos/as que respondieron los cuestionarios de jerarquización de conceptos en cada subárea disciplinar consultada.

Subárea disciplinar	N° de invitados/as	N° de participantes (%)	% mujeres	Media de edad (años)	Media de docencia (años)
Procesos básicos	11	8 (73%)	50%	39,5	8,1
Bases biológicas	10	10 (100%)	40%	44,6	12
Motivación y emociones	10	8 (80%)	50%	50,3	12
Psicología del desarrollo	12	9 (75%)	77%	52,1	13
Métodos cuantitativos	11	11(100%)	18%	44,3	8,3
Métodos cualitativos*	9	5 (56%)	43%	47,2	7,5
Procesos cognitivos	10	8 (80%)	25%	54,8	13
Psicología social	10	10 (100%)	50%	49,4	12
Psicología de la personalidad	10	7 (70%)	71%	43,7	10,7
Historia de la psicología	10	9 (90%)	33%	51	14
Psicología anormal	12	9 (75%)	56%	48,7	12
Psicometría	11	10 (90%)	10%	44,6	11,5
Totales y promedios	126	104(83%)	45%	47,5	11,2

Nota: * = Subárea disciplinar incorporada tarde en el proceso, por lo que no tuvo un listado preliminar ni los mismos plazos que las demás subáreas.

Se tomó la decisión arbitraria de limitar en 100 los conceptos por subárea, considerando que, aunque lejos de reflejar la globalidad de los contenidos de cada subárea, ellos constituían, sin embargo, una muestra sustantiva de los mismos. A la vez, se consideró que esa cantidad de reactivos no desincentivaría la disposición a responder de las y los jueces, ni pondría en riesgo la confiabilidad de las respuestas por la eventual fatiga de las y los participantes.

Fue necesario también tomar algunas otras decisiones durante la selección de conceptos para resolver los traslajos entre subáreas. En algunos casos esto implicó excluir algunos conceptos en los bordes entre áreas, y en otros casos se dejó la selección definitiva a la espera del juicio de las juezas y jueces expertos.

Procedimiento

Una vez que la experta o experto ingresaba a la plataforma QuestionPro, debía leer el formulario de consentimiento informado y otorgar su consentimiento. En caso afirmativo, se desplegaba el cuestionario de caracterización demográfica, seguido, uno a uno, por los 100 conceptos correspondientes a la subárea disciplinar en evaluación. El juicio evaluativo del experto o de la experta, procedía tal como fue descrito en la sección anterior. Una vez concluida la clasificación, y dado que era infundado suponer que los 100 conceptos propuestos pudieran saturar los contenidos de la correspondiente subárea, se solicitaba al experto o experta, que sugiriera los conceptos adicionales que consideraba muy importantes, pero que no estaban en el listado. Por último, se le invitaba a sugerir nombres de colegas, que pudieran participar como jueces.

Un caso especial se generó con respecto de la subárea “Métodos cualitativos de investigación”. Debido al sesgo cuantitativo del equipo de investigación, esta subárea fue inicialmente omitida; pero su incorporación fue reconsiderada, e integrada más tarde en el estudio. A raíz de lo mismo, no se contó con un listado preliminar de conceptos, por lo que se solicitó a cada juez o jueza, que construyera su propio/a listado de 100 conceptos. Los conceptos en los que coincidieron dos o más jueces pasaron a integrar el listado final de conceptos de esta subárea.

El protocolo de investigación del presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética Científica de la Universidad de La Frontera, según Acta N° 123_21. El acopio de las contribuciones de las y los jueces expertos se extendió entre marzo y octubre de 2022.

Resultados

Reducción de conceptos

Una vez recogidas las respuestas y exportadas a una matriz de Excel, el equipo de investigación procedió a promediar los juicios de las y los jueces y construir las tablas de conceptos, según la jerarquización resultante para cada subárea. El ordenamiento final se generó colocando, primero, los conceptos evaluados con promedio 3, vale decir, que todas las juezas y jueces de la subárea consideraron “muy importantes”, pasando por todos los valores intermedios, hasta terminar con los conceptos con la menor puntuación promedio. Debido al estrecho margen de variación de los juicios evaluativos, los nuevos listados jerarquizados tuvieron gran cantidad de conceptos con puntuación empatada.

Con relación a los conceptos nuevos propuestos por las y los jueces, se registró un total de 612, sumados los de todas las subáreas, con una media de 55,63 conceptos por subárea. Además de la cantidad, se observó una gran dispersión entre los conceptos sugeridos, y una muy baja tasa de coincidencia. En todos los casos en que un mismo concepto fue sugerido por dos o más jueces, se procedió a incorporar ese concepto, en sustitución del concepto con puntuación más baja en el listado correspondiente. Cuando había empate en la puntuación mínima, el equipo de investigación optaba por reemplazar al concepto que consideró menos relevante del conjunto de los empatados. Mediante este procedimiento se sustituyó un total de 114 conceptos (18,7%). La cantidad de conceptos nuevos sugeridos y la cantidad de conceptos sustituidos en cada subárea se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Cambios en los contenidos de los listados de conceptos por subárea, como resultado de los conceptos adicionales sugeridos por las expertas y expertos participantes.

Subárea disciplinar	Cantidad total de conceptos nuevos sugeridos ¹	Cantidad de conceptos nuevos incorporados, por sugerencia de dos o más jueces ²
Procesos básicos	56	10
Bases biológicas	35	2
Motivación y emociones	62	10
Psicología del desarrollo	65	11
Métodos cuantitativos	75	3
Métodos cualitativos ³	---	---
Procesos cognitivos superiores	79	6
Psicología social	70	12
Psicología de la personalidad	29	25
Historia de la psicología	58	8
Psicología anormal	54	4
Psicometría	29	23
Totales (excluida Met. Cualit.)	612	114

Nota 1: Suma simple de los conceptos sugeridos por todos los jueces y juezas participantes, al interior de cada subárea.

Nota 2: Conceptos diferentes sugeridos coincidentemente por dos o más jueces, al interior de una subárea. Cada concepto nuevo reemplazó al último concepto peor clasificado del listado inicial.

Nota 3: Debido al sesgo cuantitativo del equipo de investigación, la subárea de métodos cualitativos no fue incorporada inicialmente en el estudio. En consecuencia, el listado final de conceptos se construyó con la inclusión coincidente de conceptos desde los listados propios de dos o más de los cinco jueces y juezas que aceptaron participar.

Cabe señalar que, como consecuencia de las sustituciones efectuadas, se detectaron 19 casos de repetición de un mismo concepto en diferentes áreas (*p. ej.*, “socialización”, que terminó presente en Psicología de la personalidad, Psicología del desarrollo y Psicología social; o “plasticidad”, que terminó presente en Bases biológicas y Psicología del desarrollo; etc.). En cada uno de estos casos, el equipo de investigación optó por conservar el concepto en la subárea en la que ese concepto se estimó tenía mayor relevancia, y sustituirlo en las otras subáreas, por un concepto nuevo, de entre los sugeridos por los expertos.

Síntesis de conceptos más importantes

Como resultado de las jerarquizaciones efectuadas por las juezas y jueces participantes, y los ajustes y permutaciones recién descritas, se generaron 12 nuevos listados de conceptos jerarquizados, uno por cada subárea. Estos listados se presentan en los anexos A al L. Si bien en todas las subáreas los jueces coincidieron en otorgar la puntuación máxima a, a lo menos, los tres primeros conceptos, esta situación varió ostensiblemente para los siguientes conceptos de los listados, dependiendo de la subárea. Específicamente, la coincidencia de las y los jueces en asignar importancia máxima varió desde un mínimo de 3 conceptos hasta un máximo de 31.

Una aproximación preliminar a lo que el lector encontrará en los anexos se presenta en la Tabla 4. En ausencia de algún criterio que permitiera seleccionar los más importantes entre todos los conceptos con acuerdo máximo de jueces, se optó por incluir, simplemente, los primeros tres conceptos de cada listado en la tabla. En contraste con las frecuentes coincidencias de las y los jueces en sus valoraciones altas y medias, no hubo ningún concepto que obtuviera la valoración mínima por parte de todas las y los jueces, en ninguna de las 12 subáreas.

Tabla 4

Muestra de los tres primeros conceptos con las puntuaciones máximas, al interior de cada subárea.

Subárea disciplinar	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3
Procesos básicos	memoria procedimental	constancia perceptual	integración sensorial
Bases biológicas	sistema nervioso central	transmisión nerviosa	neurotransmisores
Motivación y emociones	estrés	miedo	empatía
Psicología del desarrollo	teoría ecológica del desarrollo	trayectoria evolutiva	apego
Métodos cuantitativos	variable dependiente	coeficiente de correlación	variable independiente
Métodos cualitativos	codificación axial	entrevista semiestructurada	credibilidad
Procesos cognitivos	lenguaje	funciones ejecutivas	resolución de problemas
Psicología social	disonancia cognitiva	actitudes	prejuicio
Psic. de la personalidad	personalidad	teorías factoriales	enfoque ideográfico
Historia de la psicología	Sigmund Freud	asociacionismo	empirismo
Psicología anormal	depresión	síntoma	ansiedad
Psicometría	validez de un test	confiabilidad de un test	error de medición

La inspección visual de las puntuaciones que sustentaron el ordenamiento final de los listados, al interior de las subáreas, permitió ver que hubo cinco subáreas (bases biológicas, métodos cuantitativos, procesos cognitivos, psicología anormal y psicometría), en las que la valoración máxima de las y los jueces fue coincidente para menos de cinco conceptos. En otras tres subáreas (motivación y emociones, psicología social, e historia de la psicología), la valoración máxima de las y los jueces coincidió en el tramo entre cinco y diez conceptos. En tres subáreas adicionales (psicología del desarrollo, métodos cualitativos, y psicología de la personalidad), la valoración máxima de las y los jueces fue coincidente para el tramo entre diez y veinte conceptos. Mientras que la subárea restante (procesos psicológicos básicos) obtuvo 31 coincidencias de valoración máxima.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio permitieron identificar, a partir de la convergencia de los juicios de expertos y expertas, un cuerpo sustantivo de nociones disciplinares básicas que se espera puedan conocer y manejar, de manera pertinente y efectiva, todas las personas que reciban formación de pregrado en psicología en una universidad chilena. La identificación y clarificación de un marco común de conocimientos es esencial para la formación profesional, ya que permite una comprensión más profunda y precisa de los conceptos fundamentales de la psicología.

Cuando un estudiante o profesional tiene una comprensión clara de los conceptos clave de su disciplina es más probable que pueda aplicarlos de manera efectiva en su trabajo y resolver problemas de manera más eficiente (Dai & Chen, 2013).

La claridad conceptual es también importante para la comunicación efectiva. Cuando los profesionales tienen una comprensión clara de los términos y conceptos de su disciplina, pueden comunicar sus ideas con mayor precisión y claridad a sus colegas, estudiantes y otros interesados. En ese mismo contexto, la claridad conceptual es importante para evaluar de manera más efectiva los argumentos y las ideas de otros y tomar decisiones informadas (Bello, 2016).

Un ejemplo de la necesidad de mejorar la claridad conceptual para una correcta toma de decisiones se observa, por ejemplo, en evaluación psicológica, subárea exclusiva del ejercicio profesional de psicólogas y psicólogos, donde se ha reportado un frecuente uso de instrumentos que no cuentan con respaldo psicométrico (Vinet et al., 2023; Vinet & González, 2013).

Otra arista interesante, y con frecuencia ignorada, acerca de la importancia de la claridad conceptual se ilustra en la muestra de conceptos que se observa en la Tabla 4. De los 36 conceptos que concitaron la valoración de máxima importancia por parte de todas y todos los jueces, de la respectiva subárea, ninguno puede ser definido de manera simple y directa, sin la necesidad de tener presente otros conceptos. La gran mayoría de esos conceptos forma parte de teorías y sistemas conceptuales más complejos, donde la comprensión correcta de un determinado concepto requiere, necesariamente, tener claridad sobre un conjunto de otras nociones relacionadas, multiplicando los requerimientos de 'claridad' por 5, 10 y más.

Un factor importante que destacar de este estudio fue la cuantía e idoneidad de las académicas y académicos (83%) que, provenientes de más de veinte universidades del país, aceptaron participar. Si bien esto no constituye un resultado, en el sentido estricto del término, ello sí puede ser considerado como la manifestación emergente de una preocupación significativa y generalizada por la formación de pregrado en psicología en nuestro país.

Sin embargo, y a pesar de la idoneidad de las y los jueces, llama la atención la gran variación de frecuencias de juicios coincidentes, observada entre las diferentes subáreas. En una mirada retrospectiva, esto podría deberse a varias razones, y más probablemente, a una combinación de ellas. En primer lugar, está lo que podríamos denominar la densidad de las redes conceptuales al interior de cada subárea, en contraste con la falta de nitidez de los bordes en otras de las subáreas definidas en el estudio. Es posible suponer que cuanto más difusos son los bordes, más probable es que los conceptos nuevos sugeridos se distribuyan amplia y laxamente, y menos probable es que dos o más jueces coincidan en sugerir el mismo concepto, y logren, por lo tanto, su incorporación (por la sustitución de otro) en el listado final.

Por otra, si se trata de subáreas conceptualmente densas y de bordes nítidos, resulta probable que las y los jueces necesiten sugerir una menor cantidad de conceptos nuevos y que logren una mayor cantidad de coincidencias, y, por ende, una mayor cantidad de conceptos sustituidos en el listado final.

Podemos encontrar ejemplos de esto en la Tabla 3. Las subáreas de "Métodos cuantitativos" y de "Proceso cognitivos" registran un alto número de sugerencias de conceptos nuevos, pero acogen muy pocas sustituciones; mientras que las subáreas de "Psicología de la personalidad" y "Psicometría" son ejemplos de la situación inversa.

En otro plano, este estudio demuestra también que, tal como fue logrado en el pasado (Juliá, 2006, 2013), es posible hacer converger esfuerzos interinstitucionales en la identificación de elementos que contribuyen a propiciar la calidad de la formación de psicólogas y psicólogos. Sin embargo, y no obstante la responsabilidad reconocida y ejercida por las universidades, la gran cantidad y diversidad de programas que forman psicólogas y psicólogos, y la enorme cantidad de profesionales que compiten en un mercado ocupacional cada vez más saturado y exigente, resienten la ausencia de normas nacionales específicas que regulen dicha formación.

Cabe esperar que, al retroalimentar a las carreras de psicología con los resultados de este estudio, estaremos estimulando el diseño e implementación de ajustes e innovaciones curriculares conducentes a la consecución de niveles de alfabetización psicológica más pertinentes y adecuados a los requerimientos profesionales de nuestra sociedad. Sin embargo, y no obstante la relevancia que puedan tener estos resultados es necesario dejar constancia de algunas precisiones y limitaciones.

Primero, como ya fuera dicho, las subáreas de contenido consideradas en este estudio se limitan a la formación propia de una licenciatura y no abarcan las áreas de especialización profesional. Para estas últimas, cabría considerar un ejercicio similar al presente, con los ajustes metodológicos y procedimentales que fueren necesarios.

En segundo lugar, la cantidad de 100 conceptos por subárea no constituye una cifra que tenga un valor por sí misma. En rigor, esa cifra fue elegida por constituir un rango razonablemente amplio, pero a la vez, acotado, como para ser abordado sin constituir una demanda excesiva de tiempo para las expertas y expertos participantes. En ningún caso se debe entender que sean solo 100 los contenidos conceptuales relevantes para la formación en cada una de las subáreas seleccionadas.

En otras palabras, los resultados del presente estudio no constituyen un indicador al que se deba adherir de manera irrestricta; sino más bien, constituyen un referente valioso, pero relativo, orientado a contribuir, como un insumo más, en los esfuerzos de reestructuración e innovación curricular para la formación de pregrado en psicología. En último término, la calidad de la formación dependerá de los resultados de la implementación de los planes de estudio, las actividades curriculares y las estrategias de evaluación. El presente es un aporte parcial a los contenidos a enseñar; mientras que la relevancia, los objetivos y las metodologías utilizadas para impartir esos contenidos será siempre prerrogativa y responsabilidad de los equipos académicos a cargo de cada programa de formación.

Entre las limitaciones de este estudio cabe mencionar, en primer lugar, la modalidad de preparación de los listados de conceptos sometidos al juicio evaluativo de las y los jueces. Si bien, ello se hizo en similitud a los procedimientos utilizados por Boneau (1990), una vez completada la ejecución del estudio, resultó claro que el haber reunido los listados de conceptos desde fuentes bibliográficas en la temática de cada subárea, no garantizaba, necesariamente, la equivalencia de los niveles de pertinencia y actualidad de las fuentes para todas las áreas. Para estudios futuros en esta línea, se recomienda encargar la confección de los listados de conceptos a un panel de expertos, por subárea, donde cada participante construya, individualmente primero, su propio listado de cien conceptos (o de cuantos fuere) “más importantes”, y que, en un segundo momento, se reúna el panel para consensuar la composición del listado definitivo, en una especie de técnica Delphi modificada (Yáñez & Cuadra, 2008; Cruz & Rúa, 2018).

Otra limitación ha sido la insuficiente información académico-demográfica recabada acerca de las académicas y académicos participantes. En retrospectiva, ha quedado claro que se debió poder perfilar de manera mucho más clara y certera la formación, trayectoria y adscripción institucional de los participantes.

Por otra parte, el estrecho rango clasificatorio, con solo tres opciones (‘muy importante’, ‘medianamente importante’, y ‘poco importante’), ofrecido a las juezas y jueces, también constituyó una limitación. El rango demasiado estrecho de las respuestas se tradujo en muchísimos empates entre conceptos que, de otra forma, podrían haber sido legítimamente diferenciados unos de otros; además de haber posibilitado un tratamiento estadístico de los datos.

En cuanto a las implicancias de estos resultados, nos parece relevante mencionar que, ahora que hemos identificados los contenidos más importantes que debe conocer y manejar una licenciada o licenciado en psicología, la próxima etapa, en concordancia con lo plantado por Thompson et al. (2020), es la construcción de un instrumento para medir y diagnosticar el nivel de conocimiento y manejo efectivo de los mismos. En otras palabras, con el fin de asegurar un nivel mínimo de conocimientos, se requiere diseñar un instrumento de evaluación estandarizado que permita evaluarlos.

En el largo plazo, nos anima contribuir a implementar un sistema de aseguramiento de la calidad para la formación profesional, a la vez que colaborar con los esfuerzos gremiales e institucionales para instalar la acreditación obligatoria de la carrera de psicología y de las especialidades psicológicas en nuestro país.

A modo de cierre, los autores y autoras del presente estudio queremos reafirmar nuestra convicción que la claridad conceptual es crucial para la formación profesional porque mejora la comunicación, la toma de decisiones, la creatividad y el aprendizaje. Las y los profesionales que poseen una comprensión clara de los conceptos y términos relacionados con su disciplina, tienen más probabilidades de ser efectivos y tener éxito en su carrera, sea esta profesional o académica.

En suma, este estudio debe ser visto como una contribución parcial a la consecución de una mayor claridad y comunidad conceptual para las futuras licenciadas y licenciados en psicología en Chile; así como un primer paso para el establecimiento de estándares consensuados para una formación de calidad y equivalente, para todos y todas quienes obtengan el título de psicóloga o psicólogo en nuestro país.

Referencias

- Aguinis, H. & Vandenberg, R. J. (2014). An ounce of prevention is worth a pound of cure: Improving research quality before data collection. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 569-595. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091231>
- Antonakis, J. (2017). On doing better science: From thrill of discovery to policy implications. *Leadership Quarterly*, 28(1), 5-21. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.01.006>
- American Psychological Association. APA Board of Educational Affairs Task Force on Psychology Major Competencies (2023). *APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major*. <https://www.apa.org/about/policy/undergraduate-psychology-major.pdf>
- Ato, M., López, J. J. & Benavente, A. (2013) Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bello, I. (2016). Cognitive implications of nominalizations in the advancement of scientific discourse. *International Journal of English Studies*, 16(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes/2016/2/262921>
- Boneau, C. A. (1990). Psychological Literacy: A first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891-900. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.7.891>
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J. & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111(4), 1061-1071. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1061>
- Bringmann, L. F., Elmer, T. & Eronen, M. I. (2022). Back to basics: The importance of conceptual clarification in psychological science. *Current Directions in Psychological Science*, 31(4), 340-346. <https://doi.org/10.1177/09637214221096485>
- Cartwright, N. D. (2009). What is this thing called efficacy? In C. Mantzavinos (Ed.), *Philosophy of the social sciences: Philosophical theory and scientific practice* (pp. 185-206). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812880.016>
- Colegio de Psicólogos de Chile, A.G. (2018). Programa de Trabajo 2018-2020. Documento no publicado.
- Comisión Nacional de Acreditación (2015). Criterios de evaluación: Para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/Folleto%20Criterios%20Evaluaci%C3%B3n%20Carreras%20Profesionales.%20Licenciatura.pdf>
- Cruz, M. & Rúa, J. A. (2018). Surgimiento y desarrollo del método Delphi: una perspectiva cuantitativa. *Biblios Journal of Librarianship and Information Science*, 71, 90-107. <https://dx.doi.org/10.5195/biblios.2018.470>
- Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J. & Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por Competencias: Integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación Universitaria*, 11(5), 19-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Dai, D. Y. & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Eronen, M. & Bringmann, L. F. (2021). The theory crisis in psychology: How to move forward. *Perspectives on Psychological Science*, 16(4), 779-788. <https://doi.org/10.1177/1745691620970586>
- Flake, J. K. (2021). Strengthening the foundation of educational psychology by integrating construct validation into open science reform. *Educational Psychologist*, 56(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1898962>
- Freixas, M. (Coord.) (2004). Proyecto de diseño del plan de estudios y el título y grados de psicología. Proyecto Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Programa de Convergencia Europea. <https://www.um.es/docencia/agustinr/ie/Europa/docs/ANECA%20Madrid%20090305.pdf>
- González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164. <https://doi.org/10.35362/rie350881>
- Gerring, J. (1999). What makes a concept good? A criterial framework for understanding concept formation in the social sciences. *Polity*, 31(3), 357-393. <https://doi.org/10.2307/3235246>
- Gómez, V., Corredor, N. E. & Vásquez, J. (2020). Valoración de las competencias profesionales del Psicólogo: Perspectivas desde los Estudiantes, Profesionales y Empleadores. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 25(2), 6-18. [10.9790/0837-2502010618](https://doi.org/10.9790/0837-2502010618)
- Juliá, M. T. (2006) Competencias profesionales del psicólogo educacional: Una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, 15(2), 115-130. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2006.18417>
- Juliá, M. T. (Ed.) (2013). *Competencias del psicólogo en Chile. Propuestas desde las universidades estatales*. Ediciones Universidad de La Serena.
- Landau, J. D. & Bavaria, A. J. (2003). Does deliberate source monitoring reduce students' misconceptions about psychology? *Teaching of Psychology*, 30 (4), 311-314.
- Ley N° 21.091. (2019). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- MacKenzie, S. B. (2003). The dangers of poor construct conceptualization. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 31(3), 323-326. <https://doi.org/10.1177/0092070303031003011>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Podsakoff, N. P. (2016). Recommendations for creating better concept definitions in the organizational, behavioral, and social sciences. *Organizational Research Methods*, 19(2), 159-203. <https://doi.org/10.1177/1094428115624965>
- Riquelme, P., Uguéño, A., del Valle, R., Jara, E. & del Pino, M. (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales. En CINDA (Eds.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2017/07/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias.pdf>
- Scheel, A. M., Tiokhin, L., Isager, P. M. & Lakens, D. (2021). Why hypothesis testers should spend less time testing hypotheses. *Perspectives on Psychological Science*, 16(4), 744-755. <https://doi.org/10.1177/1745691620966795>
- SIES (2023). Sistema de información de Educación Superior del Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/servicios/informacion-sobre-educacion/servicio-de-informacion-de-educacion-superior-sies/>
- Summers, J. O. (2001). Guidelines for conducting research and publishing in marketing: From conceptualization through the review process. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(4), 405-415. <https://doi.org/10.1177/03079450094243>

- Thompson, J. L. W., Richmond, A. S., Barboza, B., Bradley, J., White, J. N. & Landrum, R. E. (2020). Measuring What Students Know: SNAP's Guidelines and Suggestions for Assessing Goal 1 Content in Psychology. *Teaching of Psychology*, 47(4), 262-273. <https://doi.org/10.1177/0098628320945113>
- Vinet, E. & Gonzalez, N. (2013) Desarrollos actuales y desafíos futuros en la evaluación psicológica en Chile. *PSIENCIA. Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 5(2) 134-138. <https://doi.org/10.5872/psiencia.5.2.74>
- Vinet, E. V., Rodríguez-Cancino, M., Sandoval, A., Rojas-Mora, P. & Saiz, J.L. (2023). El empleo de test por psicólogos/as chilenos/as: Un inquietante panorama. *Psykhē*, 32(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.25293>
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008). The framework theory approach to the problem of conceptual change (pp.3-34). In Vosniadou, S. (Ed.). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/284495667_The_framework_theory_approach_to_the_problem_of_conceptual_change
- Voss, K. E., Zablah, A. R., Huang, Y.-S. & Chakraborty, G. (2020). Conjunctionitis: A call for clarity in construct definitions. *European Journal of Marketing*, 54(5), 1147-1159. <https://doi.org/10.1108/EJM-07-2018-0470>
- Yáñez, R. & Cuadra, R. (2008). La técnica Delphi y la investigación en los servicios de salud. *Ciencia y enfermería*, 14(1), 9-15. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000100002>

Fecha de recepción: Mayo de 2023.

Fecha de aceptación: Mayo de 2024.

Anexo A

Cien conceptos referidos a la subárea de procesos psicológicos básicos, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Memoria procedimental | 51. Campo receptivo |
| 2. Constancia perceptual | 52. Relación de contingencia |
| 3. Integración sensorial | 53. Constancia de tamaño |
| 4. Atención selectiva | 54. Sistema olfatorio |
| 5. Memoria episódica | 55. Movimiento auto cinético |
| 6. Aprendizaje | 56. Diferencias apenas perceptibles |
| 7. Aprendizaje vicario | 57. Ceguera al color |
| 8. Habituaón | 58. Receptores sensoriales |
| 9. Refuerzo positivo | 59. Movimiento aparente |
| 10. Generalización | 60. Estímulos distales vs. proximales |
| 11. Estímulo incondicionado | 61. Punto ciego |
| 12. Memoria de trabajo | 62. Células ganglionares de la retina |
| 13. Procesamiento bottom-up | 63. Visión de profundidad |
| 14. Atención dividida | 64. Conos |
| 15. Desesperanza aprendida | 65. Estereopsis |
| 16. Memoria declarativa | 66. Fusión binocular |
| 17. Procesamiento top-down | 67. Inhibición lateral |
| 18. Propiocepción | 68. Teoría del desvanecimiento del trazo |
| 19. Memoria semántica | 69. Localización auditiva |
| 20. Procesos automáticos | 70. Convergencia |
| 21. Olvido por interferencia | 71. Bastones |
| 22. Respuesta condicionada | 72. Fenómeno del cóctel |
| 23. Relaciones figura-fondo | 73. Visión escotópica |
| 24. Refuerzo negativo | 74. Disparidad binocular |
| 25. Memoria sensorial | 75. Visión fotópica |
| 26. Extinción | 76. Disparidad retiniana |
| 27. Adaptación sensorial | 77. Contraste simultáneo |
| 28. Condicionamiento instrumental | 78. Postimagen |
| 29. Sensibilización | 79. Perspectiva lineal |
| 30. Procesos controlados | 80. Teoría tricromática del color |
| 31. Reforzadores secundarios | 81. Detector de atributos |
| 32. Umbral absoluto | 82. Claves de distancia |
| 33. Principios de la Gestalt | 83. Matiz |
| 34. Umbral diferencial | 84. Gradiente de meta |
| 35. Teoría de los procesos opuestos | 85. Colores complementarios |
| 36. Teoría de detección de señales | 86. Figuras reversibles |
| 37. Sinestesia | 87. Gradiente de textura |
| 38. Conciencia | 88. Decibel |
| 39. Ceguera atencional | 89. Taquistoscopia |
| 40. Ley de Weber y Fechner | 90. Canales semicirculares |
| 41. Campo visual | 91. Cóclea |
| 42. Constancias perceptuales | 92. Fenómeno Phi |
| 43. Efectos de contexto | 93. Paralaje de movimiento |
| 44. Modelamiento | 94. Ilusión de Müller-Lyer |
| 45. Psicofísica | 95. Luces estroboscópicas |
| 46. Adaptación a la oscuridad | 96. Cubo de Necker |
| 47. Teoría de los dos procesos | 97. Nanómetros |
| 48. Cinestesia | 98. Tono puro |
| 49. Principio de cierre | 99. Células pilosas |
| 50. Principio de proximidad | 100. Mezcla aditiva de colores |

Anexo B

Cien conceptos referidos a la subárea bases biológicas del comportamiento, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Sistema nervioso central | 51. Intercepción |
| 2. Transmisión nerviosa | 52. Potencial de membrana |
| 3. Neurotransmisor | 53. Afasia de Wernicke |
| 4. Hipocampo | 54. Cerebelo |
| 5. Hemisferios cerebrales | 55. Epilepsia |
| 6. Ritmo circadiano | 56. Glándulas endocrinas |
| 7. Sistema límbico | 57. Acetilcolina |
| 8. Neocorteza | 58. Tallo encefálico |
| 9. Plasticidad cerebral | 59. Enfermedades psicósomáticas |
| 10. Filogenia | 60. Alucinógenos |
| 11. Sinapsis | 61. Norepinefrina |
| 12. Potencial de acción | 62. ADN |
| 13. Corteza sensoriomotora | 63. Electroencefalograma |
| 14. Tálamo | 64. Prosopagnosia |
| 15. Lóbulo parietal | 65. Sueño paradójico (MOR) |
| 16. Hipotálamo | 66. Estrógeno |
| 17. Lóbulo occipital | 67. Glándula pituitaria |
| 18. Sistema nervioso parasimpático | 68. Depolarización |
| 19. Sistema nervioso simpático | 69. Hemianopsia |
| 20. Sistema nervioso autónomo | 70. Células de la glía |
| 21. Afasia de Broca | 71. Testosterona |
| 22. Sinapsis excitatoria | 72. Adicción al alcohol |
| 23. Corteza prefrontal | 73. Ondas alfa |
| 24. Corteza motora primaria | 74. Dopamina |
| 25. Dendrita | 75. Accidente cardiovascular |
| 26. Axón | 76. Genotipo |
| 27. Espacio sináptico | 77. Genética del comportamiento |
| 28. Sistema nervioso periférico | 78. Ventrículo |
| 29. Drogas antidepresivas | 79. Anormalidades cromosómicas |
| 30. Drogas antipsicóticas | 80. Antagonista |
| 31. Corteza cerebral | 81. Cromosoma |
| 32. Lóbulo frontal | 82. Andrógenos |
| 33. Amnesia anterógrada | 83. Lobotomía temporal |
| 34. Apraxia | 84. Parkinsonismo |
| 35. Cuerpo calloso | 85. Sueño lento |
| 36. Adicción | 86. Estudios de gemelos adoptados |
| 37. Vaina de mielina | 87. Raíces dorsales |
| 38. Homúnculo sensitivo | 88. Meninges |
| 39. Ley del todo-o-nada | 89. Defecto congénito |
| 40. Centros cerebrales del placer | 90. Síndrome de Down |
| 41. Dislexia | 91. Apoptosis |
| 42. Hemisferio derecho | 92. Estimulación magnética transcraneana |
| 43. Hormonas | 93. Sinapsis neuromuscular |
| 44. Drogas psicoactivas | 94. Potenciales graduados |
| 45. Neuronas espejo | 95. Líquido cefalorraquídeo |
| 46. Drogas psicotrópicas | 96. Gen dominante |
| 47. Drogas ansiolíticas | 97. Anosognosia |
| 48. Endorfinas | 98. Hiperfagia |
| 49. Sistema reticular ascendente | 99. Autoestimulación |
| 50. Impulso nervioso | 100. Microelectrodo |

Anexo C

Cien conceptos referidos a la subárea de motivación y emociones, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1. Estrés | 51. Teoría de Schachter-Singer |
| 2. Miedo | 52. Ambivalencia |
| 3. Empatía | 53. Disforia |
| 4. Emoción | 54. Atracción interpersonal |
| 5. Evitación | 55. Mecanismos del hambre |
| 6. Control emocional | 56. Etapas del duelo |
| 7. Expresión emocional | 57. Fobia |
| 8. Motivación | 58. Amígdala cerebral |
| 9. Frustración | 59. Hipotálamo |
| 10. Impulsividad | 60. Orgullo |
| 11. Violencia | 61. Instinto |
| 12. Conducta adictiva | 62. Amor |
| 13. Arousal | 63. Respuesta visceral |
| 14. Agresión | 64. Sentimiento |
| 15. Autoeficacia | 65. Teoría James-Lange |
| 16. Conflicto | 66. Reactancia |
| 17. Atribución | 67. Centro del placer |
| 18. Felicidad | 68. Resentimiento |
| 19. Compasión | 69. Manía |
| 20. Autoestima | 70. Anhedonia |
| 21. Odio | 71. Angustia |
| 22. Necesidad de afiliación | 72. Conformidad |
| 23. Relación entre activación y rendimiento | 73. Atención plena |
| 24. Emociones primarias | 74. Crueldad |
| 25. Disonancia cognitiva | 75. Trastorno afectivo estacional |
| 26. Reducción de la discrepancia | 76. Neuroticismo |
| 27. Culpa | 77. Gradiente de meta |
| 28. Homeostasis | 78. Teratogénico |
| 29. Curva U invertida | 79. Principio del placer |
| 30. Egocentrismo | 80. Hipocondría |
| 31. Teoría Cannon-Bard | 81. Amenaza del estereotipo |
| 32. Trastorno de pánico | 82. Inteligencia emocional |
| 33. Obsesión | 83. Motivación extrínseca |
| 34. Placebo | 84. Libre albedrío |
| 35. Afrontamiento | 85. Curiosidad |
| 36. Sexualidad | 86. Mecanismos de la sed |
| 37. Obediencia | 87. Parafilias |
| 38. Modelo de Maslow | 88. Estereotipia negativa |
| 39. Ansiedad | 89. Mecanismos de defensa |
| 40. Contagio emocional | 90. Lipotimia |
| 41. Autodeterminación | 91. Carga alostática |
| 42. Gratitud | 92. Pulsión |
| 43. Incentivo | 93. Determinación |
| 44. Perdón | 94. Catarsis |
| 45. Logro | 95. Compulsión |
| 46. Profecía autocumplida | 96. Hipotimia |
| 47. Teoría del dolor | 97. Prozac |
| 48. Trastorno suicida | 98. Libido |
| 49. Voluntad | 99. Lapsus linguae |
| 50. Sistema límbico | 100. Motivación intrínseca |

Anexo D

Cien conceptos referidos a la subárea psicología del desarrollo, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|--|--|
| 1. Teoría ecológica del desarrollo | 51. Maduración |
| 2. Trayectoria evolutiva | 52. Tendencia secular |
| 3. Estilos de apego | 53. Pensamiento formal |
| 4. Pensamiento post formal | 54. Estadio preoperacional |
| 5. Teoría de la mente | 55. Estadio sensorio motor |
| 6. Teoría del curso de la vida | 56. Desarrollo prenatal |
| 7. Factor protector del desarrollo | 57. Bronfenbrenner |
| 8. Adolescencia | 58. Estimulación precoz |
| 9. Identidad | 59. Integración jerárquica |
| 10. Teoría del ciclo vital | 60. Deterioro cognitivo |
| 11. Envejecimiento | 61. Sensibilidad materna |
| 12. Teoría o modelo SOC | 62. Mentalización |
| 13. Identidad de género | 63. Tareas del desarrollo |
| 14. Género | 64. Autorregulación |
| 15. Construcción de la identidad | 65. Menarquia |
| 16. Infancia | 66. Menopausia |
| 17. Desarrollo socioafectivo | 67. Discapacidad |
| 18. Equilibración (Piaget) | 68. Adulthood |
| 19. Moralidad convencional | 69. Adulthood mayor |
| 20. Asimilación | 70. Apego madre-hijo |
| 21. Ética de cuidado | 71. Etapas psicosexuales |
| 22. Acomodación | 72. Desarrollo psicosocial |
| 23. Apego | 73. Desarrollo moral (Kohlberg) |
| 24. Pubertad | 74. Características sexuales secundarias |
| 25. Individuación | 75. Congénito |
| 26. Sexualidad humana | 76. Conflicto edípico |
| 27. Niñez temprana | 77. Toma de perspectiva social |
| 28. Permanencia de objetos | 78. Noción de periodo crítico |
| 29. Moralidad preconventional | 79. Adulthood emergente |
| 30. Niñez intermedia | 80. Resiliencia |
| 31. Juventud | 81. Erik Erikson |
| 32. Desarrollo positivo de la juventud (PYD) | 82. Reserva cognitiva |
| 33. Imitación | 83. Piaget |
| 34. Epigénesis | 84. Apego secundario |
| 35. Transición | 85. Duelo |
| 36. Mediana edad | 86. Duelo de separación |
| 37. Moralidad postconvencional | 87. Influencias de la familia |
| 38. Razonamiento moral | 88. Familia |
| 39. Períodos del desarrollo | 89. Generatividad |
| 40. Influencia de pares | 90. Sistemas del desarrollo humano |
| 41. Factores de riesgo | 91. Baltes |
| 42. Estadio operacional concreto | 92. Paradigma Neo-Piagetiano |
| 43. Controversia herencia-ambiente | 93. Crisis de la mitad de la vida |
| 44. Autoconcepto | 94. Gerotranscendencia |
| 45. Gestación | 95. James Marcia |
| 46. Egocentrismo | 96. Richard Lerner |
| 47. Descentración | 97. Plasticidad |
| 48. Ansiedad de separación | 98. Adaptación |
| 49. Estilos parentales | 99. Experiencias tempranas |
| 50. Estadios del desarrollo cognitivo | 100. Desarrollo cerebral asincrónico adolescente |

Anexo E

Cien conceptos referidos a la subárea métodos cuantitativos de investigación, jerarquizados según el juicio de expertos.

1. Variable dependiente
2. Coeficiente de correlación
3. Variable independiente
4. Covariación versus causalidad
5. Diferencias significativas
6. Media
7. Desviación estándar
8. Confiabilidad
9. Relacional lineal
10. Valor alfa (significación estadística)
11. Prueba estandarizada
12. Grupo control
13. Grupo experimental
14. Prueba de hipótesis
15. Muestra
16. Nivel de significación
17. Población
18. Tamaño muestral
19. Puntaje percentil
20. Validez interna
21. Diseño cuasiexperimental
22. Hipótesis nula
23. Estadístico
24. Error tipo I
25. Generalizabilidad de resultados
26. Puntajes estandarizados
27. ANOVA
28. Dispersión
29. Escala ordinal
30. Parámetro
31. Distribución normal
32. Varianza
33. Escala de intervalos
34. Variables cuantitativas
35. Variables discretas
36. Escala nominal
37. Validez de constructo
38. Estadística descriptiva
39. Mediana
40. Muestreo al azar
41. Definición operacional
42. Distribución de frecuencia
43. Correlación producto-momento
44. Error tipo II
45. Puntaje z
46. Distribución normal estándar
47. Diagrama de dispersión
48. Poder de una prueba
49. Tendencia central
50. Estadística inferencial
51. Aleatorización
52. Valor alfa (estadística)
53. Intervalo de confianza
54. Control experimental
55. Escala de razón
56. Análisis de varianza
57. Independencia (probabilidad)
58. Variable continua
59. Histograma
60. Distribución sesgada
61. Variables cualitativas
62. Análisis factorial
63. Distribución probabilística
64. Variable interviniente
65. Interacción
66. Hipótesis alternativa
67. Rango percentil
68. Validez aparente
69. Media poblacional
70. Dispersiograma
71. Varianza poblacional
72. Región crítica
73. Proporciones
74. Error estándar
75. Prueba de doble ciego
76. Confiabilidad test-retest
77. Moda
78. Coeficiente F de Fisher
79. Prueba de dos colas
80. Distribución muestral
81. Eventos independientes
82. Pruebas no paramétricas
83. Distribución t
84. Grados de libertad
85. Prueba de una cola
86. Varianza explicada
87. Regresión de la media
88. Contrabalanceo
89. Relación curvilínea
90. Homocedasticidad
91. Rango
92. Distribución de frecuencias acumuladas
93. Polígono de frecuencia
94. Observación naturalística
95. Error estándar de la diferencia
96. Diseño completamente aleatorio
97. Prueba t de Student
98. Distribución bimodal
99. Cuadrado de la media
100. Modelo de ecuaciones estructurales

Anexo F

Cien conceptos referidos a la subárea métodos cualitativos de investigación, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|--|--|
| 1. Codificación axial | 51. Análisis textural |
| 2. Entrevista semiestructurada | 52. Autobiografías |
| 3. Credibilidad | 53. Biogramas |
| 4. Codificación selectiva | 54. Chequeo con informantes |
| 5. Grupo focal | 55. Círculo hermenéutico |
| 6. Muestreo por bola de nieve | 56. Codificación descriptiva |
| 7. Observación participante | 57. Codificación libre (en vivo) |
| 8. Muestreo de casos típicos | 58. Código |
| 9. Transferibilidad | 59. Códigos descriptivos |
| 10. Análisis de contenido | 60. Comprensión |
| 11. Codificación abierta | 61. Confirmabilidad |
| 12. Entrevista en profundidad | 62. Constructivismo |
| 13. Epistemología | 63. Contra chequeo |
| 14. Etnografía | 64. Criterios de exclusión |
| 15. Experiencia | 65. Criterios de inclusión |
| 16. Hermenéutica | 66. Dependencia |
| 17. Investigación acción participativa | 67. Descripción densa |
| 18. Método de comparaciones constantes | 68. Dialéctica |
| 19. Notas de campo | 69. Discurso |
| 20. Significado | 70. Diseño de investigación |
| 21. Subjetividad | 71. Entrevista a expertos |
| 22. Teoría fundamentada | 72. Entrevista episódica |
| 23. Trabajo de campo | 73. Entrevista focalizada |
| 24. Análisis fenomenológico interpretativo | 74. Entrevista grupal informal |
| 25. Atlas.ti | 75. Entrevista no estructurada |
| 26. Categorización | 76. Estrategias de muestreo |
| 27. Codificación | 77. Estudio de casos |
| 28. Diseño emergente | 78. Fenomenología social |
| 29. Entrevista etnográfica | 79. Grupo Delphi |
| 30. Entrevista grupal | 80. Historia oral |
| 31. Entrevista narrativa | 81. Informante clave |
| 32. Etnometodología | 82. Interpretación |
| 33. Fenomenología | 83. Intersubjetividad |
| 34. Grupo de discusión | 84. Matriz condicional |
| 35. Interaccionismo simbólico Grupo focal | 85. Metodología |
| 36. Historia de vida | 86. Métodos mixtos |
| 37. Memo de síntesis | 87. Muestreo homogéneo |
| 38. Muestreo teórico | 88. Muestreo intencionado de casos típicos |
| 39. Muestreo de casos extremos | 89. Muestreo intencionado por intensidad |
| 40. Muestreo de variación máxima | 90. Muestreo teóricamente guiado |
| 41. Muestreo intencionado | 91. Narraciones |
| 42. Muestreo por criterio | 92. NUD-IST |
| 43. Ontología | 93. Nvivo |
| 44. Pauta de entrevista | 94. Objetividad |
| 45. <i>Rapport</i> | 95. Observación naturalista |
| 46. Relatos de vida | 96. Observación no participante |
| 47. Saturación del contenido | 97. Observación simple |
| 48. Adulteración de datos | 98. Paradigma |
| 49. Análisis del discurso | 99. Triangulación |
| 50. Análisis documental | 100. Paradigma constructivista |

Anexo G

Cien conceptos referidos a la subárea procesos cognitivos, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. Lenguaje | 51. Flexibilidad mental |
| 2. Funciones ejecutivas | 52. Fenómeno “punta de la lengua” |
| 3. Resolución de problemas | 53. Planificación |
| 4. Heurística | 54. Mnemotécnica |
| 5. Representaciones internas | 55. Operaciones concretas |
| 6. Lenguaje | 56. Multitarea |
| 7. Comunicación | 57. Coeficiente/coeficiente intelectual |
| 8. Significado | 58. Atribución errónea de causalidad |
| 9. Procesamiento paralelo | 59. Efecto priming |
| 10. Razonamiento | 60. Imaginería mental |
| 11. Formación de conceptos | 61. Categoría supra-ordenada |
| 12. Sesgo | 62. Categoría subordinada |
| 13. Habilidades cognitivas | 63. Centralidad |
| 14. Deducción | 64. Fluidez mental |
| 15. Inteligencia | 65. Creatividad |
| 16. Pensamiento | 66. Acto de habla |
| 17. Inteligencia artificial | 67. Signo lingüístico |
| 18. Deducción | 68. Red semántica |
| 19. Operaciones formales | 69. Estrategias de codificación |
| 20. Hermenéutica | 70. Cronometría mental |
| 21. Conexionismo | 71. Asimilación |
| 22. Aprendizaje implícito | 72. Expectación |
| 23. Capacidad de abstracción | 73. Efecto Stroop |
| 24. Algoritmo | 74. Teoría de inteligencias múltiples |
| 25. Reconocimiento vs. evocación | 75. Factor G |
| 26. Semántica | 76. Conflicto |
| 27. Sintaxis | 77. Nivel categorial |
| 28. Pragmática | 78. Mágico número siete |
| 29. Metacognición | 79. Condiciones necesarias y suficientes |
| 30. Relativismo lingüístico | 80. Declaración de testigos |
| 31. Inducción | 81. Gramática transformacional |
| 32. Efecto de recencia | 82. Impulsividad |
| 33. Efecto de primacía | 83. Pensamiento crítico |
| 34. Significante | 84. Repaso elaborativo |
| 35. Competencia comunicativa | 85. Parecido familiar (o aire de familia) |
| 36. Competencia lingüística | 86. Fonología |
| 37. Habilidades sociales | 87. Sensibilidad a la interferencia |
| 38. Rotación mental | 88. Acomodación |
| 39. Toma de decisiones | 89. Inducción semántica |
| 40. Conceptos naturales | 90. Juicio de certeza |
| 41. Problema | 91. Simulación |
| 42. Autoeficacia | 92. Perfeccionismo |
| 43. Inteligencia sensorio-motriz | 93. Tendencia a la evitación |
| 44. Concepto | 94. Afrontamiento |
| 45. Prototipo | 95. Incubación |
| 46. Categoría básica | 96. Estructura profunda |
| 47. Teoría de los esquemas | 97. Tarea de Brown-Peterson |
| 48. Interferencia retroactiva | 98. Falacia del apostador |
| 49. Control inhibitorio | 99. Meta |
| 50. Conciencia fonológica | 100. Imaginería eidética |

Anexo H

Cien conceptos referidos a la subárea psicología social, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|--|--|
| 1. Disonancia cognitiva | 51. Expto. de obediencia de Milgram |
| 2. Actitudes | 52. Efecto placebo |
| 3. Prejuicio | 53. Conductas de ayuda |
| 4. Conducta pro social | 54. Teoría del intercambio social |
| 5. Discriminación | 55. Consistencia cognitivo-afectiva |
| 6. Teoría del aprendizaje social | 56. Aprendizaje observacional |
| 7. Socialización | 57. Manipulación |
| 8. Normas sociales | 58. Teoría de comparación social |
| 9. Influencia social | 59. Percepción de persona |
| 10. Teoría de las atribuciones | 60. Atribución situacional |
| 11. Atribuciones causales | 61. Confiabilidad inter jueces |
| 12. Escala de actitudes | 62. Efecto de primacía |
| 13. Socialización de los roles de sexo | 63. Efecto de espectador |
| 14. Liderazgo | 64. Atracción |
| 15. Cognición social | 65. Efecto de mera exposición |
| 16. Cambio de actitudes | 66. Atribución disposicional |
| 17. Comunicación no verbal | 67. Teoría de la equidad |
| 18. Conflicto intergrupar | 68. Expectativas del experimentador |
| 19. Empatía | 69. Teoría de las atribuciones de Heider |
| 20. Obediencia a la autoridad | 70. El dilema del prisionero |
| 21. Características de los grupos | 71. Norma de reciprocidad |
| 22. Desesperanza aprendida | 72. Conflicto de roles |
| 23. Facilitación social | 73. Método correlacional |
| 24. Etnocentrismo | 74. Activación y emociones |
| 25. Personalidad | 75. Juegos de roles |
| 26. Dinámicas de grupo | 76. Chivo expiatorio |
| 27. Cohesión | 77. Marco de referencia |
| 28. Decisiones grupales | 78. Técnica del diferencial semántico |
| 29. Deseabilidad social | 79. Efecto de pie-en-la-puerta |
| 30. Cultura | 80. Auto atribución |
| 31. Estatus | 81. Manejo de impresiones/apariencias |
| 32. Estereotipos | 82. Reactancia psicológica |
| 33. Sexismo | 83. Resistencia a la persuasión |
| 34. Profecía autocumplida | 84. Difusión de la personalidad |
| 35. Formación de impresiones | 85. Teoría del equilibrio |
| 36. Conformismo | 86. Atribución errónea de la activación |
| 37. Error de atribución | 87. Información de línea base |
| 38. Personalidad autoritaria | 88. Comportamiento antisocial |
| 39. Prejuicio sutil | 89. Nivel de comparación |
| 40. Hipótesis de frustración-agresión | 90. Conformidad versus cumplimiento |
| 41. Atribución de responsabilidad | 91. Poder |
| 42. Atracción interpersonal | 92. Diferencias cognitivas de género |
| 43. Modelamiento | 93. Sociobiología |
| 44. Apoyo social | 94. Nivel de adaptación |
| 45. Locus de control | 95. Devolución |
| 46. Teoría de atribuciones de Kelly | 96. Hipótesis de contacto |
| 47. Expectativas de roles | 97. Ideologización |
| 48. Des individuación | 98. Estigma social |
| 49. Interacción personalidad-situación | 99. Teoría feminista |
| 50. Efecto Pigmalión | 100. Empoderamiento |

Anexo I

Cien conceptos referidos a la subárea psicología de la personalidad, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Personalidad | 51. Desensibilización sistemática |
| 2. Teorías factoriales | 52. Terapia centrada en el cliente |
| 3. Enfoque ideográfico | 53. Motivación inconsciente |
| 4. Evaluación de la personalidad | 54. Sublimación |
| 5. Introversión-extraversión | 55. Principio de realidad |
| 6. Carácter | 56. Condicionamiento al miedo |
| 7. Neuroticismo | 57. Enfoque estructural |
| 8. Teoría de los rasgos | 58. Prueba con validez cultural |
| 9. Cinco grandes | 59. Super yo |
| 10. Temperamento | 60. Hipótesis de frustración-agresión |
| 11. Constructo hipotético | 61. Etapas psicosexuales |
| 12. Modelamiento | 62. Prueba de realidad |
| 13. Aprendizaje observacional | 63. Conflicto intrapsíquico |
| 14. Necesidades neuróticas | 64. Preconsciente |
| 15. Extraversión | 65. Transferencia |
| 16. Introversión | 66. Regresión |
| 17. Formación de la identidad | 67. Procesos primarios |
| 18. Aprendizaje social | 68. Período de latencia |
| 19. Enfoque nomotético | 69. Subconsciente |
| 20. Expectativas | 70. Técnicas proyectivas |
| 21. Investigación longitudinal | 71. Gemelos monocigóticos |
| 22. Esquizofrenia | 72. Instintos (en teoría Freudiana) |
| 23. Motivación de logro | 73. Etapa oral |
| 24. Inconsciente | 74. Contenido manifiesto |
| 25. Control de impulsos | 75. Catarsis |
| 26. Teorías psicodinámicas | 76. Identificación (en teoría freudiana) |
| 27. Cociente intelectual | 77. Principio del placer |
| 28. Expectativas de autoeficacia | 78. Complejo de inferioridad |
| 29. Genes vs. rasgos | 79. Etapa genital |
| 30. Teorías humanistas | 80. Etapa anal |
| 31. Necesidad de logro | 81. Test de Apercepción Temática |
| 32. Enajenación | 82. Mellizos |
| 33. Ansiedad de rasgo | 83. Inconsciente colectivo |
| 34. Maduración | 84. Asociación libre |
| 35. Postergación de la gratificación | 85. Libido |
| 36. Paranoide | 86. Etapa fálica |
| 37. Mecanismos de defensa | 87. Formación reactiva |
| 38. Represión | 88. Conflicto edípico |
| 39. Auto actualización | 89. Eros |
| 40. Observación naturalista | 90. Teorías somatopsíquicas |
| 41. Crisis de identidad | 91. Rasgo disposicional |
| 42. Estudios de gemelos | 92. Heredabilidad de los rasgos |
| 43. Jerarquía de los motivos | 93. Ansiedad de castración |
| 44. Conflicto aproximación-evitación | 94. Egosintónico |
| 45. Proyección | 95. Histriónico |
| 46. Teoría de Kretchmer | 96. Hostilidad |
| 47. MMPI | 97. Impulsividad |
| 48. Narcisismo | 98. Psicoticismo |
| 49. Egodistónico | 99. Modelo de Cloninger |
| 50. Psicología del yo | 100. Modelo de Eysenck |

Anexo J

Cien conceptos referidos a la subárea historia de la psicología, jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Sigmund Freud | 51. Neoconductismo |
| 2. Asociacionismo | 52. Estructuralismo |
| 3. Empirismo | 53. Modelos versus paradigmas |
| 4. Método científico | 54. Ambientalismo |
| 5. Condicionamiento clásico | 55. Psicofísica |
| 6. Dualismo mente-cuerpo | 56. Contraste figura-fondo |
| 7. Método hipotético-deductivo | 57. Generalización |
| 8. Personajes eminentes | 58. Psicología experimental de Wundt |
| 9. Fenomenología | 59. Eugenesia |
| 10. Revolución cognitiva | 60. Ideas innatas |
| 11. Psicología Humanista | 61. Etología |
| 12. Positivismo | 62. APA, SIP, SCP |
| 13. Iván Pavlov | 63. Jean Piaget |
| 14. Ley del efecto | 64. La curva del olvido de Ebbinghaus |
| 15. Psicoanálisis | 65. Operacionalismo |
| 16. Psicología de la Gestalt | 66. Gustav Fechner |
| 17. Falsabilidad/ refutabilidad | 67. Teoría del instinto |
| 18. Racionalismo | 68. Evolucionismo darwiniano |
| 19. William James | 69. Nativismo versus empirismo |
| 20. Carl Rogers | 70. Conductismo metodológico |
| 21. B.F. Skinner | 71. Respuesta refleja |
| 22. Mapas cognitivos | 72. Stanley Hall |
| 23. Reduccionismo | 73. Aprendizaje por ensayo y error |
| 24. Neuropsicología | 74. Principio de equipotencialidad |
| 25. Constructivismo | 75. David Wechsler |
| 26. Determinismo | 76. Adulthood emergente |
| 27. Tiempo de reacción | 77. Phillip Zimbardo |
| 28. Latencia | 78. Supervivencia del más apto |
| 29. Filosofía de la ciencia | 79. Ley de la parsimonia |
| 30. Flujo de conciencia | 80. Mecanismo |
| 31. Epistemología | 81. Atomismo |
| 32. Explicación vs. predicción | 82. Ley de Weber y Fechner |
| 33. Lev Vigotsky | 83. Antropomorfismo |
| 34. Introspección | 84. Transferencia de aprendizaje |
| 35. Empirismo inglés | 85. Teoría periférica del pensamiento |
| 36. Hábito | 86. Neuroimagen dinámica |
| 37. Gordon Allport | 87. Revolución Copernicana |
| 38. Teoría de la información | 88. Phineas Gage |
| 39. Abraham Maslow | 89. Localización cerebral |
| 40. Albert Bandura | 90. Psicología de las facultades |
| 41. Holismo | 91. Roger Sperry |
| 42. Cociente de inteligencia | 92. Daniel Kahneman |
| 43. Wilhem Wundt | 93. John O'Keefe |
| 44. Frenología | 94. Fuerza del hábito |
| 45. Kurt Lewin | 95. Localización de funciones |
| 46. Max Wertheimer | 96. Sergio Yulis |
| 47. Evolución versus creacionismo | 97. El canon de Morgan |
| 48. Tabula rasa | 98. Steven Pinker |
| 49. Aprendizaje por insight | 99. Respuesta anticipatoria a la meta |
| 50. Homeostasis | 100. Rubén Ardila |

Anexo K

Cien conceptos referidos a la subárea de psicopatología (o conducta anormal), jerarquizados según el juicio de expertos.

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Depresión | 51. Emoción expresada |
| 2. Síntoma | 52. Personalidad antisocial |
| 3. Ansiedad | 53. Prognosis |
| 4. Obsesión | 54. Desorden esquizoafectivo |
| 5. Etiología | 55. Esquizofrenia catatónica |
| 6. Psicosis | 56. Desorden de conversión |
| 7. Fobia | 57. Efecto placebo |
| 8. Alucinación | 58. Droga psicoactiva |
| 9. Diagnóstico | 59. Negación |
| 10. Anamnesis | 60. Drogas psicotrópicas |
| 11. Agorafobia | 61. Terapia centrada en el cliente |
| 12. Crisis de pánico | 62. Depresores |
| 13. Trauma | 63. Pronóstico |
| 14. Bulimia | 64. Mecanismo de defensa |
| 15. Enfermedad mental | 65. Claustrofobia |
| 16. Anorexia | 66. Neurología |
| 17. Delirio | 67. Terapia familiar |
| 18. Paranoia | 68. Ganancia secundaria |
| 19. Autismo | 69. Desensibilización sistemática |
| 20. Síndrome de abstinencia | 70. Represión |
| 21. Hiperactividad | 71. Personalidad compulsiva |
| 22. Primer brote de esquizofrenia | 72. Alucinógenos |
| 23. Desordenes psicósomáticos | 73. Modelo médico |
| 24. Desorden afectivo | 74. Psicosis crónica |
| 25. Desorden bipolar | 75. Proyección |
| 26. Neurosis | 76. Terapia no directiva |
| 27. Compulsión | 77. Personalidad psicopática |
| 28. Desorden de personalidad | 78. Disfuncional |
| 29. Suicidio | 79. Personalidad esquizoide |
| 30. Desorden por déficit atencional | 80. Psicosis maniaco-depresiva |
| 31. Diagnóstico | 81. Hiperfagia |
| 32. DSM V | 82. Histeria |
| 33. Pre mórbido | 83. Síndrome post-traumático |
| 34. Estrés postraumático | 84. Tranquilizante |
| 35. Desorden orgánico-cerebral | 85. Terapia electroconvulsiva |
| 36. Remisión | 86. Contra condicionamiento |
| 37. Factor precipitante | 87. Travestismo |
| 38. Psicoterapia | 88. Personalidad pasivo-agresiva |
| 39. Desordenes de ansiedad | 89. Formación reactiva |
| 40. Esquizofrenia aguda | 90. Paranoia esquizofrénica |
| 41. Prevención primaria | 91. Desinstitucionalización |
| 42. Epidemiología | 92. Personalidad psicopática |
| 43. Psicógeno | 93. Trastornos del sueño |
| 44. Síndrome | 94. Disfunciones sexuales |
| 45. Desorden delirioso | 95. Trastornos de la alimentación |
| 46. Personalidad obsesivo-compulsiva | 96. Personalidades múltiples |
| 47. Transferencia | 97. Salud mental |
| 48. Terapia psicodinámica | 98. Factores de riesgo |
| 49. Terapia de grupo | 99. Trtno. de personalidad limítrofe |
| 50. Factores endógenos | 100. Conductas adictivas |

Anexo L

Cien conceptos referidos a la subárea de psicometría, jerarquizados según el juicio de expertos

1. Validez de un test
2. Confiabilidad de un test
3. Error de medición
4. Consistencia interna
5. Distribución normal
6. Desviación estándar
7. Sesgo cultural
8. Análisis factorial
9. Niveles de medición
10. Validez de constructo
11. Validez de criterio
12. Falso positivo
13. Falso negativo
14. Constructo
15. Adaptación de un test
16. Validación de un test
17. Escala Likert
18. Validez de contenido
19. Estabilidad temporal (test-retest)
20. Medición de actitudes
21. Teoría clásica de los tests
22. Escala ordinal
23. Escala nominal
24. Escala de intervalo
25. Puntaje z
26. Baremos
27. Parámetro
28. Unidimensionalidad
29. Tipos de confiabilidad
30. Análisis de consistencia interna
31. Escala de razón
32. Grupo normativo de referencia
33. Indicadores
34. Estandarización
35. Multidimensionalidad
36. Probabilidad
37. Validez predictiva
38. Medición de la inteligencia
39. Coeficiente alfa de Cronbach
40. Medición de aptitudes
41. Normas
42. Shalom Schwartz
43. Punto de corte
44. Validez cruzada
45. Charles Spearman
46. Equivalencia
47. Pruebas de eficiencia (potencia)
48. Pruebas de comportamiento típico
49. Evaluación de la personalidad
50. Medición de preferencias
51. Escalamiento
52. Modelo de ecuaciones estructurales
53. Distribución percentil
54. Edad mental
55. Control de veracidad de las respuestas
56. Supuestos
57. Rasgo latente
58. Pruebas colectivas
59. Deseabilidad social
60. Alfred Binet
61. Factor g
62. Teoría de respuesta al ítem
63. Constante
64. Transformación lineal de puntajes
65. Coeficiente Kappa
66. Efecto de techo
67. Formas paralelas
68. Aleatorización
69. Aptitudes específicas
70. Valor discriminante
71. Curva característica del ítem
72. Pruebas de ejecución típica
73. Pruebas de ejecución máxima
74. Fiabilidad interjueces
75. Cociente intelectual
76. Sir Francis Galton
77. James Cattell
78. Theodor Simon
79. Nivel mental
80. Louis Thurstone
81. Banco de ítems
82. Distractores
83. Batería de pruebas
84. Índice de dificultad del ítem
85. Invarianza
86. Puntaje factorial
87. Coeficiente de concordancia
88. Efecto de halo
89. Test adaptativo informatizado
90. Modelo representacional
91. Modelo operacional
92. Perfil psicométrico
93. Psychometric Society
94. Psychometrika
95. Inventario de Edwards
96. Test de Rorschach
97. Sistema comprensivo de Exner
98. Coeficiente de alienación
99. Teoría de respuesta al ítem
100. International Test Commission (ITC)