

**TEORÍA DE LA CONDUCTA: SU POTENCIAL EN LA
INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN**

*BEHAVIOR THEORY: ITS POTENTIAL IN
EDUCATIONAL RESEARCH AND INTERVENTION*

Germán Morales Chávez¹

*Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala*

Abstract

This paper provides an overview of the impact of Ribes and López's (1985) "*Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*" (TC) in the context of formal education in general, and on higher education in particular. The following influences are recognized: (a) the distinction between science and technology that has allowed psychological advances to be adequately positioned in relation to theoretical and social problems. And positioning educational psychology as an interdiscipline capable of establish pertinent relationships with other disciplines and professionals; (b) proposal with heuristic potential and novelty in the current educational field; (c) encouraging the conceptual analysis and logical placement of terms used in the school setting, such as the term "learning"; (d) generation of a psychological development theory that extends the logic of TC to other non-school settings and other formative processes; (e) the configuration of a professional identity for the educational psychologist in its own right; (f) the delimitation of the psychological dimension of school education; (g) the construction of models aimed at analyzing diverse factors and processes within higher education; (h) impact on curriculum design and, consequently, on professional training. Finally, reflections are offered on the conditions that have hindered a greater impact of TC.

Keywords: Behavior theory, educational technology, interdisciplinary, didactic interaction, functional complexity

Resumen

En este trabajo se presenta una panorámica general del impacto de "*Teoría de la conducta; Un análisis de campo y paramétrico*" (TC) de Ribes y López (1985) en el ámbito educativo escolarizado, en general, y en el nivel educativo superior en especial. Se reconocen como influencias las siguientes: (a) una distinción entre ciencia y tecnología que ha permitido ubicar adecuadamente el el trabajo psicológico frente problemas teóricos y sociales. Además de la ubica-

1.- El autor expresa su agradecimiento a Yoselyn Servín, Fabián Yáñez y Alejandra López por su valioso apoyo en la redacción de este manuscrito. Dirigir correspondencia al autor al correo electrónico: gmoralesc@unam.mx

ción de la psicología educativa como una interdisciplina que puede establecer relaciones pertinentes con otras disciplinas y profesiones; (b) planteamientos con potencial heurístico y novedad en el ámbito educativo actual; (c) impulso al análisis conceptual y de ubicación lógica de los términos que se emplean en el espacio escolar, como el del aprendizaje; (d) generación de una teoría de desarrollo psicológico que extiende la lógica de TC a otros espacios no escolarizados y a otros procesos formativos; (e) la configuración de una identidad profesional del psicólogo con derecho propio; (f) la delimitación de la dimensión psicológica de la educación escolarizada; (g) la generación de modelos para el análisis de diversos factores y procesos que tienen lugar en el nivel educativo superior; (h) impacto en el diseño curricular de planes de estudios y con ello, en la formación de profesionistas. Finalmente, se hacen reflexiones sobre las condiciones que han impedido un mayor impacto de TC.

Palabras clave: Teoría de la conducta, tecnología educativa, interdisciplina, interacción didáctica, complejidad funcional

La realización de un balance sobre el impacto de una obra como “*Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*” de Emilio Ribes y Francisco López (1985), corre siempre el riesgo de ser injusto y dejar fuera datos, fechas y nombres. Este trabajo tiene como objetivo describir algunos aportes valiosos de esta obra en el ámbito educativo, en particular en el nivel superior. Derivada de la metateoría de Kantor (1990), Teoría de la conducta (TC) fue planteada como una formulación teórica para el análisis de los fenómenos psicológicos y una taxonomía para su clasificación (Ribes, 1998a). Como taxonomía del comportamiento, en palabras de Borja (2009) representó un paso inicial en la construcción de una teoría, constituyendo la formalización científica de la concepción sobre el aspecto de la realidad denominado “psicológico”, determinando qué se ha de estudiar, cómo se ha de medir, interpretar y lo que aquello significa. TC representó un primer intento sistemático e integrador de buscar una lógica y un lenguaje propios de la psicología, al margen de tendencias eclécticas o reduccionistas, renunciando a extrapolar modelos de otras disciplinas como base explicativa, evitando la fragmentación teórica del universo de lo psicológico que se deriva de una disciplina en la que coexisten múltiples concepciones de su objeto de estudio, y teniendo especial cuidado de no confundir palabras con eventos o sucesos (Ribes, 2021).

En dicha taxonomía Ribes y López (1985) se propusieron dar cuenta de los procesos psicológicos básicos y generales del comportamiento y para ello plantearon cinco tipos de funciones estímulo-respuesta, cualitativamente diferentes en función del grado de complejidad de las relaciones de condicionalidad que las estructuran, a partir del grado de

desligamiento, definido como la relativa autonomía del responder del organismo respecto de las propiedades fisicoquímicas de la situación y del tipo de mediación, que corresponde al proceso por el cual uno de los elementos de la estructura resulta crítico para la organización de dichas relaciones. Los cinco tipos de funciones se reconocen como niveles de interacción progresivamente incluyentes, que comprenden desde las más simples hasta las más complejas funcionalmente hablando, y son los siguientes: Contextual, Suplementaria, Selectora, Sustitutiva referencial, y Sustitutiva no referencial.

TC se publicó en 1985, dando cobertura conceptual con criterios funcionales a todo el espectro fenomenológico de la disciplina psicológica hasta entonces documentado. Como taxonomía empíricamente vacía, dio origen a todo un programa de investigación para dotar de evidencia a los diferentes tipos funcionales de conducta reconocidos, así como el papel que jugaban los diferentes parámetros reconocidos en cada caso. Dicho programa de investigación fue concebido en la otrora Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala, espacio en donde tuvo lugar la elaboración de TC en los años previos y cuya versión sintetizada aparece en el libro “Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología” (Ribes et al., 1980) por lo que coincide con la puesta en marcha del proyecto curricular Iztacala y la fundación de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria y Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), también en Iztacala. Estos dos sucesos muestran que desde su incubación, TC estuvo estrechamente vinculada con espacios educativos, ya sea en la formación del pregrado como en el posgrado y desde entonces ha sido uno de los ámbitos sociales en los que más influencia ha tenido, ya sea en la investigación como en la intervención, estableciendo un criterio de congruencia pocas veces visto entre lo que se enseñaba y la forma de enseñarlo.

De una formulación teórica como TC, se pueden identificar tres tipos de extensiones: la teórica, la metodológica y los conocimientos sobre los hallazgos experimentales. Con base en dichas extensiones se procederá a identificar algunas de las influencias que, como aportaciones en el ámbito educativo, se han generado desde TC.

Una Distinción Entre la Ciencia y la Tecnología

TC constituyó un ejercicio conceptual de la psicología como disciplina científica, una formulación para describir los procesos psicológicos básicos a través de la investigación empírica que permitiera responder las siguientes cuestiones: ¿Cómo se estructura un evento psicológico? ¿Bajo qué condiciones cambia? Estas interrogantes reflejan de manera general, desde esta perspectiva, los problemas

conceptuales y teóricos de la psicología. Pero no sólo se plantea una nueva formulación de los procesos psicológicos básicos sino que también la obra comprende un capítulo dedicado a la concepción y distinción entre la ciencia y la tecnología. La ciencia es una forma de conocimiento, que procede abstrayendo y postulando propiedades genéricas de los objetos y eventos concretos, para lo cual se dejan de lado las características particulares. Con el objetivo de formular cualidades invariantes y relaciones teóricas de los fenómenos que analiza, otorgando cobertura conceptual a los acontecimientos sin aludir a ellos como tales, en su lugar se trabaja con una realidad conceptual (Díaz-González & Carpio, 1996; Ribes & López, 1985). Esta última representa un segmento de la realidad cuya estructura base son los conceptos que abstraen esas propiedades invariantes de los eventos y las relaciones identificadas entre ellos, que son dotadas de contenido empírico a partir de la evidencia que genera la investigación. Esta caracterización permitió considerar a la práctica científica como aquella orientada a construir un marco general para describir y explicar el comportamiento psicológico, en plena correspondencia con la evidencia empírica. Pero este modelo y sus resultados no tienen una aplicabilidad directa ni ofrecen una utilidad social, en lo inmediato (Peña, 2009; Ribes, 1987; Ribes & López, 1985).

La anterior concepción de disciplina científica permite distinguirla de la disciplina tecnológica, la cual se traza una lógica y fines diferentes. Mientras que la primera procede de forma analítica sobre la realidad, esta última parte de un proceso de síntesis del cuerpo de conocimientos generado por la disciplina científica. De manera general, se puede decir que la práctica tecnológica pretende el control, la manipulación o la transformación de la realidad con base en el conocimiento analítico reportado (Díaz-González & Carpio, 1996; Roca, 2006). Esta adaptación del corpus científico tiene lugar a través de una elaboración metodológica sintética y sintetizadora. Sintética porque resulta de un procedimiento de revisión del conocimiento analítico en correspondencia con las características singulares de los eventos particulares. Sintetizadora porque demanda integración situacional de aspectos específicos definidos por categorías generales (Ribes & López, 1985). En la síntesis se integran las partes proporcionadas por las ciencias y que son organizadas para actuar sobre la totalidad de una situación (Roca, 2006).

En el trabajo de la psicología como disciplina tecnológica las interrogantes planteadas son: ¿Cómo se puede modificar un fenómeno a partir de su dimensión psicológica? ¿Qué procedimientos son pertinentes para promover cambios en la estructuración y dirección del fenómeno? Dar respuestas empíricas a estas preguntas es el corazón de

la práctica tecnológica que puede alimentar la práctica profesional del psicólogo. De esta forma, entre la generación del conocimiento llevada a cabo por la disciplina científica y su potencial aplicación en escenarios socialmente delimitados, se requiere investigación de interfaz que probabilice el diseño de modelos de intervención (Tamayo & Ruíz, 2024). Esto último con base en categorías y modelos interfaz específicos, que permiten una aproximación a las condiciones particulares que definen a los problemas sociales (Campos-Gil et al., 2024) y que posibilitan la traducción de los conocimientos generales acerca de lo psicológico que carecen de toda la singularidad que le proporciona la circunstancia específica en la que se analiza un evento psicológico en los ámbitos sociales. Tales ámbitos están cargados de características particulares, lo que impide hacer una extrapolación de una teoría de proceso general para ser empleada en espacios sociales. Hacerlo acarrea problemas y limitaciones que ya han sido documentadas en el siglo pasado (Ribes, 1987). La investigación de interfaz se encarga de superar estos problemas al sintetizar el conocimiento científico básico para generar un conocimiento más próximo a los ámbitos socialmente delimitados, que será recuperado por la disciplina tecnológica e integrado a las demandas sociales planteadas, para así poder contribuir en la solución de problemas sociales en la medida en la que se identifica e incide en la dimensión psicológica de los mismos (Reyna & Hernández, 2017).

Con esta distinción en TC se puede encontrar una auténtica filosofía de la ciencia con especial énfasis en la disciplina psicológica, pero que no se reduce a ella y que ha tenido por lo menos los siguientes impactos: (a) ubicar las prácticas de los psicólogos que se pueden establecer alrededor de la ciencia o de la tecnología, dotando de un fin claro a cada una de ellas y definiendo la relación entre ambas; (b) proponer la posibilidad de que la disciplina psicológica se estructure como disciplina científica que puede derivar en una disciplina tecnológica; (c) romper con la dicotomía de la psicología como ciencia o profesión, que permea su enseñanza en las diferentes instituciones educativas de pregrado; (d) proporcionar elementos para superar las limitaciones surgidas de la extensión de los principios del Análisis Experimental de la Conducta (AEC) para ser usados como procedimientos en distintos ámbitos sociales, en la forma de Análisis Conductual Aplicado (ACA); (e) definir un nuevo campo de trabajo como lo es la investigación de interfaz que media entre la práctica científica y la tecnológica (Ribes, 2009; Ribes & López, 1985; Tamayo & Ruíz, 2024). Estos impactos se han percibido tanto a nivel del trabajo sobre procesos básicos del comportamiento resolviendo problemas teóricos, como en los trabajos de aproximación a problemáticas sociales, como las educativas.

De manera particular, los trabajos hechos desde TC en el ámbito educativo reflejan: (a) la ubicación de la psicología como una disciplina científica que puede derivar en interdisciplina, en particular, en el ámbito educativo, manteniendo la identidad conceptual y disciplinaria en este ámbito; (b) ejercicios de adaptación y de derivaciones tecnológicas de TC para llevar a cabo investigaciones e intervenciones en el campo educativo, en general, y en el nivel educativo superior, en particular; (c) la generación de investigación de interfaz que alimente con respaldo empírico a las intervenciones educativas en el nivel superior; (d) la postulación de categorías puente entre la teorización de procesos básicos del comportamiento y el ámbito educativo, consistentes en su lógica y con coherencia conceptual; (e) modelos de aproximación interdisciplinaria a lo educativo con predominio de la dimensión psicológica, con pleno reconocimiento de la complejidad y otras dimensiones que comprende el fenómeno; (f) la configuración de un campo de trabajo analítico y de intervención en el ámbito educativo que supera las limitantes de extrapolaciones de conocimiento fragmentado en condiciones controladas, así como con potencial de superar las aportaciones surgidas exclusivamente de la experiencia, el pragmatismo y la eficiencia (Acuña et al., 2019; Arroyo et al., 2007; Carpio, 2002; Carpio & Irigoyen, 2005; Carpio et al., 1998; Delgado et al., 2017; Hernández-Rojas, 2001; Ibañez, 2007a; León et al., 2011; Padilla, 2006; Ribes, 1990a, Ribes, 1993, Ribes, 1998b, Tamayo & Ruíz, 2024; Woolfolk, 2010).

Planteamientos que Resultan Heurísticamente Novedosos, Refrescantes y de Actualidad en el Ámbito Educativo

Uno de los trabajos germinales para el abordaje analítico sobre la educación que se realizaron considerando TC, y que prácticamente definió muchas de las rutas a seguir es el de “Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas”, de Ribes (1990b). En este capítulo se plantea la relevancia de la educación para el desarrollo y el aprendizaje del comportamiento inteligente, lo cual se presenta como novedoso frente a la tendencia dominante sobre la inteligencia que asume que es una cualidad con la que los individuos nacen y, por ende, lo único que corresponde es diseñar instrumentos para su medición. Para poder hacer frente a dicha tendencia, se lleva a cabo un ejercicio de aclaración conceptual sobre la inteligencia, postulando que no se trata de una entidad interna y oculta que es responsable de los actos inteligentes, sino que es una tendencia a actuar de manera efectiva en diversas situaciones. Se plantea que el comportamiento inteligente es el acto de resolver una situación

problema de manera efectiva y variada, comportamiento que además es susceptible de enseñarse.

Lo anterior, se consigue a través de la enseñanza planeada y concretada como discurso didáctico, noción derivada de la obra de Gilbert Ryle (1967) y que va a ser clave en los trabajos posteriores. Ribes (1990b) plantea que el discurso didáctico tiene que cubrir tres condiciones para ser adecuado: (a) en tanto es un acto lingüístico, el estudiante debe ser capaz de leer, escribir, escuchar y hablar; (b) el que enseña debe saber hacer eso que enseña, es decir, ser capaz de enseñar a satisfacer aquellos criterios que regulan el desempeño; (c) que el discurso sea planeado y habilite al estudiante a aprender a hacer las cosas en un futuro. Con base en estos requisitos se plantea que la función social de la educación es facilitar el proceso de hablar y escribir sobre lo que otros han hecho o dicho y sobre uno mismo. Es decir, el discurso didáctico se constituye como el vehículo por el cual se transmite el conocimiento e incluso, se aprende a encontrar la forma de solucionar un problema.

En este material se recupera la distinción que hace Ryle (1967) sobre la *saber qué* y el *saber cómo*, distinción que va a permear todos los trabajos posteriores desde la perspectiva de TC en el ámbito educativo, en tanto se plantea como una ruptura con la idea tradicional de que enseñar el saber qué en automático va a conducir al saber cómo, que entre otras cosas implicó: (a) la confusión del producto con el desempeño intelectual y a elevar al nivel de conocimiento al primero y a descuidar la enseñanza del segundo; (b) la asunción de que las palabras como aprender, analizar, pensar, comparar, etc. referían procesos internos; (c) la concentración de la enseñanza en contenidos, como si estos fuesen equivalentes a los conocimientos; (d) una igualación de las condiciones en las que se enseña, con las condiciones ambientales en las que se aprende el desempeño efectivo, por ejemplo, que la explicación del docente es idéntica a la situación en la que ocurren los eventos; y (e) una sobrevaloración de la importancia e impacto de una enseñanza discursiva grupal, en detrimento del aprendizaje individual de cada estudiante.

Al hacer evidente las confusiones, las limitantes y los problemas que encierra la educación escolarizada en general y la enseñanza en particular, se plantea un punto de quiebre y se definen nuevas formas de enseñanza que se caracterizan por: (a) el diseño de situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de desempeños efectivos variados y se alejen de los rutinarios; (b) que el desempeño del docente se caracterice por dominar las formas de satisfacer criterios esto es, el cómo hacer; (c) que se enseñe a solucionar problemas, pero también a formular las reglas o condiciones que conducen a soluciones; (d) que

tanto el hacer y decir del docente como del estudiante se estructuren en los diferentes niveles que la taxonomía reconoce y en situaciones morfológicamente diferentes para favorecer la transferencia; (e) que se reconozca e implemente la inclusividad de las funciones, para que se enseñe al estudiante a transitar de desempeños situacionales a desempeños convencionales o conceptuales correspondientes a los niveles extra y transituacionales del desempeño; y (f) que la evaluación del aprendizaje sea individual, tome en cuenta el desempeño efectivo como criterio de avance y no sea independiente de las circunstancias de aprendizaje. En este sentido, se encuentran elementos para sostener que desde TC la educación superior está orientada a la promoción de comportamiento inteligente en los niveles más complejos que reconoce dicha formulación: los niveles sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

Con base en este trabajo se pueden observar los siguientes impactos de TC: (a) la ruptura con una visión dominante de la inteligencia que ha servido para control y exclusión social de individuos, principalmente en ámbitos como el educativo y el laboral; (b) postular una noción de inteligencia que es susceptible de estudiarse y promoverse en espacios escolarizados, sobre todo en el nivel educativo superior; (c) la reorientación del espacio escolar para preparar a los estudiantes a resolver problemas, desplegando interacciones que se pueden organizar en diferentes niveles de complejidad funcional y con diversas morfologías, para dar cuenta de esos problemas de diversas formas; (d) romper con la clase universitaria discursiva, verbalista e informativa, para dar lugar a una clase en la que el docente domina el qué y el cómo, el porqué y el para qué de su práctica disciplinaria y didáctica; (e) favorecer diferentes desempeños tanto docentes como estudiantiles, con especial énfasis en los que trascienden la situacionalidad de la clase, y se constituyen en desempeños complejos que son el corazón de la explicación y la teorización disciplinaria que acompañan el ejercicio profesional en el nivel educativo superior; (f) dar origen a un planteamiento que coloca en su centro al aprendizaje como logros de los estudiantes, sin demeritar el papel del docente, antes bien, concibiendo su rol como promotor de esas formas disciplinarias de actuación; y (g) nuevas formas de enseñar que van acompañadas de nuevas formas de evaluar, con total articulación y no separadas, pero además tomando el desempeño estudiantil en lo individual como parámetro de comparación en momentos diferentes y no con referencia a evaluaciones poblacionales (Carpio & Irigoyen, 2005; Ibañez & Ribes, 2001; Ribes, 1989a, Ribes, 1990, Silva et al., 2014; Varela & Ribes, 2002).

Claridad Conceptual y Ubicación Lógica Adecuada de los Términos que se Emplean en el Ámbito Educativo, en Particular, el de Aprendizaje

Las influencias de TC en trabajos posteriores han ido de la mano del análisis conceptual de los términos que se emplean para referirse a fenómenos psicológicos. En el ámbito educativo un término que acarrea muchos problemas si se emplea inadecuadamente es el de aprendizaje. Se trata de un término de uso ordinario, ámbito en el que encuentra sentido por los usos que se le da en circunstancia. Se emplea de manera general para aludir a los cambios en el comportamiento de un individuo. Dicho término ha extendido su uso al espacio educativo en el que se le relaciona con el desempeño y aprovechamiento de los estudiantes durante las clases y en las pruebas para obtener evidencia de que “han aprendido” (Ribes, 2002). De esta forma, cuando se habla de aprendizaje se asume que ha tenido lugar un cambio en el comportamiento.

El problema con lo anterior es que en ámbitos como el educativo, permeado por muchos planteamientos psicológicos, se le ha otorgado a la palabra aprender un estatuto explicativo, como si fuese un tipo especial de actividad o proceso adicional a aquello que se aprende, que conduce a suponer que, por ejemplo, cuando alguien está aprendiendo a hacer operaciones algebraicas realiza dos actividades: las operaciones y aprender. Como si primero tuviera lugar el “proceso” de aprendizaje y posteriormente se resuelven las operaciones aritméticas, siendo estas últimas las expresiones visibles de que ha ocurrido dicho proceso (Ribes, 2007). Como se mencionaba, esto ha sido alimentado en gran medida por una gran cantidad de perspectivas psicológicas que han asumido que el aprendizaje es un proceso. Lo que ha llevado a problemas lógicos y metodológicos para distinguir y luego relacionar “el proceso” de aprendizaje con lo aprendido; problemas que surgen de confundir el resultado (lo aprendido) con los procesos que conducen a dicho aprendizaje (Ribes, 1990b).

Quienes han trabajado en el ámbito educativo siguiendo TC rompen con la idea de aprendizaje como un proceso oculto y evitan considerarlo la causa de las actividades que suponen cierto cambio conductual. En ese sentido no comparten el uso explicativo de la palabra aprendizaje, lo consideran un término que describe un logro, resultado, producto o consecuencia, es decir, uno que permite identificar un cambio en el comportamiento frente a una situación, cambio que además debe ser novedoso y relativamente permanente. Esto significa que se le emplea como un término descriptivo de que ha tenido lugar ese cambio en la forma de obtener un resultado o logro, pero no como explicativo de un proceso, sino como descriptivo del dominio progresivo de lo que se

aprende, en la medida en la que un individuo demuestra efectividad para cumplir con las demandas que se le plantean. Como verbo, en la literatura dominante se ha sugerido que aprender corresponde con una acción oculta o paralela a lo que se aprende, pero no todos los verbos refieren acciones o actividad y aprender es una de ellas (Hernández-Rojas, 2001; Ribes, 2002; Woolfolk, 2010). Su uso implica referir que un individuo hace o dice algo de cierta forma en circunstancias específicas, producir un resultado esperado con su desempeño o satisfacer un criterio de logro (Ribes, 2004a).

Por supuesto, cuando alguien aprende a hacer algo, como andar en bicicleta, a nadar o conducir un auto, lleva a cabo diferentes actividades, pero una cosa son todas esas actividades que conducen a un logro y otra diferente es el logro mismo. En una metáfora, el camino representa los procesos o procedimientos que conducen al aprendizaje, la meta es este último. En otras palabras, aprender no es proceso sino es el resultado de un proceso, como el educativo, que consiste en la adecuación de procedimientos y condiciones didácticas para que tengan lugar los comportamientos esperados en las formas apropiadas para satisfacer los criterios demandados (Ribes, 1990a, Ribes, 2002).

Esta caracterización del aprendizaje como logro, ha conducido a planteamientos, preguntas y programas de investigación que pueden aportar al ámbito educativo nuevas formulaciones teóricas que eventualmente puedan generar avances sustanciales de los estudiantes. Ello en la medida en que se investiguen los factores y circunstancias que auspician que un individuo alcance o desarrolle nuevas formas de comportamiento o que consiga ciertos resultados. Esto le da un giro diferente a la institución educativa, en tanto ahora es concebida como el espacio en el que se planean, diseñan e implementan las condiciones óptimas para que los estudiantes consigan los aprendizajes y las capacidades que la vida social demanda (Ribes 2004b). Entonces, el trabajo del psicólogo no se limita al espacio educativo ni al trabajo individual con cada estudiante, sino que comprende trabajar con docentes, grupos, instituciones, ambientes especiales, entre otros más. La intervención psicológica incide además sobre las características de materiales empleados y de tareas a resolver, la identificación de los comportamientos por aprender, así como en la transferencia del aprendizaje a otras situaciones o ambientes (Ribes, 2006).

El ejercicio del análisis conceptual sobre el aprendizaje al amparo de TC en el ámbito educativo permite extender estas influencias en el nivel educativo superior: (a) ruptura explícita con la asunción de considerar a esta perspectiva y a otras perspectivas psicológicas conductistas como meras teorías del aprendizaje, asunción que surge de confundir aprendizaje con comportamiento psicológico; (b) el

compromiso por articular el análisis de condiciones que propicien aprendizajes, con el análisis conceptual de los términos empleados en dicho ámbito, para dotar el trabajo empírico con claridad conceptual; (c) una superación de la intervención psicológica reducida al trabajo exclusivo con los que aprenden, es decir, los estudiantes. Por el contrario, se amplía el radio de acción para asesorar en el desarrollo curricular, la planeación didáctica y sobre todo en la formación y desempeño docente para conseguir que se organicen alrededor de logros a alcanzar por medio de las más variadas y efectivas circunstancias didácticas; (d) la ubicación adecuada de los otros factores con los que se relaciona el estudiante, como el docente y el objeto disciplinario, en tanto condiciones necesarias y suficientes, en el desarrollo de capacidades que permiten cumplir con los diferentes objetivos educativos; y (e) la postulación de relaciones diferentes entre el docente, los estudiantes y los criterios que definen el aprendizaje, que supera las limitantes de una visión automática que suponen los modelos de enseñanza-aprendizaje o de los centrados en el aprendizaje que ignoran que un estudiante no “descubre o construye” por sí mismo, sino que lo hace compartiendo espacios y prácticas con un docente que ya aprendió eso que se espera disciplinariamente (Ibañez, 1999; Morales et al., 2016; Ribes, 1989b, Ribes, 1990, Ribes, 2002, Ribes, 2004a).

Derivación de una Teoría de Desarrollo Psicológico que ha Permitido Ampliar el Impacto de TC en el Ámbito Educativo a Espacios No Escolarizados y a Otros Procesos Formativos

Al amparo de TC como formulación para el análisis de los procesos psicológicos básicos se han generado trabajos que configuran una teoría del desarrollo psicológico para analizar cómo se individualiza lo social, es decir, la forma en la cual los criterios socialmente compartidos por un grupo modulan, regulan y dirigen el comportamiento de un individuo. Es otras palabras, se trata del análisis psicológico del proceso de socialización de un individuo como incorporación a un grupo social (Trejo et al., 2022). Esta individualización de lo social se identifica a medida que se van desarrollando formas de comportamiento que cumplen o satisfacen los criterios impuestos o esperados por el grupo social al que se está incorporando el individuo. De esta forma, la teoría de desarrollo se orienta a dar cobertura conceptual y empírica acerca de las condiciones, rutas y secuencias que permiten la emergencia de capacidades de un individuo para cubrir las demandas sociales que le son exigidas (Morales et al., 2019).

El desarrollo psicológico humano comienza desde que las actividades de un organismo biológico neonato quedan bajo la

regulación de los criterios sociales de un grupo particular. Esta modulación social del comportamiento biológico individual, en un principio está posibilitada casi en su totalidad por las condiciones filogenéticamente heredadas y regulado por las propiedades físicoquímicas de la situación. Posteriormente, se incorporará un sistema reactivo convencional o sistema lingüístico que permitirá la estructuración de nuevas interacciones con un entorno o realidad construidos culturalmente. Las condiciones sociales en las que el individuo se encuentra inmerso incluyen los criterios o demandas conductuales por parte de quienes ya forman parte del grupo, los que delimitan dirección, grado y sentido del desarrollo del comportamiento para ser reconocido como esperado o deseado para el grupo en diferentes situaciones y momentos (Carpio, 1994; Carpio et al., 1995; Cortés et al., 2002). En suma, la incorporación individual a un grupo social tiene lugar cuando se aprenden gradualmente las formas de comportamiento convencionalmente compartidas en dicho grupo.

Los criterios que en un grupo se prescriben, así como las formas de satisfacerlos, el momento y secuencia, se pueden ubicar en cuanto a su complejidad en los niveles funcionales de la taxonomía de Ribes y López (1985), así como con las variaciones morfológicas al interior de cada uno de tales niveles. Esto ha sido formalizado por Mares y Rueda (1993), quienes sostienen que el desarrollo psicológico del lenguaje puede tener lugar en dos variantes:

(1) Desarrollo interfunciones o vertical, que comprende las transiciones de un nivel funcional a otro, como cambios cualitativos de las interacciones. Por ejemplo, un individuo se puede comportar en un momento determinado en el nivel suplementario, pero en otro, su comportamiento se puede estructurar en un nivel sustitutivo referencial. Por supuesto, la inclusividad postulada por Ribes y López (1985) entre los niveles funcionales propuestos no supone un curso lineal ni ascendente, ya que un individuo puede estructurar su comportamiento en los niveles simples o complejos o viceversa, mientras que mayor complejidad no significa superioridad; y

(2) Desarrollo intrafunciones u horizontal, que comprende los cambios en extensión al interior de un mismo nivel funcional, los cuales operan como ampliaciones de las temáticas y variaciones morfológicas que son posibles al interior de cada nivel de complejidad funcional. Mientras que el desarrollo vertical supone cambios cualitativos, en el horizontal tienen lugar los cambios cuantitativos. Nuevas configuraciones reactivas emergen ante los cambios en las circunstancias en las que el individuo está interactuando y que dependen de las configuraciones históricamente establecidas.

Como puede apreciarse, como teoría de los procesos psicológicos básicos, TC ha dado origen a una teoría del desarrollo psicológico. Por un lado, elaborando abstracciones en las que descompone y deja de lado la singularidad de los eventos para trabajar exclusivamente con los elementos genéricos compartidos por cierta clase de eventos, para poder formular leyes que trasciendan circunstancias temporoespaciales específicas. También ofrece explicaciones de la evolución psicológica, en tanto proceso de transición entre los niveles funcionales de los más simples a los más complejos y como transiciones variadas. Por el otro, la teoría del desarrollo derivada de TC implica la reconstrucción de la evolución del comportamiento individual con base en conceptos basados en el análisis sincrónico de los procesos psicológicos (Ribes, 1987). Esta individuación es genérica, lo que significa que se analiza a un individuo genérico en ámbitos culturales particulares (Ribes, 2009). En este sentido, en la teoría de desarrollo psicológico se reconocen las particularidades de los fenómenos que no son consideradas en la formulación de una teoría de proceso, con la finalidad de explicar las condiciones por las cuales se estructuran nuevas configuraciones interactivas, definidas por el tipo, modo y circunstancias de los contactos particulares que los individuos han tenido con ambientes específicos, así como por las demandas conductuales impuestas momento a momento (Silva et al., 2005).

En síntesis, TC se ha constituido como una preocupación analítica de una teoría de los procesos y evolución psicológicos, que ha derivado en investigaciones realizadas en condiciones controladas. Pero también ha permitido la construcción de una teoría del desarrollo psicológico como ejercicio analítico-sintético en la que son relevantes los ámbitos sociales y los criterios que determinan la configuración de las habilidades y competencias que se espera logre un individuo.

Con base en TC de Ribes y López (1985), las extensiones explicativas sobre el desarrollo del lenguaje de Mares y Rueda (1993) y el análisis del comportamiento inteligente de Ribes (1990), se ha elaborado un modelo de desarrollo psicológico formalizado como Modelo Interconductual de Comportamiento Creativo (MICC) (Carpio et al., 2007a; Carpio, 2008). Dicho modelo describe el origen y secuencia de las habilidades y competencias, como categorías que dan cuenta de la continuidad entre el comportamiento habitual, el comportamiento inteligente y el comportamiento creativo en ámbitos sociales particulares. De manera general, se plantea que un individuo que se encuentra en situaciones en las que existe un criterio a satisfacer y una única manera de satisfacerlo, y si se desempeña efectivamente, entonces se habla de que ha desarrollado cierto tipo de habilidades (por ejemplo, las académicas, en el ámbito educativo). Si después ese

individuo enfrenta diferentes situaciones con diversos criterios que definen diferentes problemas, cuya solución es posible mediante diversas configuraciones reactivas, entonces se estarán desarrollando competencias conductuales. Por competencia se alude a una tendencia a la efectividad ante diversos criterios implicando un desempeño variado y efectivo. Entonces se puede considerar que comportamiento competente es sinónimo de comportamiento inteligente (Carpio, 2008).

Este tipo de comportamiento, a su vez, puede dar lugar a otro tipo que se origina en situaciones en las que no hay criterios explícitos por cumplir y en las cuales el individuo despliega actividades que no pueden denominarse habilidades o competencias, debido a que no existen criterios para determinar su efectividad. Es decir, se configura un desempeño que origina nuevos criterios con los que se definen nuevos problemas y sus respectivas soluciones, lo que ha sido denominado como comportamiento creativo (Carpio et al., 2007a; Carpio, 2008). Toda vez que este comportamiento es generativo de nuevos problemas que configurarán nuevas habilidades, entonces se torna potencialmente infinito el desarrollo psicológico de aquellos que se comportan creativamente.

Los argumentos expuestos permiten sostener que TC ha posibilitado una concepción del desarrollo que ofrece los siguientes impactos y ventajas: (a) una caracterización del desarrollo psicológico que se distingue de toda formulación psicológica que ancla dicho concepto a nociones biológicas como crecimiento, maduración o desarrollo biológico; (b) la constitución de una teoría del desarrollo que mantiene continuidad con la lógica de TC, pero que ha adaptado y construido categorías puente para reconocer particularidades de los eventos en los que un individuo interactúa; (c) la generación de líneas de investigación empíricas que aportan evidencia de las formas específicas en las cuales un individuo desarrolla las capacidades que le permiten cumplir con los criterios socialmente impuestos; (d) el reconocimiento de los procesos educativos como promotores de desarrollo psicológico, lo cual permite postular que tienen lugar en otros espacios, además del escolarizado. Esto incluye la casa, el espacio laboral y todos los ámbitos que socialmente se han delimitado, rompiendo con la idea errónea de que el estudio de la educación, se limita a la escuela, a los docentes y estudiantes; (e) la asunción de que el desarrollo psicológico aunque se estima a partir de los criterios del grupo social de referencia, tiene lugar de forma individual y heterogénea, es ramificado y vinculado a ámbitos sociales, lo que implica que desde esta perspectiva, el desarrollo corresponde con dominios específicos y es dinámico (nadie es inteligente o creativo en todos los dominios ni siempre lo será); y (f) generación de programas de investigación sobre parámetros,

condiciones y secuencias particulares relacionados con la emergencia de habilidades y competencias, que eventualmente alimente de evidencia, las intervenciones educativas.

Una Identidad Profesional del Psicólogo en el Ámbito Educativo con Derecho Propio, que no Queda Subsumido a una Variante de Profesor, ni de Pedagogo

El psicólogo trabajando en el ámbito educativo, que parte de una teoría general de procesos y de sus avances, así como del conocimiento del trabajo interdisciplinar, puede constituirse como un profesional de interfaz que identifica, selecciona y adapta el conocimiento básico y las metodologías existentes a las condiciones sociales únicas y singulares que definen a las problemáticas sociales para contribuir en su solución (Ribes, 2005). Esto significa que el psicólogo en el ámbito educativo: a) transfiere conocimiento pertinente para ser empleado en las prácticas sociales de los individuos; b) diseña y evalúa procedimientos que promueven el cambio conductual; y c) es un asesor metodológico capaz de formular problemas y plantear soluciones relacionadas con el comportamiento individual en el espacio educativo (Acuña et al., 2016). En particular, el trabajo profesional del psicólogo formado desde el marco de TC se caracteriza por:

1.- Ser capaz de delimitar la dimensión psicológica de los problemas educativos, identificando los eventos y factores que generan, mantienen o interfieren con los objetivos educativos;

2.- Ser capaz de definir teóricamente los problemas psicológicos y distinguirlos de las quejas y demandas educativas que le son planteadas como si fueran problemas en sí mismos, cuando en realidad son sus efectos;

3.- Ser capaz de hacer un diagnóstico de los problemas psicológicos con base en la selección, adecuación o elaboración de instrumentos funcionalmente pertinentes a cada caso educativo;

4.- Ser capaz de elaborar programas de intervención que reflejen congruencia conceptual con la tipología de problemáticas educativas definidas;

5.- Ser capaz de aplicar procedimientos seleccionados en congruencia con los criterios conceptuales y metodológicos, los principios éticos que rigen el ejercicio profesional, así como con las políticas y reglamentos educativos.

6.- Ser capaz de hacer evaluaciones de planes y programas de intervención psicológica en el ámbito educativo, así como establecer criterios de éxito del cambio conductual, con especial definición de metas a corto, mediano y largo plazo, así como estar en condiciones de

diseñar el seguimiento llevado a cabo por otros profesionistas, para profesionistas y no profesionistas que participan de la vida educativa; y

7. Ser capaz de elaborar informes para psicólogos y no psicólogos, que contengan el diagnóstico, la descripción de la intervención, resultados generales observados y los lineamientos o acciones a seguir para mantener los efectos (Carpio et al., 1998; Carpio et al., 2018).

Con base en criterios científicos, tecnológicos y en la evidencia acumulada, el psicólogo formado en TC puede hacer contribuciones a la educación impartida en el nivel superior, entre las cuales destacan, asesorar: (a) a los docentes en la elaboración de objetivos de aprendizaje que se caractericen por la precisión en términos de qué lograr, cómo, cuándo y dónde, así como de su factibilidad; (b) a los docentes en el despliegue de las formas de explicitar los criterios de logro, ilustrar cómo cumplirlos, retroalimentar el desempeño estudiantil y evaluar de forma permanente y pertinente los logros cualitativamente diferentes; (c) a docentes, diseñadores curriculares y autoridades escolares para elaborar planes y programas de estudio cuyo eje sea el aprendizaje y el desarrollo de capacidades que disciplinariamente se esperan, en armonía con criterios administrativos, sin que los primeros se subordinen a los segundos, para lo cual se especifiquen gradación, secuencias y metas en función de la complejidad funcional y la dificultad morfológica; (d) a docentes en la planeación didáctica como formalización lingüística de las circunstancias ideales para aprender comportamientos disciplinarios; (e) a estudiantes en el desarrollo de repertorios o precurrentes necesarios para una clase, para un curso, para ingresar a un nivel educativo y para presentar exámenes de ingreso; y (f) en el diseño de políticas educativas que no se reduzcan a un discurso demagógico ni a promesas incumplibles, sino a políticas que reflejen un genuino interés por el desarrollo académico del educando por medio de una enseñanza diseñada con criterios funcionales (León et al., 2011; Ribes, 2004a, Ribes, 2005, Ribes, 2008).

Esto es solo una muestra de lo que TC ha permitido desarrollar para fundamentar el trabajo del psicólogo en el ámbito educativo, con base en una formación científica, tecnológica e interdisciplinaria. En otras palabras, cuando un psicólogo analiza su realidad para delimitar la dimensión que le corresponde, sintetiza los conocimientos básicos que le permitan contribuir a la solución de problemáticas sociales y aplica procedimientos en correspondencia con la participación de otros profesionistas y no profesionistas; siempre llevando a cabo un ejercicio de teorización de la realidad educativa en armonía con un ejercicio de concreción de lo que se ha investigado teóricamente. Lo anterior dota de una identidad profesional al psicólogo en este ámbito, que impide que se convierta en un ayudante de profesor, variante de pedagogo o

auxiliar administrativo cuando se inserta en los espacios educativos con el propósito de hacer intervención. De hecho, pasa a segundo plano el contenido disciplinario de los actores con los que trabaja, es decir, el psicólogo puede asesorar en la enseñanza-aprendizaje de otras disciplinas en tanto es experto en las condiciones necesarias y suficientes para aprender en el nivel superior, así como del carácter circunstancial del aprendizaje requerido para la formación de capacidades profesionales. En suma, el psicólogo formado en TC se encuentra capacitado para generar cambios conductuales definidos conceptualmente y con potencial efectividad al derivarse de investigación realizada, por lo que se vuelve redundante hablar de que hace una intervención “basada en evidencia”.

Delimitación de la Dimensión Psicológica de la Educación Escolarizada en General y de la Educación en el Nivel Superior en Particular

Los trabajos en los que se delimitó la dimensión psicológica de la educación escolarizada partieron de la noción de discurso didáctico, aportada por Ryle (1967), quien en su abordaje de lo intelectual recurre al habla estudiada como elemento para demostrar que lo que se denominan como abstracciones, inferencias, entre otras, no aluden a episodios ocultos o internos, sino que refieren comportamientos en los que ha incidido la enseñanza para su configuración y desarrollo. Esta noción de habla didáctica o discurso didáctico fue recuperada por diversos autores en la disciplina psicológica.

Uno de los primeros en recuperar esta noción, fue Ribes (1990b), quien al hacer su propuesta de enseñanza del desempeño inteligente en instituciones educativas, consideró que la enseñanza tiene lugar a través de tres modalidades: (a) el ejercicio, el cual consiste en exponer al estudiante de manera directa con las condiciones en las que la práctica disciplinaria tiene lugar, es decir, interactúa con aparatos, procedimientos, datos, conceptos, etc., directamente; (b) el ejemplo, el cual consiste en que el docente modela o muestra al estudiante las formas apropiadas de interactuar directa o lingüísticamente con los objetos y los eventos disciplinarios; y (c) el discurso didáctico que consiste en una interacción lingüística entre quien enseña y quien aprende, para alterar o cambiar el comportamiento del estudiante en la dirección esperada.

La noción de discurso didáctico ha dado origen a la postulación de interacción didáctica como la unidad analítica de la dimensión psicológica en el nivel educativo superior, con un encuadre conceptual psicológico en el que se reconocen otras dimensiones que participan modulando dicha interacción en una institución educativa (Irigoyen et

al., 2007a, Irigoyen et al., 2007b; León et al., 2011). Es la interacción en la que el docente regula lingüísticamente la relación del estudiante con objetos, eventos o personas en correspondencia con criterios paradigmáticos, sociológicos y de ajuste, por lo que la enseñanza no se reduce al habla del docente y ni a un episodio comunicativo (Carpio et al., 1999). Esta noción constituye una categoría puente, originada en los desarrollos conceptuales de TC para reconocer la dimensión psicológica en el ámbito educativo. Comprende el análisis del comportamiento de los actores participantes que interactúan entre sí y en relación con otros factores para conseguir los logros y objetivos institucionales, dando lugar a un proceso de ajuste gradual del comportamiento de un individuo a las prácticas de una comunidad disciplinaria (Ibáñez, 2011).

Estas interacciones, al tener lugar en el campo educacional, adoptan el apellido didáctico para señalar morfológicamente este ámbito social en el que se hace trabajo interdisciplinario (Morales et al., 2019). La noción también remarca la relación de mutua dependencia y afectación entre el hacer del docente con el actuar del estudiante, respecto a una tarea con la finalidad de lograr aprendizajes. En estas relaciones el docente con su actuar atiende a propiedades del hacer del estudiante y de la tarea, lo que se denomina enseñanza, mientras que el actuar del estudiante se relaciona con el hacer del docente y las propiedades de la tarea, lo que se denomina, conducta de estudio o relación de estudiar (Ibáñez & Ribes, 2001; Irigoyen et al., 2007b; Morales et al., 2016).

Aunque hay diferencias entre quienes trabajan en este ámbito desde TC respecto a los elementos participantes que reconocen de la interacción didáctica, de manera general hay un consenso en que es una noción heurísticamente sólida como unidad de análisis de la dimensión psicológica de los procesos educativos. Por lo tanto se puede decir que TC ha generado: (a) una categoría puente como herramienta analítica que dé origen a investigación interfaz a partir de la noción de interacción didáctica; (b) planteamientos funcionales que son una alternativa a los modelos dominantes de enseñanza-aprendizaje que cosifican o sustancializan el conocimiento, que asumen al aprendizaje como adquisición y que dejan de lado otros factores (Ibáñez, 2007a, Ibáñez, 2007b, Ibáñez, 2007c). Además, estos planteamientos funcionales subrayan la afectación mutua y sin predominio de un factor sobre otro, a diferencia de esas tendencias de inicios de siglo XXI que invisibilizaban el papel del docente y de la enseñanza, centrando sus planteamientos exclusivamente alrededor del aprendizaje (Burbules & Callister, 2001; Saso & Pérez, 2003); (c) un enfoque que supera a planteamientos tanto investigativos como de intervención que se fincan en aspectos morfo-estructurales como lo son la puntualidad docente, la

cobertura del programa o temario, el avance académico reducido a criterios cuantitativos y administrativos, la esperanza de mayores aprendizajes a partir del equipamiento tecnológico, la igualación entre el aprendizaje y calificaciones obtenidas (Carpio & Irigoyen, 2005); (d) los planteamientos e intervenciones generadas alrededor de la interacción didáctica, reflejan la lógica de TC: interacciones que se pueden estructurar en diferentes niveles de complejidad funcional, con diferente morfología, que son progresivamente inclusivas y organizadas por y para el aprendizaje (León et al., 2011); y (e) una separación entre el habla como evento morfológico y la interacción didáctica como relación teórica o disciplinariamente regulada y dirigida (Ibáñez & Ribes, 2001).

Modelos para el Análisis de Factores que Participan en las Interacciones Didácticas en el Nivel Educativo Superior

Con base en TC y trabajos conceptuales directamente derivados de dicha formulación, se han elaborado diferentes modelos y matrices de exploración experimental que han generado evidencia que ensancha el cuerpo de conocimientos empíricos y representa un fundamento para intervenciones en el ámbito educativo. A continuación se describen algunos de los más influyentes, tanto en la investigación como en la intervención psicológica en el ámbito educativo a nivel superior.

El “*Modelo de Interacciones Didácticas*” (Ibáñez, 2007a; 2007b; 2007c; Ibáñez & Ribes, 2001) se plantea como ideal para la investigación experimental en el campo educativo y guía de la exploración sistemática de los factores psicológicos que influyen en el aprendizaje escolar. En el modelo se representan y definen las interacciones didácticas como las relaciones establecidas entre los agentes y factores principales de los procesos educativos que tienen lugar en un episodio instruccional, esto es, en un tiempo y lugar determinado, organizado para promover condiciones propicias para el aprendizaje del estudiante. En este modelo se contemplan como factores principales el alumno, el discurso didáctico y el mundo real, los cuales se encuentran regulados por el currículo, mientras que el aprendizaje es representado como un cambio en la interacción del alumno con el mundo real (Ibáñez, 2007c).

Al amparo de este modelo se han hecho investigaciones sobre el proceso o conducta de estudio, entendido como el contacto que un estudiante establece con el discurso producido por un experto en un dominio particular, con el objetivo de aprender las formas apropiadas de actuación ante situaciones particulares de su vida en comunidad (Reyes et al., 2019, Reyes et al., 2021); sobre la modalidad del discurso didáctico y su impacto en el aprendizaje de competencias contextuales

(Ibáñez et al., 2009), así como los efectos de la presencia y ausencia del objetivo instruccional y del objeto referente (Reyes, et al., 2007), entre otros.

El “*Modelo de interacciones didácticas en educación superior*” delineado inicialmente por Carpio e Irigoyen (2005), para ser formalizado posteriormente como exclusivo para el análisis de la dimensión psicológica de la educación superior (León et al., 2011; Morales et al., 2013; Silva et al., 2014), se postula como un modelo que tiene como eje a la noción de interacción didáctica como unidad analítica que posibilita una aproximación funcional a las relaciones entre docente y estudiante. Dicho modelo reconoce que a las interacciones didácticas las enmarcan aspectos formales que representan las condiciones necesarias para que las primeras tengan lugar; pero remarca la dimensión funcional como condición suficiente para que las actuaciones del docente conduzcan a logros esperados de todo aquel estudiante que se está incorporando a una comunidad disciplinaria.

Desde este modelo, se estima que la interacción didáctica se organiza con base en un criterio que define los logros que el estudiante tiene que alcanzar (Carpio, 1994), delimitando las acciones docentes y estudiantiles pertinentes respecto de una tarea que se deriva del plan de estudios, los cuales a su vez se corresponden con los criterios sociales y disciplinarios de la comunidad paradigmática a la que un estudiante se va a insertar. Esto representa la inclusividad entre los diferentes niveles que rodean a la interacción didáctica, así como la integración entre el dominio disciplinario (saber una disciplina) y el dominio didáctico (saber enseñar una disciplina), que exige el nivel educativo superior. En este modelo se contemplan como factores principales el desempeño del docente, el desempeño del estudiante, el criterio de logro que estructura la interacción psicológica, la tarea disciplinaria, los factores relacionados con el docente, el estudiante y los factores disposicionales que probabilizan la interacción, así como los criterios institucionales, los criterios paradigmáticos y los criterios educativos del nivel superior. Con base en este modelo se han organizado investigaciones relacionadas con el desempeño didáctico del docente, con el desempeño del estudiante, así como con las diferentes modalidades que adoptan las interacciones didácticas como lo son las orales, las lectoras y las escritoras, con lo cual se ha constituido como un marco general que ha dado origen a otros modelos (Arroyo et al., 2007; Morales et al., 2017; Morales et al., 2018; Pacheco, 2008; Silva et al., 2014).

El “*Modelo de interacciones didácticas*” de Irigoyen et al. (2007b), define a la interacción didáctica como el intercambio recíproco entre el

docente y el estudiante, los materiales de estudio u objetos referentes en condiciones delimitadas por el objetivo instruccional y el ámbito funcional de desempeño. A este modelo se le agregaron posteriormente elementos relacionados con la evaluación como lo son el nivel de logro, el tipo de tarea y el modo lingüístico (Jiménez et al., 2011). Los autores sostienen que en el ámbito educativo, esas interacciones tienen sentido en relación con el contexto lingüístico, es decir, de lo que se enseña y aprende como dominio disciplinar. El término dominio alude a un orden determinado de conocimiento o materia, así como al ámbito de una actividad. Por lo tanto, describir un dominio consiste en identificar los conjuntos de prácticas. El ámbito disciplinar define los requerimientos que docentes y estudiantes deben llevar a cabo. Dichos requerimientos se relacionan con los ámbitos en un nivel conceptual, procedimental y de medida del área de conocimiento (Irigoyen et al., 2011). En este modelo se contemplan como factores principales: (a) el desempeño del docente que comprende la planeación didáctica, la exploración competencial, la prescripción de criterios, ilustración, supervisión, retroalimentación y evaluación; (b) el desempeño del estudiante que comprende la identificación de eventos, instrumentación de procedimientos, formulación de relaciones y aplicación a nuevos casos; (c) el objetivo instruccional; (d) los objetos referentes; y (e) el dominio disciplinar/ámbito funcional de desempeño.

Al amparo de este modelo se han explorado el tipo de tarea y criterio de logro en la competencia lectora (Irigoyen et al., 2004); el tipo de tarea en la competencia lectora (Irigoyen et al., 2006a); la relación entre modo lingüístico y tipo de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica (Irigoyen et al., 2006b); la interacción entre el criterio de tarea y modalidad de respuesta en la competencia lectora (Irigoyen et al., 2007a); el tipo de tarea, modalidad de la respuesta y nivel funcional en la comprensión de textos (Acuña et al., 2010b); los criterios de tarea y niveles de complejidad en la comprensión de textos (Irigoyen et al., 2010); la modalidad del material de estudio y tipos de tarea (Irigoyen et al., 2015); el modo lingüístico y tipo de tarea en el aprendizaje de categorías procedimentales (Acuña et al., 2016).

El “*Modelo para el análisis del ajuste lector*” (Carpio et al., 2008) reconoce la importancia en el nivel educativo superior, de la lectura de textos especializados como forma fundamental de mediación lingüística de los contactos de un estudiante con los valores, criterios, referentes, conocimientos y prácticas disciplinarias. El reconocimiento de su importancia viene emparentado con una incorrecta conceptualización de la lectura y de la comprensión de textos que ha desembocado en el extravío analítico, así como en la ausencia de avances en la promoción de mejores desempeños lectores. Frente a la

visión tradicional de la lectura que se asume ocurre en dos planos—uno “corporal” que corresponde a la participación principalmente de los ojos que recorren las palabras, renglones y párrafos, y otro mental o cognitivo que corresponde a un supuesto proceso de comprensión—se presenta como alternativa la noción de ajuste lector. Esta noción es descriptiva del ajuste funcionalmente pertinente del comportamiento de un individuo (el lector) a la circunstancia o situación en la que interactúa con un texto y que es estructurada por un criterio.

Desde este modelo, una interacción lectora no supone un proceso mental llamado comprensión, ni supone que se comprende el texto o la lectura. Se estima que se estructuran diferentes niveles de ajustes lectores, tantos como reconoce TC, que van desde el leer en voz alta hasta establecer relaciones lingüísticas entre conceptos, dependiendo del tipo de criterio de ajuste lector impuesto en esa circunstancia. Con base en este modelo se ha ido generando un programa de investigación extenso del papel que juegan diferentes variables en el establecimiento de ajustes lectores en educación superior (Arroyo et al., 2007; Arroyo et al., 2008; Arroyo & Mares, 2009; Arroyo et al., 2013; Meraz et al., 2020; Meraz & Pérez-Almonacid, 2016; Morales et al., 2010, Morales et al., 2014, Morales et al., 2020).

En el “*Modelo para el análisis del comportamiento psicológico del científico*”, se reconoce el papel que el individuo desempeña en el proceso de reproducción y creación científica, como práctica concreta y viva de la ciencia. Dicho modelo fue propuesto inicialmente por Ribes (1993) para representar la dimensión psicológica de los aspectos institucionales, conceptuales y culturales de la ciencia, en tanto quehacer especializado, lo cual constituye un aporte y reconocimiento de dicha dimensión que había estado rodeada de reduccionismo y misticismo sobre la figura del científico y de la propia ciencia (Ribes, 1993; Ribes et al., 1996; Ribes, 2004b). Dicho modelo reconoce como categorías fundamentales: (a) la metáfora-raíz y el modelo de representación del mundo, que consisten en los supuestos y creencias que dan cobertura a la actividad científica en cualquier nivel; (b) la teoría científica en particular y el ejemplar que se encuentra vinculado a ella; (c) los diversos juegos de lenguaje de la investigación como prácticas individuales; y (d) los procesos y competencias que forman parte de cada uno de los componentes de la investigación científica (Ribes, 1993). Este modelo fue usado como guía para trabajos empíricos cuyos objetivos eran: (a) estudiar los factores y variables implicadas en el ejercicio, enseñanza y aprendizaje de una disciplina científica; (b) analizar la relación entre lo que se denominó la dominancia de categorías de una teoría, con la promoción o favorecimiento de un tipo de competencias en la práctica científica; y

(c) diseñar y probar procedimientos de entrenamiento de habilidades de investigación en estudiantes de educación superior que están aprendiendo la práctica científica (Padilla, 2006). Así como para analizar el quehacer científico de un investigador cuando forma parte de una comunidad y de un proyecto de investigación (Padilla et al., 2009)

El “*Modelo del desempeño didáctico del docente*”, que se deriva del “*Modelo de interacciones didácticas*” y centra como eje de análisis el desempeño del docente—pero solo con fines analíticos ya que sigue sosteniendo la correspondencia que tiene con el desempeño del estudiante (León et al., 2011)—, se remonta a la extensión de la propuesta de los juegos de lenguaje del comportamiento científico, para postular que la práctica del psicólogo no solo puede estar regulada por criterios paradigmáticos científicos, sino también por criterios tecnológicos y pedagógicos, que dan origen a prácticas tecnológicas y de docencia, respectivamente. Se asume que el psicólogo, como docente, regula la conducta de otros individuos respecto de los objetos de estímulo propios de las prácticas científicas y tecnológicas (Carpio et al., 1998) y, aunque cambien los contenidos de aquello que se enseña, se mantienen relativamente constantes las formas de interacción con las que se lleva a cabo el ejercicio, lo cual define a los ámbitos de desempeño didáctico.

Inicialmente se reconocían: (a) el juego de lenguaje de la exploración cognoscitiva, posteriormente denominado exploración competencial; (b) el juego de la imposición de los criterios disciplinarios y didácticos; (c) el juego de lenguaje de la ilustración. d) el juego de lenguaje de la práctica supervisada; y e) el juego del lenguaje de la evaluación (Carpio et al., 1998). Posteriormente se agregaron otros dos: el juego de la planeación didáctica y de la retroalimentación (León et al., 2011). Estos ámbitos de desempeño representan las formas de concretar las tres funciones sustanciales y funcionales de la práctica docente: (a) mediar el contacto del estudiante con los objetos disciplinarios; (b) facilitar el ajuste del comportamiento estudiantil a los criterios paradigmáticos; y (c) auspiciar con ese ajuste el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias. Con la definición del qué y el cómo del desempeño didáctico del docente se han realizado análisis y evaluaciones del desempeño docente más cercanos a la caracterización funcional de base.

El “*Modelo para el análisis del desempeño escritor*” fue desarrollado por Pacheco (2008, 2010) como una formulación para dar cuenta de los factores y circunstancias que probabilizan el desarrollo de habilidades y competencias escritoras. Dicho modelo se fundamenta en la conceptualización de la conducta de escribir, que consiste en un

complejo campo de relaciones de dependencia y afectación mutua entre el escritor, aquello sobre lo que escribe y aquel a quien le escribe. Estas relaciones pueden organizarse en diversos niveles de complejidad funcional, dando lugar a conducta escritora intrasituacional, extrasituacional y transituacional. En este modelo se reconoce que en el nivel superior en el que se aprende a escribir se sigue una evolución de las formas estrictamente situacionales hasta las que trascienden el aquí y el ahora, y su postulación se ha realizado considerando el caso particular del aprendizaje de las formas de actuación disciplinaria en psicología.

De esta forma se identifican las interacciones escritoras y su correspondencia con los aspectos formales que caracterizan al lenguaje especializado en el nivel educativo superior en los siguientes términos: (a) establecimiento de relaciones unívocas referencia y referente que suponen el aprendizaje del vocabulario y semántica del lenguaje especializado; (b) desarrollo de la sintaxis, como forma de conducta en la que se ordenan y establecen jerarquías entre las referencias; (c) establecimiento de relaciones de este último tipo y los criterios de definición pertinente como descripción técnica; (d) desarrollo del escribir teórico, es decir, del establecimiento de las relaciones entre conceptos; y (e) desarrollo de habilidades escritoras más complejas como escribir la filosofía, la lógica o las relaciones epistemológicas de una disciplina científica, como la psicología (Pacheco et al., 2010).

Con base en este modelo se han evaluado los efectos del contacto visual en la revisión de textos, en particular sobre la coherencia y la precisión de lo que se escribe (Pacheco et al., 2011), el papel de la respuesta del lector y el empleo de ejemplos sobre la composición escrita (Pacheco et al., 2013), las consecuencias diferenciales sobre la elaboración de textos elaborados por universitarios (Ortega et al., 2014), los efectos específicos de la posibilidad de revisión y corrección de textos (López et al., 2019), la evaluación de la autorregulación por medio de la escritura (Ortega et al., 2020), así como el papel de la instrucción en la elaboración, revisión y corrección de textos de estudiantes de psicología (Dávila et al., 2022), entre otras variables.

El “*Modelo de atención al riesgo académico*”, es propiamente uno de los pocos modelos que se han diseñado para la atención de uno de los problemas educativos escolarizados vigentes y graves en México: la interrupción de las trayectorias escolares de los estudiantes o su conformación irregular e inadecuada (Carpio et al., 2018). Como punto de partida del modelo se realizó un ejercicio de esclarecimiento conceptual para poder definir al riesgo académico como una condición de propensión cuya actualización puede adoptar la forma de: (a) bajo nivel de aprovechamiento académico, que describe aprendizajes

insuficientes de los conocimientos, es decir, que el estudiantado no aprenda lo que tiene que aprender; (b) bajo rendimiento escolar correspondiente a niveles paupérrimos de los logros alcanzados por los estudiantes, el cual se estima a partir de los promedios de las calificaciones obtenidas; (c) rezago escolar, que consiste en el desfase temporal entre los logros alcanzados por los estudiantes y aquellos previstos en los tiempos curriculares. Como indicador usual de este tipo de riesgo se encuentra la diferencia entre el número de créditos previstos y el número de créditos conseguidos en cada momento de la trayectoria escolar; y (d) el fracaso escolar, que comprende el incumplimiento irreversible de las metas escolares y de aprendizaje propuestas curricularmente. Esta condición se documenta con base en la baja definitiva, el rebase de los tiempos reglamentarios y promedios de calificación insuficientes para acceder al nivel educativo inmediato superior.

Esta tipología permite una atención diferencial según la condición que enfrenta un estudiante, debido a que no se consideran los mismos factores que probabilizan que un estudiante repruebe *versus* que no aprende. Puede incluso haber aprobado y avanzado administrativamente sin haber aprendido o progresar académicamente. El modelo propone la identificación de factores que probabilizan cada uno de los tipos, la construcción de perfiles de riesgo, así como la definición de tres objetivos que determinan el tipo de intervención y que de manera general tienen que ver con (a) canalizar el caso, ya que las problemáticas rebasan las capacidades de atención institucional y demandan una intervención extraescolar y complementaria que supera a una de tipo psicopedagógica; (b) acompañar al estudiante que presenta factores susceptibles de cambio conductual, sobre todo las de creación de repertorio conductual como hábitos o competencias de estudio; y (c) supervisar y hacer labor de prevención con los estudiantes con niveles de riesgo bajo, para que no actualicen alguna de las condiciones descritas (Morales, et al., 2023). En suma, el modelo se centra en evitar que el riesgo académico sea una condición potencial y se actualice, y con ello se concreten las problemáticas educativas de fallar a su encargo social.

Sin ser propiamente un modelo, en la recuperación de TC para analizar los procesos psicológicos en espacios educativos y para diseñar intervenciones, ha sido nodal la categoría de criterios de ajuste en la teoría de proceso y de criterios de logro en una teoría de desarrollo. Esta ha sido una noción inicialmente planteada por Carpio (1994) y reconocida por Ribes en momentos posteriores (Ribes et al., 1996; Ribes, 2004c), como elemento que, junto con las nociones de mediación y desligamiento, permiten identificar el tipo de interacción que se está

estructurando por el fin que cumple, así como determinar el nivel de complejidad en el que se está estructurando la interacción. La noción de criterios de ajuste ha dotado de fortaleza conceptual a los planteamientos que se han hecho como extensiones de TC al ámbito educativo, pero también ha posibilitado metodológicamente la construcción de tareas, ensayos o situaciones en la que los individuos participan buscando el logro o satisfacción de dichos criterios. De esta forma, el criterio define quién debe cumplir el requerimiento conductual, qué desempeño desplegar, cómo tiene que hacerlo, cuándo se tiene que desplegar y hasta dónde tiene que hacerlo, contribuyendo al registro de las actividades de los participantes y los estudiantes en relación con el criterio; y con ello determinar la efectividad o no del desempeño, lo cual sirve de base tanto para registrar y entrenar habilidades, como para observar y promover competencias que, en conjunto, hacen factible la formación de capacidades variadas, complejas y novedosas.

Los modelos que se han elaborado teniendo como base los desarrollos conceptuales derivados de TC cubren diferentes factores y campos de investigación en el ámbito educativo en el nivel superior. Tales modelos han generado programas de investigación de interfase que exploran diferentes factores que se reconocen como parte de las estructuras planteadas. No se pueden soslayar trabajos que se han aproximado a desmitificar tendencias educativas, por ejemplo, los estilos de aprendizaje tan de moda actualmente (Delgado et al., 2016; Delgado et al., 2017), trabajos que exploran factores que afectan la lectura de un texto en un idioma extranjero y en otras disciplinas diferentes a la psicología (Rodríguez et al., 2015), la enseñanza de la psicología (Patrón et al., 2020). También destacan otros trabajos más cercanos a la intervención como a la organización de las actividades de aula (Varela, 2006, Varela, 2010, Varela, 2013), la formulación de una intervención psicológica con base en TC (Delgado et al., 2017) y la promoción del desempeño autodidacta (Morales et al., 2022).

Esta muestra de trabajos denota el vigor de la formulación y extensiones conceptuales para analizar de manera más precisa fenómenos que acontecen en las aulas de educación superior, las que bajo ciertas adecuaciones pueden ser útiles en otros niveles educativos. Adicionalmente, estos modelos tienen una diferencia importante con otros modelos teóricos que prevalecen en la psicología educativa o en la investigación psicológica en el espacio escolar: no constituyen modelos o microteorías derivadas de los eventos que estudian, sino que son propuestas que guardan correspondencia con un marco teórico conceptual general de lo psicológico. Esto permite que, a pesar de las diferencias entre los factores que se reconocen como parte de los

modelos (caso específico de los referidos a las interacciones didácticas), se comparte una lógica descriptiva o explicativa funcional y, con ello, una eventual integración de las evidencias empíricas obtenidas. La generación de diferentes modelos al amparo de TC no ha seguido una ruta semejante para cada uno de ellos. Muchas veces se han postulado a partir de planteamientos conceptuales y otras veces de las reflexiones que surgen de los datos empíricos, incluso de la conveniencia sociológica de trazar diferencias con otras perspectivas. En todo caso, enlistar todos ellos muestra que se ha avanzado en el análisis de la educación en el nivel superior.

Incidencia en la Enseñanza y Formación de Profesionistas: El Diseño Curricular de Planes de Estudios

TC ha permitido aportar importantes elementos teóricos y metodológicos para abordar la dimensión psicológica de los procesos educativos, pero también ha contribuido a concebir el currículo institucional como medio de contacto normativo de las interacciones didácticas, con base en lo cual se ha aportado también en el diseño curricular y, en consecuencia, la formación educativa en el nivel superior. Según Ibañez (2007b), esto se debe a que TC permite el análisis funcional del individuo de forma integral en relación con su ambiente tanto físico como sociocultural; pero además, porque considera las condiciones necesarias y suficientes para la emergencia de las habilidades y competencias que disciplinariamente se esperan, sin apelar a procesos internos. TC, como una taxonomía de procesos comportamentales con diferentes niveles, ha permitido que en la educación escolarizada se organicen los desempeños del estudiantado en esos niveles en la forma de competencias (Ibañez & Ribes, 2001; Ribes & López, 1985; Ribes, 1990; Varela & Ribes, 2002).

De esta forma, TC se ha constituido como modelo y guía para la investigación educativa, pero también para la planeación curricular en el pregrado, centrada en el aprendizaje con base en los siguientes supuestos: (a) la definición de la práctica profesional, como conjunto de competencias que requiere desplegar un profesionista para solucionar los problemas de un determinado campo disciplinario y que tienen que ser formadas; (b) determinación del orden y secuencia en las que se deben desarrollar las competencias profesionales, considerando su preeminencia temporal y su complejidad funcional; (c) especificación de las condiciones situacionales didácticas apropiadas para establecer las competencias; y (d) diseño y elaboración de criterios pertinentes para la evaluación que sea inherente al aprendizaje, la enseñanza y al propio diseño (Ibañez, 2007a, Ibañez, 2007b).

Con base en estos supuestos que giran alrededor de la formación profesional como proceso educativo de configuración de habilidades y competencias disciplinarias, en una estrecha colaboración entre Carlos Ibáñez y Claudio Carpio, se desarrollaron y aplicaron estos principios en el diseño de los planes de estudio de las carreras de Derecho, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Sociología, y Administración Pública, de la Universidad de Sonora entre los años 2003 y 2004. Para la elaboración de dichos planes: (a) se analizaron las condiciones sociales y económicas del contexto nacional, regional y local en su vínculo con el desarrollo individual y colectivo. Considerando las dimensiones en las que el profesionista puede contribuir a la evaluación, diseño e intervención para la solución y prevención de problemas y la promoción de condiciones favorables al bienestar individual y colectivo; (b) se caracterizaron las funciones que en esos ámbitos debían realizar el profesionista, así como las competencias profesionales pertinentes para enfrentar determinados problemas sociales, las cuales se tenían que promover en el estudiantado de cada disciplina. También se analizaron dichas competencias en términos de las habilidades componentes, como formas de saber qué y saber cómo, para ser entrenadas, en correspondencia con las situaciones didácticas pertinentes. Se consideró la estructura curricular adecuada, el perfil competencial docente ideal y las condiciones precurrentes mínimas de ingreso; y (c) se evaluaron de forma interna y externa, los planes de estudio vigentes, tomando como eje los programas de desarrollo departamental, divisional e institucional (Carpio et al., 2007b).

La incursión de TC en el diseño curricular es testimonio de un impacto importante de esta taxonomía en un campo dominado por otras perspectivas, tales como la epistemología genética, los diferentes constructivismos y las variantes modernas del mentalismo. Esto representa: (a) la concreción de un ejercicio interdisciplinario de intervención en el que se articuló la lógica de la taxonomía con la experticia de los miembros de las diferentes comunidades disciplinarias y con las demandas administrativas; (b) influencia en el campo del diseño curricular que trascendió los límites de la disciplina psicológica, para impactar en la enseñanza de otras disciplinas; (c) la apertura y recepción de las autoridades de una institución de educación superior pública para impulsar un proyecto desde una perspectiva relativamente joven y novedosa en el campo curricular; (d) la continuidad del espíritu de la experiencia curricular de la carrera de psicología en la Universidad Veracruzana y la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), cuyos planes de estudio originales están emparentados en su lógica; (e) un esfuerzo por establecer congruencia entre el contenido curricular y

la forma de enseñar, es decir, por armonizar los criterios disciplinarios con los criterios didácticos; (f) una ruptura con la idea de la universidad como empresa, con la idea de enseñanza verbalista y transmisora y con una visión tecnocrática que moderniza con tecnologías de la información, prácticas didácticas anquilosadas; y (g) una preocupación por formar actores de cambio social frente a problemáticas nacionales reales y urgentes, ofreciendo soluciones y contribuyendo al mejoramiento de la vida pública (Carpio et al., 2004; Carpio et al., 2007b; Galindo, 2004; Ibáñez, 2007a, Ibáñez, 2007b; Pérez-Almonacid & Gómez, 2014; Ribes, 2006).

Reflexiones Finales

La presente revisión de los trabajos que se han llevado a cabo en educación superior al amparo de TC demuestra el poder heurístico, la fortaleza conceptual y metodológica de la taxonomía y su vigencia. Se aprecian aportaciones conceptuales, una gran cantidad de trabajos empíricos, diversidad de aspectos y problemas estudiados y a los que se ha contribuido para su solución. Pero también es posible observar hasta el momento actual una serie de situaciones que pueden limitar el impacto de TC en la educación superior, así como tareas pendientes por asumir en los años venideros.

1. Extensión a otras instituciones y latitudes, ya que los trabajos realizados se han concentrado en habla hispana y su influencia se aprecia más en Latinoamérica. En particular, México se ha convertido en el epicentro del desarrollo y expansión teórica, metodológica y aplicada de dicha formulación teórica. Ello se debe a razones obvias, tales como el origen de sus autores, que la obra se publicara en una editorial mexicana y que el paso del Dr. Emilio Ribes por la UNAM, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Veracruzana constituyó a esas instituciones educativas en centros de formación e investigación que se adhirieron a TC; todo ello sin dejar de mencionar otras instituciones educativas en las que la figura de Emilio Ribes y de TC han dejado huella o han iniciado trabajos siguiendo sus planteamientos, por ejemplo la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En una proporción menor, España, Colombia y Perú han sido polos importantes de desarrollo conceptual y de difusión de TC. No obstante, su alcance a otros países de América Latina es poca y en países anglosajones es casi nula. Esto indica que no se han logrado consolidar trabajos en el ámbito educativo en otros espacios educativos y en otros países, lo que remarca la importancia de echar a andar mecanismos de promoción sociológica que amplíen el radio de acción (Carpio, et al., 1996).

2. Construcción de proyectos conjuntos y de redes de trabajo. TC originó todo un programa de investigación en Iztacala conocido como Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano (PIAH). Lo que inicialmente fueron diferentes líneas de investigación en comportamiento humano y animal que iban en la misma dirección, gradualmente se fueron desarticulando hasta llegar a comprender trabajos que ya no tenían relación con TC ni con la idea germinal. Esa división de alguna manera ha sido el sello en cuatro décadas de trabajo: grupos heterogéneos que laboran con sus propias dinámicas y que no comparten los mismos espacios, revistas, foros, incluso que no interactúan entre sí y que no refieran o citen los trabajos de los otros, conduciendo peligrosamente a la endogamia o al autismo intelectual.

3. Aumento en la publicación de trabajos inspirados en TC en otros espacios, sobre todo educativos, presentando avances en foros de educación y estableciendo vínculos con quienes diseñan y ejercen la educación superior. Cierto es que se han publicado trabajos en revistas que no son de análisis de la conducta o de psicología, como la Revista Mexicana de Investigación Educativa, Perfiles Educativos, la Revista Electrónica de Investigación Educativa, la Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, o la Revista de Educación en Biología, pero son pocos los trabajos inspirados en TC que se han socializado en otros espacios educativos, revistas y congresos. Esto evidencia que ha tenido lugar una labor de comunicación de los trabajos de analistas de la conducta de TC a otros psicólogos, pero que no ha alcanzado a trascender suficiente en los medios y espacios educativos.

4. Expansión del trabajo de investigación e intervención a la enseñanza a otras disciplinas en el nivel superior, ya que hasta ahora se observa de manera consistente que las incursiones en el campo de la enseñanza de la ciencia se reducen a la disciplina psicológica y que se corre el riesgo de convertirse en un trabajo de autoconsumo de los psicólogos. La trascendencia de los límites disciplinarios puede redundar en proyectos de investigación conjuntos en disciplinas como la física, la biología, la química, etc., así como en el mejoramiento de la enseñanza a nivel pre y posgrado. Las experiencias de Carpio et al. (2007b) e Ibáñez (2007a) en el diseño curricular de otras disciplinas, así como las de Farfán et al. (2019) en la formación de abogados, y el de Acosta et al. (2025) en el desarrollo de habilidades escritoras de biólogos, son claros ejemplos del impacto de TC en el nivel superior que va más allá de las fronteras de la psicología.

5. La apertura de nuevas líneas de investigación que deriven en nuevos modelos, nuevos planteamientos, en áreas y temáticas que son de actualidad educativa como inteligencia artificial, la llamada salud mental de los estudiantes, el *bullying*, la violencia escolar, entre otras,

todas ellas relacionadas con el contexto actual que se vive en la educación superior. Es posible que TC tenga el potencial para generar modelos e intervenciones en el campo educativo contribuyendo a la eficiencia del sistema, su mejoramiento y la búsqueda de mecanismos para que el avance en la modificación del cambio individual sea implementado en condiciones grupales o colectivas.

6. El aprovechamiento de las redes sociales y otras modalidades que son posibilitadas por las tecnologías de la información para la difusión de trabajos de investigación e intervención. En el momento actual se observa la emergencia de canales de You Tube o de Facebook que hacen difusión de la obra ribesiana, incluida TC. La gran mayoría de esos espacios son hechos por estudiantes o egresados que no necesariamente son docentes de psicología, sin embargo, hacen una gran labor de difusión de artículos, videos, conferencias, eventos, presentaciones de libros, entrevistas y materiales de difícil localización, que seguramente tienen un impacto en la formación de los psicólogos hasta ahora no evaluado. Ese impacto no sigue la métrica de las revistas científicas o de las bases de datos, pero tiene un alcance enorme que requiere ser aprovechado aún más por quienes laboran en educación superior desde TC.

Finalmente, en diversos momentos Ribes (1998a; 2021) ha realizado ejercicios reflexivos sobre las potencialidades y limitantes de TC en el análisis del comportamiento psicológico, a la cual ubicaba como un instrumento para identificar fenómenos, para reorganizar conceptualmente fenómenos ya documentados, para orientar sobre explicaciones factibles y para guiar el diseño de metodologías congruentes con la lógica que le subyace a TC. El autor ha reconocido las ventajas de TC como alternativa explicativa a las perspectivas teóricas dominantes en psicología, como guía de investigación experimental en animales y humanos, así como en las extensiones explicativas y de intervención en los campos de la salud y la educación. Pero también ha señalado dos tipos de dificultades que TC no podía superar. La primera se relacionaba con imprecisiones operacionales para evaluar experimentalmente las funciones más complejas, es decir, las sustitutivas. La segunda se relacionaba con la persistencia de remanentes moleculares, lineales y formalistas en el enfoque y análisis de los problemas investigados, lo que condujo a que planteara nuevas formulaciones en la obra *“El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología”* (TP) (Ribes, 2018). Es decir, la prolífica obra de Emilio Ribes ha ejercido influencia primero como TC, ahora bajo la denominación de TP, en lo conceptual, lo metodológico y en la intervención. Y en este contexto, TC ha sido

una auténtica brújula analítica para muchos psicólogos durante cuatro décadas, lo cual merece celebrarse ¡¡felices 40 años!!

Referencias

- Arroyo, R. (2002). *Análisis de la historia de referencialidad como factor modulador de la comprensión de textos*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala.
- Acosta, A., López-Corral, A., Dávila, J., Hernández, M., & Acuña, K.F. (2025). El desarrollo de habilidades de escritura en el aprendizaje de la biología. *Revista de Educación en Biología*, 28(1), <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v28.n1.46264>
- Acuña, K., Irigoyen, J., & Jiménez, M. (2016). Psicología científica: su enseñanza y aprendizaje. En V. Pacheco (Ed.), *Aprendizaje de la ciencia. La formación del psicólogo* (pp. 83-106). UNAM – FES Iztacala.
- Acuña, K., Irigoyen, J., Jiménez, M., Ramírez, D., & Dávila, J. S. (2019). Qué aprenden los estudiantes de psicología de pregrado: un estudio de caso. En I. Zepeda, F. Cabrera, J. Camacho & E. Camacho (Eds.), *Aproximaciones al estudio del comportamiento y sus aplicaciones* (pp. 416-448). Universidad de Guadalajara.
- Acuña, K.F., Jiménez, M., & Irigoyen, J.J. (2010b). Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13, 5-16. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/13/013_Acuña_Irigoyen.pdf
- Arroyo, R., & Mares, G. (2009). Efectos del tipo funcional de entrenamiento sobre el ajuste lector. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 19-35. <https://doi.org/10.5514/rmac.v35.i1.396>
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H., & Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 31-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810204>
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C., & Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: Sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2) 55-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811206>
- Arroyo, R., Solórzano, A., Morales, G., Canales, C., & Carpio, C. (2013). Efectos funcionales de la retroalimentación en la lectura. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 18(2), 293-305. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336006>
- Borja, J. (2009). Reflexiones sobre la taxonomía conductual de Ribes y López. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 363-377. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992011>
- Burbules, N., & Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Campos-Gil, A., Gómez, D., Zepeta, E., Meraz, E., & Pérez, M. (2024). La Investigación Interdisciplinaria en Psicología y Educación. En N. Rangel,

- F. Mérida & C. Torres (Eds.), *Extensiones y Aplicaciones de una Teoría de Campo en la Psicología* (pp. 93-108). Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. Hayes, E. Ribes & F. López (Eds.), *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C. (2002). *Del sentido y el modo de la investigación psicológica en el ámbito de la educación* [Manuscrito inédito].
- Carpio, C. (2008). Análisis conceptual de las teorías de la creatividad y proposición de un modelo interconductual. En C. Carpio (Ed.), *Competencias profesionales y científicas del psicólogo: Investigación, experiencias y propuestas* (pp. 159-247). UNAM.
- Carpio, C.; Pacheco, V.; Canales, C.; Hernández, R., & Flores, C. (1996) La psicología interconductual en México: un análisis de sus mecanismos de promoción sociológica. En: J. J. Sánchez Sosa, C. Carpio & E. Díaz-González (Eds.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico* (221-236). UNAM-FP-ENEPI-DGAPA-SMP.
- Carpio, C., & Irigoyen, J. (2005). *Psicología y educación aportaciones desde la teoría de la conducta*. UNAM Iztacala.
- Carpio, C., Arroyo, R., Silva, H., Morales, G., & Canales, C. (2008). Lenguaje, lectura y fracaso escolar en educación superior. En Y. Guevara (Ed.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 195-219). UNAM.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., & Silva, H. (2007a). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810205>
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C., & Obregón, F. (2007b) Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: Un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 27-34.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212102>
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C., Obregón, F., & Valenzuela, B. (2004, marzo 31-abril 2). Aprendizaje de competencias profesionales: un nuevo modelo en el sistema de educación superior [Ponencia]. *XXXI Congreso Nacional de Psicología*, Mazatlán, Sinaloa.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta comportamentalia*, 6(1), 47-60. <https://doi.org/10.32870/ac.v6i1.18244>
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., & Canales, C. (1999). El discurso didáctico: Algo más que palabras en el aula. En A. Bazán (Ed.), *Aportes Conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada* (pp. 134-149). ITSON.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R., & Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 3(1), 89-98. <https://doi.org/10.32870/ac.v3i1.18314>
- Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R., & Morales, G. (2018). *Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones*. UNAM FES Iztacala.

- Cortés, A., Romero, P., & Hernández, R. (2002). Interacciones niño-niño en tareas de simulación: La importancia de la historia de mediación. *Universitas psychologica*, 1(1), 7-18.
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64710103.pdf>
- Dávila, J., López, A., Ortega, M., Ramírez, D., Irigoyen, J., & Acuña, K. (2022). El Papel de la instrucción en la elaboración, revisión y corrección de la escritura en estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 15(2), 59-70. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15206>
- Delgado, U., Guevara, Y., & Guerra, J. (2016). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de psicología. *Interacción y Perspectiva: Revista de Psicología*, 6(1), 51-67.
- Delgado, U., Guevara, Y., & Guerra, J. (2017). Estilos de aprendizaje: Análisis crítico desde una perspectiva naturalista. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 10(2), 69-78.
- Delgado, U., Guerrero, J., Martínez, F., & Velarde, N. (2017). La intervención educativa desde el modelo de campo Interconductual: algunos datos iniciales. En: J. Irigoyen, K. Acuña & M. Jiménez (Eds.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp.85-102). Qartuppi.
- Díaz-González, E., & Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En: J.J. Sánchez-Sosa, C. Carpio & E. Díaz-González (Eds.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico* (pp. 39-49). UNAM DGAPA – Facultad de Psicología.
- Farfán, E., Muñozcano, A., & Perdomo, L. (2019). La formación profesional del abogado y la retórica. *Misión jurídica*, 12(17), 151-159.
<https://doi.org/10.25058/1794600X.1046>
- Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina*, (2), 0-0.
- Hernández-Rojas, G. (2001). *Paradigmas de la psicología en la educación*. Paidós.
- Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta comportamental*, 7(1), 47-66.
<https://doi.org/10.32870/ac.v7i1.18241>
- Ibáñez, C. (2007a). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la Psicología Interconductual*. Universidad de Sonora.
- Ibáñez, C. (2007b). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6(2), 45-54.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/6/006_Berna1.pdf
- Ibáñez, C. (2007c). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico: una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1174/1570>

- Ibáñez, C. (2011). La noción de discurso didáctico en el análisis psicológico de los procesos educativos. *Acta Comportamentalia*, 19(1), 125-134. <https://doi.org/10.32870/ac.v19i1.28021>
- Ibáñez, I., Reyes, A., & Mendoza, G. (2009). Modalidad lingüística del discurso didáctico y aprendizaje de competencias contextuales. *Acta Comportamentalia*, 17(3), 333-350. <https://doi.org/10.32870/ac.v17i3.18157>
- Ibáñez, C., & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.
- Irigoyen, J.J., Acuña, K., & Jiménez, M. (2010). Aproximación competencial al estudio de desempeños académicos en estudiantes universitarios. En D. González & S. Figueiras (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa* (pp. 161-188). Cengage.
- Irigoyen, J., Acuña, K., & Jiménez, M. (2011). Interacciones didácticas en educación superior. Algunas consideraciones sobre la evaluación de desempeños. En J. J. Irigoyen, F. Acuña & M. Jiménez (Eds.) *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 73-96). Interactum.
- Irigoyen, J.J., Acuña, K., & Jiménez, M. (2015). Aprendizaje de contenidos científicos: efecto de la modalidad del objeto referente. En F. Cabrera, Ó. Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias & V. Orduña (Eds.), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones* (pp. 195-223). Universidad de Guadalajara-CONACYT.
- Irigoyen, J.J., Acuña, K., & Jiménez, M. (2006a). Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(2), 209-226. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211201>
- Irigoyen, J.J., Acuña, K., & Jiménez, M. (2007a). Evaluación de la comprensión lectora en el aprendizaje de la ciencia psicológica. En J.J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación* (pp. 213-245). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2006b). Evaluación de modos lingüísticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(1), 81-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211106>
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. & Acuña, K.F. (2004). Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 9(2), 293-302. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29290206>
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M., & Acuña, K.F. (2007b). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J.J. Irigoyen, M. Jiménez & K.F. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 13-44). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Jiménez, M., Irigoyen, J. J., & Acuña, K. (2011). Aprendizaje de contenidos científicos y su evaluación. En J.J. Irigoyen, K.F. Acuña & M. Jiménez (Eds.), *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 155-168). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Kantor, J. R. (1990). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. Trillas.

- León, A., Morales, G., Silva, H., & Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco & C. Carpio (Eds.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) UNAM - FESI.
- López, A., Acuña, K., Flores, C., & Irigoyen, J. (2019). Evaluación del modo lingüístico escribir con posibilidad de revisión y corrección del texto. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 61-76.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12106>
- Mares, G., & Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: El desarrollo horizontal. *Acta Comportamental*, 1(1), 39-62. <https://doi.org/10.32870/ac.v1i1.18203>
- Meraz, E., & Pérez-Almonacid, R. (2016). Efecto de diferentes tipos de interacciones verbales sobre un ajuste selector. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 42(3), 222-248.
<https://doi.org/10.5514/rmac.v42.i3.58839>
- Meraz, E., De la Sancha Villa, E. O., Jiménez, E. F., García, D. V. C., & García, C. (2020). Efecto de distintos criterios sobre el ajuste lector en estudiantes universitarios. En E. Meraz & D. Gómez (Eds.), *Red Nacional de Psicología Experimental Humana: Generación y Aplicación del Conocimiento* (pp. 101-116). Universidad Veracruzana: Sistema Mexicano de Investigación en Psicología.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R., & Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
<https://doi.org/10.59792/DSKU8151>
- Morales, G., Alemán, M., Tapia, F., Díaz, C., & Moreno, S. (2019). Teoría del desarrollo psicológico y trabajo interdisciplinario como fundamentos de la psicología educativa. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 42. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/70172>
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B., & Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37(2), 5-14.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/37/37_Morales.pdf
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R., & Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 17(1), 35-45.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134215244003>
- Morales, G., Hernández, M., Arroyo, R., Pacheco, V. & Carpio, C. (2014). Un acercamiento funcional a la noción de "idea principal" de un texto. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 16(1), 56-70.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/697/902>
- Morales, G., Marín, R., Quezada, D., Peña, B., & Hernández, A. (2018). Desempeño docente en educación superior: el esfuerzo por superar la situacionalidad del aula. En SMAC (Ed.), *El análisis de la conducta en México: Investigación y aplicaciones 2018* (pp. 225-240). Fondo Editorial Universitario.

- Morales, G., Peña, B., & Tapia, F. (2022). Autodidactismo en educación superior como meta y apoyo pospandemia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 131-147.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061110>
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A., & Carpio, C. (2023). Análisis e intervención en el riesgo académico en educación superior. *Revista ConCiencia EPG*, 8 (Especial), 1-22.
<https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial>
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A., & Pintle, B. (2020). De caminos y de metas: interacción entre niveles de criterios y estrategias de estudio. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 11(2), 15-25.
<https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2019.11.2.75660>
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A., & 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.
<https://alternativas.me/wp-content/uploads/2017/02/02-Competencias-didacticas-y-competencias-de-estudio.pdf>
- Ortega, M., Pacheco, V., & Carpio, C. (2014). Efectos de consecuencias diferenciales en la elaboración de textos por universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1254.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/47425>
- Ortega, M., Patrón, F., López, N., & Pacheco, V. (2020). Autorregulación de las interacciones escritoras: una aproximación metodológica con universitarios. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-26.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250038>
- Pacheco, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: un análisis de la producción de textos en universitarios* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pacheco, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la teoría de la conducta*. UNAM FES Iztacala.
- Pacheco, V., Ortega, M., & Carpio, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. En C. Carpio (Ed.), *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios* (pp.49-75). UNAM.
- Pacheco, V., Ortega, M., & Carpio, C. (2011). Composición escrita en universitarios: papel del contacto visual en la revisión de textos. *Suma Psicológica*, 18(2), 29-40.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985003>
- Pacheco, V., Ortega, M., & Carpio, C. (2013). Efectos de la respuesta del lector y del uso de ejemplos sobre la composición escrita. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 13-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/804/80428081002.pdf>
- Padilla, M. A. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Universidad de Guadalajara.
- Padilla, M.A., Buenrostro, J., & Loera, V. (2009). *Análisis del entrenamiento de un nuevo científico*. CONACYT - Universidad de Guadalajara.
- Patrón, F., Ortega, M., Santillán, V., Vilorio, E., & Martínez, D. (2020). La investigación científica-tecnológica como eje formativo para la

- licenciatura de Psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(3), 314-327. <https://doi.org/10.62364/7qcm9x63>
- Peña, T. (2009). La formación en investigación en psicología. En C. Carpio (Ed.), *Investigación, formación y prácticas psicológicas* (pp. 1-22). México: UNAM FES Iztacala.
- Pérez-Almonacid, R., & Gómez, D. (2014). *Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa*. Universidad Veracruzana.
- Reyes, A., Ibáñez, C., Aguilar, L., Hernández, L., Chavira, I., Muro, A., & Corruedo, V. (2021). El desarrollo de estilos de estudio efectivo: un estudio de caso. *Exploratoris: Revista de la Realidad Global*, 10(1), 93-97. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/6109a96f5bed3528761d28a4/1628023151461/PP012ReyesSean%C5%BDez+--+EXPV10N1+2021+--+93-97.pdf>
- Reyes, A., Mendoza, G., & Ibáñez, C. (2007). Aprendizaje de competencias contextuales: efectos de la presencia/ausencia del objetivo instruccional y del objeto referente. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 33(1), 79-98. <https://doi.org/10.5514/rmac.v33.i1.16268>
- Reyes, S. M. A., Ibáñez, B. C., De la Rosa, J., & Hinojos, L. (2019). Exploración sobre las estrategias de estudio efectivo de estudiantes competentes en Anatomía Humana. *Exploratoris: Revista de la Realidad Global*, 8(1), 8-14. <https://drive.google.com/drive/folders/1q-rZQEFwP00giA9lexO-moNtoFU7gdCH>
- Reyna, W., & Hernández, M. (2017). Enseñanza-aprendizaje de la psicología: reflexiones desde la matriz científica interconductual. *Interacciones*, 3(3), 171-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235643>
- 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. <https://doi.org/10.32870/rmip.vi.311>
- Ribes, E. (1989a). La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15, 51-67. <https://doi.org/10.5514/rmac.v15.i1.23485>
- Ribes, E. (1989b). Un análisis histórico y conceptual de las teorías del aprendizaje. En: J. Mayor & J. Pinillos (Eds.), *Aprendizaje y condicionamiento* (pp. 1-26). Alhambra.
- Ribes, E. (1990a). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. Trillas.
- Ribes, E. (1990b). *Psicología general*. Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamental*, 1(1), 63-83. <https://doi.org/10.32870/ac.v1i1.18207>
- Ribes, E. (1998a). Teoría de la conducta: logros, avances y tareas pendientes. *Acta Comportamental*, 6, 127-147. <https://doi.org/10.32870/ac.v6i3.18253>
- Ribes, E. (1998b). La interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en la enseñanza de la psicología. En: A. Furlán (Ed.), *Iztacala. Su tiempo y su gente* (pp. 161-165). UNAM FES Iztacala.

- Ribes, E. (2002). El problema del aprendizaje: un análisis conceptual e histórico. En: E. Ribes (Ed.), *Psicología del aprendizaje* (pp. 1-14). El Manual Moderno.
- Ribes, E. (2004a). Psicología, educación y análisis de la conducta. En: S. Castañeda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 15-26). El Manual Moderno.
- Ribes, E. (2004b). La enseñanza de las competencias de investigación: ¿Un asunto meramente metodológico o un problema de modulación teórica? *Revista Mexicana de Psicología*, 21(1), 5-14.
- Ribes, E. (2004c). Acerca de las funciones psicológicas: un post-scriptum. *Acta Comportamental*, 12(2), 117-127. <https://doi.org/10.32870/ac.v12i2>
- Ribes, E. (2005). Reflexiones sobre la eficacia profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 5-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020643001>
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19-26. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/173>
- Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635002>
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica: ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19. <https://doi.org/10.32870/rmip.v1i2.469>
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E. (2021). A theory of behavior or a theory of psychology? En: D. Zilio & K. Carrara (Eds.), *Contemporary Behaviorisms in Debate* (pp. 273-313). Springer- Paradigma-Centro de Ciências e Tecnologia do Comportament.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M., & López, F. (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología: Un enfoque integral*. Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4(2), 205-235. <https://doi.org/10.32870/ac.v4i2.18284>
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Roca, J. (2006). *Psicología: Una introducción teórica*. Documenta Universitaria.
- Rodríguez, M. E., Mayoral, L. A., & Miranda, M.A. (2015). Lectura como ajuste conceptual: el caso de la lectura en lengua extranjera. *Perfiles educativos*, 37(150), 56-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400004&lng=es&nrm=iso
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Paidós.

- Saso, C. E., & Pérez, E. O. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3) 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927018>
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H., & Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 32-46. <https://doi.org/10.5514/rmac.v40.i3.63679>
- Silva, H., Arroyo, A., Irigoyen J., Jiménez, M., & Carpio, C. (2005). Teoría del desarrollo y comportamiento creativo: algunas evidencias experimentales. En: Carpio, C. & Irigoyen, J. (Eds.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (1-32). UNAM.
- Tamayo, J., & Ruiz, J. (2024). La investigación de interfaz como eslabón entre la teoría científica y la desprofesionalización. En A. Martínez & K. Madrigal (Eds.), *Contribuciones del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología* (pp. 273-293). Tirant Lo Blancht.
- Trejo, A., Palma, A., Zavala, J., Pacheco, V., & Carpio, C. (2022). Teorías de proceso, desarrollo e individuación: ¿Qué estudian? *Conductual*, 10(2), 16-30. <https://doi.org/10.59792/QBNK6190>
- Varela, J. (2006). Sobre la formación y la evaluación estudiantil. *Revista de Educación y Desarrollo*. 5, 5-12. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Varela.pdf
- Varela, J. (2010). El maestro y el alumno ante la tecnología: ¿Efectos deseados? *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 197-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324009>
- Varela, J. (2013). Cómo dar clase individual a un grupo de alumnos. *Conductual*, 1(1), 103-140. <https://doi.org/10.59792/NSKX8473>
- Varela, J. & Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes (Ed.), *Psicología del aprendizaje*, (191-204). El Manual Moderno.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson.

Received: May 12, 2025
Accepted: October 6, 2025