



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 2

Junio de 2019

TEORÍA DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO Y TRABAJO INTERDISCIPLINARIO COMO FUNDAMENTOS DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Germán Morales Chávez¹, Mireya Alemán Baños, Fernanda Tapia Arteaga, Cynthia Díaz
Díaz y Sofía Moreno Cárdenas²

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo señalar las potencialidades que ofrece una teoría de desarrollo y el ejercicio interdisciplinario del psicólogo, en la aproximación a los problemas educativos. Para lo cual se describen tres relaciones entre la psicología general y la psicología profesional, particularmente, la educativa ya documentadas en la literatura. Pero se plantea una cuarta posibilidad, como una forma de relación que reconoce a la investigación interfase como enlace entre ambas psicologías, con lo que se evitan extrapolaciones y reduccionismos. Se plantea como ejemplo de investigación interfase a una teoría del desarrollo psicológico, con un modelo para el análisis del mismo que puede ser la base para el diseño de modelos de intervención profesional en el ámbito educativo. Se considera a este último como un espacio en el que convergen formas de actuación interdisciplinaria, en el que se suma el trabajo del psicólogo como ejercicio indirecto fundamentado en la investigación científica, interfase y con modelos que reconozcan las peculiaridades de dicho ámbito.

Palabras clave: Psicología educativa, desarrollo psicológico, práctica profesional, investigación tecnológica.

¹ Profesor de Carrera Titular A, UNAM FES Iztacala, correo gmoralesc@unam.mx

² Pasantas de la Carrera de Psicología, UNAM FES Iztacala, correo mireya.aleman@hotmail.com ; fernanda.tapia.art@gmail.com ; cynthiadunam@gmail.com ; sofia.moreno.psi@gmail.com.

PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT THEORY AND INTERDISCIPLINARY WORK AS FUNDAMENTS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

The present study aims to point out the potential offered by a development theory and the interdisciplinary exercise of psychologist, in the approach to educational problems. To this end, three relationships between general psychology and professional psychology, particularly educational psychology already documented in the literature, are described. But a fourth possibility arises, as a form of relationship that recognizes interphase research as a link between both psychologies, thus extrapolations and reductionisms are avoided. As an example of research interface a psychological development theory is proposed, with a model for its analysis that can be the basis for the design of models of professional intervention in the educational field. The latter is considered as a space in which interdisciplinary forms of action converge, in which the psychologist's work is added as an indirect exercise based on scientific and interface research with models that recognize the peculiarities of the aforementioned field.

Key words: Educational psychology, psychological development, professional practice, technological research.

La historia de la disciplina psicológica como un campo de conocimiento científico, se remonta a más de 20 siglos. Período en el que una gran cantidad de autores han generado planteamientos por dar cuenta de aquello que se asume lo psicológico. Aunque no hay un consenso sobre el punto de arranque de dicho análisis, hay coincidencias en ubicar al período Helénico como aquel en el que se desarrollaron argumentos que iban a modular las formas de pensamiento posteriores, sobre todo en Occidente. En la actualidad, no es posible señalar una comunidad psicológica que trabaje alrededor de los mismos criterios ontológicos y epistemológicos sobre lo qué es un fenómeno de tipo psicológico. Esto significa que la larga historia de la psicología por consolidarse como una disciplina científica, no ha terminado, no se ve cercana su consecución y no ha ido más allá de un estado pre-paradigmático, es decir, un período en el que coexisten diversos paradigmas, inconmensurables entre sí, acerca del objeto de estudio (Kuhn, 1971).

Frente a esta larga historia de la psicología por lograr su status como disciplina científica, se encuentra otra historia que también lleva el nombre de psicología, esa que se encuentra orientada a dar cuenta de su curso como profesión. Pero mientras la psicología como ciencia tiene una trayectoria de alrededor de 26 siglos, la psicología como profesión apenas rebasa el siglo de duración (Kantor, 1990; Ribes, 1982). Ésta última surge en Occidente, en un contexto de cambios y demandas sociales que atrajo el crecimiento industrial y demográfico, que requerían soluciones eficientes. Ambas trayectorias parecen seguir formas paralelas de desarrollo en el que las prácticas de una y otra, son completamente diferentes, con poca o nula relación: los psicólogos que se asumen científicos desconfían de lo que hacen los psicólogos en el campo laboral, éstos últimos observan carencias para la inserción laboral de los primeros.

Una de las formas en que se ha buscado vincular estas dos psicologías (científica y profesional) en los espacios educativos, es diseñar programas curriculares para la enseñanza de la psicología, en los que los primeros semestres se imparten materias (mayoritariamente teóricas) relacionadas con la concepción científica, mientras que en los últimos semestres, se imparten materias de tipo práctico, relacionadas con los diferentes ámbitos de ejercicio profesional (Piña, 2010). Todo ello con bajo la suposición que existe un curso normal y ordenado en el que el estudiante de psicología, primero adquiere los conocimientos teórico-metodológicos, para posteriormente, adquirir las habilidades que las funciones profesionales exigen. Y aunque la mayoría de las escuelas de psicología del país, se decantan por la enseñanza de una profesión, hay unanimidad por llamar con ligereza a la psicología como una ciencia que puede ser aplicada en ámbitos sociales. Lo cierto es que para que tenga sentido hablar de una psicología aplicada, se requiere un cuerpo de conocimientos científicos que sean susceptibles de aplicar. Pero si la psicología científica no mantiene contacto con la profesional, entonces no tiene sentido hablar de aplicación. Lo que se ha llamado conocimiento profesional, parece ser aquel que ha surgido de la sistematización de experiencias y procedimientos que han mostrado dar resultados eficientes (en

el mejor de los casos), es decir, que se confunde lo pragmático con lo aplicado (Ribes, 1982).

Otra forma en la que se ha tratado la relación entre ciencia y profesión en esta disciplina, es tomar autores, obras y acontecimientos que han impactado por igual a ambas. Por supuesto, sin negar que existen obras que ejercieron una gran influencia en el pensamiento occidental, es importante considerar que sus propósitos se encuentran anclados a dominios y contextos específicos, que impiden ubicarlos pertinentes al mismo tiempo para analizar la realidad que para transformarla. Ya que esto último requiere justamente que se distinga la labor explicativa de la labor interventiva, la que se orienta a la construcción de leyes y la que busca generar efectos específicos ante problemáticas sociales.

Una última forma de establecer relaciones entre la psicología científica y la profesional es que la que reconoce por un lado, la psicología general y por otro las psicologías específicas, que se anclan o desarrollan en ámbitos particulares como lo es el espacio educativo y que origen a la llamada la psicología educativa. Las posibles relaciones que se establecen entre una y otra se ilustran a partir de la relación psicología general y psicología educativa y que son postuladas por Hernández-Rojas (2001):

1.- Relación de extrapolación – traducción. En este tipo de relación se plantea que existe un cuerpo de conocimientos psicológicos que se ha generado de la investigación básica, dando cuenta de una gran cantidad de conceptos que son asumidos como fenómenos, tales como la memoria, el aprendizaje, la personalidad, la motivación, el desarrollo psicológico y una larga lista. Este cuerpo de conocimientos constituye propiamente a la psicología general que abarca diferentes teorías, metodologías, volumen de datos obtenidos y conclusiones que las más de las veces no son coincidentes.

A partir de este conocimiento se han realizado extrapolaciones para diseñar intervenciones en campos sociales, como el educativo, sin las transformaciones requeridas (Hernández-Rojas, 2001). Ejemplos de esto, lo constituye el trabajo de Edward Lee Thorndike sobre rasgos de inteligencia animal en pollos y gatos, que posteriormente fue llevado al espacio educativo para ser aplicado con seres

humanos. O más recientemente, el trabajo teórico – metodológico realizado en condiciones de laboratorio de B. F. Skinner que dio origen al Análisis Experimental de la Conducta (AEC) y que fue llevado a escenarios sociales, con mínimos ajustes, como el uso de leyes de la conducta que al ser usadas socialmente se convirtieron en técnicas de modificación conductual, tendencia conocida Análisis Conductual Aplicado (ACA).

Desde esta forma de relación de la psicología general y los ámbitos sociales, la primera tiene un grado de desarrollo mayor que aquellas psicologías que surgieron al amparo de los espacios en los que se les usaba. Esto significa que entonces la llamada psicología educativa es una extensión de la psicología general, depende de los avances de esta última y poco o nada influye en la generación de nuevos conocimientos, lo cual limita su progreso, su impacto social y se bifurca la manera en la que los principios generales se entienden y aplican.

2.- Relación de independencia, en la que se establece un vínculo mencionado al inicio de este texto, en tanto se aprecia un desarrollo paralelo de la psicología como ciencia y las psicologías relacionadas con ámbitos sociales, como lo es el educativo. Desde esta posible relación, la psicología educativa existe al margen de un marco teórico general, como una tecnología práctica que ha surgido del propio estudio de los fenómenos que ocurren en el campo educativo (Hernández-Rojas, 2001). Se asume que los conocimientos derivados de la investigación psicológica básica supuestamente no son útiles en el trabajo profesional educativo, dado su carácter artificial, de variables controladas y de poco parecido entre las condiciones de laboratorio y las de aula o escuela. Con base en estas suposiciones, se ha señalado que existen legítimos problemas educativos que quedan fuera de una posible atención psicológica científica, a la que se acusa de tecnicista, positivista, incompleta y hasta reduccionista por generar evidencia bajo condiciones controladas, sea o no de laboratorio (Monroy, Contreras y Desatnik, 2009).

Implícita y a veces, explícitamente se asume que los procesos psicológicos que ocurren en los diferentes ámbitos sociales, obedecen a leyes diferentes, de ahí que lo sucedido psicológicamente en el campo de la salud no sea igual a lo

sucedido en el educativo. Lo que trae como consecuencia que no se puedan compartir formas de actuación profesional y también, que la formación se fragmente dando origen a la alta especialización de psicólogos que adoptan su nombre e identidad en función del campo al que se inserten: psicólogo de la salud, psicólogo educativo, psicólogo del deporte, psicólogo organizacional, entre otras. Dada esta tendencia que se adopta en muchas escuelas de psicología, se observa al psicólogo general como falta de identidad profesional, mientras que por el otro lado, se concibe al psicólogo educativo como alguien que sólo puede trabajar en un ámbito, las más de las veces, sin dominio de principios generales del comportamiento.

3.- Relación de interacción en la que se propone un punto intermedio entre las dos posturas anteriores, es decir se asume que en el campo psicológico se han generado una cantidad de conocimientos valiosos, que no se pueden ignorar y que han constituido diferentes marcos teóricos, pero que guardan cierta autonomía de las psicologías profesionales. Se plantea que ambas, la psicología científica y la profesional, generan conocimiento pero de diferente orden, la primera orientada a principios generales, la segunda a generar conocimientos técnico-prácticos (Hernández-Rojas, 2001; Woolfolk, 2006). Esto es, la investigación es de orden teórico y aplicado, respectivamente. Aunque se plantea una relación de ida y vuelta entre la psicología general y la particular, no son claras las formas de afectación y enriquecimiento teórico, metodológico y aplicado. Más bien se aprecian la convivencia sostenida de marcos teóricos con una historia consolidada como la piagetiana, la vygotskiana o la conductual, con marcos psico-educativos que no tienen radio de acción fuera del ámbito educativo, como lo son la teoría de la asimilación de Ausubel, la teoría de los esquemas de Rumelhart o el aprendizaje estratégico de Flavell y Brown (Hernández-Rojas, 2012).

Así mientras en el discurso se aprecia un respeto mutuo por el trabajo de científicos y profesionistas o aplicados, en la práctica se observa un divorcio en el que los psicólogos científicos desconfían de la forma de proceder de los psicólogos educativos, de la salud, organizacionales y éstos últimos, se sienten más cercanos a los profesionistas que laboran junto a ellos (médicos, profesores,

trabajadores sociales, pedagogos, etc.), que a los propios psicólogos que hacen investigación básica.

Esta situación que encierra esta postura, se acentúa más en un país en vías de desarrollo, ya que los psicólogos que hacen investigación básica regularmente es un grupo pequeño, se encuentran anclados a una institución de educación superior, son docentes de tiempo completo y su vida laboral es dedicarse de lleno a la investigación y docencia, con poco espacio para el servicio profesional. Mientras que los psicólogos profesionistas al haber visto mermados sus ingresos por servicios prestados, la docencia no es propiamente un campo en el que se dediquen a compartir su experiencia laboral, por lo precario del salario que se ofrece, al menos en instituciones públicas. Luego entonces pocos son los docentes de asignatura, que cuentan con una riqueza laboral y con una sólida formación científica. Lo que se observa frecuentemente es que quienes enseñan la práctica profesional del psicólogo, son jóvenes egresados que tienen una formación más cercana a la investigación básica que a la experiencia laboral, con lo que acaban enseñando algo que no han hecho profesionalmente. Cuál es la consecuencia más importante de esto: una psicología académica metida en los muros de las universidades que poco impactan socialmente y una psicología pragmática que busca ganarse un espacio en el campo de las profesiones, sin tener una identidad laboral propia que se observa cuando lo mismo se habla de psicólogo educativo, psicólogo de la educación, psicólogo escolar o psicólogo educacional.

LA RELACIÓN CIENCIA Y PROFESIÓN DESDE UNA VISIÓN INTERCONDUCTUAL

Una cuarta posibilidad que se puede establecer entre la ciencia y la profesión, en general, y entre la psicología general y la educativa, es generada a partir de la consideración de la psicología como una disciplina científica y la educación como un dominio socialmente delimitado. En esta propuesta la psicología es un proyecto de ciencia, debido a que todavía no alcanza el estatuto de ciencia en el que todos los miembros de la comunidad comparten los mismos criterios ontológicos y

epistémicos respecto de los que estudian y cómo lo estudian. Antes bien, se observa la coexistencia de una multiplicidad de visiones teórico-metodológicas sobre lo psicológico, cuyos supuestos al tener orígenes diferentes, resultan inconmensurables y, por ende, no es posible construir un solo marco que englobe a todos los demás marcos teóricos (Ribes, 2000). En atención a esto, se adopta un punto de vista que en este caso en particular es el interconductual, como ejemplar de disciplina científica en psicología, las razones para su adopción como tal se describen a continuación.

La psicología interconductual, encuentra sus raíces en los trabajos realizados por Jacob Robert Kantor entre los que figuran *An objective psychology of grammar* en 1936 e *Interbehavioral Psychology* en 1959 (Kantor y Smith, 2015). Con base en una revisión histórica y un análisis filosófico sobre la conducta de los psicólogos y el contexto socio-cultural en el que realizaron su trabajo, identifica una serie de problemas y distorsiones en las diferentes formulaciones, entre los que destacan (Kantor, 1990): reduccionismo de lo psicológico a lo biológico y a lo social, principalmente, empleo de analogías y modelos de otras disciplinas para la explicación de lo psicológico, confusiones conceptuales en las que asumía que las palabras tenían el mismo estatuto que los eventos, entre otros. Su contacto con la obra de Aristóteles (2000) y con los modelos de campo surgidos en disciplinas como la física, le posibilitaron plantear una filosofía para la psicología: el Interconductismo, formulación meta-teórica que sostiene que el objeto de estudio de la Psicología es o debiese ser la interconducta, entendida como un campo o conjunto de interacciones entre actividades de un individuo y aspectos específicos del medio, interacciones que tienen lugar en circunstancias definidas y que evolucionan de manera continua en tiempo y espacio, en la historia particular de ese individuo.

Desde esta perspectiva lo psicológico está conformado por campos multifactoriales en los cuales participan tanto los factores en relación directa (el individuo y sus acciones, el medio y sus acciones recíprocas) como las condiciones, físicas y convencionales, que posibilitan y modulan su contacto (medio de contacto), la dimensión histórica en la que tiene lugar el cambio del

papel o función desempeñado por el individuo (biografía reactiva) y el medio (evolución del estímulo) en la interacción, así como la participación de factores situacionales, organísmicos e históricos que modulan probabilísticamente el modo en que la interacción se establece (factores disposicionales).

El interconductismo de Kantor como formulación metateórica, le proporcionó a la Psicología: a) Un objeto de estudio, la interconducta, conceptualizado como un evento que ocurre en coordenadas espacio-temporales definidas por la ubicación del organismo y los objetos del mundo considerados como eventos funcionalmente sincrónicos, b) Un modelo de campo específico para analizar los fenómenos psicológicos y la definición de categorías pertinentes para tal empresa. Modelo que permite la representación diferencial de las distintas formas en las que se estructura y relaciona un individuo con su medio ambiente y que deja de lado los modelos causalistas lineales que postulan secuencias unidireccionales de eventos y ocurrencias, c) Una ubicación en el escenario de las disciplinas científicas, junto a la Física, Biología, Sociología, etc., en la medida en la cual lo psicológico guarda continuidad con las dimensiones funcionales estudiadas por estas disciplinas, d) Una explicación de lo psicológico en términos de descripción del conjunto de factores que se interrelacionan, sus dependencias funcionales y de ocurrencia que tienen relación, y de las relaciones que se establecen a partir de los parámetros y condiciones en que se encuentra el campo, y e) Formuló una lógica de conocimiento específica para la Psicología como ciencia natural para dar cobertura a las dimensiones funcionales y cualitativas de los fenómenos psicológicos (Hayes, Ribes y López, 1994).

La metateoría de Kantor se constituyó en una filosofía de la psicología, que buscaba reorientar el trabajo de los psicólogos en tanto científicos del comportamiento. Al amparo de la filosofía interconductista se construyeron modelos para dar cuenta de los fenómenos psicológicos. Destaca el trabajo de Josep Roca I Balasch y la taxonomía de Emilio Ribes y Francisco López, es esta última la que se recupera en el presente trabajo y que se describe someramente a continuación.

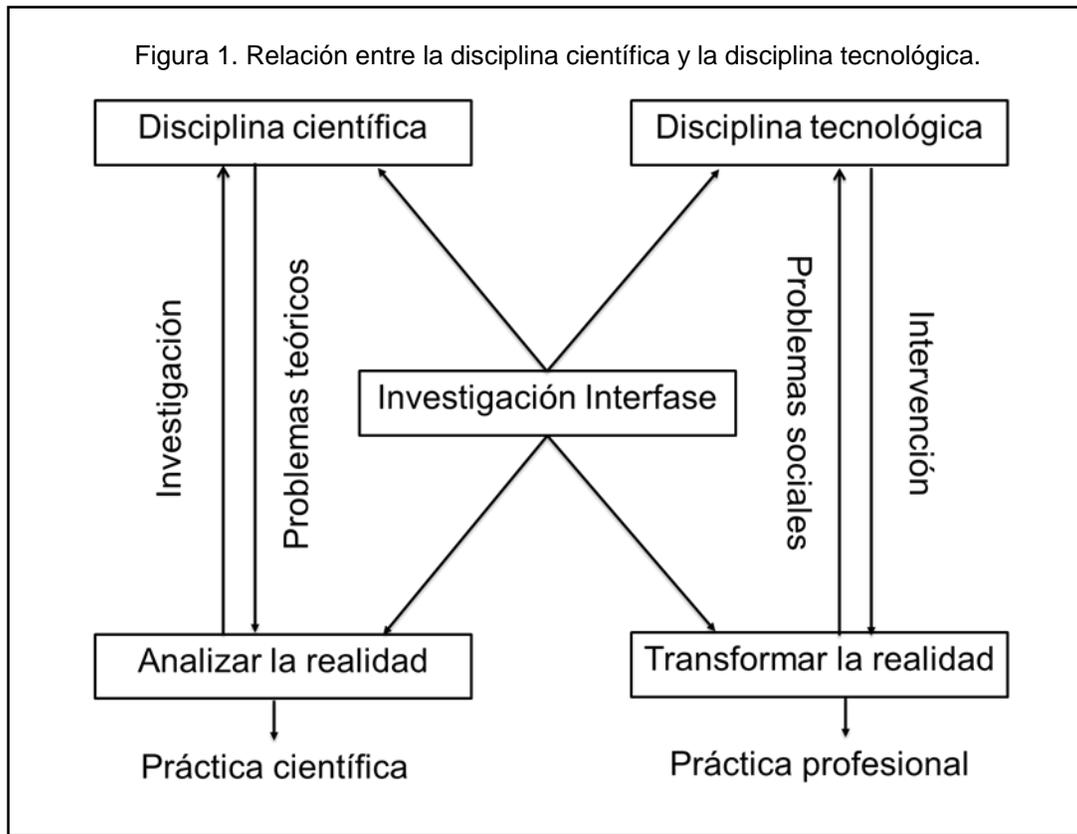
La formulación teórica de Ribes y López (1985), representa un esfuerzo por postular a la psicología como una disciplina científica, por lo tanto, se orienta a dar cuenta de los procesos psicológicos generales del comportamiento, organizando con dos criterios cinco diferentes formas comportamiento que van de las más simples a las más complejas funcionalmente hablando. Estos criterios son la mediación, que es el proceso por el cual uno de los elementos se vuelve crítico para la estructuración de la interacción, el otro es el desligamiento, que es la relativa autonomía del responder del organismo respecto de las propiedades de la situación. Los cinco tipos de interacciones psicológicas son Contextual, Suplementaria, Selectora, Sustitutiva referencial y sustitutiva no referencial. Años después de la publicación de la taxonomía se plantea al criterio de ajuste, como la noción que describe el fin de las interacciones (Carpio, 1994). Con base en dicha taxonomía se originó un programa de investigación para dotar de evidencia empírica lo que cada nivel de interacción reconoce como casos.

Dicha taxonomía opera como una disciplina científica que busca responder por medio de investigación empírica a las interrogantes ¿Cómo se estructura un evento psicológico? Y, ¿Bajo qué condiciones cambia? Son estas preguntas las que de manera general concentran los problemas conceptuales y teóricos de la disciplina psicológica (desde esta perspectiva) y para lo cual se generan programas de investigación empírica tratando de dar respuesta a estos problemas teóricos. Su forma de proceder es analítica, es decir, la ciencia analiza en la medida en la que se abstraen de los objetos y eventos concretos propiedades comunes, para lo cual se desliga de objetos y acontecimientos singulares, estableciendo propiedades genéricas construyendo una realidad conceptual con la que da cobertura a los acontecimientos aunque sin referirse a ellos como tales (Díaz-González y Carpio, 1996). Esta realidad conceptual es una representación de un segmento de la realidad, está constituida por conceptos que refieren propiedades invariantes de los fenómenos y relaciones entre ellos que son provistas de contenido empírico con la evidencia obtenida con la investigación. Esto constituye en general, la práctica científica que se orienta a conformar un marco general que permita describir y explicar el comportamiento psicológico,

alimentado de evidencia empírica. Por lo que el interés no está orientado, al menos en lo inmediato, en ofrecer utilidad práctica con sus modelos conceptuales ni con los resultados que aporta (Peña, 2009; Ribes, 1987).

Con base en dicha teoría o disciplina científica es posible derivar una disciplina tecnológica que tiene propósitos y una lógica diferente a la primera. En este caso se trata de integrar el conocimiento analítico a casos específicos con la finalidad de transformarlos, es decir, se pretende el control, la manipulación o la modificación de la realidad a partir de un proceso de síntesis del cuerpo de conocimientos generado por la disciplina científica (Díaz-González y Carpio, 1996; Roca, 2006). Esto es, la adaptación del corpus científico mediante un procedimiento de elaboración metodológica sintética y sintetizadora. Sintética en la medida que es resultado de un procedimiento de revisión del conocimiento analítico en relación con lo concreto y singular de los eventos particulares. Sintetizadora en tanto requiere de integrar, situacionalmente, aspectos peculiares enmarcados en categorías generales (Ribes y López, 1985). En la actividad de síntesis, se agrupan las partes que les proporcionan las ciencias y las organizan para actuar sobre la totalidad de una situación (Roca, 2006). Con esta base, en la disciplina tecnológica se diseñan intervenciones que están orientadas a contribuir en la solución de problemas sociales, en la medida en la que se identifica y trabaja sobre la dimensión psicológica de dichos problemas (Reyna y Hernández, 2017).

Las preguntas que guían el trabajo de la disciplina tecnológica en psicología son del tipo ¿Cómo se puede alterar dicho fenómeno desde su dimensión psicológica? ¿Qué procedimientos resultarán apropiados para el cambio del fenómeno? Dar contenido empírico a estas respuestas es lo que constituye la práctica tecnológica que puede derivar en práctica profesional del psicólogo. Estas diferencias entre la generación del conocimiento que lleva a cabo la disciplina científica y su aplicación que realiza la tecnológica son representadas en la figura 1. Es importante resaltar que la relación entre ambas disciplinas no es directa ni estrecha, en tanto no mantienen un contacto directo, ya que su relación es mediada por el conocimiento que surge de la investigación interfase.



Esta investigación interfase permite hacer la traducción de un cuerpo de conocimientos general sobre lo psicológico, que está desprovisto de toda singularidad que le imprime la circunstancia particular en la que se estudia un fenómeno psicológico, a ámbitos socialmente delimitados, como lo es el educativo. Estos ámbitos están cargados de peculiaridades, razón por la cual no se puede hacer una extrapolación directa de una teoría de procesos generales para ser usada en espacios socialmente delimitados, no al menos sin todos los problemas y limitaciones que acarrea, como ocurrió con la relación AEC y ACA en los años setenta y ochenta del siglo pasado (Ribes, 1987). En resumen, la investigación interfase es aquella encargada de sintetizar el conocimiento científico básico para posibilitar conocimiento más cercano a ámbitos sociales, que habrá de ser recuperado por la disciplina tecnológica junto con las preocupaciones y demandas sociales que se le realizan para transformar la realidad. De esta forma, la relación entre la psicología general y la psicología particular, como la educativa, no es

directa, no es de afectación mutua como se plantea en la tercera relación descrita por Hernández-Rojas (2001), sino una relación mediada por una psicología orientada a la realización de investigación puente entre un marco general de explicación de los fenómenos psicológicos y modelos de aplicación de conocimiento psicológico, que serán usados en la práctica profesional.

Para poder hacer una intervención psicológica en espacios socialmente delimitados, en la que se eviten usar las leyes de los procesos psicológicos como procedimientos o los procedimientos de investigación experimental como si fuesen procedimientos tecnológicos, es necesario la postulación de otro tipo de teorización que dé cuenta de la evolución histórica de las interacciones psicológicas en ámbitos sociales y que fundamente la investigación interfase. Este tipo de teoría es propiamente la teoría de desarrollo psicológico, lo cual demanda definirlo y distinguirlo de los procesos psicológicos, y en ese sentido trazar las diferencias entre una teoría de proceso y una de desarrollo.

TEORÍA DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO DESDE UNA VISIÓN INTERCONDUCTUAL

El desarrollo psicológico humano acontece cuando tiene lugar la regulación, modulación y dirección social de las actividades de un organismo biológico, dicho desarrollo sólo es posible en la medida en la cual gradualmente se individualiza la forma de vida compartida por una comunidad o grupo social del cual forma parte. Por ejemplo, la incorporación de un individuo a un grupo social representa aprender gradualmente las formas de comportamiento convencionalmente compartidas en ese grupo. En la base de esta modulación social del comportamiento biológico individual, se encuentra el tránsito del actuar posibilitado exclusivamente por las condiciones filogenéticamente configuradas y regulado por las propiedades físico-químicas del entorno, a poner en juego un sistema reactivo convencional, como lo es el sistema lingüístico, que posibilitará la conformación de nuevas formas de interacción con un entorno culturalmente construido.

La influencia de las condiciones sociales en las que se encuentra inmerso el individuo no se reduce a ampliar su sistema reactivo, sino que incluyen, por un

lado, la puesta en juego de un conjunto de criterios o requerimientos comportamentales que definen por parte del grupo social de referencia, el comportamiento esperado o deseado en diferentes momentos y situaciones. Ante dichas demandas o expectativas, el individuo que se encuentra aprendiendo la forma de vida prevaleciente en dicha comunidad, tiene que desplegar comportamiento ajustivo, efectivo, pertinente, congruente y coherente (Carpio, 1994). Lo anterior significa que la prescripción de criterios al aprendiz por parte de quienes ya forman parte de la comunidad o grupo social, en cada una de las situaciones que definen la vida del grupo, habrán de delimitar la dirección, grado y sentido del desarrollo psicológico para que el comportamiento del aprendiz sea considerado como “aceptable” o “deseable” en la comunidad (Carpio, Pacheco, Hernández y Flores, 1995).

Evidentemente, el tipo funcional de los criterios que se prescriben, el momento y secuencia e incluso forma de satisfacerlos, pueden variar en el abanico de posibilidades funcionales que reconoce el modelo de Ribes y López (1985), y en un amplio espectro morfológico al interior de cada una de las funciones reconocidas. En este sentido Mares y Rueda (1993) señalan que es posible reconocer dos tipos de desarrollo psicológico desprendidos del modelo mencionado:

a) Desarrollo vertical o inter-funcional, en el que se ubican las transiciones de un nivel funcional de interacciones a otro, es decir, cambios cualitativos, por ejemplo que un individuo se comporte en un nivel Contextual pero en otro momento, su comportamiento se estructure en un nivel Sustitutivo Referencial. El reconocimiento de la inclusividad de los niveles funcionales propuestos por Ribes y López no significa un curso lineal ni ascendente, ya que un individuo así como puede transitar de un nivel Contextual a un Sustitutivo Referencial, puede pasar de este último nivel al primero. Tampoco el establecimiento de interacciones más complejas supone que dichas interacciones son mejores que las menos complejas funcionalmente hablando.

b) Desarrollo horizontal o intra-funcional, en el que tienen lugar los cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional, cambios que operan como

transformaciones morfológicas que cobran la forma de ampliación de las temáticas y sobre las variaciones morfológicas al interior de un nivel de complejidad funcional. Es decir, representan cambios cuantitativos y la emergencia de nuevas configuraciones reactivas ante cambios en las circunstancias en las que el individuo se encuentra inmerso y que dependen de las configuraciones ya establecidas.

Aunque la teorización de los procesos psicológicos generales alimenta a una teorización sobre el desarrollo psicológico, conviene distinguir ambas formas de proceder. Se puede sostener que la teoría de proceso procede haciendo abstracciones en las que descompone y elimina toda particularidad de los eventos para trabajar únicamente con los elementos compartidos por n cantidad de eventos, con lo que se pueda construir leyes que trasciendan circunstancias específicas de tiempo y espacio. También permite dar explicación a la evolución psicológica, en tanto proceso de transición entre los niveles funcionales de los más simples a los más complejos para posteriormente darse como transiciones diversas. Mientras que la teoría de desarrollo implica la reconstrucción con categorías analíticas, de la evolución del comportamiento individual a partir de conceptos derivados del análisis sincrónico de los procesos psicológicos (Ribes, 1987). Dicha individuación es genérica, es decir, se examina un individuo genérico en un ámbito cultural particular (Ribes, 2009). Esto significa que una teoría de desarrollo psicológico le imprime particularidades a los fenómenos, que la teoría de proceso deja de lado, con ello busca dar cuenta del conjunto de transformaciones por el cual se establecen nuevas configuraciones interactivas a partir de las previas, “que se enmarcan y definen por el tipo, modo y circunstancias de los contactos particulares que los individuos tienen con ambientes específicos y las demandas conductuales que se les impone en estos momento a momento” (Silva et al., 2005, p. 215).

En resumen, la evolución psicológica es una preocupación analítica de una teoría de los procesos psicológicos, que compete a los investigadores miembros de la comunidad científica psicológica y que realizan bajo condiciones controladas y/o experimentales. Mientras que el desarrollo psicológico es una preocupación

analítica-sintética en la que cobran relevancia el ámbito, los criterios sociales que determinan el tipo de habilidades y competencias que habrán de exigirse y esperarse. Compete a psicólogos que hacen investigación interfase, así como a quienes elaboran tecnología psicológica y sobre todo, a quienes realizan trabajo profesional en diversos ámbitos. Por lo que una teoría de desarrollo puede servir de fundamento para el trabajo profesional del psicólogo en ámbitos sociales, como el educativo, en el que encuentra eco la construcción de un modelo explicativo que origine investigaciones e intervenciones llevadas a cabo en dicho ámbito.

MODELO INTERCONDUCTUAL DE DESARROLLO PSICOLÓGICO

Con base en la teoría de procesos psicológicos de Ribes y López (1985), las extensiones a la explicación de desarrollo del lenguaje hechas por Mares y Rueda (1993) y el análisis del comportamiento inteligente realizado por Ribes (1990), se construyó el modelo de desarrollo psicológico que inicialmente fue propuesto por Carpio y posteriormente formalizado como Modelo Interconductual de Comportamiento Creativo (MICC) por Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva (2007). Esta es una formulación del desarrollo psicológico en la medida que permite integrar la descripción del desarrollo de habilidades y competencias, así como el origen y secuencia de éstas que dan cuenta de la continuidad entre el comportamiento habitual, el comportamiento inteligente y el comportamiento creativo.

De acuerdo al MICC, un individuo que se encuentra en situaciones en las que sólo existe un criterio a satisfacer y una única manera de satisfacerlo (i.e. sólo un problema y sólo una posible forma de resolverlo), despliega desempeño y si dicho desempeño es efectivo, entonces se habla de que desarrolla habilidades, por ejemplo, las académicas que se derivan de tales criterios. Luego entonces, es posible que un individuo aprenda tantas habilidades académicas específicas como situaciones y criterios particulares enfrenta. Cuando un individuo, como un alumno, ha aprendido múltiples habilidades específicas, posteriormente se le puede colocar en situaciones en las que ahora existen diversos criterios que definen diferentes problemas, cuya solución es posible mediante configuraciones

reactivas diversas o con una misma habilidad que puede ejercitarse en distintos niveles funcionales. De salir adelante en ellas, se estarán desarrollando competencias conductuales, definidas como disposiciones para el cumplimiento de criterios en situaciones diversas o en distintos niveles funcionales, en ámbitos de desempeño específicos como el educativo. En suma, mientras que la habilidad es desempeño efectivo ante un criterio, la competencia es una tendencia a la efectividad ante diversos criterios y al implicar desempeño variado y efectivo, entonces se puede predicar comportamiento inteligente.

En este modelo de desarrollo psicológico, el comportamiento inteligente no representa el punto final de dicho desarrollo, sino un punto intermedio para dar origen a otro tipo de comportamiento que se describe a continuación. En situaciones en las que no hay un criterio por satisfacer, el individuo despliega actividades cuyas morfologías son aquellas que conforman las distintas habilidades y competencias que se encuentran en su repertorio conductual, lo cual implica que a mayor desarrollo competencial mayor la variabilidad de actividades que en estas situaciones puede desplegar el individuo. Mediante dichas actividades (que no pueden denominarse habilidades o competencias porque en esa situación no existe criterio que satisfagan), en un momento determinado, la situación puede ser estructurada por el individuo con criterios novedosos que darían lugar a nuevas interacciones en las que se satisfacen esos nuevos criterios. Por tanto, emergen nuevas habilidades y competencias, es decir, se configura el comportamiento creativo caracterizado como aquel que origina nuevos criterios que definen nuevos problemas y sus respectivas soluciones (Carpio et al., 2007).

Dado que el comportamiento creativo da lugar a nuevos problemas en los que se habrán de conformar nuevas habilidades, se torna potencialmente infinito el desarrollo psicológico de los individuos que se comportan creativamente. En tanto el desarrollo de habilidades, el comportamiento inteligente y el creativo están vinculados a ámbitos específicos, los individuos presentan un mayor grado de desarrollo psicológico en un ámbito pero no en otros, por lo que no hay un desarrollo homogéneo, antes bien es ramificado, lo que significa que no hay tal

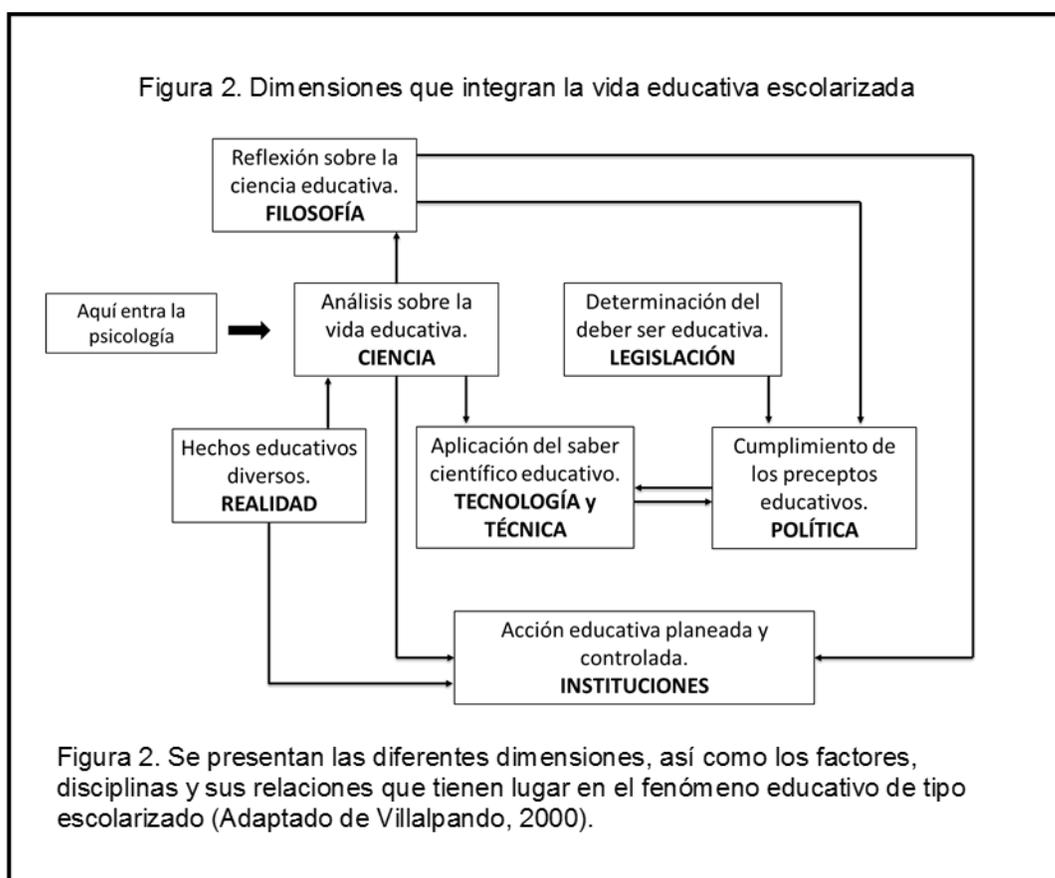
cosa como un desarrollo psicológico lineal, ascendente ni único (i.e. nadie es inteligente o creativo para todo).

Es con base en una teoría de desarrollo, en lo general, y con un modelo desarrollo psicológico como el descrito, en lo particular, que se puede organizar la intervención psicológica en ámbitos como el educativo, sin incurrir en reduccionismos, ni extrapolaciones, sino generando evidencia que pueda ser recuperada en dichos ámbitos, a medida que se reconozcan las otras dimensiones que dan cuerpo a los fenómenos que tienen lugar en los diversos ámbitos. La forma en la cual se reconocen peculiaridades de los ámbitos en los que se hace intervención psicológica, es recuperando las características morfológicas del comportamiento, las situaciones y el propio ámbito. A partir de una teorización de desarrollo psicológico, que se ubica en medio de un proceder científico y uno tecnológico, se han construido modelos de investigación tecnológica más cercanos al ámbito educativo y que han recuperado muchas de las características morfológicas de ese ámbito. De esta forma se han elaborado modelos para el análisis de la dimensión psicológica en la educación superior (Carpio e Irigoyen, 2005), para el análisis psicológico del desempeño docente (León, Morales, Silva y Carpio, 2011), para el ajuste lector (Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007), el comportamiento escritor (Pacheco, 2010), entre otros. Y que en el caso que aquí nos ocupa, permita hablar de una psicología educativa en armonía con una psicología científica, pero que para su incidencia profesional, demanda el reconocimiento de otras dimensiones y el trabajo con otras disciplinas y profesionistas.

EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN PSICOLOGÍA

En los acercamientos que hacen los psicólogos a los diferentes ámbitos sociales se ven enfrentados con las preguntas referidas a aquello que le da sentido a tales ámbitos, de ahí que se pregunta por qué es la salud, qué es una organización y en consecuencia, por lo que aquí respecta, qué es la educación. Lo que se observa es una vasta cantidad de definiciones que se realizan desde diferentes aproximaciones disciplinarias y teóricas, que expresa más que confusión y sus

consecuentes debates estériles, complejidad y diversidad analítica del fenómeno educativo, por esta razón, no es posible que disciplina alguna se apropie del derecho de reclamar para sí el estudio de lo educativo, en general, y lo educativo escolarizado, en particular. Antes bien se tiene que reconocer que en el fenómeno educativo convergen disciplinas como la biología, la sociología, la economía, la política, la administración, la filosofía y por supuesto la psicología. Pero también participan diversas instituciones que, en diferentes niveles y grados de participación, contribuyen a la regulación y dirección de los procesos educativos que dan sentido a la vida educativa, tal como se ilustra en la Figura 2.



Los anteriores argumentos permiten sostener que ninguna disciplina, ni siquiera la psicología educativa, puede asumir que puede explicar todas las dimensiones de la educación escolarizada. En su lugar, es menester considerar que una definición de la educación expresa el nivel o postura desde la cual se realiza y no estará libre de cuestionamientos. Teniendo en cuenta esta consideración se puede asumir que la educación es el “conjunto de instituciones, valores, criterios, prácticas y sentidos

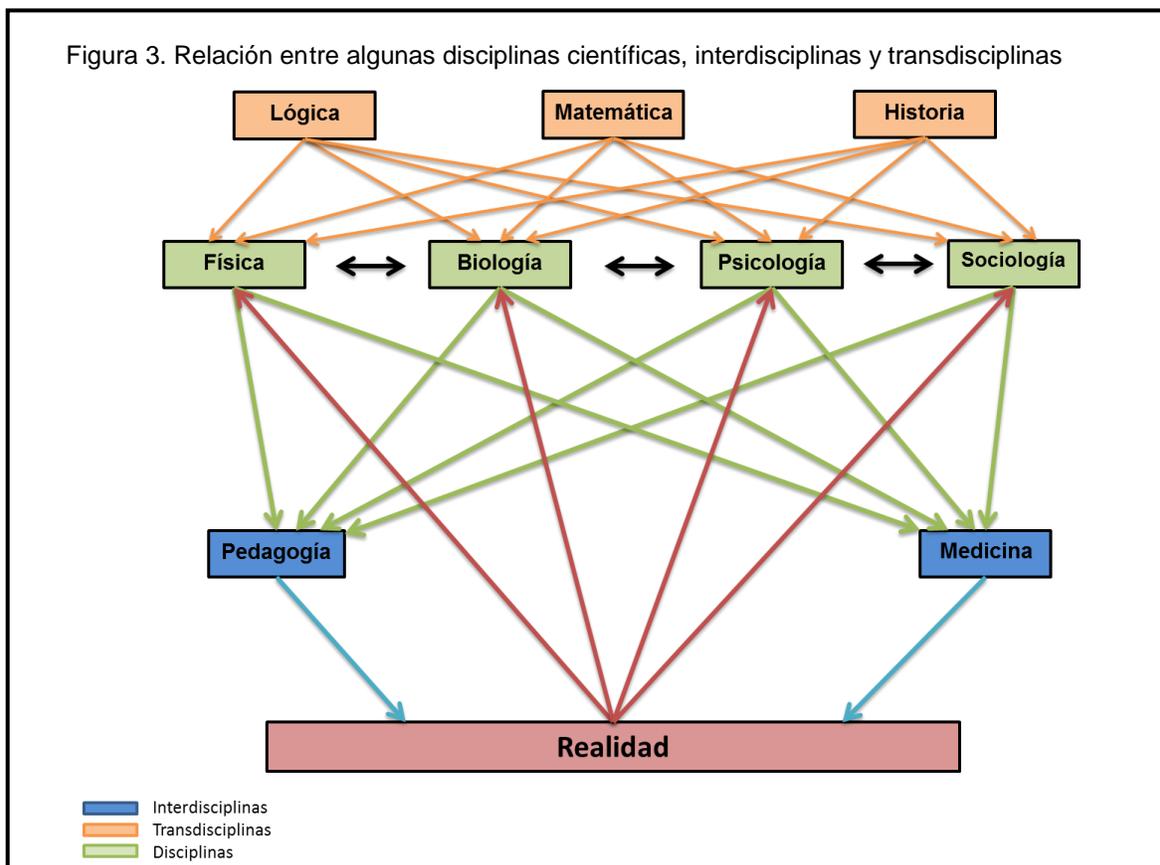
mediante los que los grupos sociales en función de su propia dinámica histórico-social preservan, transmiten e innovan su cultura con todo y sus tensiones, sus contradicciones y sus dinámicas diversificadas” (Carpio, 2002, p. 1).

Dado que los procesos educativos comprenden instituciones, prácticas y productos diversos, su análisis es realizado desde diferentes niveles y miradas disciplinarias, a tal punto, que a veces se confunde con análisis multidisciplinario (Cfr. Monroy, Contreras y Desatnik, 2009), en el que varias disciplinas coinciden para estudiar por separado un mismo objeto de la realidad. Aquí se sostiene que el trabajo de intervención en el espacio educativo se realiza de forma interdisciplinaria, pero para que ello sea posible se requiere partir de hacer análisis disciplinario, regulado por los criterios de delimitación conceptual y empírica del objeto de estudio que permiten identificarlo en la educación, como dimensión disciplinaria en este ámbito y con ello, poder elaborar las categorías analíticas adecuadas y los recursos de intervención específicos. Esta es una condición necesaria para conseguir que las aportaciones disciplinarias al estudio de la educación encierren efectividad, sean lógicamente consistentes y conceptualmente coherentes (Carpio, 2002).

Con base en la construcción de diferentes disciplinas se puede configurar la interdisciplina, es decir, la formulación de un objeto de conocimiento y práctica diferente a los planteados por cada disciplina, pero que a su vez es dependiente de tales disciplinas. En la interdisciplina se reintegran y reordenan los conceptos, metodologías y técnicas que han sido generadas por las diversas disciplinas que se intersectan para dar origen a un nuevo campo de acción y conocimiento (Ribes, 1998). Esto es de gran relevancia porque en el caso de la educación, su naturaleza es eminentemente interdisciplinaria, en tanto surge de la convergencia de distintas disciplinas, como las enlistadas, que dan cuenta de un nuevo objeto de conocimiento por estudiar y un campo de intervención: lo educativo.

En consecuencia, la aproximación psicológica a la realidad educativa se da como una disciplina científica que analiza dicha realidad pero que en su intervención, lo hace de forma indirecta, a través de interdisciplinas que recuperan dicho conocimiento psicológico producto de la investigación básica e interfase. Esto se

representa en la figura 3, en la que se pueden apreciar las relaciones entre la realidad, las disciplinas, las interdisciplinas y las transdisciplinas. En dicha figura se ilustra el carácter analítico de las disciplinas científicas con las líneas en color rojo, mientras que su influencia sobre la realidad, al ser indirecta, se representan con las líneas de color verde que emanan de las disciplinas y no hacen contacto directo con la realidad, sino a través de las interdisciplinas, como la pedagogía o la medicina. Siendo éstas las que van a estudiar y a intervenir sobre la realidad que en este caso comprende lo educativo o la salud. Por supuesto, en el desarrollo de las disciplinas científicas hay interacciones entre las diversas disciplinas, por un lado, se encuentran las de tipo transdisciplinario, que resultan auxiliares de las diferentes disciplinas, como lo son la lógica, la matemática o la historia. Por otro lado, están las interacciones entre disciplinas científicas en las que a mayor cercanía analítica entre las mismas, mayor influencia, por eso en el caso de la psicología, las disciplinas limítrofes y que ejercen mayor influencia, es la biología y la sociología.



Las relaciones mantenidas entre disciplinas, la relación ciencia – profesión, y la complejidad de los fenómenos educativos remarcan la necesidad de un trabajo de intervención psicológico que tiene que ser interdisciplinario. Es decir, el psicólogo en el ámbito educativo necesariamente tiene que ser el de un *profesional de interfase*. Esto significa que: a) Es un transferidor de conocimiento pertinente a las prácticas sociales de los individuos; b) Es un experto en el diseño y evaluación de procedimientos de cambio conductual; y c) Es un asesor metodológico en la formulación de problemas y planteamiento de soluciones relativas al comportamiento de los individuos en el ámbito educativo (Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2016). De forma más precisa, el trabajo profesional del psicólogo en el espacio educativo contempla:

- a) Identificar la dimensión psicológica de los problemas educativos (qué eventos y factores generan, mantienen o interfieren con los objetivos educativos).
- b) Distinguir entre las quejas y demandas educativas planteadas, de los problemas psicológicos definidos disciplinariamente.
- c) Diagnosticar los problemas psicológicos seleccionando, adaptando o generando instrumentos funcionalmente pertinentes a los casos educativos particulares
- d) Elaborar programas de intervención conceptualmente congruentes con el tipo de problemas educativos que ha definido.
- e) Aplicar los procedimientos elegidos con apego a los criterios teórico – metodológicos, principios éticos del psicólogo y a la política y reglamentos institucionales.
- f) Evaluar planes, programas y acciones de intervención psicológica, así como definir criterios de éxito y metas a corto, mediano y largo plazo y diseñar estrategias de seguimiento llevadas por actores de la institución educativa.
- g) Realizar los diferentes informes, incluido el que se entrega a la institución escolar señalando el diagnóstico, la intervención resumida, los resultados obtenidos y las líneas y estrategias de acción a tomar como parte del seguimiento (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998; Carpio, Pacheco, Rodríguez y Morales, 2018).

Con esta forma de proceder en consistencia con los modelos de intervención psicológica, la investigación interfase y con criterios científicos, el psicólogo puede contribuir a mejorar el proceso educativo escolarizado en lo general, mientras que en lo particular puede: 1. Facilitar a los maestros la especificación de los objetivos con precisión, contribuir a la formación docente y mejorar las formas de enseñanza que posibiliten el logro de los objetivos educativos. 2. Romper con los tiempos administrativos como reguladores de las actividades académicas, para colocar en su lugar en un interés genuino por el aprendizaje y el desarrollo psicológico. 3. Asesorar en el diseño de las circunstancias idóneas para el aprendizaje de ciertos comportamientos y los repertorios de entrada requeridos. 4. Aportar elementos para la organizar y mejorar los programas de enseñanza en términos de gradación, secuencia y metas. 5. Contribuir a las reformas educativas en tanto es un experto de las interacciones entre el desempeño docente y estudiantil.

Esta no es una lista exhaustiva de lo que puede hacer el psicólogo en el ámbito educativo, sólo son algunas que se pueden esperar si existe correspondencia entre una formación científico-tecnológica y un ejercicio profesional interdisciplinario. Esto se cumple cuando un psicólogo es capaz de analizar su realidad psicológicamente, sintetizar del corpus de conocimientos básicos aquellos que le permitan transformar situaciones sociales y aplicar procedimientos en coordinación con otros profesionistas y no profesionistas. Para lo cual se estará moviendo entre la abstracción de propiedades genéricas de los fenómenos cotidianos, es decir, generando conocimiento, hasta la desprofesionalización del conocimiento, teorizando sobre su realidad social y concretando socialmente lo teorizado.

CONCLUSIONES

La consideración de la psicología como una profesión, ha generado la ilusión de que cuenta con un campo de acción en las diferentes esferas de actividad humana, en los que tiene que atender encargos sociales. Lo cual sólo es adecuado en parte, por un lado, debido a que se trata de una disciplina que hace

contacto con el comportamiento de individuos, mismo que se presenta en prácticamente todos los ámbitos sociales. Pero por otro lado, el ejercicio profesional del psicólogo encuentra limitantes que tienen que ver con la falta de un encargo específico en cualesquier ámbito, la falta de trabajo interdisciplinario que enriquezca dicho ejercicio y la ruptura con el dominio de la disciplina científica que desemboca en aplicar conocimiento que surge de la experiencia y sentido común, no de la investigación (Ribes, 2005). Como una forma de contribuir a modificar este estado de cosas, el presente trabajo tuvo como objetivo señalar las potencialidades que ofrece una teoría de desarrollo y el ejercicio interdisciplinario del psicólogo, en su aproximación a los problemas educativos. Para finalizar, sólo se mencionan algunas implicaciones de las relaciones entre una teoría de desarrollo y el trabajo interdisciplinario en la educación escolarizada organizadas en tres niveles.

1.- En la formación e investigación permitirá diluir la formación de psicólogos organizada en dos bloques separados administrativamente, uno en el que se enseñan los conocimientos básicos y otro en el que se enseñan los aplicados, lo cual sólo ha generado que los estudiantes creen que existe una relación unidireccional entre la ciencia y la profesión, o que consideren como dicotomías a materias generales y especiales, o teóricas y prácticas que jamás se vinculan (Cfr. Piña, 2010). Si la relación entre la investigación básica y la tecnológica está mediada por la investigación interfase, no es descabellado diseñar situaciones didácticas en las que los estudiantes primero hagan investigación básica (analizando su realidad), después investigación interfase (sintetizando conocimientos generales) para posteriormente hacer investigación tecnológica (orientada a solucionar problemas sociales) y en un último punto, intervención profesional (desprofesionalizando el conocimiento para que otros lo usen).

2.- En la docencia, puede contribuir a la restitución social de la docencia universitaria en general, y del profesor de asignatura en psicología, en particular, ya que este último es el ejemplo paradigmático del profesionalista que labora en ámbitos sociales y comparte en el espacio escolar la forma en la cual ejercita lo aprendido curricularmente con lo aprendido laboralmente. Adicionalmente se

requiere la creación de espacios de intercambio académico entre docentes que se dedican a hacer investigación básica con aquellos que tienen práctica profesional, en los que se articule y recupere el trabajo colegiado de unos y otros. Sería interesante incluso, la rotación de los docentes en las diferentes materias y semestres, como ejercicio de promoción de las habilidades de investigación básica, tecnológica y profesional, seguro ello promovería la protesta colectiva, pero idealmente favorecería eliminar la endogamia académica y la parcelación del conocimiento psicológico.

3.- En el ejercicio profesional, contribuye al reconocimiento de la necesaria formación de habilidades disciplinarias y no disciplinarias que resultan críticas en las intervenciones del psicólogo en ámbitos sociales. Destacan entre las segundas las habilidades de gestión administrativa para la obtención y administración de recursos, las habilidades políticas que permitan la inserción de proyectos sólidamente fundamentados sin que la dinámica institucional los margine u obstaculice, y las habilidades interpersonales que se ponen en juego en el trabajo colaborativo con otros profesionistas. Esto subraya que la formación del psicólogo no se restringe a aprender psicología, se requieren otras habilidades para un ejercicio profesional exitoso.

No se soslaya que lo aquí expresado también tiene implicaciones en la relación entre la Psicología y la Pedagogía, así como un impacto en el corazón de las mal llamadas ciencias de la educación y en la configuración de una auténtica tecnología educativa. Por el momento, sólo resta mencionar que este trabajo es un ejercicio de organización conceptual, que pretende contribuir a que el espacio educativo cumpla su finalidad como potencializador de las capacidades humanas y no como una arena en la que se despliegan las filias y las fobias disciplinarias y teóricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, K., Irigoyen, J. y Jiménez, M. (2016). Psicología Científica: su enseñanza y aprendizaje. En V. Pacheco. *Aprendizaje de la ciencia. La formación del Psicólogo* (pp. 83-106). México: UNAM – FES Iztacala.
- Aristóteles (2000). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*. 10(2), 31-39.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En Hayes, L., Ribes, E. y López, F., *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C. (2002). *Del sentido y el modo de la investigación psicológica en el ámbito de la educación*. Trabajo inédito.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 41-50.
- Carpio, C. e Irigoyen, J. (2005). *Psicología y educación aportaciones desde la teoría de la conducta*. México, UNAM Iztacala.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta comportamental*, 6(1), 47-60.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. y Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamental*. 3, 3, 89-98.
- Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R. y Morales, G. (2018). *Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones*. México: UNAM FES Iztacala.
- Díaz-González, E. y Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En: *JJ Sánchez-Sosa, C. Carpio y E. Díaz-González (Comps.), Aplicaciones del conocimiento psicológico* (pp. 39-49). México: UNAM DGAPA – Facultad de Psicología.

- Hayes, L., Ribes, E. y López, F. (1994). *Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. México: Universidad de Guadalajara,.
- Hernández-Rojas, G. (2001). *Paradigmas de la psicología en la educación*. México: Páidos.
- Hernández-Rojas, G. (2012). En torno a los constructivismos y la educación. En: N. Ulloa y Martínez, M. (Coord.) *Pensamiento educativo contemporáneo. Charlas de investigadores universitarios* (pp. 135-168). México: UNAM FES Iztacala.
- Kantor, J. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.
- Kantor, J. y Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara – University Press of the South.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) México: UNAM - FESI.
- Mares y Rueda (1993) El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: el desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia*, 1(1), 39-62.
- Monroy, M., Contreras, O. y Desatnik, O. (2009). *Psicología educativa*. México: UNAM: FES Iztacala.
- Morales, G., Canales, C., Arroyo, R., Pichardo, A., Silva, H. y Carpio, C. (2005). Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 10(2), 239-252.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, 37(1), 24-35.
- Pacheco, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la teoría de la conducta*. México: UNAM – FES Iztacala.

- Piña, J. (2010). El rol del Psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (2), 233-255.
- Peña, T. (2009). La formación en investigación en psicología. En C. Carpio (Coord.) *Investigación, formación y prácticas psicológicas* (pp. 1-22). México: UNAM FES Iztacala.
- Ribes, E. (1987). La relación entre la investigación científica en psicología y sus aplicaciones: no es tan fácil como se piensa. *Revista Mexicana de Psicología*, 4(2), 154-158.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1998). La interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en la enseñanza de la psicología. En: A. Furlán (Coord.) *Iztacala. Su tiempo y su gente* (pp. 161-165). México: UNAM FES Iztacala.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 365-382.
- Ribes, E. (2005). Reflexiones sobre la eficacia profesional del psicólogo *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 5-14
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación?. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Reyna, W. y Hernández, M. (2017). Enseñanza-aprendizaje de la psicología: reflexiones desde la matriz científica interconductual. *Interacciones*, 3(3), 171-182.
- Roca, J. (2006). *Psicología: una introducción teórica*. Girona: Documenta Universitaria.
- Silva, Héctor, et al. (2015). Teoría del desarrollo y comportamiento creativo: algunas evidencias experimentales. En: Carpio, C. e Irigoyen, J. (Eds.) *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (1-32). México, UNAM.
- Villalpando, J. (2000). *Historia de la educación y de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson educación.