

CESSUME^X

REVISTA INDEXADA SEMESTRAL DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DEL MAYO EDITADA POR LA EDITORIAL CESSUM, NAVOJOA, SON, MÉXICO.
VOLUMEN 1 • NÚMERO 3 - abril 2025 - septiembre 2025



AUTORES:

Cristian Alejandro Herrera Camarena, Jesús
Bernardo Miranda Esquer, Jesús Bernardo
Miranda Solís, Kenia Lorena Romero López, Janeth
Guadalupe Vilches Vega, José Francisco Miranda
Esquer, Enrique Farfán Mejía, Karina Fuentes
Medrano

CESSUMEX

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO

Cessumex. Revista de Investigación Educativa

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Rector

José Francisco Miranda Esquer
Director editorial

Jesús Bernardo Miranda Solís
Diseño editorial

Alejandro Miranda Solís
Soporte técnico

Comité Editorial

Dr. Enrique Farfán Mejía
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Juan Abelardo Rodulfo Gocobachi
Centro de Actualización del Magisterio de Cd Juárez

Dra. Blanca Julia Silva Ballesteros
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Dr. Alberto Galván Corral
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Guadalupe Marisol Valenzuela Rodríguez
Secretaría de Educación y Cultura

Dra. Aída del Carmen Ríos Zavala
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Dr. Juan Manuel Coronado Manqueros
Universidad Pedagógica de Durango

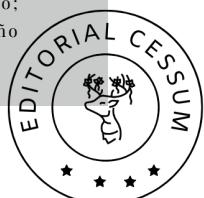
Dr. Ricardo Sandoval Domínguez
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Rosario Berenice Paredes Espinoza
Instituto Tecnológico de Sonora

CESSUMEX

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Cessumex VOLUMEN 1, NÚMERO 3, abril 2025-septiembre de 2025, es una publicación semestral del Centro de Estudios Superiores del Mayo, a través de su División CESSUM Editorial avenida Leona Vicario 104, entre No Reección y Pesqueira, colonia Juárez, Código Postal 85870, Navojoa, Sonora, México Teléfono: (642) 137-6617. Página electrónica de la revista: <http://www.cessumex.org> correo electrónico: cessumex@cessum.mx. Editor responsable: Doctor Jesús Bernardo Miranda Esquer.

Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 04-2024-042910072100-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 3061-7421. Responsable de la última actualización de este Número, Dr. Jesús Bernardo Miranda Solís, Departamento de sistemas, avenida Leona Vicario 104, entre No Reección y Pesqueira, colonia Juárez, Código Postal 85870, Navojoa, Sonora, México; fecha de última modificación: agosto de 2024. Tamaño del archivo 7.2 MB.



LICENCIA:

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Para correspondencia referente a la revista, comunicarse al teléfono 6421376117 o bien, escribir al correo electrónico: contacto@cessum.mx. Los trabajos aquí publicados no reflejan la opinión de Cessumex o CESSUM y son responsabilidad de sus autores.

Instrucciones para nuestros colaboradores

Las contribuciones que se propongan para su publicación en CESSUMEX deberán ser originales, no haber sido publicadas previamente en ninguna de sus versiones y no estar en proceso de publicación en otros lugares.

Los originales serán sometidos a un proceso editorial en varias fases. Primeramente, los artículos recibidos serán objeto de una evaluación preliminar por los miembros del Consejo Editorial, quienes determinarán su pertinencia de su publicación.

Una vez establecido que el artículo cumple con los requisitos temáticos, además de los requisitos formales indicados en estas instrucciones, será enviado a dos pares académicos externos, quienes dictaminarán en sistema de doble ciego:

1. Publicar sin cambios,
2. Publicar cuando se hayan cumplido correcciones menores,
3. Publicar una vez que se haya efectuado una revisión a fondo y
4. Rechazar.

En caso de que existiera discrepancia entre ambos resultados, el texto se enviará a dictamen de un tercer árbitro, cuya decisión definirá su publicación.

Los resultados del proceso de arbitraje serán inapelables en todos los casos. La revista Cessumex requiere a los autores que concedan la propiedad de sus derechos de autor, para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio, así como su distribución en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, óptico o de otra cualquier tecnología,

para fines exclusivamente científicos, de divulgación y sin fines de lucro.

El formato de la contribución debe apegarse al formato de la APA, con un máximo de 20 cuartillas tamaño carta, alineado a la izquierda, en letra Arial de 12, con interlineado de doble espacio.

La revista CESSUMEX es editada por el Centro de Estudios Superiores del Mayo, con periodicidad semestral. Publica temas de educación e investigación educativa, con el objetivo de reflexionar y difundir ampliamente el estado del conocimiento de este campo. El contenido de la revista está dirigido a educadores, investigadores educativos y estudiantes de posgrado.

Las futuras contribuciones enviarlas en la siguiente página web: www.cessumex.org

Indicadores para una política editorial de calidad

Con la intención de asegurar la calidad editorial de la Revista CESSUMEX, se presentan los siguientes indicadores correspondientes al presente número:

- a) El 67% de los artículos publicados corresponden a ensayos teóricos y análisis académicos especializados, mientras que el 33% restante comunica resultados de investigación, lo que evidencia la pluralidad de enfoques y modalidades de producción académica que promueve la revista.
- b) El 50% de las y los autores que participan en este número son ajenos al CESSUM y el 50% restante pertenece a la institución, reflejando un equilibrio entre la producción académica interna y la colaboración interinstitucional.
- c) Se recibieron 13 trabajos en total; tras el proceso de dictaminación por pares, se aceptaron 6 y se rechazaron 7, atendiendo a criterios de calidad académica, pertinencia temática y rigor metodológico.

CONTENIDO

4

MÁSTERES
INTERNACIONALES
NO REGULADOS EN
PSICOLOGÍA: UN
ANÁLISIS ÉTICO-
DEONTOLÓGICO
SOBRE USURPACIÓN Y
RIESGO PROFESIONAL
EN MÉXICO

Cristian Alejandro Herrera Camarena

22

LAS INTERACCIONES
DOCENTE-
ESTUDIANTES
DURANTE LAS CLASES
DEL CAMPO SABERES Y
PENSAMIENTO
CIENTÍFICO EN
ESCUELAS PÚBLICAS
DEL SUR DE SONORA

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Jesús Bernardo Miranda Solís

Kenia Lorena Romero López

Janeth Guadalupe Vilches Vega

37

¿PUEDE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA TRANSITAR HACIA
UNA EDUCACIÓN
DECOLONIAL EN MEDIO DE
INCERTIDUMBRES
EPISTEMOLÓGICAS Y
METODOLÓGICAS?

José Francisco Miranda Esquer

Ricardo Sandoval Domínguez

Jesús Bernardo Miranda Esquer

43

LO PSICOLÓGICO EN
EDUCACIÓN BAJO LA
VISIÓN INTER
CONDUCTISTA
Karina Fuentes Medrano

53

LA
APRECIACIÓN
ESTÉTICA:
ESTUDIO
PSICOLÓGICO
FUNCIONAL EN
UNA SALA DE
ARTE
Enrique Farfán Mejía

62

HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO Y
PRÁCTICA
TRANSFORMADORA:
UNA LECTURA
CRÍTICA DESDE LA
PSICOPEDAGOGÍA
INTERCONDUCTUAL
Jesús Bernardo Miranda Solís

MÁSTERES INTERNACIONALES NO REGULADOS EN PSICOLOGÍA: UN ANÁLISIS ÉTICO- DEONTOLÓGICO SOBRE USURPACIÓN Y RIESGO PROFESIONAL EN MÉXICO

*UNREGULATED INTERNATIONAL MASTER'S DEGREES IN PSYCHOLOGY: AN
ETHICAL AND DEONTOLOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL
MISREPRESENTATION AND PROFESSIONAL RISK IN MEXICO*

Cristian Alejandro Herrera Camarena
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Este artículo examina el uso de másteres internacionales breves, sin validez oficial en México (RVOE), por parte de psicólogos que se autodenominan especialistas, aunque dichos títulos solo sean reconocidos en su país de origen o carezcan de aval oficial. El eje central consiste en analizar, desde una perspectiva ética, deontológica y legal, por qué esta práctica implica una usurpación de funciones y representa un riesgo para la salud pública en México. Se detallan el marco regulatorio nacional y los códigos de ética profesional (FENAPSIME, SMP, APA) y se incluyen ejemplos representativos de cómo actores institucionales, autoridades y la sociedad facilitan este fenómeno. Se argumenta que la psicología aplicada en México enfrenta una "anarquía profesional" y se proponen acciones concretas para la regulación, supervisión y educación de los usuarios, señalando el impacto en la política educativa y en la garantía de la calidad de la formación de posgrado.

Palabras clave: Usurpación profesional, másteres internacionales, psicología, psicología aplicada.

Abstract

This article examines the emerging trend among psychologists in Mexico of using short, unofficial international master's degrees (RVOE) to identify themselves as specialists (e.g., neuropsychologists or psychotherapists). Through an ethical, deontological, and legal analysis, it argues that this practice amounts to a usurpation of functions that threatens public health. The article reviews the Mexican regulatory framework and professional ethics codes (FENAPSIME, SMP, APA) and presents case studies that highlight the systemic complicity among professionals, institutions, the State, and society. It concludes that applied psychology in Mexico is in a state of "professional anarchy" and offers suggestions for regulation, oversight, and user education, with a focus on the implications for educational policy and quality assurance in graduate training.

Keywords: Professional misrepresentation, international master's degrees, psychology, applied psychology.

INTRODUCCIÓN

Cada vez más psicólogos con estudios de pregrado buscan títulos como "maestro", "psicoterapeuta", "máster en ciencias" o "neuropsicólogo" sin cursar un posgrado tradicional. Los másteres internacionales breves son populares por su brevedad y accesibilidad y ofrecen una alternativa. Sin embargo, muchos carecen de certificación oficial o solo la poseen en su país de origen, donde las regulaciones sanitarias son distintas. Algunos másteres cuentan con tratados de validez internacional, como los reconocidos en el Espacio Europeo. Aun así, estos másteres no equivalen a la validez oficial en México, que cuenta con su propia regulación sanitaria.

Este fenómeno se ve favorecido por la facilidad de la educación virtual y por la crítica al control estatal, representado por la SEP, como único validador de las especialidades. Sin embargo, la principal preocupación radica en el uso de títulos sin validez oficial para autonominarse especialistas, lo que puede suponer riesgos para el público.

El artículo expone cómo presentar másteres breves y sin validez oficial como posgrados genuinos permite ofrecer servicios sin la formación adecuada, lo que cuestiona si estas acreditaciones alternativas son opciones válidas o ejemplos de usurpación profesional que ponen en riesgo la salud pública. Se explora este tema mediante un enfoque ético, legal y deontológico centrado en México.

Este artículo, de corte cualitativo y con métodos de recolección documental y de análisis de casos, incluye ejemplos de profesionistas de la psicología que usurpan profesiones para las que no están habilitados. Presentan másteres de formación permanente (títulos propios extranjeros) como única evidencia de preparación profesional. Esto ocurre debido al estado de anarquía profesional en la psicología aplicada, en el que se de la preparación profesional. Esta simulación no es mediada ni castigada por ninguna institución: ni el

Estado, ni agencias de regulación sanitaria, ni instituciones educativas (privadas o públicas), ni colegios de psicólogos, ni usuarios. Los usuarios desconocen la tarea de revisión de estatus profesional de los prestadores de servicios y confían ciegamente en las instituciones de control sanitario, aunque estas no cumplen su función de protección.

Este fenómeno exige una respuesta inmediata por parte de los sistemas educativos y regulatorios mexicanos, que deben reforzar los mecanismos de protección de la calidad, revisar la validez de los títulos transnacionales y fortalecer la supervisión estatal en un contexto de educación globalizada. Es crucial que los actores involucrados colaboren activamente para salvaguardar la integridad profesional y la seguridad pública.

Marco Contextual: La Regulación de la Práctica Profesional en México

El rol de la Secretaría de Educación Pública

En México, es obligatorio contar con título y cédula profesional para ejercer legalmente una profesión. Según la ley reglamentaria del artículo 5.^º constitucional dictaminada por la Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión (2018), se establece que para ejercer una profesión se requiere:

Estar en posesión de un título profesional expedido por una institución educativa con reconocimiento de validez oficial y contar con una cédula profesional expedida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Profesiones (DGP). Particularmente, en lo que suele denominarse el campo de la "salud mental", son obligatorias las cédulas profesionales correspondientes a la licenciatura en psicología (mínimo legal de ejercicio) y a la cédula de especialización, en caso de ofrecer otro tipo de servicios. Esto tiene por de garantizar una protección adecuada del público en general mediante la aplicación de estándares. Mínimos de calidad que certifiquen competencias

profesionales congruentes con la naturaleza del ejercicio.

La Validez Oficial de Estudios (RVOE)

La SEP valida directamente a las instituciones públicas (Secretaría de Educación Pública, 2015, 03 de mayo). Para las instituciones privadas, es obligatorio contar con un Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Un RVOE no es un simple trámite, ya que certifica que un programa educativo cumple con los requisitos mínimos establecidos por la Ley General de Educación y el Acuerdo Secretarial 279. Evalúa aspectos clave, como el plan de estudios, con un contenido académico robusto y acorde con los conocimientos necesarios para la profesión.

Profesorado: profesores con credenciales adecuadas para impartir cursos.

Infraestructura: física suficiente y adecuada para el aprendizaje.

Si bien un RVOE no garantiza calidad ni excelencia académica (Herrera, 2025), sí acredita una certificación mínima para operar legalmente. Estudiar en instituciones que no cumplan este requisito impide obtener un título profesional válido a nivel nacional. También imposibilita la inscripción de una cédula profesional para ejercer legalmente en México. Por ello, un psicólogo o cualquier otro profesional que egrese de un programa sin RVOE no podrá obtener la cédula profesional. Así, su ejercicio profesional posterior se considera una usurpación de funciones. El marco legal y deontológico.

Más allá de la formación y la percepción personal de las competencias clínicas, el ejercicio profesional está regulado por marcos legales y deontológicos obligatorios para quienes ejercen la psicología.

El artículo 250 del Código Penal Federal: la usurpación de profesiones como un delito

La obligatoriedad antes mencionada no es solo un formalismo. Está respaldada por el Código Penal

Federal, que tipifica como delito su incumplimiento. No se trata de una simple preferencia educativa, sino de un delito federal. El artículo 250 del Código Penal establece lo siguiente:

Artículo 250. - Se impondrá prisión de seis meses a cuatro años y de cien a trescientos días multa, al que:

I. Sin tener título profesional, legalmente expedido y registrado por la autoridad educativa, ejecute actos propios de una profesión que requiera título para su ejercicio, según las disposiciones reglamentarias correspondientes;

II. Aun teniendo título profesional, ejecute actos propios de una profesión diferente a la que está autorizado, siempre que para ésta también se requiera título;

III. Se atribuya un título profesional, grado académico o honorífico que no le corresponda, o, en cualquiera de los casos a que se refieren las fracciones anteriores, se use, a sabiendas, un título falsificado, alterado o que no le corresponda. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2023)

Este artículo es fundamental en la lógica argumentativa aquí presentada, pues sanciona tres conductas de aquellas personas que socializan másteres institucionales no regulados como grados legítimos en el territorio mexicano:

El ejercicio sin título válido (Fracción I): Un psicólogo que, habiendo cursado solamente un "máster internacional" no reconocido (carente de RVOE) y ofrezca servicios restringidos a estudios profesionales de pregrado (p. ej., neuropsicología), estaría cometiendo un delito a nivel federal, aunque cuente con su título y cédula de licenciatura. Un "máster internacional" no constituye un título reconocido por el Estado mexicano.

Ejercicio de una profesión distinta (Fracción II): Un licenciado en psicología que ofrezca servicios en otras áreas (como la psiquiatría, la neurología, la neuropsicología, etc.) está ejerciendo actos propios de una profesión o especialidad que su cédula de licenciatura en psicología no le autoriza a ejercer. Atribución de un título no correspondiente (Fracción III): Cuando un profesionista se autodenomina "maestro", "maestro en ciencias (M.C.)", "Neuropsicólogo clínico" u otro título similar, basándose únicamente en el cursamiento de un máster breve en una institución extranjera, se atribuye un título académico o profesional que, a los ojos de la reglamentación mexicana, no posee. Esto, por sí solo, constituye un delito federal. A modo de resumen, la importancia del artículo 250 no se reduce a la ética profesional ni a la reglamentación administrativa, sino que se trata de un nivel de análisis y de una problemática del derecho penal. En este caso, se habla de un delito que conlleva penas de prisión y multas, lo cual, al tratarse de un ejercicio ilegal y delictivo, va por encima de cualquier cuestión deontológica, administrativa o moral, y representa, de igual manera, un riesgo importante para la salud pública.

La ley reglamentaria del artículo 5º de la Constitución.

Esta ley, ya referida con anterioridad, establece que los profesionistas gozan del derecho al libre ejercicio de su actividad. Sin embargo, también se delimita el papel del Estado como regulador de aquellas profesiones que, por su riesgo social, sanitario y/o civil, requieren título y cédulas profesionales para su ejercicio. Dado que se identifica que la psicología puede impactar en la salud física y "mental" de las personas, su ejercicio requiere la obligatoriedad de contar con un título y una cédula profesional. Lo mismo aplica al realizar especializaciones que requieren preparación y supervisión adicionales (por ejemplo, en neuropsicología).

Ley General de Salud



El conocimiento y el apego a esta ley son fundamentales para todo psicólogo que se desempeñe en el ámbito clínico. Aun cuando no hay referencia directa a la profesión de psicología, las profesiones dentro del área de la salud, en este caso en lo que es denominado la "salud mental" delimitan normas legales a las cuales el psicólogo se debe de adherir; en especial cuando se toma en cuenta la actualización del 2020, misma que hace énfasis en el área de "salud mental". A modo de ejemplo, en el capítulo II, artículo 112 se menciona lo siguiente:

La educación para la salud tiene por objeto:

I.- Fomentar en la población el desarrollo de actitudes y conductas que le permitan participar en la prevención de enfermedades individuales, colectivas y accidentes, y protegerse de los riesgos que pongan en peligro su salud;

II.- Proporcionar a la población conocimientos sobre las causas de las enfermedades y los daños provocados por los efectos nocivos del ambiente en la salud, y

III.- Orientar y capacitar a la población, preferentemente en materia de nutrición, salud mental, salud bucal, educación sexual, planificación familiar, riesgos de la automedicación, prevención de la farmacodependencia, salud ocupacional, uso adecuado de los servicios de salud, prevención de accidentes, prevención y rehabilitación de la invalidez y detección oportuna de enfermedades. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024)

Esta sección implica que todos aquellos que brinden orientación en alguna de estas áreas (medicina, odontología, psicología, etc.) deben encontrarse debidamente calificados, ya que actuar sin la preparación adecuada constituiría un ejercicio que supone un riesgo sanitario importante.

Los códigos de ética del psicólogo

En este caso, se toma el argumento inicial del código de ética del psicólogo por la Sociedad Mexicana de Psicología, mismo que indica que “La protección de los usuarios del servicio psicológico es el fin último que persigue la adhesión, por parte del psicólogo, a un código que regule su ejercicio profesional, científico y académico” (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010, p. 5). El plural del subtítulo es fundamental, puesto que no existe consenso legal ni profesional sobre qué versión del código de ética debiera regir la profesión de la psicología. Existe una variedad de reglamentos, tanto nacionales como extranjeros, de diversas instituciones que establecen las normas del ejercicio profesional de la psicología. Sin embargo, algo que se repite en las diferentes propuestas de reglamentación deontológica es la importancia de una preparación profesional adecuada para el ejercicio de la profesión. Se toman dos normatividades nacionales y una extranjera por su relevancia histórica e institucional, con el fin de indicar la importancia de una preparación regulada en el territorio mexicano. El código de ética de las y los psicólogos mexicanos de la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México (FENAPSIME).

Los principios éticos del código de ética de las y los psicólogos mexicanos de la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México (FENAPSIME, por sus siglas) establecen los principios deontológicos que deben regir a las y los psicólogos mexicanos. Estos principios son: autonomía, competencia, compromiso profesional y científico, confidencialidad, integridad, justicia y equidad, legalidad, respeto y defensa de los derechos humanos, responsabilidad y sustentabilidad (Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, 2018).

La importancia de estos principios éticos se transmite, de origen, por su acertada argumentación y justificación. La siguiente descripción servirá como una clasificación

deontológica para organizar las ideas que surgen de las aportaciones teóricas y su contraste con la vida de la profesión en un marco posmoderno y, ciertamente, dinámico. Esta lista se definirá a partir de una visión de practicidad, claridad y sencillez tanto en la comprensión como en la divulgación. Estos principios éticos han emanado de la consulta y el análisis de diversos documentos deontológicos de colegios de profesionistas en Latinoamérica y Europa, así como de las aportaciones de los integrantes de la FENAPSIME en diversos talleres académicos, con pluralidad, interés y, sobre todo, con libertad y sentido profesional. (FENAPSIME, 2018, p. 18).

En este caso, se retoma la importancia del apego a la reglamentación legal por vigente, su principio de legalidad, misma en la que se asegura lo siguiente:

Los profesionales de la psicología demostrarán respeto por las leyes y los reglamentos sociales, así como por las expectativas morales de la comunidad en la que trabajan. Se mantendrán informados de las disposiciones legales vigentes y nuevas relativas a su ejercicio profesional. Apoyarán y promoverán la modificación de las leyes y reglamentos sociales buscando siempre el beneficio y el interés de la comunidad y de los profesionales de la psicología. (FENAPSIME, 2018, p. 21).

Este principio indicaría entonces la importancia del conocimiento y del apego a la reglamentación legal del país del ejercicio profesional, misma que en México estaría reglamentada tanto por la ley reglamentaria del artículo 5º constitucional como por la ley general de salud.

De igual manera, el principio de competencia establece adecuadamente la limitación que las preparaciones no reguladas en el país podrían omitir. Los profesionales de la psicología deberán asumir los más altos niveles de idoneidad en su trabajo.

Reconocerán los límites de sus competencias específicas y de su pericia. Proporcionarán solo

aquellos servicios e implementarán solo aquellas técnicas para las que están habilitados por su formación académica, capacitación y experiencia. Tendrán en cuenta que las competencias requeridas en las diversas funciones profesionales varían según la diversidad de los individuos y grupos con los que trabajarían. (FENAPSIME, 2018, p. 18).

El código ético del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología

Un buen ejercicio necesario para la actualización del código de 1984 se realizó de manera coherente con la revisión, siguiendo criterios similares a los propuestos por Sinclair et al. (1991), citados por la Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Estos criterios, redactados en forma de pregunta, fueron los siguientes:

- ¿Educa a los usuarios potenciales sobre el código ético?
- ¿Se vinculan las normas explícitamente con los principios generales?
- ¿Se enuncian claramente las normas?
- ¿Enuncia el código de valores morales?
- ¿Apoya el código en la mayoría de las áreas de la psicología?
- ¿El código se basa en casos reales que reflejen la práctica profesional actual?

Lo que se encontró tras un análisis crítico del código de ética de 1984 fue que, siguiendo los criterios propuestos por Sinclair et al., este se beneficiaría de una reconstrucción que tenga en cuenta el estado actual de la psicología. Esto llevó a un segundo estudio, que consistió en la réplica de Pope y Vetter (1992) mediante la técnica del incidente crítico. Siguiendo esta línea, se envió una carta abierta a diversos psicólogos en la que se les pedía que reportaran un caso de índole ética que hubieran enfrentado ellos o algún colega conocido en los dos años anteriores a la entrega de la presente. Aunque la participación no fue tan abierta como en los países de la primera investigación, se encontraron algunas narrativas

interesantes, no muy diferentes de la que dio origen a esta publicación. Algunos de los ejemplos referidos por la Sociedad Mexicana de Psicología, los cuales se aplican de diversos contextos y ámbitos de aplicación profesional, fueron los siguientes:

Problemas de competencia profesional

Siento que no soy lo suficientemente competente para tratar a pacientes. Mi preparación es deficiente; hay problemas que presentan mis pacientes para los cuales nunca recibí formación. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010, p. 24)

Problemas académicos y científicos

Un conocido investigador, quien incluso ha recibido reconocimiento por su productividad, publicó en diversas revistas los datos de la misma investigación, centrándose en distintos aspectos en cada ocasión. Por ejemplo, aplicó un cuestionario a estudiantes universitarios de las carreras de ingeniería y psicología y publicó tres artículos: uno con los datos de los estudiantes de ingeniería, otro con los de los de psicología y un tercero que los comparaba. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010, p. 25).

Relaciones sexuales

Un conocido psicólogo clínico, dedicado a tratar problemas de la adolescencia, mantiene relaciones sexuales con sus pacientes. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010, p. 26)

Relaciones duales

Una paciente suicida de 23 años me invita a fiestas. He rehusado en varias ocasiones, por lo que se ha enojado y ha suspendido el tratamiento. Después de un tiempo suele regresar. Recientemente me pidió que saliera con ella; de lo contrario, se suicidaría. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010. Pp. 26-27)

Valoración Psicológica

En un juicio de divorcio, el psicólogo, actuando a favor del esposo, sacó conclusiones imposibles dadas las pruebas que presentó, que declaraban a la esposa incompetente para hacerse cargo de los hijos del matrimonio. De la aplicación de esas pruebas no es posible concluir lo que concluyó. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010, p. 27)

Pagos

La madre de una de mis pacientes es quien paga por mis servicios como psicólogo. Me exige que le cuente todo lo que la joven me confía, por ser ella quien paga. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010, p. 28)

Problemas culturales

En las comunidades rurales donde llevo a cabo investigación, me encuentro con una violencia física y psicológica exacerbada contra niños y mujeres. Sé que es una costumbre arraigada en esos grupos humanos, pero también entiendo que debo hacer algo para erradicarla, pues daña a personas inocentes. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010. P. 28)

Lo que deja en descubierto este ejercicio de actualización es que tanto quienes formamos parte del campo de la psicología aplicada como quienes lo hacen en calidad de usuarios o incluso colegas de otras disciplinas han presenciado activamente algún problema ético en el quehacer psicológico. En un claro ejemplo, la existencia misma de este artículo está vinculada a una problemática que el autor presenció de manera reiterada: tomar especializaciones breves, sin supervisión adecuada ni validez oficial de los estudios, y hacerlas pasar por programas de maestría genuinos, que implican un proceso más largo y de mayor exigencia académica.

En torno al código ético del psicólogo actualizado. La parte 2, en su capítulo 2, retoma los artículos que rigen "De la calidad del trabajo desempeñado por el psicólogo" (Sociedad Mexicana de Psicología,

2010). En este caso, se toman los artículos 5 y 6, que se transcriben literalmente.

Artículo 5. El psicólogo no hace declaraciones públicas que sean falsas, engañosas, susceptibles de malentendidos o fraudulentas, ya sea que se trate de aseveraciones directas o de enunciados que den la impresión o sugieran omisiones. Como ejemplos (y no como limitantes) de esta norma, el psicólogo no hace declaraciones falsas o engañosas respecto a:

- a) Su formación, experiencia o competencia;
- b) Sus grados académicos;
- c) Sus credenciales;
- d) Afiliaciones institucionales o asociaciones;
- e) Sus servicios;
- f) La base clínica o científica, o resultados o nivel de éxito, de sus servicios;
- g) Su remuneración;
- h) Sus publicaciones o hallazgos de investigación;
- i) Su competencia para prescribir medicamentos.

Artículo 6. El psicólogo presenta como cualificaciones o credenciales de su trabajo psicológico, sólo los grados que:

Haya obtenido de una institución acreditada, o

Sean la base de la licencia en psicología del estado en el que practique. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010. P. 48)

En este caso, el código ético de la SMP es claro al respecto de no hacer pasar cualificaciones o credenciales de su trabajo que no hayan sido obtenidas de una institución acreditada. Sin

embargo, ¿quién acredita estas cualificaciones o credenciales? En caso de la regulación del ejercicio, corresponde al Estado validar los programas públicos o privados que cuenten con su RVOE correspondiente. Entonces, realizar estudios extranjeros carentes de validez oficial iría en contra del código deontológico de la SMP, lo cual, a la vez, supondría un problema de usurpación de profesiones cuando se intente pasar este tipo de programas por certificaciones oficiales.

Los principios éticos de los psicólogos y el código de conducta de la Asociación Americana de Psicología (APA)

La Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) cuenta con una serie de principios éticos y un código de conducta de los psicólogos estadounidenses. Aun cuando se trata de una reglamentación deontológica extranjera — de EE.UU., con afán de precisar—, se encontró relevante por la importancia histórica que ha tenido la APA en el progreso y desarrollo de la psicología.

Dentro de la primera sección, misma que lleva por nombre “resolución de conflictos éticos”, en el inciso 1.02 se habla de los conflictos entre la ética y la legalidad, regulaciones y/u otras autoridades gubernamentales, aquí se argumenta lo siguiente:

1.02 Conflicts Between Ethics and Law, Regulations, or Other Governing Legal Authority

If psychologists' ethical responsibilities conflict with laws, regulations, or other legal authority, they clarify the nature of the conflict, reaffirm their commitment to the Ethics Code, and take reasonable steps to resolve the dispute in accordance with the General Principles and Ethical Standards of the Ethics Code. Under no circumstances may this standard be used to justify or defend violations of human rights. (American Psychological Association, 2016).

Sin llegar a la traducción en su totalidad, se cubre el hecho de que, en caso de existir conflictos legales, regulatorios o de cualquier autoridad legal o gubernamental, el psicólogo deberá aclarar la naturaleza del conflicto y tomar los pasos razonables para su adecuada resolución. En México, el ejercicio de especializaciones que no cumpla con los requisitos legales caería en esta sección de problemáticas legales.

De igual manera, en la sección 2 (competencia) se indican los límites competenciales en relación con la prestación de servicios, la enseñanza y la investigación.

2.01 Boundaries of Competence

(a) Psychologists provide services, teach, and conduct research with populations and in areas only within the boundaries of their competence, based on their education, training, supervised experience, consultation, study, or professional experience.

(b) Where scientific or professional knowledge in the discipline of psychology establishes that an understanding of factors associated with age, gender, gender identity, race, ethnicity, culture, national origin, religion, sexual orientation, disability, language, or socioeconomic status is essential for effective implementation of their services or research, psychologists have or obtain the training, experience, consultation, or supervision necessary to ensure the competence of their services, or they make appropriate referrals, except as provided in Standard 2.02, Providing Services in Emergencies.

(c) Psychologists planning to provide services, teach, or conduct research

involving populations, areas, techniques, or technologies new to them undertake relevant education, training, supervised experience, consultation, or study. (American Psychological Association, 2016)

A modo de énfasis, la APA indica que aquellos psicólogos que planeen proveer servicios, enseñar o investigar en psicología tendrán por obligación someterse a la debida educación, entrenamiento y experiencia supervisada, los cuales estarán delimitados por las reglamentaciones legales de los países donde ejerzan.

Análisis y discusión: de las escuelas "patito" o "Diploma Mills" a los másteres internacionales

Este problema no es estrictamente contemporáneo, ya que las "escuelas patito" o los "Diploma Mills" han sido objeto de reportajes, notas periodísticas y documentales, así como de extensos debates jurídicos y ético-deontológicos durante décadas. El término "Diploma Mill" tiene su origen en un contexto histórico-anglosajón; hace referencia a las instituciones que vendían grados académicos tras preparaciones o incluso inexistentes, mismos grados que después eran utilizados con el fin de asumir cualificaciones y preparación que no se poseían. El problema fue de tal magnitud que el Buró Federal de Investigación (FBI, por sus siglas en inglés) y otras instituciones relevantes llevaron a cabo una serie de investigaciones que desembocaron en más de 20 condenas penales y en la clausura de 39 instituciones educativas sin validez, en lo que fue denominada la operación "Dipscam" (Ezell, 2019).

En México, no ha llegado a ser diferente, puesto que se han escuchado casos en los que servidores o personas públicas son vistas con títulos falsos o que han egresado de instituciones sin timbre de validez oficial. Sin embargo, si es un tema en el que se ha encontrado un sinnúmero de trabajos de reportaje y de denuncia ciudadana, ¿por qué sigue existiendo esta problemática? En este caso, se

apelará al prestigio artificial que conlleva cursar cursos breves en instituciones extranjeras.

¿Estancados en el pasado? ¿Regulación obsoleta o protección necesaria? La educación superior en línea.

El rápido avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), acelerado por la pandemia del COVID-19, ha transformado por completo el panorama educativo. Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el ciclo escolar 2023-2024 se contaba con 466.912 estudiantes de posgrado en el país. De este total, 224.512 personas cursaban estudios en modalidad no escolarizada o mixta, lo que representa aproximadamente el 48,08 % de los estudiantes de educación superior que optan por dicha modalidad (ANUIES, 2024). Este fenómeno de modalidad educativa ha tenido su auge debido a la innegable practicidad que ofrece un programa de modalidad no escolarizada o mixta frente a uno escolarizado tradicional.

Es importante indicar que la crítica no se dirige a los programas en línea per se, ya que existen programas en estas modalidades que forman y profesionalizan adecuadamente, con planes de estudio rigurosos, supervisados y con validez oficial. El verdadero problema radica en que ciertas instituciones, aprovechando este nuevo auge digital, promueven un discurso personalista y neoliberal que prioriza la autonomía del individuo por encima de los marcos regulatorios de protección. Bajo esta lógica, cada profesionista se convierte en su propio regulador, decidiendo cuándo está capacitado para ejercer especialidades sin rendir cuentas ante los estándares nacionales.

Este relato, que podríamos denominar "libertarianismo educativo", sostiene que el compromiso individual es suficiente para suplir cualquier requisito legal y profesional. Sus partidarios argumentan que es posible alcanzar

una preparación equivalente mediante programas no regulados, equiparando la autoperccepción competencial (alta y subjetiva) con la certificación oficial. Esta postura desemboca directamente en un "anarquismo profesional", donde cualquier formación es considerada válida, independientemente de su estatus legal o de su rigor académico.

Surge entonces una pregunta fundamental: ¿Es sostenible la tesis de que equipara la preparación adquirida en un "máster" internacional no regulado con la de un posgrado con validez oficial? Para exemplificarlo: ¿posee la misma preparación quien ostenta el título de "neuropsicólogo clínico" tras un programa de dos semestres sin RVOE, que quien cursa una maestría en psicología, con residencia en neuropsicología clínica de cuatro semestres en la UNAM, con supervisión práctica, residencias y un proceso de titulación exhaustivo?

Como ha quedado evidenciado a lo largo de este análisis, la respuesta es un rotundo no. La validez oficial no es un simple acto burocrático adicional; es la garantía de que un programa ha cumplido con los estándares mínimos de calidad, duración, supervisión y evaluación. Comparar ambas formaciones recae en una falacia lógica que no solo busca engañar a potenciales matriculantes, sino que, a la vez, conlleva riesgos directos para la salud pública.

Por último, aunque existan programas de excelente calidad que no están regulados como educación de posgrado, ello no justifica otorgar a este tipo de preparaciones el estatus de grados oficiales de maestría o de doctorado. Como se comentó anteriormente, esta tesis no trata de menospreciar los estudios bajo modalidad en línea, pues existen diversas instituciones que ofrecen programas de pregrado y posgrado completamente en línea; lo que se intenta evidenciar es que existen preparaciones que no cumplen el mínimo legal para su ejercicio en México, pero que profesionistas llegan a socializar como posgrados legítimos, lo cual entra en un nivel

de problemática legal y conlleva riesgos importantes para los usuarios finales.

La nueva cara del problema: la globalización, el eurocentrismo y el malinchismo como variables relevantes

La problemática ya no se reduce a instituciones locales que ofrecen estudios sin validez oficial y operan en la clandestinidad. Ahora ha adquirido una nueva e internacional fachada, aprovechándose de tres fenómenos sociales interconectados: la globalización, el eurocentrismo y el malinchismo. La integración de estas tres variables no solo ha habilitado esta problemática, sino que también ha otorgado una apariencia de legitimidad y prestigio que engaña tanto a profesionistas como a usuarios finales.

La globalización

Vivimos en un mundo globalizado; esto ha roto las barreras geográficas que imposibilitaban el acceso completo al conocimiento. Sin embargo, aunque la globalización ha traído sus beneficios, también ha creado un vacío regulatorio que explota abiertamente las instituciones locales y ahora también las internacionales. A través de Internet, cualquier institución, sin importar dónde se encuentre, puede ofrecer sus programas en el territorio nacional en un limbo legal. La legislación mexicana, al centrarse en la validación nacional de instituciones (a través del RVOE), no ha podido crear mecanismos apropiados y efectivos para evaluar, supervisar y sancionar las incontables ofertas educativas transnacionales que llegan a través de Internet (Knight, 2008). Este marco nacional rígido va en contra de la nueva realidad educativa global, que ha sido un campo de cultivo que permite la operación y la proliferación de programas breves internacionales que se hacen pasar por posgrados legítimos, los cuales se amparan en la soberanía educativa de sus países para eludir la reglamentación mexicana.

El eurocentrismo

El eurocentrismo —incluyendo a la vez la lógica occidentocentrista que abarca a Estados Unidos de Norteamérica y a Canadá— sostiene la creencia implícita de un “Norte Global” intrínsecamente superior al “Sur Global”, creencia que se generaliza en los títulos académicos (Stensaker et al., 2019). Entonces, un certificado de una institución europea o norteamericana, independientemente de su rigor académico y estatus legal, se percibe como superior al de una institución de corte nacional. Las instituciones que ofrecen estos másteres internacionales son conscientes de este sesgo; por ello, enfatizan su ubicación geográfica, utilizando marcas, logos y nomenclaturas confusas (como la propia de “máster”) que refuerzan esta asociación de prestigio superior en el imaginario colectivo mexicano.

El malinchismo: la interiorización de la inferioridad

El malinchismo, un término profundamente arraigado en el registro y la cultura popular mexicanas, que denota una preferencia por lo extranjero frente a lo nacional, funciona como mecanismo integrador de ambas variables. Un fenómeno que ha sido compartido en el imaginario colectivo es que lo extranjero es superior a lo nacional. Esta ha sido una problemática recurrente desde la sustantivación y adjetivación del fenómeno “malinchista” en 1938, con el fin de descalificar a las y los mexicanos que prefieren lo extranjero a lo nacional (Spinoso y Prado, 2024).

Sin caer en un análisis sociológico profundo, se seguirá la tesis de que el mexicano promedio considera superior lo extranjero, tanto en productos físicos como en corrientes ideológicas y en la preparación académica. Entonces, esta problemática se manifiesta de la siguiente manera: en igualdad de condiciones, un profesionista con título extranjero (aunque de formación insuficiente, de dudosa calidad y de nula validez) sería percibido como más competente que uno con título nacional válido y de formación rigurosa. Las instituciones extranjeras lo conocen

abiertamente; por ello, ofrecen matrículas a personas originarias de países extranjeros, sin tomar en cuenta si cumplen los criterios de validez para el ejercicio de la profesión o la especialización en los países de residencia. Si se actuara de manera ética, las instituciones prestadoras de estos programas de simulación académica deberían indicar que estos cursos generalmente no son válidos ni pueden pasar por un proceso de homologación de estudios en países extranjeros, pero esto reduciría significativamente los ingresos de dichas instituciones, lo cual no sucederá mientras el Estado no atienda y regule estas prácticas.

De Tepito a Madrid

Entonces, si antes se entendía que una persona que estudiaba en una universidad de dudosa procedencia en México caía en la usurpación de funciones al egresar de programas o preparaciones que no le otorgaban una cédula profesional, ¿por qué no apelar al eurocentrismo y al malinchismo y decir que uno es egresado de una institución europea o estadounidense? Justo esta lógica es la que siguen estas instituciones que ofrecen sus programas sin la certificación apropiada en el territorio mexicano.

Las tres variables cubiertas anteriormente actúan de forma sincrónica. La globalización provee el canal y el vacío legal; el eurocentrismo (condensado en occidentocentrismo) permite la visibilización y la estima superior de títulos extranjeros (aunque de calidad y formación insuficientes) y el malinchismo social conllevaría una mayor estima al escuchar a los profesionistas compartir credenciales no válidas, pero extranjeras, como pseudo-habilitaciones del ejercicio profesional. Todo esto es auspiciado por el Estado, los colegios de psicólogos, las instituciones profesionales (de corte público y privado) y las agencias de regulación sanitaria.

Con frecuencia, se escuchan noticias de instituciones prestadoras de servicios de

educación superior sorprendidas sin contar con convenios de validez de estudios, lo que suele llevar a su clausura y a la persecución penal de sus directivos. A modo de ejemplo, se pueden encontrar diversos artículos periodísticos al respecto.

En 2017 fue clausurada la Universidad Metropolitana de Monterrey, que operaba ofreciendo programas de pregrado sin validez oficial; entre los ocho programas que se ofrecían estaban los de gastronomía, psicología clínica, derecho y arquitectura (Vázquez, 2017).

En 2025, se clausuraron dos "universidades patito" en Aguascalientes. Aunque no se indicó el nombre de la institución, se asegura que una se trata de una franquicia de universidades reconocida, pero en esa ciudad no contaba con los RVOE correspondientes, dejando a 70 estudiantes "en el limbo académico" (Jara, 2025); y

De igual manera, este año en Durango se detectaron al menos siete escuelas de nivel medio superior y superior bajo "serias irregularidades". Entre estas se habla incluso de universidades de franquicia, como la Universidad del Valle de México (UVM), el Tec Milenio, la Universidad de Durango y la UNIFRED. En específico, se habla del caso de la Universidad de Durango, que no cuenta con RVOE en Monclova ni en otras ciudades del estado, pero sigue inscribiendo y cobrando colegiaturas. Cuando llegaba el momento de titulararse, la institución enviaba a los estudiantes a Durango, donde sí se encontraba debidamente registrada (Sevilla, 2025).

Algo importante a notar en lo anteriormente referido es que estas instituciones, una vez descubiertas en operación sin las certificaciones educativas correspondientes (RVOE), son clausuradas, los directivos son sancionados (económicamente y penalmente) y se da señalización social mediante noticieros y otros medios de difusión, con el fin de imponer un castigo social. Sin embargo, ¿por qué se tolera lo

mismo en instituciones extranjeras? Es decir, ofrecer programas de pregrado o posgrado sin la certificación nacional apropiada, la cual será evaluada en función de la preparación genuina de profesionistas de ética dudosa. Esto ha sido posible gracias a la impunidad legal (por parte del Estado) y a la complicidad académica y profesional de las agencias regulatorias sanitarias, de los colegios de psicología y de los medios de comunicación. A continuación, se presentan casos paradigmáticos que lo demuestran.

El caso Marilyn Cote

Marilyn Cote es abogada, jurista y criminalista. Además de esto, tiene formación como médico, especialización en psiquiatría y neurología, y estudios de posgrado en neurociencias, neuropsiquiatría y neuropsicología. Nació en Roma, formó parte durante cinco años de la Unidad de Quántico en Virginia (Estados Unidos de América) y fue directora del centro de trastornos mentales de la Universidad de Oslo (Noruega) (Guillén, 2024). Fue premiada en 2018 en los "Doctoralia Awards 2017" por ser uno de los perfiles con las mejores valoraciones del sitio (Flores, 2024). Es muy difícil encontrar currículos siquiera parecidos; esto se debe a que la mayoría de las preparaciones reportadas resultaron ser falsas.

Marilyn contaba con una práctica privada en su consultorio "Neuropsychology Clinic Marilyn Cote", en el Estado de Puebla, donde se ofrecían servicios de psiquiatría, neuropsicología y psicoterapia, tanto grupal como individual. En sus recetas se ostentaban los logotipos de las universidades de Harvard y Oslo, así como tres números que hacían supuesta referencia a sus cédulas profesionales de "Médico cirujano", "Maestría en psiquiatría" y "PhD en psicología clínica".

Al escuchar a los defraudados "pacientes", se puede encontrar una constante en la narrativa: muchos de ellos, aun con cierto escepticismo, comenzaban y continuaban con sus tratamientos debido a sus credenciales extranjeras reportadas.

En una entrevista realizada por el canal de contenido “Mr. Doctor”, un médico general con especialidad en medicina interna, quien divulga información sobre la usurpación profesional médica, entrevistó a una expaciente de esta falsa profesional. El contenido se transcribe a continuación.

(...) Yo llegué con la doctora Marilyn por recomendación de unos amigos que la estuvieron investigando (...) y, cuando se enteraron de que yo estaba mal, me dijeron que habían investigado a una doctora que tenía muchísima preparación, que, de hecho, viajaba muchísimo al extranjero por congresos que ella organizaba, y que era una persona muy preparada. Entonces, me puse contenta porque pensé: “Ya encontré a quien me va a curar”. Fue lo primero que pensé (...) tardé dos horas en pasar al consultorio porque, desde la primera vez que fui, ella tenía muchísima gente (...) (Arroyo, 2024a, 00:05-00:53).

En esta transcripción de la entrevista, se puede ver claramente que la decisión de la afectada se basó principalmente en los grados y preparaciones extranjeros falsamente ostentados, lo cual va de la mano con lo indicado en la sección de algunas variables sociales vistas anteriormente. En otra narrativa de la misma paciente afectada, se escucha lo siguiente:

(...) Después, como yo no... yo... a veces me sentía bien, a veces no me sentía bien, ella me decía: “Me voy a ir a Houston. Me voy a ir a Houston porque este... voy a traer vacunas que van a curar la depresión exactamente en una semana”, me dijo. “Pero tú vas a necesitar doce vacunas. Y el costo de las vacunas es de \$38,000 al contado, pero ahorita tú me tienes que dar \$12,900 de inicio.” Y yo le pregunté... ¿y con eso voy a curarme? ¿Voy a terminar de curarme con eso? ¿Se me va a quitar? Y me dijo que sí. Fueron unas vacunas tan agresivas que yo no sé por qué... mi familia me decía “ya no

vayas, si te pones mal, ¿por qué vas?” Y yo, necia, fui necia todo el tiempo porque siempre he pensado en mi salud. Y me las ponían y yo quería caerme; me encerraban en un cuartito que tenían por ahí para que se me pasara el efecto de la vacuna (...) (Arroyo, 2024a, 1:28:40-1:29:35).

Siendo importante en esta segunda narrativa el deseo de continuar el tratamiento, por la idea de que, al tratarse de un médico con formación extranjera, los efectos secundarios graves sufridos por la inyección del fármaco eran solo algo que tolerar para llegar a la cura de la depresión.

Por otro lado, otra expaciente relata parte de su proceso iatrogénico a manos de la falsa profesional. Algo interesante de indicar es que la falsa médica conocía perfectamente el sesgo implícito que el usuario promedio tiene hacia los estudios extranjeros, ya que una narrativa común en varios testimonios de víctimas era que Marilyn pasaba tiempo de sesiones jactándose de una amplia formación académica extranjera.

(...) Me comentó que, pues obviamente, había tenido muchos estudios en el extranjero, que... de... eso sí, durante sus sesiones siempre hablaba, por lo menos, yo creo, unos diez minutos de eso, ¿no? Hacía mucho énfasis en ello. Mencionó solamente que tenía una clínica en San Diego, California, pero nunca mencionó dónde se había avalado ni nada. (Salud FM, 2024, 3:22-3:47).

El hermano de esta misma consultante, a la vez, daba peso a la amplia experiencia extranjera aparente de la falsa médico-psiquiatra. Después de dos sesiones, una primera de entrevista y una segunda de diagnóstico psicométrico, se confía ciegamente en el diagnóstico emitido por la usurpadora de funciones.

“(...) ya después de eso, ella me manda como que mi primer diagnóstico, me da un paquete sellado. Recuerdo que tenía su logo, pues obviamente con los colores de la clínica” (Salud FM, 2024, 5:52-6:04). “(...) pero recuerdo que me acerqué a mi hermano, le comenté, le platiqué cómo me sentía y me dijo:

"Pues mira, yo creería más en ella porque te hizo esos tests". O sea, algo que para nosotros era relativamente nuevo (...)" (Salud FM, 2024, 7:26-7:40).

Lo alarmante de estos casos no se reduce a la presencia de falsos profesionistas que intentan defraudar a potenciales usuarios en busca de servicios de salud mental, pues esto ocurre en todos los países. Lo que es preocupante es que la clínica de la pseudodoctora pudo operar durante años sin que hubiera consecuencias, llegando incluso a casos en los que pacientes eran inyectados con sustancias restringidas (Arroyo, 2024b); se les etiquetaba con diagnósticos nosológico-categoriales no congruentes, llevaban regímenes polifarmacéuticos peligrosos y se reunían en intervenciones "psicoterapéuticas" grupales no estructuradas.

Uno esperaría que estos casos solo se quedaran en unas cuantas personas que intentan usurpar profesiones o especializaciones para las cuales no están legalmente habilitadas, mismos casos que son identificados, atendidos y sancionados por el Estado, pero este no es el caso, pues es una práctica común en México ejercer sin los requisitos legales mínimos.

El caso Juan

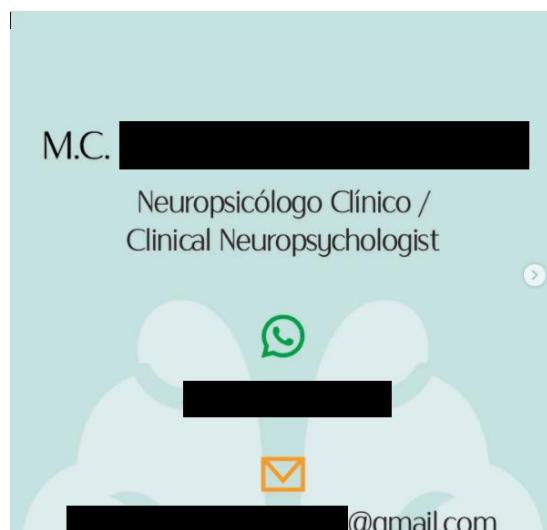
Este tipo de problemáticas no solo se encuentran en los noticieros, sino que, si se permite, se ven "a la vuelta de la esquina". Se presenta un caso de deshonestidad y simulación profesional en la ciudad de Hermosillo, Sonora.

Juan es un psicólogo que ejerce con el título de "neuropsicólogo clínico". Sus redes sociales personales y profesionales ostentan ese título y ofrecen los servicios correspondientes de "neuropsicología clínica". En la figura 1 se observa cómo Juan socializa y promociona sus servicios bajo los títulos de "M.C." (Maestro en ciencias) y "neuropsicólogo clínico".

Figura 1.

E
X

Promoción de servicios en redes sociales de Juan



De igual manera, Juan participa en un programa de radio donde, una vez más, se muestra el prefijo de "M.C." (figura 2), mismo título que se ofrece a gente que haya cursado una maestría válida enfocada en investigación y el título de "neuropsicólogo clínico" (figura 3), otro título que se habilita a aquellas personas que hayan cursado un posgrado oficial profesionalizante en neuropsicología clínica. En dicho programa de radio se presenta bajo esta pseudocredencialización, la cual utiliza para emitir opiniones en un campo del que no posee la preparación adecuada. ¿Cómo se sabe esto? Porque al revisar cédulas profesionales en el Registro Nacional de Profesionistas, solo se encontró una cédula correspondiente a una licenciatura en psicología. Además, la cédula profesional de pregrado fue tramitada en 2025, lo cual conlleva otra problemática legal y deontológica, pues se ha detectado que ofrece servicios de neuropsicología desde abril de 2024. Es decir, se comenzaron a ofrecer servicios que requieren un posgrado oficial en el territorio mexicano sin siquiera contar con la preparación mínima de pregrado (licenciatura).

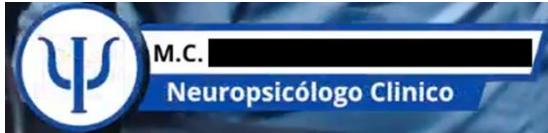
Figura 2.

Uso deshonesto de grado por parte de Juan en un programa de radio.



Figura 3.

Usurpación de una profesión no legalmente validada en un programa de radio.



Entonces, ¿qué habilitación posee este pseudoprofesionista? Juan indica en sus redes sociales que cuenta con un “máster en neuropsicología” de una institución europea, la misma preparación impartida en línea durante 2 semestres. La pregunta, entonces, será la siguiente: ¿un curso extranjero autodenominado “máster”, con una duración de dos semestres y nula validez nacional (o la posibilidad de homologación total o parcial de los estudios), permite socializar los grados de maestro en ciencias y de neuropsicólogo? La respuesta, según se vio a lo largo del documento, es un rotundo no. Un curso autodenominado máster, aunque sea de una institución europea, no puede hacerse pasar por el grado de maestría en ciencias ni por la profesión de neuropsicología clínica. Sin embargo, esta persona continúa ofreciendo sus servicios sin preparación adecuada, pues, tal como se señala en la tesis de investigación presentada en este artículo, ni el Estado, ni la institución de procedencia del pregrado, ni las instancias sanitarias correspondientes, ni los colegios de psicólogos ni la misma radio que ofrece la plataforma de difusión han hecho indicación alguna para el cese y la debida sanción de este tipo de usurpación profesional.

Por parte del medio de comunicación correspondiente, se tiene la obligación de revisar

los estatutos legales y deontológicos que rigen la participación de especialistas en diversas áreas, no solo en la práctica profesional, sino también en el ejercicio de divulgación social mediada por plataformas de comunicación masiva. Esto se debe a la problemática de los falsos expertos que se presentan como referentes en campos en los que ni siquiera han cursado la preparación mínima legal.

Conclusiones y sugerencias

La psicología aplicada vive, al menos en México, un estado de anarquía profesional. Tal como se vio a lo largo de este documento, esta situación es el resultado de una complicidad sistémica que involucra a:

1. profesionistas, que de manera intencional —o por desconocimiento— socializan credenciales falsas o sin reconocimiento oficial;
2. instituciones extranjeras que ofrecen programas sin validez oficial en México;
3. El Estado y las agencias regulatorias, que no han cumplido su función de supervisar y sancionar estas prácticas de manera efectiva;
4. Los medios de comunicación y plataformas digitales, que legitiman a falsos especialistas al otorgarles espacios de divulgación sin verificar credenciales; y
5. La misma sociedad, influenciada por el malinchismo y el occidentalismo, valora más lo extranjero que lo nacional, incluso cuando carece de sustento legal o académico.

Esta pseudohabilitación profesional no solo constituye un delito federal —tipificado en el artículo 250 del Código Penal Federal—, sino que también representa un riesgo grave para la salud pública, al exponer a la población a intervenciones realizadas por personas no calificadas.

Sugerencias

Para enfrentar esta problemática de gran incidencia, se proponen las siguientes acciones:

Fortalecimiento regulatorio y supervisión estatal.

Crear un registro nacional de especialidades en psicología, vinculado a la SEP y a la Dirección General de Profesionistas, en el que se especifique qué programas y títulos son válidos para el ejercicio de especialidades como la neuropsicología y la psicoterapia (algo parecido a lo que se hace en medicina).

Establecer un mecanismo de vigilancia activa en plataformas digitales y medios de comunicación, con el fin de identificar y sancionar a quienes ejerzan ilegalmente.

Educación y concientización

Creación de campañas informativas dirigidas a la población en general, cuyo objetivo sea educar y entrenar en la competencia de revisión de cédulas profesionales y de especialidades a través del Registro Nacional de Profesionistas.

Incorporación, en la formación universitaria, de módulos obligatorios sobre ética, normativa legal y riesgos de la usurpación de profesiones.

Responsabilidad de instituciones y medios.

Mayor presencia de las instituciones y los colegios de psicología en la vigilancia, identificación y sanción de los miembros que ejerzan ilegalmente.

Obligatoriedad de los medios de comunicación de validar las credenciales de los profesionistas antes de otorgarles un espacio de difusión masiva.

Participación ciudadana y cultura de denuncia.

Fomentar la cultura de denuncia ante la SEP, la COFEPRIS, las fiscalías y demás instituciones relevantes cuando se identifiquen casos de usurpación o de deshonestidad profesional.

Promover la colaboración entre colegios profesionales, universidades y la sociedad civil para generar redes de vigilancia y apoyo.

La regulación de la práctica profesional de la psicología en México no es un tema burocrático ni de requisición arbitraria; es una problemática de salud pública y de derechos humanos. A nivel federal, se requiere un cambio estructural que eduque y sancione las prácticas pseudoprofesionales que pongan en riesgo la salud y el bienestar de la población en general; solo así se podrá transitar de la anarquía profesional actual hacia un sistema confiable, seguro, ético y regulado.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2010).

Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta. Traducción al español por la Universidad de Buenos Aires.

Arroyo, J. (2024a, 13 de noviembre). MARILYN COTE ponía VACUNAS contra la DEPRESIÓN: Mi EXPERIENCIA | Mr. Doctor. [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=zMDw2ZIJIOM>

Arroyo, J. (2024b, 19 de noviembre). MARILYN COTE, esto les INYECTABA a sus PACIENTES: KETAMINA | Mr. Doctor. [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=cBzTpUKjQSQ>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). Anuarios estadísticos de educación superior. Ciclo escolar 2023-2024. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). Ley reglamentaria del artículo 5º. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México. Última reforma publicada en el DOF el 1-

01-2018. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblioteca/pdf/208_190118.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). Código Penal Federal. Última reforma publicada en el DOF el 15-11-2023. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblioteca/pdf/9_151123.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). Ley general de salud. Última reforma publicada en el DOF el 07-06-2024. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblioteca/pdf/LGS.pdf>

Ezell, A. (2019). Diploma Mills and Counterfeit Operations. *College and University*, 9(3), 39–46.

Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México A.C. (2022). Código de Ética. Recuperado de: <https://fenapsime.org/wp-content/uploads/2022/11/Codigo-de-Etica-FENAPSIME.pdf>

Flores, A. (2024, 13 de noviembre). Doctoralia niega relación con Marilyn Cote pese al premio; asegura que su perfil fue eliminado. *El Universal*. Recuperado 28 de septiembre de 2025, de <https://www.eluniversal.com.mx/tendencias/doctoralia-niega-relacion-con-marilyn-cote-pese-a-premio-su-perfil-fue-eliminado-asegura/>

Guillén, B. (2024, 8 de noviembre). La caída de Marilyn Cote, la falsa psiquiatra de Puebla que curaba la depresión en siete días. *El País México*. Recuperado el 28 de septiembre de 2025, de <https://elpais.com/mexico/2024-11-08/la-caida-de-marilyn-cote-la-falsa-psiquiatra-de-puebla-que-curaba-la-depresion-en-siete-dias.html>

Jara, S. (2025, 11 de julio). Clausuran dos 'universidades patito'. 70 estudiantes quedan en el limbo. *Plano Informativo*. <https://planoaguascalientes.com/1085766/clausuran-dos-universidades-patito-70-estudiantes-quedan-en-el-limbo>

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Salud FM. (2024, 8 de noviembre). Yo fui paciente de #marilyncole [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=868205892090938>

Secretaría de Educación Pública. (2015, 03 de mayo). Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/reconocimiento-de-validez-oficial-de-estudios-rvoe>

Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). Código Ético del Psicólogo. Editorial Trillas.

Spinozo, R. M., y Prado, A. (2024). El malinchismo, una secuela de la Conquista de México. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 45(177), 176–199. Epub 05 de abril de 2024. <https://doi.org/10.24901/rehs.v45i177.1036>

Stensaker, B., Lee, J. J., Rhoades, G., Ghosh, S., Castiel-Gutiérrez, S., Vance, H., ... Peel, C. (2018). *Stratified University Strategies: The Shaping of Institutional Legitimacy in a Global Perspective*. *The Journal of Higher Education*, 90(4), 539–562. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1513306>

Vázquez, F. (2017, 26 de agosto). Clausura de la SEP universidad "Patito" en Teziutlán tras 10 años de funcionamiento. *El Sol de Puebla*. <https://oem.com.mx/elsoldepuebla/local/c>

lausura-sep-universidad-patito-en-
teziutlan-tras-10-anos-de-
funcionamiento-20130871

LAS INTERACCIONES DOCENTE-ESTUDIANTES DURANTE LAS CLASES DEL CAMPO SABERES Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL SUR DE SONORA¹

*Teacher-student interactions during classes in the field of Knowledge and Scientific
Thinking in public schools in southern Sonora*

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Centro de Estudios Superiores del Mayo / Instituto Tecnológico de Sonora

Jesús Bernardo Miranda Solís

Centro de Estudios Superiores del Mayo / Instituto Tecnológico de Sonora

Kenia Lorena Romero López

Centro de Estudios Superiores del Mayo / Instituto Tecnológico de Sonora

Janeth Guadalupe Vilches Vega

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El presente reporte de investigación analiza las interacciones docente-estudiante durante las clases del campo formativo *Saberes y Pensamiento Científico* en dos grupos de escuelas públicas de educación primaria del sur de Sonora, a la luz del enfoque interconductual. El estudio se justifica ante los bajos resultados de México en Ciencias en PISA 2022 y los cambios curriculares derivados de la Reforma Educativa de 2022 y de la Nueva Escuela Mexicana, que enfatizan enfoques interdisciplinarios y metodologías basadas en la indagación con orientación STEAM. Se adoptó un enfoque cualitativo con un método etnográfico. La recolección de datos se realizó mediante observación no participante, audioregistros y notas de campo en dos grupos de primaria. El análisis se desarrolló a partir de la inducción analítica, el análisis tipológico y la enumeración, utilizando como marco teórico la tipología de niveles de interacción propuesta por Mares (1988): contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, para clasificar las interacciones según dicha tipología. Los resultados muestran un contraste significativo: en el grupo 1 predominaron interacciones de nivel selector y sustitutivo referencial, lo que evidencia un mayor grado de desligamiento funcional y de mediación lingüística; mientras que en el grupo 2 se documentó una prevalencia de interacciones contextuales, limitadas a la copia y reproducción literal de la información. Desde la teoría interconductual de Ribes y López (1985), estos hallazgos confirman que el aprendizaje y el desarrollo dependen de la complejidad de las interacciones que estructuran el campo psicológico en el aula. Se concluye que el aprendizaje científico no depende exclusivamente del currículo ni de la metodología declarada, sino del tipo de interacciones que estructuran el campo

¹ El presente reporte forma parte del Programa de apoyo a proyectos de investigación e innovación tecnológica de la UNAM. Proyecto Clave: IA301825. "Efectividad del PROCCAP para promover el cambio en la práctica docente en distintos contextos". Responsable Enrique Farfán Mejía. La recolección de datos en escuelas públicas del sistema estatal de Sonora ha sido posible gracias al apoyo del Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM), el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y las autoridades educativas de distintos niveles de la Secretaría de Educación y Cultura de Sonora.

Zinterconductual del aula. El estudio subraya la necesidad de orientar la práctica docente hacia interacciones complejas que favorezcan la argumentación, la reflexión y la autonomía intelectual desde la educación básica.

Palabras clave: interacción entre pares, pensamiento científico, saberes docentes

Abstract

This research report analyzes teacher-student interactions during classes in the curricular field Knowledge and Scientific Thinking in two public primary school groups in southern Sonora, from an interbehavioral perspective. The study is justified by Mexico's low performance in PISA 2022 Science and by the curricular changes derived from the 2022 Educational Reform and the Nueva Escuela Mexicana, which emphasize interdisciplinary approaches and inquiry-based methodologies with a STEAM orientation.

A qualitative, ethnographic approach was adopted. Data collection was conducted through non-participant observation, audio recordings, and field notes in two primary school groups. The analysis was carried out using analytic induction, typological analysis, and enumeration, employing as its theoretical framework the typology of levels of interaction proposed by Mares (1988)—contextual, supplementary, selector, referential, substitutive, and non-referential substitutive—to classify classroom interactions.

The results show a significant contrast: in Group 1, selector and referential substitutive interactions predominated, evidencing a higher degree of functional detachment and linguistic mediation; whereas in Group 2, there was a prevalence of contextual interactions, restricted to the copying and literal reproduction of information.

From the interbehavioral theory of Ribes and López (1985), these findings confirm that learning and development depend on the complexity of the interactions that structure the psychological field in the classroom. It is concluded that scientific learning does not depend exclusively on the curriculum or on the declared methodology, but on the type of interactions that structure the classroom's interbehavioral field. The study underscores the need to orient teaching practice toward complex interactions that promote argumentation, reflection, and intellectual autonomy from the outset of basic education.

Keywords: teacher-student interaction, scientific thinking, teaching knowledge

Introducción

En la evaluación internacional PISA de 2022, México obtuvo 410 puntos en el área de Ciencias. El 51% de los estudiantes mexicanos evaluados presentó bajo rendimiento. (OECD, 2023). De hecho, respecto a la evaluación de 2018, se observa un descenso en los puntajes obtenidos en Ciencias. En la reciente evaluación PISA 2022, México ocupa el último lugar en Ciencias.

Autores como Mares Cárdenas, G., Guevara Benítez, Y., Rueda Pineda, E., Rivas García, O., & Rocha Leyva, H. (2004), han estudiado el papel de las interacciones del aula durante los procesos formales de enseñanza-aprendizaje de los contenidos científicos en la educación primaria.

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se concibe a la educación como un continuum de los 0 a 23 años, desde un enfoque interdisciplinario.

Ante el cambio curricular en educación básica, mediante la Reforma de 2022, es necesario explorar el papel de las interacciones en los procesos de enseñar y aprender los saberes científicos, ahora articulados en campos formativos, desde un enfoque interdisciplinario.

Antecedentes

Mares Cárdenas, Rivas García, Rocha Leyva, Rueda Pineda & González Beltrán (2018) presentaron un artículo titulado *Exploración del efecto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) sobre las interacciones en el aula*. Los objetivos que se plantean en dicho estudio fueron describir las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos en el marco de la implementación de la RIEB, así como explorar el cambio de interacciones de aula derivado de dicha reforma. Participaron 18 maestras de educación primaria, así como sus grupos. Se observaron una clase de Español y otra de Ciencias. Las observaciones se realizaron en dos períodos distintos: durante los ciclos escolares 2002-2003 y 2015-2016. Los resultados indicaron un incremento en el uso de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC), así como en la integración de interacciones suplementarias durante las clases de Ciencias; sin embargo, las consideradas interacciones complejas no aumentaron.

Marco teórico

El campo interconductual de Kantor

Kantor (1967) propone el segmento conductual, el cual continúa a lo largo de la vida. Al ser los eventos psicológicos, interactivos, constituyen un campo. Siguiendo a Kantor (1967) y Mares y Carrascoza (2024), cuando se analiza a un individuo en interacción, se distinguen, por una parte, el organismo interactuante, sus respuestas y la funcionalidad de las mismas; y, por otra parte, el ambiente y, dentro de este, los objetos, la estimulación y las funciones del estímulo. Este encuentro permanente de sujetos y objetos constituye el campo interconductual.

El interconductismo de Ribes y López (1985)

Desde el planteamiento interconductual, se concibe a los fenómenos psicológicos como campos de interacción en los que convergen el organismo, los estímulos, los objetos y las funciones del ambiente. En esta perspectiva, lo psicológico no se entiende como un proceso internalizado aislado, sino como una configuración funcional que emerge de la relación constante entre el sujeto y su contexto. Este planteamiento interconductual, trasciende las explicaciones causales propias del condicionamiento clásico pavloviano, al situar el análisis en la estructura y dinámica de las interacciones, y particularmente en el grado de *desligamiento funcional* que los sujetos logran respecto a los estímulos inmediatos

Ribes y López (1985) explican el aprendizaje y el desarrollo psicológico como procesos de creciente independencia interconductual, posibilitados por la mediación social y lingüística. En consecuencia, el sujeto, a través de su participación en prácticas

socioculturales, adquiere la capacidad de operar más allá de la inmediatez contextual, reconfigurando los objetos de conocimiento y estableciendo vínculos referenciales y no referenciales con dichos objetos.

Niveles de interacción de clase según Mares.

Desde la perspectiva interconductual, se plantea lo psicológico como campo de interacción, trascendiendo así la explicación causal del condicionamiento conductual. En esta mirada de campo interconductual, el análisis funcional de la estructura de lo psicológico resulta clave para comprender el paulatino desligamiento funcional que los docentes y estudiantes pueden experimentar, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cada vez que interactúan con los objetos educativos. Retomando a Kantor (1967) y Ribes y López (1985), Mares (1988) plantea cinco niveles de complejidad de las interacciones de clase docente-estudiante-objeto. Dicha tipología de interacciones centra el criterio del desligamiento funcional del estudiante, por lo que los niveles de mayor complejidad describirían la independencia interconductual del estudiante.

La tipología de interacciones de clase se integra en cinco niveles de desligamiento creciente: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

En los primeros tres niveles de interacción de clase, las condiciones que enmarcan la interacción están vinculadas funcionalmente con dichos intercambios cara a cara de docentes y estudiantes.

El primer nivel, denominado contextual, se caracteriza por respuestas en las que el estudiante se ajusta a los estímulos presentes. Las acciones como escuchar, leer, contestar de forma literal un texto, copiar, renombrar y cantar son ejemplos de este nivel contextual.

En el segundo nivel, llamado suplementario, el estudiante se desliga de las regularidades otorgadas por el ambiente, pasando a una

participación activa para configurar dichas regularidades. En palabras de Mares y Rueda (1993): se transforma el campo psicológico. Acciones como completar un ejercicio, corregir, colorear, recortar, pegar y contestar preguntas con "sí" o "no" constituyen este nivel de interacción.

El selector es el tercer nivel en el cual el estudiante participa, mediante mediación lingüística, en una configuración suplementaria condicionada por otros estímulos del contexto (del docente, por ejemplo). Seleccionar o copiar ciertas partes de un texto y contestar las interrogantes: ¿quiénes? ¿cuándo? ¿qué? ¿dónde? O bien, distinguir en sujeto en un enunciado, identificar las rimas en un verso, identificar y clasificar imágenes; son ejemplos de este nivel de interacción de clase.

En los últimos dos niveles de interacción de clase, el sustitutivo referencial y el sustitutivo no referencial, existe un desligamiento espacio-temporal respecto de las condiciones presentes. En el cuarto nivel, denominado sustitutivo referencial, el estudiante interactúa con otros, mediados por el lenguaje, con eventos no presentes en la situación. Siguiendo a Mares (1988), acciones como rememorar experiencias relacionadas con el tema, contestar preguntas de tipo ¿Por qué?, anticipar o predecir un texto mediante lecturas de imágenes o títulos, recapitular un tema abordado, crear una historia a partir de imágenes, representar un evento, entre otras, formarían parte de este nivel de interacción.

Finalmente, en esta tipología se encuentra el quinto nivel, conocido como sustitutivo no referencial. En este nivel también se realiza un desligamiento de los objetos concretos, ya que el estudiante accede a ellos mediante la mediación del lenguaje. Esta mediación lingüística observa un lenguaje altamente estructurado que incide en las formas de actuación, predicciones o incluso en una transformación del propio sistema lingüístico (Mares, 1988). Ubicamos en el nivel sustitutivo no referencial acciones como argumentar, evaluar,

justificar y analizar con base en criterios propios de una disciplina de conocimiento. Preguntas como: ¿Qué opinas? ¿Qué crees? ¿Qué hubiera pasado si....?

Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La SEP (2019) afirma que la NEM "es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos". (pág. 3). Desde la NEM, la escuela mexicana concibe un trayecto formativo de toda la vida: del nivel inicial hasta el nivel superior.

Agrupación por campos formativos

En el currículum 2022 para la educación básica, se desplaza de una organización disciplinar a una organización interdisciplinaria, por campos formativos. La SEP (2024) afirma que el objeto de este campo formativo es " (...) la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social" (pág. 145).

Los campos contemplados en este currículum 2022 son los siguientes: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario.

El campo de saberes y pensamiento científico

Sobre el objeto de estudio de este campo, la SEP (2024) afirma que se busca comprender y explicar los fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva de diversos saberes, así como su relación con lo social.

La metodología Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM

Para el estudio del campo formativo saberes y pensamiento científico, la SEP (2022) propone esta metodología, ya que el estudio del campo demanda enfoques inter y transdisciplinarios para

explicar desde las ciencias y los saberes comunitarios.

Entre las características de la metodología y el enfoque, propuesto para el estudio de este campo formativo, la SEP (2022) se destacan las siguientes: explicaciones basadas en evidencias, así como el conocimiento y comprensión de las ideas científicas.

Objetivos del estudio

Analizar las interacciones de aula en el campo Saberes y Pensamiento Científico de una escuela pública en el sur de Sonora

Describir las interacciones de aula complejas en el campo de Saberes y Pensamiento Científico de una escuela pública en el sur de Sonora

Metodología

En este trabajo de investigación se retomó un enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1994; Flick, 2007). Al respecto, Taylor y Bogdan (1994) definen la metodología cualitativa como aquella que produce datos descriptivos, así como la oralidad y la escritura de las personas. Así como conducta observable.

El método empleado fue la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988). Dicho método, definido por Spradley y McCurdy (1972), citados por Goetz y LeCompte (1988), se describe como: una descripción o reconstrucción analítica de los escenarios y grupos culturales intactos.

Las técnicas de recolección fueron la observación no participante y la audioregistro.

Las técnicas de análisis fueron: inducción analítica, análisis tipológico y enumeración (Goetz y LeCompte, 1987).

La inducción analítica "(...) implica el análisis de los datos en busca de fenómenos parecidos y relacionados entre sí. Es una manera de establecer pre-categorías que se irán modificando o fortaleciendo a partir de la entrada de más datos

similares o distintos, según sea el caso" (Miranda, Leyva y Frock, 2011, p. 9).

El análisis tipológico, desde el planteamiento de Goetz y LeCompte (1988, p. 189), afirma que: "El análisis tipológico consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o de un conjunto de proposiciones, o bien de forma más mundana, desde las concepciones cotidianas o del sentido común".

Según Miranda, Leyva y Frock (2011), la enumeración es una técnica que permite determinar la frecuencia de las unidades de análisis que integran cada categoría. Esta técnica nos permite observar la saturación del dato para brindar validez a las categorías construidas mediante las técnicas de inducción analítica y análisis tipológico.

Materiales

Casetes, hojas de registro, libros, cuadernos y hojas de ejercicios de los estudiantes.

Resultados

La dimensión de análisis del presente reporte es el conjunto de interacciones maestro-alumnos-objetos educativos. Las categorías de análisis emergen del marco teórico de Mares (1988) y se refieren a los niveles de interacción. Dichas categorías son:

1. Contextual.
2. Suplementario.
3. Selector.
4. Sustitutivo referencial.
5. Sustitutivo no referencial.

Enseguida se presenta la figura 1.

Procedimiento de obtención de datos

Con el propósito de recolectar la información referente a las clases del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, mediante la implementación de la Metodología de Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM, se realizaron las siguientes actividades:

- 1) Se grabaron en audio las dos clases, con una duración aproximada de 50 minutos cada una.
2. La clase observada abordaba un contenido del campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico mediante la metodología de Aprendizaje por indagación, con enfoque STEAM.
3. Se registraron las actividades del grupo durante la grabación de audio.
4. Se fotografiaron productos académicos elaborados por los estudiantes.
5. Se levantaron notas de campo, de aquellas interacciones en el aula, que no se verbaliza

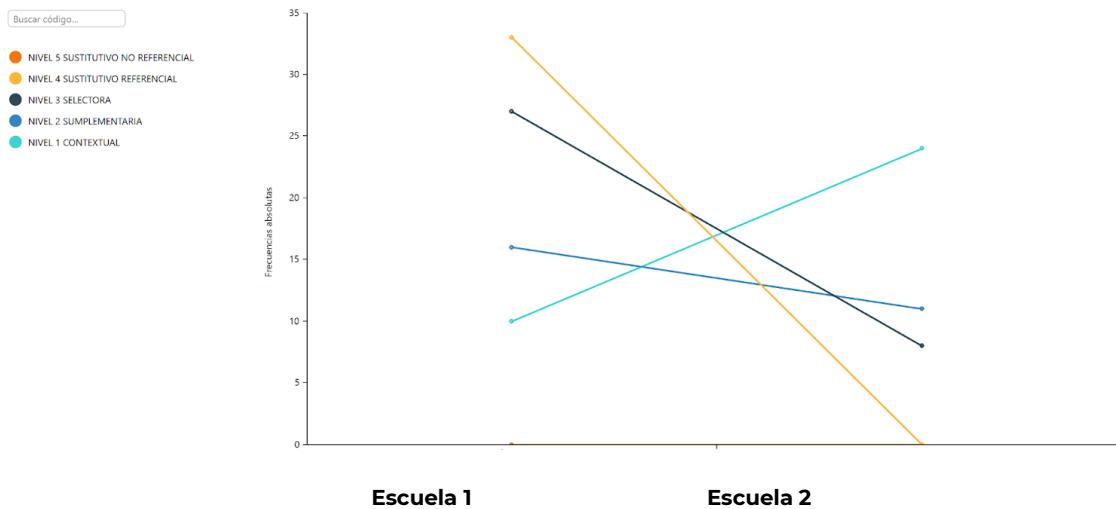


Figura 1. Dimensión de análisis de los niveles de interacción observada en dos clases.

La figura 1 presenta la comparación de las interacciones observadas en dos aulas de educación primaria:

- Grupo 1 DLRDC, observación de aula en quinto grado sección "B". (DGCM: DLRDC)
- Grupo 2 AEDF, observación de aula en cuarto grado sección "A". (JAVC: AEDF)

En el grupo 1, el nivel contextual resultó ser el menos presente, mientras que el nivel sustitutivo referencial fue el más promovido. Por el contrario, en el grupo 2, el nivel sustitutivo referencial aparece como el menos trabajado y el nivel contextual como el más frecuente.

Se presentan enseguida las figuras 2 y 3 para observar las interacciones de aula que ocurren en las clases del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico de dos grupos de escuelas públicas de educación primaria del sur de Sonora.

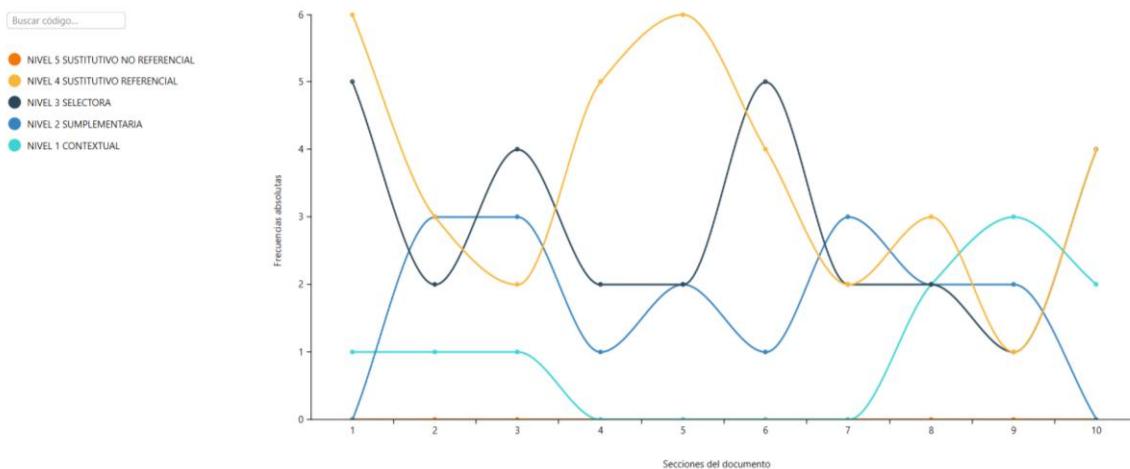


Figura 2. Niveles de interacción observados en el Grupo 1.

La figura 2 presenta las interacciones de aula durante un episodio de 50 minutos de la clase observada en la escuela 1. Los niveles 3 y 4 (Selector y Sustitutivo Referencial, respectivamente) son los que se promueven con mayor frecuencia en esta clase.

En la figura 3 se registran las interacciones de aula de la clase del Grupo 2.

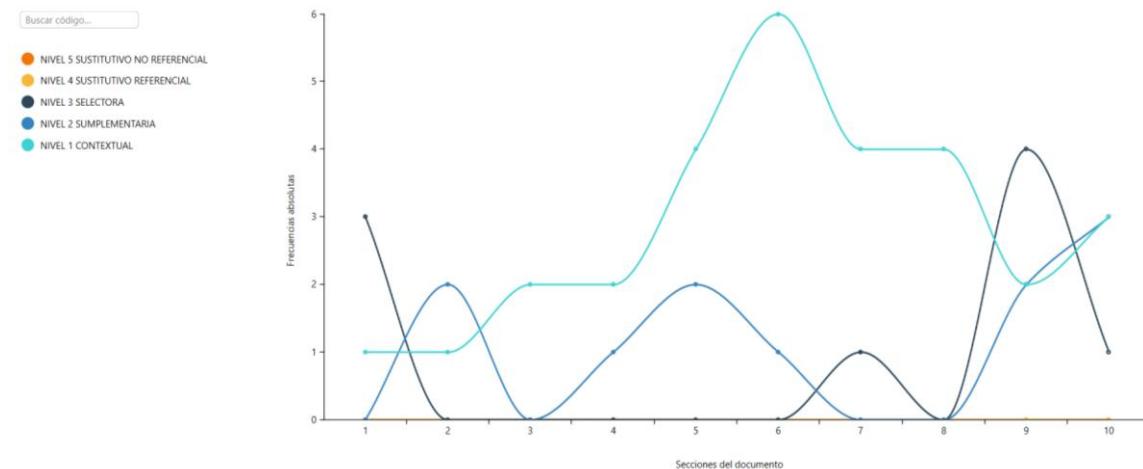


Figura 3. Niveles de interacción observados en el Grupo 2.

La figura 3 presenta las interacciones de aula del grupo 2. El nivel 1 (Contextual) es el nivel de interacción con mayor frecuencia durante el episodio observado.

A continuación, se presentan las categorías de análisis desglosadas por el nivel de interacción.

Categoría de análisis “Nivel 1. Contextual”.

En esta categoría se agrupan aquellas unidades de análisis en las que los estudiantes se ajustan a los estímulos presentes. El rol del estudiante es pasivo, siendo solamente receptor de información.

En las figuras 4 y 5 se muestra el comportamiento de la interacción contextual durante las dos clases observadas:

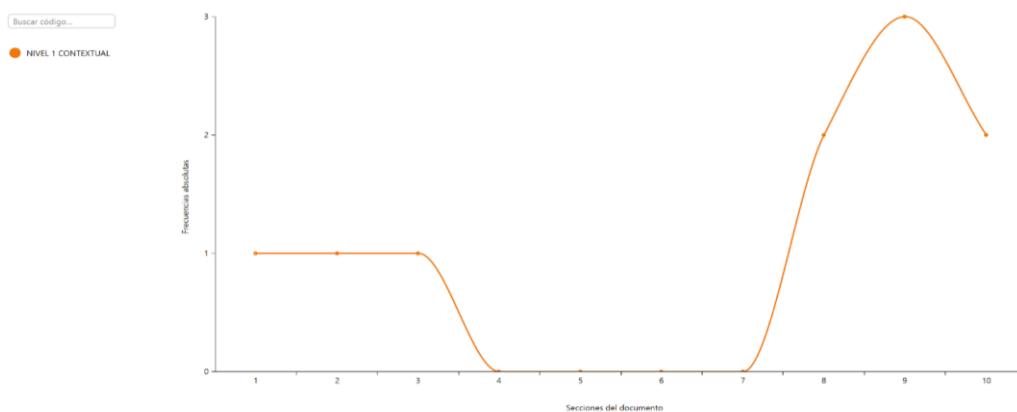


Figura 4. Comportamiento del nivel contextual durante la clase del Grupo 1

Al revisar la figura anterior, en el eje de la x la clase observada (50 min. aproximadamente) está dividida en 10 secciones. En el eje de la y se presenta la frecuencia absoluta de interacciones de nivel contextual registradas. Se observa que en los últimos 15 minutos de la clase (secciones 8, 9 y 10), se presentan 7 interacciones de tipo contextual.

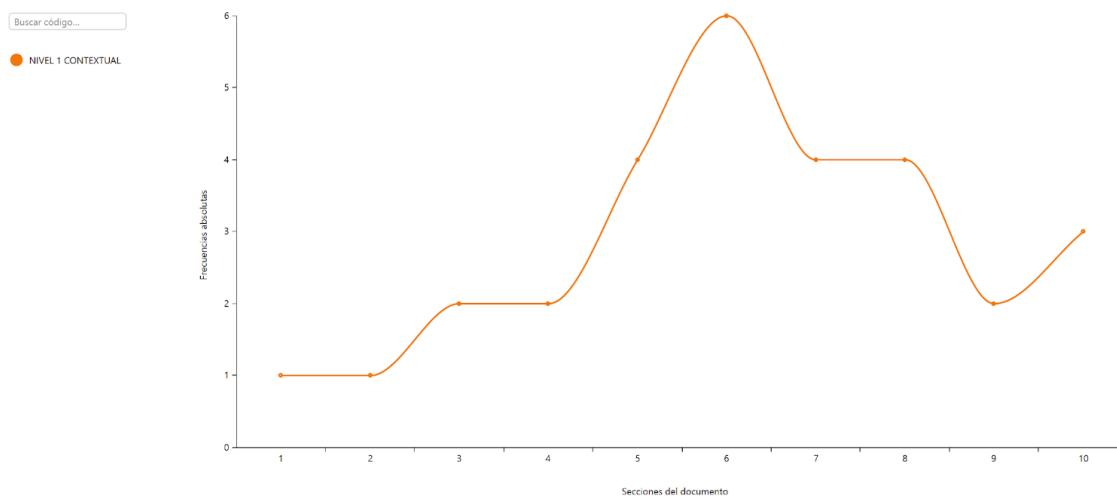


Figura 5. Comportamiento del nivel contextual durante la clase del Grupo 2

Al revisar la figura anterior, se observa que del minuto 26 al minuto 40 (secciones 6, 7 y 8), se presentan 14 interacciones de tipo contextual.

En la siguiente viñeta, se presenta un tipo de interacción del nivel contextual en el Grupo 2. Revisemos:

Ma: Listo. Bueno, ahí está el video: ya casi creativo se llama, nada más que se... eh ... ponga les voy a pedir que saquen su cuaderno. Van a escribir la fecha, el nombre del proyecto. □

Ao143: ¿cuál?

Ma: ¿Cuál creen que sea? eh (...) Saberes (*en referencia al libro*). Me escribe fecha, nombre del proyecto y el propósito, por favor; en lo que se reproduce el video A... rápido.

(Registro Escuela 2).

Las interacciones docente-estudiante se limitan a las instrucciones que el docente le comunica al estudiante. La acción a realizar por el estudiante se restringe al copiado literal de información presentada en el libro de texto.

En la figura 6, se presenta una red de categoría elaborada en MaxQDA, en la cual se citan unidades de análisis que documentan este tipo de interacción en el aula.

Modelo de código-único (segmentos codificados)

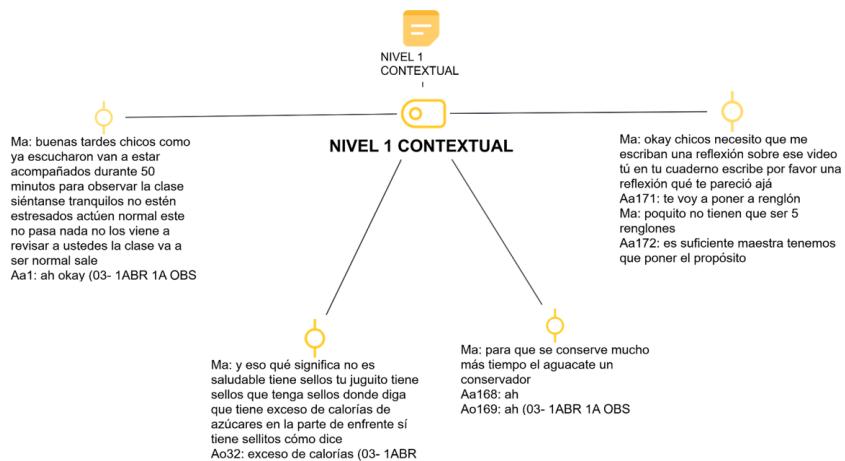


Figura 6. Red Modelo de Código Único Nivel 1 Contextual. Grupo 1.

Al revisar la figura 6, las interacciones entre docente y estudiantes se limitan a actividades de lectura y copiado de textos. Las interacciones del nivel contextual responden a los estímulos del docente.

Ambos casos mantienen la esencia del nivel contextual: respuestas inmediatas a estímulos, aunque con matices distintos en la forma en que se provoca la interacción.

Categoría de análisis “Nivel 2. Suplementario”.

En esta categoría, se integran aquellas unidades de análisis en las que las interacciones de docente y estudiantes generan transformaciones en el entorno físico y social. Desde el planteamiento de Mares, Guevara, Ruedas, Rivas y Rocha (2004) se observaría un mayor distanciamiento de la inmediatez presente.

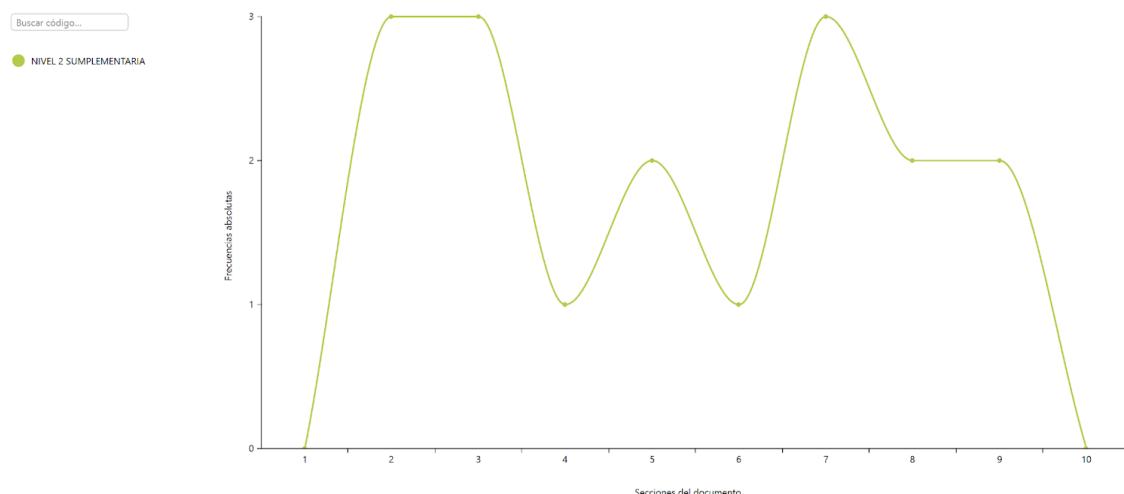


Figura 7. Comportamiento del nivel suplementario durante la clase del Grupo 1.

Al revisar la figura anterior, se observa que del minuto 10 al minuto 15 (secciones 2 y 3), se presentan 17 interacciones de tipo contextual en el grupo 1.

En la figura 8, se presentan las interacciones de docentes y estudiantes en el grupo 2.

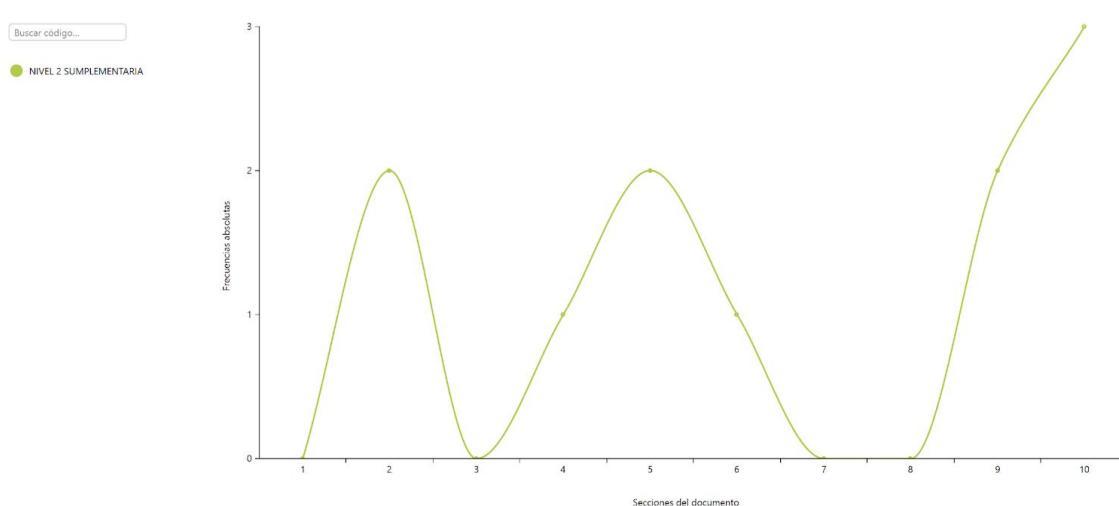


Figura 8. Comportamiento del nivel suplementario durante la clase del Grupo 2.

Al revisar la figura 8, se observa que hacia el cierre del tema (secciones 9 y 10), se presentan 5 interacciones de tipo suplementario en el grupo 2.

En la figura 9, de la clase observada en el Grupo 1, se recuperan diferentes interacciones del nivel suplementario.

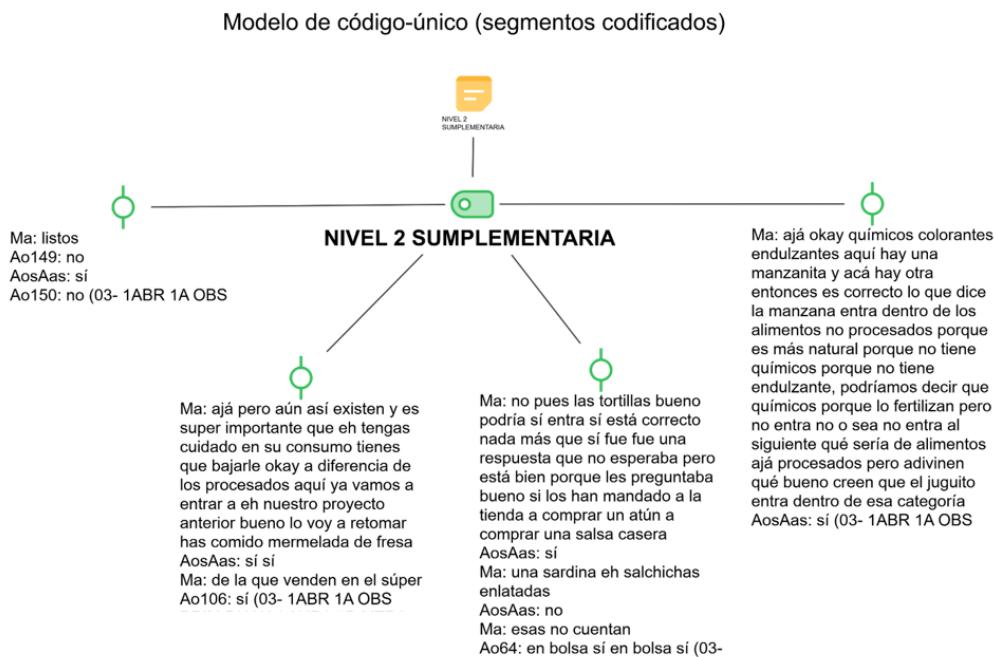


Figura 9. Red Modelo de Código Único Nivel 2 Suplementario. Grupo 1.

En la figura anterior, se observa cómo la docente guía a los estudiantes a través de ejemplos cotidianos sobre los alimentos procesados y no procesados. En este intercambio, los estudiantes no solo responden a las preguntas, sino que también generan aportaciones relacionadas con su experiencia, como el consumo de mermelada o la compra de sardinas y tortillas.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que las interacciones de aula no constituyen meros intercambios comunicativos instrumentales, sino configuraciones funcionales complejas que organizan el campo psicológico en el que se produce el aprendizaje. Desde la perspectiva interconductual de Kantor (1967) y su desarrollo sistemático en Ribes y López (1985) y Mares (1988), el aula se configura como un campo de interacción históricamente situado, en el que las acciones del docente y los estudiantes adquieren sentido funcional en relación con los objetos de conocimiento y las prácticas socioculturales que los sostienen.

En este marco, el contraste entre ambos grupos analizados no puede interpretarse únicamente como una diferencia metodológica o de estilo docente, sino como la expresión de dos formas diferenciadas de estructuración del campo interconductual. En el grupo 1, la alta frecuencia de interacciones de nivel selector y sustitutivo referencial indica que el docente promueve condiciones para el desligamiento funcional progresivo, lo que permite a los estudiantes operar con los contenidos más allá de la inmediatez perceptual y del control directo del estímulo. La mediación lingüística, en este caso, no se reduce a la transmisión de información, sino que cumple una función organizadora del comportamiento académico, posibilitando la reconstrucción de significados, la evocación de experiencias previas y la anticipación de eventos no presentes.

Desde la tipología propuesta por Mares (1988), estas interacciones corresponden a niveles en los que el estudiante deja de actuar como receptor pasivo y se convierte en agente funcional del campo, reorganizando las regularidades del ambiente escolar. Este hallazgo es particularmente relevante en el contexto del campo formativo *Saberes y Pensamiento Científico*, cuyo propósito curricular no se limita a la adquisición de datos, sino a la comprensión, explicación e interpretación de fenómenos naturales desde múltiples saberes (SEP, 2024).

En contraste, en el grupo 2 se observa una configuración del campo interconductual dominada por interacciones de nivel contextual. Aquí, la actividad del estudiante se limita a respuestas inmediatas, como copiar, escuchar o reproducir información literal, lo que evidencia un bajo grado de desligamiento funcional. Desde el enfoque interconductual, estas prácticas no favorecen la reorganización del campo psicológico ni el desarrollo de competencias cognitivas complejas, ya que mantienen al estudiante subordinado a la estimulación presente y al control directo del docente.

Este patrón coincide con los hallazgos de Mares Cárdenas et al. (2018), quienes documentaron que, aun en contextos de reforma curricular y de uso creciente de las TIC, las interacciones complejas no aumentan de manera significativa cuando las prácticas docentes continúan centradas en tareas simples. En este sentido, los resultados del presente estudio refuerzan la idea de que la innovación curricular o tecnológica, por sí sola, no garantiza la transformación del aprendizaje, sino que va acompañada de una reconfiguración funcional de las interacciones en el aula.

Desde una lectura crítica del currículo 2022 y de la Nueva Escuela Mexicana, esta situación resulta particularmente problemática. El enfoque interdisciplinario, el aprendizaje basado en la indagación y la orientación STEAM exigen interacciones de tipo sustitutivo, especialmente no referenciales, en las que los estudiantes argumenten, expliquen, evalúen y justifiquen fenómenos con base en criterios científicos y sociales. Cuando el campo interconductual se mantiene anclado en niveles contextuales, se genera una *incongruencia funcional* entre los fines curriculares y las prácticas reales de enseñanza.

En síntesis, los resultados muestran que el desarrollo del pensamiento científico en educación primaria no depende exclusivamente del contenido ni del método declarado, sino del tipo de interacciones que el docente logra instituir como prácticas dominantes en el aula. El aprendizaje emerge, desde esta perspectiva, como una propiedad del campo interconductual y no como un proceso interno o individual aislado.

Se coincide con Mares Cárdenas, Rivas García, Rocha Leyva, Rueda Pineda & González Beltrán (2018), aunque si bien existe un incremento en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se sigue privilegiando el trabajo de interacciones simples en el aula.

Conclusiones

A partir del análisis realizado, es posible establecer conclusiones de mayor alcance teórico, metodológico y educativo:

1. Las interacciones de aula constituyen el núcleo funcional del aprendizaje escolar. El estudio confirma que la calidad del aprendizaje en el campo *Saberes y Pensamiento Científico* está directamente relacionada con el nivel de complejidad de las interacciones docente-estudiantes-objeto, y no únicamente con los contenidos curriculares o los recursos utilizados.
2. El grado de desligamiento funcional es un indicador clave del desarrollo cognitivo. Las interacciones selectoras y sustitutivas referenciales observadas en el grupo 1 evidencian condiciones favorables para la construcción de significados, la mediación lingüística avanzada y la autonomía intelectual. En contraste, la predominancia de interacciones contextuales en el grupo 2 limita el desarrollo de formas complejas de pensamiento científico.
3. La teoría interconductual demuestra su potencia explicativa en contextos educativos actuales. Los hallazgos respaldan la vigencia del marco teórico de Ribes y López (1985) y de la tipología de Mares (1988), al mostrar que las prácticas docentes configuran campos psicológicos diferenciados que favorecen —o restringen— el aprendizaje escolar.
4. Existe una brecha entre el currículo prescrito y el currículo en acción. Aunque el currículo 2022 y la Nueva Escuela Mexicana promueven enfoques interdisciplinarios, indagativos y críticos, estos fines no se materializan cuando las interacciones de aula permanecen en niveles funcionales básicos.
5. El desafío central de la educación básica es de naturaleza interaccional y no meramente metodológica. La incorporación de TIC, enfoques STEAM o metodologías activas sólo tendrá impacto formativo si se orienta explícitamente a la generación de interacciones sustitutivas no referenciales, que permitan a

los estudiantes analizar, argumentar y transformar el conocimiento científico.

En conjunto, este estudio aporta evidencia empírica que refuerza la necesidad de replantear la formación docente desde una comprensión funcional de la interacción, reconociendo que enseñar no consiste en transmitir contenidos, sino en organizar campos interconductuales que posibiliten el desarrollo del pensamiento científico y la autonomía intelectual desde las primeras etapas de la escolaridad.

Recomendaciones para docentes

1. Promover el tránsito hacia interacciones complejas: diseñar actividades que superen el nivel contextual y avancen hacia los niveles sustitutivos referenciales y no referenciales, con tareas que exijan argumentar, justificar y analizar fenómenos.
2. Fomentar la mediación lingüística: incorporar preguntas abiertas, debates y explicaciones colectivas que impulsen la construcción de significados más allá de la extracción de información literal de los textos.
3. Diseñar secuencias didácticas interdisciplinares: vincular los contenidos de ciencias con situaciones de la vida cotidiana y con otros campos formativos, favoreciendo la aplicación del conocimiento en contextos reales.
4. Aprovechar recursos tecnológicos con intencionalidad pedagógica: utilizar TIC y metodologías STEAM no solo como apoyo instrumental, sino también como medios que permitan desarrollar interacciones de mayor complejidad cognitiva.
5. Generar espacios de reflexión docente: fortalecer la formación continua mediante talleres o comunidades de práctica que ayuden a reconocer la importancia de las interacciones que se promueven en el aula y su impacto en el aprendizaje.

Referencias

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. España: Ed. Morata.

Goetz y LeCompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa: España: Ed. Morata.

Kantor, J. R. (1967). Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática. Estados Unidos: Ed. The Principia Press.

Mares, G. (1988). Análisis experimental de la relación entre diferentes competencias lingüísticas. Tesis de Maestría en Análisis Experimental de la Conducta. Facultad de Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Mares Cárdenas, G. y Carrascosa Venegas, C. (2024). Principales escuelas en psicología. Bases Teóricas. México: UNAM-FES Iztacala.

Mares Cárdenas, G., Guevara Benítez, Y., Rueda Pineda, E., Rivas García, O., & Rocha Leyva, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.

Mares-Cárdenas, Guadalupe, Rivas-García, Olga, Rocha-Leyva, Héctor, Rueda-Pineda, Elena, & González-Beltrán, Luis Fernando. (2018). Exploración del efecto de la Reforma Integral de la Educación Básica sobre las

interacciones en el aula. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 23(77), 547-575. Recuperado en 26 de agosto de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200547&lng=es&tlng=es.

Mares Cárdenas, G. y Rueda Pineda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia*. Vol. I, Núm. 1, pp. 39-62.

Miranda Esquer, J., Leyva Castellanos, A. y Frock Granillo, A. (2011). Técnicas de análisis y validación de datos cualitativos. México: COMIE.

OECD (2023). PISA 2022 Results. Factsheets. Mexico. Consultado en: [PISA 2022 Results \(Volume I and II\) - Country Notes: Mexico | OECD](https://www.oecd-ilibrary.org/pisa-2022/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes-mexico_oecd_666662018000200547.html).

Secretaría de Educación Pública (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos del Ciclo Escolar 2022-2023. México: Autor.

_____ (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. México: Autor.

Taylor y Bogdan (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Ed. Paidós.

¿PUEDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA TRANSITAR HACIA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL EN MEDIO DE INCERTIDUMBRES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS?

Can the New Mexican School shift toward a decolonial education amid epistemological and methodological uncertainties?

José Francisco Miranda Esquer

Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM)

jose.mirandae@cessum.mx

Ricardo Sandoval Domínguez

Instituto Tecnológico de Sonora

ricardo.sandoval@potros.itson.edu.mx

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM)

rectoria@cessum.mx

Resumen

En este texto se aborda el contenido epistemológico que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone como reforma curricular desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Se relatan las principales características de esta reforma curricular y se explica cómo la epistemología, como forma de evaluar con validez y pertinencia una propuesta, ocupa un lugar central, ya que los procedimientos pedagógicos, sin el trasfondo epistémico, carecen de valor para transformar a los educandos. Asimismo, se aborda brevemente el tránsito de la NEM en estos primeros años y las vicisitudes que se han experimentado en ella.

Palabras clave: cambio curricular, epistemología, colonización.

Abstract

This text explores the epistemological content proposed by the New Mexican School (NEM) as a curriculum reform from a critical pedagogy perspective. It outlines the main features of this reform. It discusses how epistemology, as a way of viewing a proposal with validity and relevance, plays a central role, since pedagogical procedures without an epistemic foundation lack the necessary value to transform learners truly. Additionally, the text briefly reviews the NEM's early development and the challenges encountered along the way.

Keywords: **curricular change, epistemology, colonization.**

INTRODUCCIÓN

El plan de estudios y el modelo educativo llamado Nueva Escuela Mexicana (NEM) fueron creados e implementados por el actual gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esto provocó una ruptura con las pedagogías neoliberales de los planes de estudio anteriores (SEP, 2011, 2022). La ruptura ha suscitado innumerables análisis, reflexiones y discusiones sobre la pertinencia y la coherencia de este cambio curricular. (Urias & Villavicencio, 2024, pp. 1-15).

La NEM se ubica dentro de la pedagogía crítica, integrada por:

Componentes éticos, políticos, metodológicos y vitalizantes para el hombre como sujeto en el proceso. Un sujeto con conciencia crítica, capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, necesita una educación dialógica en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (y coconstruido) (Mirabal, 2008, p. 108).

Los textos del modelo educativo establecen que la y el alumno o alumna deben desarrollar capacidades críticas. Así podrán reconocer problemas de su entorno y de su comunidad. También buscan la transformación participativa para lograr mejores condiciones de vida en sociedad.

A diferencia de los modelos educativos de corte neoliberal, la pedagogía crítica no se basa en el desarrollo de capacidades individuales para mejorar la vida personal. Esto sucede en un mundo lleno de inequidades, desigualdades, discriminación y exclusión, de los cuales no se es plenamente consciente. El giro de la pedagogía crítica es integrar comunidades críticas capaces de develar luchas de poder. Así, pueden desarrollar estrategias para la emancipación personal y comunitaria (SEP, 2022, 2023).

El fundamento está en desarrollar una nueva conciencia de la realidad, basada en la decolonización; es decir, en hacer visibles las

relaciones de poder que se establecen entre individuos, con las instituciones, en otros contextos, y las prácticas liberadoras que permitan el desarrollo de los individuos y las comunidades (Quijano, 2014).

A diferencia de otros enfoques en educación, la pedagogía crítica no se enfoca en lo instrumental. Su objetivo es promover una conciencia renovada de la realidad, entendida como colonizada. Este concepto se refiere a "un patrón de poder que actúa a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas". De este modo, facilita la reproducción de relaciones de dominación que aseguran la explotación, por parte del capital, de unos seres humanos por otros en todo el mundo (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p. 24).

Por consiguiente, la constante es la desigualdad y la inequidad, lo cual puede entenderse como una violación de la dignidad humana que niega la posibilidad de que todas y todos desarrollen sus capacidades en cualquier aspecto de la vida. La desigualdad se expresa en la imposibilidad de ingresar a la escuela o de concluir las trayectorias formativas, en el deterioro de la salud y la muerte prematura, en la exclusión del conocimiento o de la vida social, en la discriminación, la humillación, la falta de oportunidades, el estrés y la inseguridad. (SEP, 2023, p. 106).

Textos como "Un libro sin recetas para las maestras y maestros", editado por la Secretaría de Educación Pública, retoman estos postulados de la pedagogía crítica y de las epistemologías del sur, en ideas como la siguiente:

A medida que se fomenta y se valida un modelo patriarcal, colonial, eurocentrífico, homofóbico y racista en la educación infantil, primaria y secundaria, también se impone en los cuerpos y las mentes un concepto dominante de ciudadanía. Esto va en contra de una vida saludable y del sentido democrático, que debe ser abierto a la diversidad, inclusivo, intercultural y decolonial, con

la comunidad como núcleo central del proceso educativo (SEP, 2023, p. 117).

En textos como el anterior, la SEP busca incitar a la reflexión del profesorado. Aunque algunos han leído a Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, no han incorporado estos textos como base curricular en su formación docente. Este es el cambio: el profesorado mexicano trabajaba antes en educación básica con un modelo basado en competencias. El modelo actual representa lo opuesto desde los puntos de vista curricular y epistemológico. (Crispín, 2022)

Cuando se habla de epistemologías del sur, se alude a un término atribuido al filósofo Enrique Dussel (s. f.), quien postula que, a través de él, se desmarcan de las ideas e ideologías eurocéntricas y occidentalizadas del conocimiento y de la comprensión del mundo. Critica fuertemente la hegemonía del pensamiento originado en Europa y Estados Unidos, que deja fuera al sur y lo ubica como territorio y personas subalternas..

Plantea la necesidad de valorar y dar voz a otras formas de conocer y entender el mundo, especialmente desde las perspectivas de los pueblos del Sur global, es decir, de las regiones históricamente marginadas y colonizadas.

Este enfoque busca descentralizar el conocimiento, reconociendo la diversidad epistemológica y cultural y promoviendo un diálogo intercultural que permita una comprensión más amplia y justa de la realidad. La visión de Boaventura de Sousa (2010) propone un enfoque plural y crítico que busca desafiar las narrativas hegemónicas y abrir espacio a la diversidad de conocimientos y perspectivas.

A esta idea de que existen múltiples formas de conocer y comprender el mundo, cada una válida en su propio contexto cultural y social, se le llama pluralidad epistémica. Es decir, en lugar de imponer una única visión universalista, las epistemologías del Sur promueven la apertura a la

diversidad epistémica y la valoración de los saberes locales y comunitarios.

De ahí el énfasis en la centralidad de la comunidad y de los contextos cercanos como puntos de referencia para la NEM y como formas de mostrar al alumnado cómo ir habitando la comunidad para pensar en su mejora participativa.

Este, a grandes rasgos, es el fundamento ideológico y epistemológico que se aprecia en los textos dirigidos a docentes y directivos, quienes, contradictoriamente, se caracterizan por integrar una organización vertical que choca con la idea de horizontalizar las relaciones al interior de las escuelas y de los demás entornos de dirección y administración de la organización educativa en el país.

DESARROLLO

A pesar de los planteamientos críticos y decolonizadores, no ha sido fácil introducir, comprender y aceptar el modelo educativo. Las y los docentes no siempre logran transitar desde modelos neoliberales previos, con una fuerte carga colonizadora. Fernando Ventura cita varias razones para ello.

La propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana viene acompañada de una multiplicidad de acciones, actores y documentos que, lejos de aportar claridad y establecer certezas, propician una serie de cuestionamientos (Ventura, 2023, p. 161).

La razón principal de esta confusión es la falta de liderazgo por parte de la SEP para encabezar la formación de los actores educativos, docentes y directivos, a fin de que comprendan, en términos epistemológicos y metodológicos, este nuevo currículo decolonial.

Ventura manifiesta que la parte más necesaria de internalizar por parte de quienes operan el currículo es el dominio pedagógico, dado que, en un principio, no había una figura que liderara en

esta formación necesaria para comprender y, posteriormente, operar esta propuesta. A pesar de la gran disponibilidad que el profesorado manifestaba durante las reuniones de consejo técnico escolar y que se percibía fuertemente en redes sociales, tal como lo manifiesta Alejandro Duarte (2024), en un estudio donde se pone de relieve esta respuesta inicial por parte del magisterio nacional en un análisis de terminología y palabras clave mediante minería de datos, que da lugar a la identificación de percepciones docentes respecto a la NEM.

El sentimiento negativo se manifiesta al concluir la capacitación: ambición, programa analítico, autoridades, contenidos, por lo que se puede interpretar que el magisterio mexicano necesita una mayor formación ante la propuesta del Plan de Estudios 2022, ya que ha generado confusión en el programa analítico, así como desconfianza hacia las autoridades en el marco de su implementación. En cuanto a los aspectos positivos, se destaca que la propuesta constituye una oportunidad con un enfoque humanista (Duarte, 2024, p. 75).

Lo reitera Ventura al estudiar la trayectoria de esta reforma curricular planteada de una forma ad libitum o no directiva.

Persiste un escenario de mucha incertidumbre en el trajinar de esta reforma, pues entre sus múltiples intentos de implementarse, en algunos casos se llega a especular o generar tensiones, que solo serán resueltas en la medida en que se comprendan cuáles son sus fines y se tenga un dominio pedagógico (Ventura, 2023, p. 173). El mismo Alejandro Duarte y Edgar Valladares ponen énfasis en la causa principal de esta confusión: lo critican por su falta de claridad metodológica, por la omisión de procesos didácticos y por la carencia de rigor académico, entre otros aspectos (Duarte y Valladares, 2022).

Esto ocurrió principalmente por una situación política que se presentó antes de la puesta en marcha de la actual reforma curricular, durante la

planificación de la fase de pilotaje, que todo programa debe instrumentar, a fin de realizar una aplicación controlada, muestral, en la que a las escuelas participantes y a sus docentes y directivos se les explique la metodología a implementar con el fin de revisar malos entendidos, obstáculos u otras circunstancias que puedan presentarse para realizar una evaluación y corrección de las situaciones ocurridas; sin embargo, como lo explica Carlos Ornelas (2022):

La SEP anunció en agosto de 2022 que pondría en marcha el pilotaje en 960 escuelas —30 por entidad federativa— con el fin de probar materiales y capacitar a los docentes. Pero la asociación Educación con Rumbo interpuso un amparo para garantizar los derechos humanos de los niños a la educación y a la igualdad. El juez sexto de distrito le dio la razón y, primero, concedió la suspensión provisional y, el 3 de octubre, la definitiva. Ratificó que el programa piloto de la SEP es inconstitucional. (párr. 18).

A pesar de que posteriormente se intentó apelar esta decisión judicial, al parecer no hubo éxito, por lo que la implementación de esta reforma se inició sin ese estudio previo tan necesario para afrontar con antelación las situaciones inesperadas y, en consecuencia, esas situaciones se han ido resolviendo sobre la marcha.

A pesar de estas incertidumbres, Marx Arriaga (2023) menciona que hay un sendero de descolonización del profesor mexicano y que es un sendero previsible para el individuo que recorre ese camino de transformación personal; el autor lo manifiesta a grandes rasgos, como aparece en la tabla 1.

Tabla 1

Tipología de docentes en el proceso de apropiación de los postulados de la pedagogía crítica contenidos en la NEM.

No.	DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
1	MAESTRO ESCLAVIZADO-DÉSPOTA	Dice: "El que sabe soy yo" El alumno está para aprender, pero a su vez, sigo de manera acrítica las indicaciones de mis superiores y sigo todas las indicaciones de la SEP.
2	MAESTRO CON RECETAS	Dice: "La autonomía profesional está bien, pero denme todas las indicaciones, díganme cómo debo hacer el trabajo docente"
3	MAESTRO ACTIVO	Dice: "Yo ya estudié exhaustivamente toda la propuesta de la NEM, yo sé cómo hacerlo todo, soy el mejor y puedo enseñar a otros"
4	MAESTRO CRÍTICO	Aplica la NEM hasta sus últimas consecuencias, es consciente de las relaciones de dominación y sabe que transformar implica hacer conscientes a los otros de estas relaciones a través de la educación.

De acuerdo con los tipos de ser docente mostrados en la tabla, se pasa de un docente que transita de una especie de egocentrismo docente a un profesor o profesora con prácticas liberadoras que renuncian a las relaciones de dominación, presentes en buena parte de la cultura del gremio, como consecuencia de la internalización de modelos neoliberales.

El autor reitera algunas ideas centrales para que la NEM pueda funcionar como un sistema en el que, por fuerza, todas las instancias y todos los niveles

de mando deben coincidir en una forma de pensar y ser crítica y humanista.

Además, afirma que, para que una pedagogía crítica y decolonial funcione, la metodología debe acompañarse de la epistemología; es decir, ambas deben aprenderse. Esto implica cambios que requieren mucho tiempo y paciencia para desarrollarlos y, como ya se ha observado, un énfasis en la formación crítica para todo el personal de la SEP.

CONCLUSIONES

La NEM, como reforma curricular, ha transitado por una serie de obstáculos que han impedido un desarrollo más sostenido de la incorporación por parte del profesorado y de los directivos; por lo tanto, si bien ha habido avances, se ha carecido de una estrategia de formación más sistemática que permita el cambio epistemológico, sin el cual será imposible una transformación de fondo, como las que plantean las pedagogías críticas y decolonizadoras.

REFERENCIAS

Arriaga, M. (2023). Soñamos con asaltar el cielo. En: Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Innovación y Tendencias Educativas, Hermosillo. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i4SmeL1cVM8&t=3477s>

Crispín, A. R. (2022). Educación vieja contra educación nueva. Movimiento Antorchista Nacional. <https://www.movimientoantorchista.org.mx/educacion-vieja-contra-educacion-nueva>

Duarte, U. A. (2024). Análisis de sentimientos de la percepción docente del plan de estudios 2022 y de la Nueva Escuela Mexicana. En: González, M. G.; Ramírez, A. y Espinoza, M. A. Docentes de educación básica ante la

Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación y Cultura - Fontamara.

Dussel, E. (s.f.). Filosofías del Sur y Descolonización. Recuperado de [https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)29.Filosofias_sur_descolonizacion.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)29.Filosofias_sur_descolonizacion.pdf)

Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Ornelas, C. (2022). Las etapas de la Nueva Escuela Mexicana. *Nexos. Distancia por tiempos; blog de educación de Nexos.* <https://educacion.nexos.com.mx/>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en: Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO.

Santos, B. de S. (2010). Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Programa Democracia y Transformación Global / Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

SEP (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5. Ed.: Autor.

SEP (2024). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Ed.: Autor.

Urias, I. S. & Villavicencio, M. G. (2024). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Revista Iberoamericana de Educación 84(1), pp. 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie9816771>

Urias, I. S. & Villavicencio, M. G. (2024). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Revista Iberoamericana de Educación 84(1), pp. 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie9816771>

Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico <https://revista.redipe.org/index.php/l/article/view/1996/1985>

LO PSICOLÓGICO EN EDUCACIÓN BAJO LA VISIÓN INTERCONDUCTISTA

The Psychological in Education from an Interbehavioral Perspective

Karina Fuentes Medrano
UNAM, FES-Iztacala

Resumen

El presente ensayo es una exposición del interconductismo, una perspectiva psicológica no dualista que analiza los fenómenos psicológicos como interacciones situacionales en un campo multifactorial. Originado en el metasistema de J.R. Kantor y desarrollado paramétricamente por Ribes y López (1985), este enfoque rechaza explicaciones causales lineales y mentalistas, centrándose en la interconducta, el segmento y la historia interconductuales. Los conceptos clave incluyen los cuatro aspectos evolutivos (inorgánica/planetaria, filogenética, ontogenética e historia interconductual), el medio de contacto y las funciones de estímulo/respuesta. El eje central es la taxonomía de niveles funcionales de interacción (Ribes & López, 1985): contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, organizados según el grado de desligamiento funcional. En el ámbito educativo, la taxonomía permite analizar las interacciones entre docente, alumno y objetos y clasificar las prácticas. Estudios muestran que los niveles superiores favorecen el pensamiento crítico, la transferencia del aprendizaje y un mejor desempeño escolar (Rocha et al., 2018; Martínez-

Trejo et al., 2018). En primaria, se promueven competencias presustitutivas (lectura literal) y sustitutivas (abstracción, extrapolación), especialmente en historia (causas múltiples, ubicación imaginaria). El interconductismo ofrece un marco riguroso para diagnosticar incongruencias entre fines curriculares y prácticas reales y orientar intervenciones contextuales dinámicas. Aunque ha sido criticado por su aparente falta de tecnología aplicada, su énfasis en la abstracción funcional permite análisis e intervenciones precisas, priorizando la explicación por encima de las prescripciones rígidas.

Palabras clave: interconductismo, desligamiento funcional, taxonomía niveles funcionales, educación primaria, campo interconductual

Abstract

This essay presents an exposition of interbehaviorism, a non-dualistic psychological perspective that analyzes psychological phenomena as situational interactions within a multifactorial field. Originating in the metasystem developed by J. R. Kantor and parametrically elaborated by Ribes and López (1985), this approach rejects linear causal and mentalistic explanations, focusing on interbehavior (the

reciprocal relationship between organism and environment), the interbehavioral segment, and interbehavioral history. Key concepts include the four evolutionary aspects (inorganic/planetary, phylogenetic, ontogenetic, and interbehavioral history), the contact medium, and stimulus/response functions. The central axis is the taxonomy of functional levels of interaction (Ribes & López, 1985): contextual, supplementary, selector, referential, substitutive, and non-referential substitutive, organized according to the degree of functional detachment. In the educational field, the taxonomy enables the analysis of teacher-student-object interactions and the classification of practices. Studies show that higher levels promote critical thinking, transfer of learning, and better academic performance (Rocha *et al.*, 2018; Martínez-Trejo *et al.*, 2018). In primary education, presubstitutive competencies (literal reading) and substitutive ones (abstraction, extrapolation) are promoted, particularly in history (multiple causes, imaginary spatiotemporal positioning). Interbehaviorism provides a rigorous framework for diagnosing inconsistencies between curricular goals and actual practices, and for guiding dynamic, contextual interventions. Although criticized for its apparent lack of applied technology, its emphasis on functional abstraction allows precise analysis and interventions, prioritizing explanation over rigid prescriptions.

Key words: interbehaviorism, functional detachment, functional levels of interaction, primary education, interbehavioral field

Lo psicológico en educación bajo la visión interconductista

Introducción

La psicología comprende múltiples enfoques teóricos (por lo que comúnmente se habla de "las psicologías"), entre los cuales abundan propuestas pseudocientíficas y dualistas que carecen de una estructura explicativa rigurosa. Estas limitaciones dificultan un análisis preciso de situaciones concretas y, por tanto, de intervenciones adecuadas a las necesidades específicas.

Por esta razón, el presente ensayo busca exponer de manera general las bases del interconductismo, una perspectiva que se centra en el campo interconductual como unidad de análisis multifactorial y situacional. Se describirán sus conceptos principales, como el segmento conductual y los niveles funcionales de interacción. De igual manera, se ilustrará su aplicación en la investigación educativa, destacando estudios clave que demuestran cómo analizar las interrelaciones en el aula y promover prácticas que fomenten el desligamiento funcional.

Antecedentes y elementos teóricos

La visión interconductual tiene sus orígenes en el metasistema interconductual desarrollado por J. R. Kantor. Este modelo propone un estudio naturalista y científico de los fenómenos psicológicos, con la intención de relacionarse con otros campos científicos (fisicoquímicos, biológicos y sociales). El desarrollo paramétrico de la teoría de

campo realizado por Ribes y López (1985) ofrece un sistema organizado y estructurado, basado principalmente en la taxonomía de niveles funcionales de interacción que se explicará a lo largo de este ensayo.

El objeto de estudio central de la psicología interconductista es la interconducta, entendida como la interacción entre el organismo y su entorno (ambiente físico y social). Esta interacción surge en un sistema de relaciones recíprocas y bidireccionales: el organismo es regulado por los objetos y eventos con los que interactúa, ajustándose a su variabilidad en el tiempo y el espacio, pero, al mismo tiempo, participa activamente en la modificación de esas interacciones (Clemente, 2020).

Para analizar estas interacciones, el modelo propone el uso del segmento interconductual (o segmento de interconducta), que representa un corte analítico en la continuidad de las interacciones psicológicas. Este segmento permite descomponer el evento interactivo en unidades más simples y manejables. Las interacciones entre el individuo, los objetos, los eventos y otros individuos ocurren de formas cualitativas y cuantitativas, dejando atrás el paradigma lineal de causa-efecto (Carpio et al., 2015).

Este modelo teórico se plantea como una teoría de campo integrado, cuya estructura se relaciona con la interacción entre el individuo y los objetos de estímulo (pueden ser eventos, personas, objetos físicos o acontecimientos). Estas interacciones se

desarrollan en condiciones establecidas por contactos previos con objetos estimulantes (Carpio et al., 2015).

Para comprender por qué se establecen estas interrelaciones, es necesario considerar cuatro aspectos evolutivos (Carpio et al., 2015):

1. Evolución inorgánica y planetaria: desde la formación del planeta hasta la aparición del ser humano, que proporcionó las condiciones para eventos físicos, biológicos y psicológicos.
2. Evolución filogenética: la evolución de la especie humana, ligada a patrones conductuales heredados.
3. Evolución ontogenética: el desarrollo individual desde la unión de gametos hasta la madurez, influido por la filogenética y por el desarrollo biológico esperado para un funcionamiento psicológico normal.
4. Historia interconductual: comienza momentos antes del nacimiento (etapa uterina final) y se intensifica al nacer. A medida que el individuo se desarrolla, aumenta el desligamiento respecto de los determinantes biológicos puros.

En cualquier interacción dada participan aspectos del individuo, del ambiente físico y del ambiente social, en una relación recíproca: la alteración de cualquiera de estos elementos modifica los efectos funcionales de la interacción en su conjunto (Martínez-Trejo et al., 2018).

Ribes (2018) destaca que ciertas conductas distinguen al ser humano, especialmente la comunicación lingüística, una práctica en privado con componentes escritos, gestuales, fonéticos, indicativos, lectura, etc. Estas siempre se expresan como interacciones con el medio y varían según el caso particular.

El segmento o campo interconductual se representa mediante una línea de doble flecha (Rf ↔ Sf), que simboliza la reciprocidad entre la respuesta funcional (Rf) y el estímulo funcional (Sf). El organismo, en su totalidad, interactúa constantemente con los objetos estímulo presentes en el ambiente (Carpio et al., 2015).

Los objetos (eventos, personas, acontecimientos) pueden estimular distintas posibilidades de interacción. Una vez establecida la interacción, surge la función de estímulo. Por otro lado, la biografía reactiva incluye:

- El organismo (unidad biológica conformada por la evolución filogenética, la ontogenética y la historia interconductual).
- La respuesta (unidades de acción relevantes para el análisis).
- La función de respuesta (establecida en interacción con la función de estímulo).

Todas las interacciones ocurren en el medio de contacto, que posibilita el encuentro entre el sujeto y el entorno (físico o social) (Carpio et al., 2015).

Ribes (1994) señala que, al teorizar, empleamos el lenguaje, por lo que la práctica científica es funcionalmente lingüística. Por su parte, la tecnología busca integrar conocimientos disciplinarios para crear objetos o condiciones concretas, mientras que la técnica consiste en un conjunto de reglas o normas para obtener un resultado específico, con conocimiento del alcance y del control de la tecnología (Silva et al., 2016).

Interconductismo en el área educativa

Para analizar el nivel de complejidad de las interacciones que se establecen entre el profesor (mediador), los alumnos (mediados) y los objetos de la clase (situación), es necesario considerar los cinco niveles funcionales de interacción propuestos por la taxonomía de Ribes y López (1985), citada en Martínez-Trejo et al. (2018). Estos niveles son progresivos y se organizan según el grado de desligamiento funcional y la mediación implicada en la interconducta. Cada nivel está interconectado con los demás, es decir, no son mutuamente excluyentes. Se dividen en tres primeros de carácter situacional (intrasituacionales) y los últimos dos de carácter extrasituacional (transituacionales):

1. Contextual: El individuo ajusta su conducta a las regularidades impuestas por el ambiente sin alterarlas. Ejemplos: copia y pega de información, escuchar y repetir la información.

2. Suplementario: El alumno altera o modula el ambiente. Ejemplos: realizar mapas conceptuales, líneas del tiempo.
3. Selector: La respuesta se da ante ciertos estímulos discriminativos del contexto. Ejemplos: seguir la instrucción del docente.
4. Sustitutivo referencial: La interacción ocurre con eventos en espacios o tiempos distintos, relacionando el pasado y el presente mediante el lenguaje.
5. Sustitutivo no referencial: El alumno emplea abstracciones construidas a través del lenguaje.

Los primeros tres niveles (contextual, suplementario y selector) se denominan presustitutivos o intrasituacionales, ya que las interacciones ocurren dentro de los parámetros espaciotemporales concretos de la situación presente, con un grado limitado de desligamiento funcional respecto de las contingencias inmediatas. Por otra parte, los últimos dos niveles (sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial) son transituacionales o extrasituacionales, al implicar un desligamiento mayor o total de las condiciones inmediatas (Ribes & López, 1985).

Es importante distinguir con claridad los dos niveles sustitutivos (Ribes & López, 1985). En el sustitutivo referencial, la interacción se produce mediante una mediación lingüística que establece una relación simbólica con eventos, objetos o personas ausentes en la situación inmediata; el lenguaje actúa como referente convencional que

permite "traer" al campo interconductual algo que no está físicamente presente (por ejemplo, relacionar un evento histórico con el presente mediante descripciones o relatos). El sustitutivo no referencial representa el mayor grado de desligamiento funcional: aquí las sustituciones son puramente relacionales y abstractas, sin anclaje semántico directo ni referencia a objetos concretos particulares; el individuo opera con relaciones convencionales entre respuestas lingüísticas o simbólicas mismas (por ejemplo, establecer reglas lógicas generales, hipotéticos deductivos o juicios, sin necesidad de remitir a un referente específico).

Para que se manifiesten estos niveles de desligamiento funcional, es necesario un medio de contacto, es decir, un sistema de reglas en el que interactúan factores situacionales y disposicionales. Estos factores constituyen la historia interconductual de cada individuo, construida mediante el lenguaje. La historia interconductual incluye la evolución de uno o más estímulos en el individuo y su biografía reactiva (Ribes & López, 1985).

Las morfologías de conducta, como leer y escribir, desde una perspectiva interconductual, se consideran acciones en una relación individuo-ambiente que se llevan a cabo en circunstancias específicas. Estas pueden categorizarse en cinco niveles funcionales mediante la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985, como se citó en Rocha et al., 2018).

En los niveles sustitutivos, las interacciones involucran esquemas, cuadros u otras actividades mediante las cuales se abstraen aspectos del ambiente. Por el contrario, las interacciones presustitutivas son aquellas en las que se enuncian palabras, sílabas o párrafos; se seleccionan segmentos o imágenes del texto; se reproducen secciones del texto de forma hablada o escrita (funciones de copia y pega o de memorización para repetir); o se realiza un escrito mediante dictado (Rocha et al., 2018).

En la educación primaria, según Rocha et al. (2018), se busca que los infantes desarrollen competencias en un nivel presustitutivo, como la lectura de textos en voz alta, la elaboración de textos a partir de un dictado, la relación de las imágenes con el texto presentado, la selección de segmentos de un texto y la capacidad de seguir instrucciones escritas. Asimismo, se espera que realicen actividades en un nivel sustitutivo, como inferencias, crear escritos e historias de forma hablada y lograr extrapolaciones de situaciones.

Esto implica un mayor grado de desligamiento funcional por parte de los alumnos en este nivel educativo, ya que es necesario transferir el aprendizaje de las aulas a otros contextos de la vida diaria y viceversa. Los niños capaces de realizar actividades en niveles sustitutivos presentan un mejor desempeño escolar (Rocha et al., 2018).

En la enseñanza de la historia en primaria, los planes de estudio han sufrido modificaciones. Anteriormente se centraban en ejercicios de

repetición y memorización; sin embargo, con las actualizaciones se busca que los alumnos relacionen y expliquen acontecimientos del pasado mediante ejercicios que les permitan ubicarse espaciotemporalmente de forma imaginaria y establecer múltiples causas de ciertos eventos (Martínez-Trejo *et al.*, 2018).

Estas habilidades están relacionadas con los últimos niveles funcionales de la taxonomía (Ribes & López, 1985, como se citó en Martínez-Trejo *et al.*, 2018). Es necesario un alto nivel de desligamiento funcional para realizar inferencias, desarrollar un sentido crítico de los acontecimientos pasados y establecer posibles causas múltiples situándose en el contexto de un acontecimiento pasado. Ribes y López (1985) plantean que la idea clave de esta taxonomía es el desligamiento funcional: la posibilidad de que la conducta de las personas se independice cada vez más de las características fisicoquímicas concretas de los estímulos, así como de las condiciones espaciotemporales en las que estos ocurren.

Los elementos que intervienen en la interacción didáctica son los siguientes:

- a) Los criterios paradigmáticos (como "decires" y "haceres" que la disciplina reconoce como legítimos);
- b) Los criterios de ajuste, como la lectura;
- c) Las características de la tarea;
- d) Las habilidades y competencias conductuales (la dimensión del

comportamiento ajustado a criterios de adecuación);

- e) Las modalidades de la interacción didáctica; y
- f) Los factores disposicionales (motivación, hambre, sueño, etcétera), que promueven o impiden la ejecución de algún tipo de conducta.

Al aplicar la taxonomía de niveles funcionales de Ribes y López (1985), se identifican componentes interdependientes (respuesta funcional, estímulo funcional, medio de contacto, historia interactiva) en el segmento interconductual. Además, investigaciones educativas demuestran que este campo se transforma significativamente mediante intervenciones como la introducción de nuevos estímulos, la capacitación docente y el entrenamiento de respuestas infantiles, mientras que en grupos de control sin tales cambios, los patrones interconductuales permanecen estables, lo que ilustra su naturaleza dinámica y modificable.

Conclusión

Una de las principales críticas dirigidas al interconductismo es su aparente falta de tecnología aplicada directamente a la intervención práctica. Sin embargo, esta perspectiva pone énfasis en la abstracción de la realidad como herramienta fundamental para el análisis y la intervención en el segmento interconductual. Esta abstracción es una fortaleza: permite descomponer las interacciones complejas en componentes funcionales (respuesta funcional,

estímulo funcional, medio de contacto, historia interactiva) y comprenderlas sin reducirlas a entidades internas ni a mecanismos causales lineales.

Como se ha observado a lo largo del ensayo, en el campo de la educación el interconductismo cumple un doble propósito:

1. Abstraer la realidad mediante conceptos precisos para ofrecer una explicación rigurosa de cómo se dan las interrelaciones entre el docente, los alumnos y los objetos de conocimiento.
2. Proporcionar una base para la intervención adecuada y apegada al problema identificado en el segmento interconductual, utilizando la taxonomía de niveles funcionales (Ribes & López, 1985) como guía jerárquica.

La aplicación del interconductismo en el ámbito educativo resulta viable y útil, pues promueve un análisis sistemático de las interrelaciones en el aula según una jerarquía de complejidad (contextual, suplementario, selector, sustitutivo, referencial y no referencial). Esta jerarquía permite identificar con claridad las áreas problemáticas (por ejemplo, el predominio de los primeros tres niveles de la taxonomía que limitan el desligamiento funcional) y plantear intervenciones orientadas a promover transiciones hacia niveles superiores, como las sustitutivas, que facilitan inferencias, abstracciones, pensamiento crítico y la

transferencia del aprendizaje a contextos cotidianos.

El interconductismo ofrece un marco teórico coherente y no dualista para entender lo psicológico como interacción situada y demuestra su relevancia práctica en la educación al proporcionar herramientas para diagnosticar y transformar las prácticas docentes. Al centrarse en el campo interconductual y en el desligamiento funcional, evita enfoques prescriptivos rígidos y favorece intervenciones contextuales, dinámicas y adaptadas a las necesidades reales del aula. De esta manera, contribuye a una psicología científica que prioriza la explicación funcional sobre la mera tecnología aplicada, lo que abre vías para futuras investigaciones y aplicaciones en contextos educativos contemporáneos.

Referencias

Bazán, A. (2010). Aportes de la psicología interconductual a la educación. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 193-194.

Carpio, C., Cabrera, R., & Vargas, J. (2015). Tradición conductual, cognitivo-conductual e interconductual. En M. Mares & C. Carrascoza (Eds.), *Principales escuelas en psicología* (pp. 7-54). Universidad Nacional Autónoma de México.

Clemente, R. (2020). Lo psicológico como nivel de organización emergente: un encuentro entre el metasistema interconductual y la ontología científica de Mario Bunge. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(1), 48–64.

Martínez-Trejo, T. S., Falcón-Ruiz, A. G., & Mares-Cárdenas, M. G. (2018). Análisis de las interacciones maestro-alumno-objetos educativos durante la enseñanza de la historia. *Psicología Educativa*, 6(1), 71–81.

Mares, M. (2003). Análisis de la obra *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. *Psicología y Ciencia Social*, 5(1), 39–46.

Mares, M., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H. & Méndez, D. (2010). Efectos de un texto de ciencias naturales sobre la práctica educativa y el aprendizaje escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 221–234.

Ribes, E. (1994). ¿Qué significa ser interconductista? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(2), 227–239.

Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. El Manual Moderno.

Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.

Rocha, H. L., Mares, M. G., & Rivas, O. (2018). Comparación de maneras sustitutivas y presustitutivas de trabajar con textos en alumnos de primaria. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 10(1), 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.20070780.2017.9.2.68379>

Sánchez, J. (2012). Psicología interconductual y pedagogía, ¿en la educación? *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 17, 60–70.

Silva, H., Ruiz, D., Aguilar, F., Canales, C. & Guerrero, J. (2016). Enseñanza de la ciencia, la tecnología y la técnica interconductual: hacia una distinción entre prácticas psicológicas. *Revista*

Electrónica de Psicología

Iztacala, 19(1), 220-247.

LA APRECIACIÓN ESTÉTICA: ESTUDIO PSICOLÓGICO FUNCIONAL EN UNA SALA DE ARTE

Aesthetic Appreciation: A Functional Psychological Study in an Art Gallery

Enrique Farfán Mejía

UNAM, FES-Iztacala

Resumen

El presente artículo se inscribe en la tradición interconductual para analizar la apreciación estética como una práctica psicológica funcional situada socialmente. Partiendo de las nociones de situación social (Kantor) y de escenario o *setting* (Ribes y López), se argumenta que la interacción estética acontece en un campo psicológico organizado por las relaciones entre el espectador, la obra y el contexto institucional. Se recuperan aportes de Mares y Rueda, así como de Mares y Bazán, para articular lo psicológico y lo social mediante taxonomías de interacción y niveles funcionales del lenguaje, destacando la situación social estética como ámbito específico de análisis.

El trabajo distingue entre la interconducta apreciativa estética y la interconducta creativa artística, centrando el análisis en la primera. Desde esta perspectiva, la apreciación artística se comprende como una interacción lingüística que se desarrolla verticalmente a través de niveles funcionales —desde lo contextual hasta lo sustitutivo no referencial— y horizontalmente mediante diversas morfologías lingüísticas. Para probar la pertinencia del modelo, se presenta un estudio observacional realizado en una exposición de pintura impresionista en el Palacio de Bellas Artes, en el que se analizaron las interacciones verbales de diadas frente a las obras pictóricas.

Los resultados muestran que los arreglos institucionales del museo tienden a promover interacciones presustitutivas, limitando la emergencia de apreciaciones estéticas complejas. Se concluye que el enfoque interconductual ofrece

un marco potente para comprender, enseñar y promover formas más elaboradas de interacción estética en contextos educativos y culturales.

Palabras clave: apreciación estética; psicología interconductual; situación social estética; interacción lingüística; museo.

Abstract

This article is situated within the interbehavioral tradition to analyze aesthetic appreciation as a socially situated functional psychological practice. Drawing on the notions of social situation (Kantor) and setting or scenario (Ribes and López), it is argued that aesthetic interaction occurs within a psychological field structured by relations among the spectator, the artwork, and the institutional context. Contributions by Mares and Rueda, as well as by Mares and Bazán, are recovered to articulate the psychological and the social through taxonomies of interaction and functional levels of language, highlighting the aesthetic social situation as a specific domain of analysis.

The paper distinguishes between aesthetic appreciative interbehavior and artistic creative interbehavior, focusing the analysis on the former. From this perspective, artistic appreciation is understood as a linguistic interaction that develops vertically through functional levels—from contextual to non-referential substitutive—and horizontally through diverse linguistic morphologies. To test the relevance of the model, an observational study conducted at an impressionist painting exhibition at the Palace of

Fine Arts is presented, where verbal interactions of dyads in front of pictorial works were analyzed.

The results show that the museum's institutional arrangements tend to promote presubstitutive interactions, limiting the emergence of complex aesthetic appreciations. It is concluded that the interbehavioral approach offers a robust

framework for understanding, teaching, and promoting more elaborate forms of aesthetic interaction in educational and cultural contexts.

Keywords: aesthetic appreciation; interbehavioral psychology; aesthetic social situation; linguistic interaction; museum.

INTRODUCCIÓN

La psicología comparte espacios comunes con otras disciplinas, como es el caso de sus vínculos con la sociología, con la cual, incluso, intersecta espacios interdisciplinarios como lo es la denominada psicología social (Kantor, 1929). Estos espacios comunes, consideramos, promovieron la generación de conceptos articuladores entre lo psicológico y lo social. Kantor propone la categoría de situaciones sociales donde, señala, se producen los fenómenos psicológicos "en interacción de la persona con los acontecimientos sociológicos, políticos e históricos" (1929, p. 323). Estas situaciones sociales serían: situación científica, situación lingüística, situación estética, situación religiosa, situación política y situación educativa.

Por su parte, Ribes y López (1985) articulan la psicología y el contexto social a través del concepto de escenarios o "sitting". El escenario permite explicar la interacción psicológica en relación con el marco social en el que acontece y es un elemento del propio campo interconductual elaborado por Kantor (1929) y retomado, a su vez, en la Teoría de la Conducta (Ribes y López, 1985), el cual constituye la unidad de análisis de lo psicológico.

Mares y Rueda (1993) también aportan conceptos a partir de los cuales lo psicológico y lo social entran en contacto; para apreciar cómo estas autoras establecen esta vinculación, se requiere estudiar los diferentes momentos de evolución de sus modelos para explicar el lenguaje. Inician su creación al dar a conocer el "Modelo de análisis de competencias verticales y horizontales" (Mares y

Rueda, 1993, p. 58). La intención de este modelo fue articular los factores promotores del desarrollo considerando que el papel asignado por Kantor y Smith (1975) a las instituciones y el concepto de medio de contacto normativo, introducido por Ribes y López, "posibilitan enmarcar social y culturalmente el desarrollo lingüístico del individuo, sin perder el nivel de estudio propio de la Psicología" (Mares y Rueda, 1993, p. 58). Las autoras explican el desarrollo del lenguaje considerando dos dimensiones: las morfologías lingüísticas y los niveles funcionales. Años más tarde, Mares y Bazán (1996) reelaboran este modelo y añaden una tercera dimensión denominada situaciones de interacción social (Mares y Bazán, 1996, p. 75). Las situaciones de interacción social consideradas en este modelo son: "familia, iglesia, espacamiento, educativo, laboral, sociedades civiles y política" (Mares y Bazán, 1996, p.75) y, conforme a los autores, se propone una base en la noción wittgensteiniana de "usos del lenguaje" (Mares y Bazán, 1996, p.74). Estas situaciones de interacción social, señalan los autores, no son un complemento de la explicación del desarrollo lingüístico sino un elemento fundamental para su comprensión.

Podemos identificar otras taxonomías interdisciplinarias que buscan articular lo psicológico y lo social, propuestas desde marcos psicológicos diferentes, como el caso de la propuesta de Leontiev (1978), quien se basa en el concepto histórico marxista de trabajo:

El trabajo es la formación social más importante que asume la actividad

humana y a la que se subordinan todas las otras formas de actividad: es la forma específicamente humana de actuación en el mundo, de internalización de las relaciones en ese mundo y de desarrollo de las distintas formas de subjetividad (Leontiev, 1978, p.)

Desde el concepto de trabajo, Leontiev propone, para la psicología, el concepto de actividad rectora, de acuerdo con el cual el sujeto atendería una actividad social principal conforme al momento en que se ubique dentro de su ciclo vital: juego durante la infancia; aprendizaje durante la adolescencia ; y trabajo en la adultez (Leontiev, 1978).

Otra alternativa conceptual para articular lo psicológico y lo social se puede advertir en el trabajo de Ericsson (1998), quien, en su teoría del desarrollo, describe lo que denomina tareas clave, las cuales serían específicas para un momento de la vida y permitirían explorar "el impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad" (Bordignon, 2005, p. 51). A partir de este razonamiento, Ericsson propone su teoría del desarrollo psicológico en la cual un principio de estructuración es el ámbito social en su componente moral:

El proceso ético-social que envuelve la organización cultural, ética y espiritual de las personas y de la sociedad, expresada en principios y valores de orden social – el ethos. En cualquier abordaje clínico, formativo o educacional, estos procesos están integrados unos con otros, facilitando que por diferentes métodos puedan ser estudiados como tensión somática, psíquica o social (Ericsson, 1998, pp.27).

Conforme esos principios, Ericsson distingue 6 estadios psicosociales del ciclo completo de la Vida del nacimiento a la muerte y en cada uno de los cuales se incluyen relaciones sociales significativas, y que son: a) personal materna (diada), b) padres, c) familia básica (triada), d) vecindario y escuela, e)

grupo de iguales (y otros grupos, modelo de liderazgo), f) compañeros (de amor y trabajo. Competencia, cooperación), g) trabajo dividido (familia y hogar compartidos), y h) género humano. El complejo análisis de la interacción entre psicología y sociología realizado por Ericsson (1998) incluye la identificación de lo que denomina Instituciones, las cuales también toman preponderancia conforme al momento del ciclo de vida del individuo. Estas instituciones son: Iglesia, Aparato Judicial, Instituciones dramáticas (artes, teatro, cine, mitología), tecnología, ideología, asociaciones, familia y filosofía.

A la luz de este recuento destaca la coincidencia entre los distintos planteamientos psicológicos acerca de conceptos articuladores entre la psicología y otras disciplinas. Las categorías empleadas responder al momento histórico en el cual surgieron: en el caso de Leontiev, su trabajo surgió durante la existencia de la URSS, quien orientó la vida de sus pobladores hacia la productividad y la economía, como contexto dominante de interacción social, tal y como lo advierte el señalamiento de Leontiev acerca del trabajo como actividad rectora del adulto. En la propuesta de Mares y Bazán (1996), por su parte, la taxonomía incluye situaciones de interacción social impensables para el marxismo, como la religión y el esparcimiento.

Situación social estética, su relación con el habla y la escritura artística

En este orden de ideas, surge el interés por considerar, en este artículo, el habla y la escritura correspondientes a la situación social estética (Kantor, 1926), explicitando la situación social estética artística.

Kantor identifica respuestas estéticas de "creación, apreciación, crítica o evaluación" (1923, p. 336). Tendríamos, así, que, siguiendo la lógica triádica docente-alumnos-objeto de aprendizaje, señala Mares y Rueda (1993), para estudiar las

interacciones lingüísticas escolares, en este caso, se conformaría una tríada artista-espectador-obra de arte. Conforme al tipo de arte involucrado, a la modalidad lingüística y a la complejidad funcional-psicológica, esta tríada, artista-espectador-obra de arte, adquirirá características distintas.

La comprensión de la situación artística, conforme a la unidad de análisis del campo interconductual, distinguiría entre interconducta apreciativa estética e interconducta creativa estética, según si la interconducta contempla o produce obras artísticas. En esta comunicación nos centraremos en la interconducta apreciativa estética, es decir, en la contemplación de la obra.

Interconducta apreciativa estética

La interconducta de espectador de las diferentes artes (literatura, escultura, música, danza, cine), conforme a la taxonomía de Mares y Bazán (1996), se situaría en el tipo de interacción social de espaciamiento.

La adquisición y el desarrollo de los criterios socialmente establecidos para la interconducta apreciativa estética implicarían situaciones de interacción social, familiar y escolar (Mares y Bazán, 1996). En el caso de la situación de interacción social escolar, los contenidos y tareas educativas artísticas incluyen, por tanto, contenidos como apreciar una obra de arte. Eventualmente, una franja de las personas vive la tarea de espectador del arte como un trabajo, es decir, su interconducta se da en la situación de interacción social laboral. Se trata de los críticos de arte en sus variantes: crítico de cine, crítico literario, crítico musical, etc. En todas las variantes de la interconducta apreciativa estética, aun en el caso de la crítica o "evaluación" (Kantor, 1923, p. 336) del arte, la persona participa siendo mediada por otro individuo u objeto artístico para que acontezca el campo psicológico. Es otro el que dispone del referente u de la obra artística. De modo que la interconducta apreciativa estética de una persona

se ajusta al campo que otro elabora para propiciar esa interacción.

Desarrollo vertical y horizontal de la interconducta apreciativa estética

Conforme a la taxonomía de Ribes y López (1985), la interconducta se organiza en cinco niveles funcionales cualitativamente diferentes, cada uno más complejo que el anterior, en cuanto al desligamiento en la interacción con las cualidades físico-químicas de los eventos con los que se interactúa. Este desligamiento se complejiza en la dirección de las cualidades convencionales y, paulatinamente, va de la dimensión físico-química hasta llegar a una interacción completamente convencional y lingüística. El lenguaje es el medio para lograr este desligamiento en sus formas más abstractas. El desligamiento funcional y los cinco niveles interconductuales definirían el desarrollo vertical de la interconducta apreciativa estética, considerando el desarrollo horizontal para la extensión morfológica en diversos modos lingüísticos (gesto, hablar, leer, escribir, escuchar y dibujo). Para efectos de la interconducta apreciativa estética, resulta necesario destacar la cualidad visual del gesto y, por lo tanto, el reconocimiento de mirar, como correspondencia interactiva necesaria para establecer la interconducta gestual. Esta cualidad visual y lingüística del gesto es planteada por Mares y Rueda (1993):

El gesto, afirma Vygotski, es el primer signo visual que contiene la escritura futura del niño. Señala que algunos dibujos de los niños pequeños son las marcas que generan al dramatizar una acción. Por ejemplo, cuando a un niño se le pide que dibuje la acción de saltar, empieza a representar los saltos con la mano, de modo que las marcas que deja en el papel al realizar el gesto representan el acto de saltar. Aun cuando Vygotski no define explícitamente el gesto, de los ejemplos que él utiliza puede suponerse que por gesto se refiere a la acción o uso que se asocia al objeto (p.48).

Una vez recordada la naturaleza lingüística del mirar, la interconducta apreciativa artística puede identificarse en cinco niveles funcionales que iniciaría con el contextual, en el que la persona se orienta exclusivamente hacia la obra artística, ya sea musical, pictórica, escultórica o literaria, sin ninguna otra interconducta complementaria que le siga.

En el nivel selector, la persona se orienta hacia la obra artística e identifica lingüísticamente su nombre, de forma oral o escrita, distinguiéndola de otra obra artística.

La interconducta apreciativa en el nivel sustitutivo referencial es una interacción eminentemente lingüística: el espectador elabora un discurso sobre la obra de arte que presencia. Ese discurso puede pronunciarse durante el acontecimiento de la obra de arte o después. El espectador observa la obra de arte, pensamos en un cuadro pictórico y le hace saber a un acompañante o a sí mismo su parecer personal, sentimental, intelectual, social u de otra naturaleza, relacionado con la obra que está atestiguando. Entabla un diálogo, incluso con la obra o con el autor, y las interjecciones de admiración se convierten en comentarios en los que incluso usa conceptos para abordar el referente pictórico.

La interconducta apreciativa artística en el nivel sustitutivo no referencial acontecería siempre como un acontecimiento verbal o escrito, en el que el espectador analiza la obra pictórica y, a partir de ese análisis, sustenta una teoría crítica del arte. La obra de arte en cuestión pasa a ser un concepto y las apreciaciones se convierten en argumentos estéticos en los que el espectador se hace teórico del arte. Atestiguar del arte pasa de las preguntas formuladas en el nivel sustitutivo referencial, tales como: ¿qué escena mitológica pintó el autor? ¿cómo logró crear el efecto de lluvia? E incluso preguntas tan abstractas como ¿cuántos períodos artísticos se identifican en Picasso? y, en su lugar, Impresionista: de Monet a Matisse", donde se expusieron 45 cuadros provenientes del Museo de Dallas, Estados Unidos.

aparecen preguntas como ¿qué es el arte? La complejidad de las respuestas en este nivel de funcionalidad psicológica hace que generalmente se de a través de libros, conferencias o ponencias en congresos ante eruditos en la materia o a través de otros medios como los digitales pero pensando en una audiencia experta, no en el espectador que simplemente se acerca para una interacción social de esparcimiento y se interactúa en situaciones de interacción social educativa o laboral. En interacciones sustitutivas no referenciales se establecen para el espectador criterios de logro que van más allá de una satisfacción o deleite personal, como puede ocurrir en la situación de interacción social de esparcimiento.

Interconducta creativa artística

La interconducta creativa artística suple el campo interconductual, es decir, lo genera para otro sujeto o para el mismo. Esta interconducta creativa artística genera un producto denominado obra de arte el cual consiste en un vestigio de naturaleza lingüística oral (obra musical), escrita (obra literaria), objeto-visual (pintura, escultura u objeto-arte, instalación), o mixta (opera, obra cinematográfica, performance).

En este trabajo nos interesa analizar este elemento del campo interconductual, haciendo un recorrido conceptual hasta su aplicación en un caso particular, como la dimensión social estética.

Un caso empírico

Para probar la pertinencia de este planteamiento psicológico interconductual, se llevó a cabo una investigación empírica de la apreciación artística en una muestra de pintura impresionista.

Escenario

El estudio se realizó en las Salas Nacional y Diego Rivera del Palacio de Bellas Artes, de la CDMX, durante el verano, en la exposición "La Revolución

Técnicas e Instrumentos

La investigación empleó la técnica de la observación. El registro se realizó con papel y lápiz. Se usó un tipo de registro continuo. El cual se inició cuando los sujetos observados se orientaron hacia alguno de los cuadros de la exposición. Se registró la duración de la observación así como las expresiones lingüísticas empleadas. Cada vez que la diada cambiaba de orientación hacia otro cuadro, se iniciaba un nuevo episodio de registro interactivo.

Las expresiones lingüísticas registradas fueron analizadas funcionalmente conforme a las siguientes categorías:

Clave de registro	Categoría
0 contextual	La diada permaneció en silencio frente al cuadro
1 suplementario	La diada exclusivamente pronunció en voz alta el nombre del cuadro o del autor
2 selector	La diada tuvo un intercambio verbal sobre las características evidentes del cuadro, tales como el tamaño de la pintura, los colores...
3 sustitutivo referencial	La diada tuvo un intercambio verbal acerca de cualidades no evidentes del cuadro, tales como tema (referente a lugar y tiempo), o a cualidades no presentes del cuadro observado
4 sustitutivo no referencial	La diada tuvo un intercambio verbal en el que se emplearon elementos de la teoría pictórica.

PROCEDIMIENTO

El estudio consistió en una investigación observacional en un escenario natural. La observación fue realizada por dos investigadores.

Se establecieron 2 sesiones de observación.

La primera sesión consistió en el reconocimiento de la muestra por parte de los investigadores para ubicar la distribución de las pinturas en las salas, etc.

Para la segunda sesión de observación, los observadores seleccionaron diadas que entraran en la sala e interactuaran con alguna de las pinturas. Al momento en que una diada entraba a la sala, el observador registraba su interacción y terminaba el registro cuando la diada salía de ella. Los datos de esta segunda observación sirvieron para lograr la confiabilidad de la observación y depurar las categorías de registro de datos. La confiabilidad alcanzada fue de 85%.

Participantes

La unidad mínima de análisis fue la diada, ya que nos interesaba registrar la interacción verbal ante el cuadro pictórico observado. Se observaron 6 diadas, las cuales fueron elegidas conforme entraban a la sala del museo para iniciar su recorrido por la exposición. Se eligió la primera al azar y, al terminar de registrar el recorrido, al

apreciar tres cuadros pictóricos, se fue de nuevo al inicio para elegir otra diada. Ese procedimiento se repitió hasta completar las 6 diadas.

Las diadas observadas formaban parte de un grupo universitario de psicología, al cual se le solicitó su apoyo para asistir a la exposición. Recibieron un porcentaje válido para su calificación y, en todos los casos, firmaron un acuerdo de consentimiento informado.

Resultados

Las 6 diadas o grupos observados dedicaron, en promedio, 3 minutos y 3 segundos para apreciar 3 cuadros pictóricos. La diada que menos tiempo dedicó a observar fue de 1 minuto, y la que más, de 5 minutos. Ver tabla

Tabla 1		
Diada o equipo	Tiempo dedicado a apreciar 3 cuadros pictóricos	Cuadros observados (referente)
1	4 minutos	a) "El mercado de pescado" de Pizarro b) "Rosas y peona en un florero" de Renoir c) "Naturaleza Muerta" de Monet
2	2 minutos	a) "Niebla en la mañana" de Monet b) "Mercado de pescado" de Pizarro c) "Naturaleza Muerta" de Monet
3	5 minutos	c) "Florero" de Monet
4	5 minutos	a) "El pont Neuf" de Monet b) "Plaza del teatro" de Pizarro
5	4 minutos	a) "El río Sena" de Signac b) "Gavillas de trigo" de Van Gogh c) "I raro te oviri" de Gauguin
6	1 minutos	a) "El mercado de pescado" de Pizarro

Desde el punto de vista funcional, en los 6 casos, las interacciones entre los elementos de la diada y el cuadro pictórico fueron de nivel presustitutivo. En dos de esas diadas advertimos que uno de los elementos inició la interacción en el nivel sustitutivo referencial, pero el otro miembro de la diada no participó en ella o lo hizo en el nivel contextual.

Advertimos dos patrones de comportamiento que estructuran la respuesta de apreciación pictórica. Por una parte, lo que denominamos "Dinámica interconductual intragrupo" y "Dinámica interconductual entre grupos".

La Dinámica interconductual intradiada nos permitió observar una reconfiguración en el tiempo de interacción. Teniendo como inició la diada, el siguiente momento puede o no ser un desprendimiento de un elemento de la diada e inicia una interacción individual verbal con la obra pictórica. El tercer momento se caracteriza por el hecho de que el elemento activo puede o no involucrar al otro elemento de la diada. El cuarto momento de esta dinámica sería que puede ser o no que ambos elementos de la diada interactúen con el cuadro pictórico.

Por su parte, la "Dinámica interconductual entre diadas", advertida en las salas donde se realizó la observación, se definió con base en el desplazamiento de dichas diadas en ellas. Identificamos dos patrones de

comportamiento. El primero, "lineal", se caracterizó porque las diadas observaban los cuadros en las salas, organizados en fila, desde que entraban a la sala e iniciaban la observación de la exposición. El segundo patrón fue "libre"; los asistentes no se formaban, sino que "saltaban" entre los cuadros, evitaban la observación en línea y en secuencia.

Quienes propiciaron estos dos patrones fueron los guardianes, quienes instigaban a los asistentes mediante órdenes verbales. Les gritaban: "no hagan filas", "la observación es libre", pero esta invitación tenía el efecto contrario, pues los asistentes se advertían intimidados y se mantenían en la línea en la que se situaban.

Conclusiones

Lo observado tiene implicaciones tanto para el ambiente social artístico como para el educativo. Incluso en aspectos tan específicos como la organización de visitas grupales a las exposiciones.

Los arreglos institucionales de Bellas Artes para la exposición pictórica "Impresionismo" promueven comportamientos presustitutivos, sobre todo de tipo suplementario, debido al énfasis en ajustarse a las regulaciones del comportamiento por parte de los vigilantes presentes en las salas. Se modela el comportamiento mediante contingencias, tanto de la presencia abundante de vigilantes como de órdenes verbales.

Estos arreglos institucionales no son eficaces para promover comportamientos sustitutivos. No favorecen la elección autónoma del cuadro pictórico ni promueven el intercambio verbal entre los espectadores. En conclusión, la conducta artística apreciativa está en desventaja frente a órdenes que promueven vigilar y castigar a los asistentes.

Queremos resaltar la posibilidad de estudiar la interacción del individuo o de la diada con la obra de arte mediante un modelo de campo y funcional, a partir del cual se puede tener un acercamiento sin ataduras preconcebidas ni necesariamente ancladas en las emociones. Consideramos que esta posibilidad aumenta las probabilidades de enseñar a los asistentes y de que, de esa manera, puedan interactuar de maneras culturalmente más complejas que simplemente tomar los museos o lugares de visita como escenarios fotográficos donde se va a registrar la presencia mediante la toma de fotos.

Además, esta visión interconductual genera múltiples preguntas a partir de este reconocimiento de la apreciación artística como práctica psicológica; entre otras, una de ellas es importante para el acercamiento educativo al arte: ¿qué tipo de pintura artística promueve aprendizajes complejos? ¿qué autor? ¿los temas de la pintura tienen que ver con esta promoción de interacciones psicológicas complejas con las obras de arte? Al responder las preguntas planteadas, el siguiente paso será "formar" a los pequeños alumnos de primaria, de manera que aprecien las pinturas artísticas siguiendo una lógica de creciente complejidad funcional al interactuar con ellas.

Referencias

Bordignon, N. Antonio (2005). El desarrollo psicosocial de Erik Erikson. El diagrama epigenético del adulto. Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 50-63

Cruz, W. E. R., Serrano, J. S., Anguiano, R. A. R., & Reyes, M. H. Capítulo 1 Organización y caracterización de las distintas prácticas en Psicología: Matriz Científica Interconductual. Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación, 17.

Erikson, E. (1998). O ciclo de vida completo. Artmed, 1998.

Kantor, J. (1929) Un esbozo de psicología social. Universidad de Guadalajara.

Kantor, J., y Smith (1975). La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual. Principia Press

Leontiev (1978). Actividad, conciencia y personalidad. Ciencia del hombre.

Mares, G., y Bazán, A. (1996) Mares, G., & Bazán, A. (1996). Psicología interconductual y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lectoescritura. En J. J. Sánchez Sosa, C. Carpio y E. Díaz González (Compiladores), Aplicaciones del conocimiento psicológico (pp. 69-94). México: UNAM-SMP

Mares, G., y Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López. Acta Comportamentalia, Vol. 1, N° 1, págs. 39-62

Perea López, S. F. (2010). Desarrollo de competencias: expresión y representación corporal en preescolares. [Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/items/e2077d25-7482-4131-927b-6fb8dbb876a7>

Ribes y López (1985). La teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico. Trillas

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO Y PRÁCTICA TRANSFORMADORA: UNA LECTURA CRÍTICA DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA INTERCONDUCTUAL

Thinking Skills and Transformative Practice: A Critical Reading from an Interbehavioral Psychopedagogical Perspective

Jesús Bernardo Miranda Solís

Centro de Estudios Superiores del Mayo

Resumen

El presente artículo ofrece una reseña crítica del libro *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora*, coordinado por Enrique Farfán Mejía y Elsa Patricia Ramos Bernal y publicado por la Universidad Pedagógica Nacional en 2024. La obra se inscribe en una tradición crítica de análisis psicopedagógico que cuestiona los enfoques mentalistas y cognitivistas predominantes en el estudio de las habilidades del pensamiento. Desde una postura epistemológica explícita, sustentada en la psicopedagogía interconductual, el libro propone comprender dichas habilidades como formas de relación funcional mediadas por el lenguaje, más que como procesos internos del individuo.

El texto presenta reflexión teórica, análisis conceptual e intervención didáctica basada en la tesis de maestría en contextos urbanos marginados de la Ciudad de México y el Estado de México. En cinco capítulos se abordan habilidades del pensamiento vinculadas con la planificación didáctica, la resolución de problemas matemáticos, la creatividad y la crítica, manteniendo coherencia teórica y metodológica. La reseña destaca sus aportes conceptuales, metodológicos y pedagógicos, así como su importancia para la formación docente y la transformación educativa en la educación básica.

Palabras clave: habilidades del pensamiento; psicopedagogía interconductual; práctica docente; formación docente; educación básica.

Abstract (English)

This article offers a critical review of the book *Thinking Skills and Transformative Practice*, edited by Enrique Farfán Mejía and Elsa Patricia Ramos Bernal and published by the Universidad Pedagógica Nacional in 2024. The work is rooted in a critical psychopedagogical tradition that challenges prevailing mentalist and cognitivist views on thinking skills. From an explicit epistemological perspective based on interbehavioral psychopedagogy, the book defines thinking skills as forms of functional relations mediated by language rather than as internal cognitive processes.

The volume integrates theoretical reflection, conceptual analysis, and didactic intervention, grounded in research from master's theses conducted in urban-marginalized contexts in Mexico City and the State of Mexico. Across five chapters, the book examines different thinking skills related to didactic planning, mathematical problem solving, creative behavior, and critical thinking, maintaining strong theoretical and methodological coherence. This review highlights the conceptual, methodological, and pedagogical contributions of the work, as well as its relevance for teacher education and the transformation of educational practice in basic education.

Keywords: thinking skills; interbehavioral psychopedagogy; teaching practice; teacher education; basic education.

Reseña

El libro *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora*, coordinado por Enrique Farfán Mejía y Elsa Patricia Ramos Bernal, constituye una aportación relevante para el campo de la educación básica y de la formación docente en México. Su relevancia no radica únicamente en el tema que aborda —las denominadas habilidades del pensamiento—, sino, de manera más sustantiva, en la forma en que dicho tema es problematizado, conceptualizado y situado en una postura teórica y epistemológica claramente definida. Publicada por la Universidad Pedagógica Nacional en 2024, la obra se distancia explícitamente de los enfoques instrumentales, técnicos y descriptivos que han dominado históricamente el tratamiento de las habilidades del pensamiento en el discurso educativo.

Desde esta distancia crítica, el libro no se limita a describir prácticas escolares ni a enumerar estrategias didácticas orientadas al “desarrollo” de habilidades supuestamente internas al sujeto. Por el contrario, asume una posición teórica clara desde la psicopedagogía interconductual, lo que implica un cuestionamiento directo de las explicaciones mentalistas y cognitivistas que conciben el pensamiento como un proceso interno, previo y causal del comportamiento. Esta toma de postura no es accesoria ni decorativa; atraviesa de manera transversal todo el texto y define el tipo de preguntas que se formulan, los conceptos que se emplean y las propuestas didácticas que se desarrollan.

En este sentido, *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* no puede leerse como un manual técnico ni como una guía de aplicación inmediata en el aula. Desde su planteamiento inicial, el texto se presenta como una obra académica orientada a la reflexión crítica de la

práctica docente, entendida esta no como un ejercicio introspectivo o narrativo, sino como un proceso analítico que exige categorías conceptuales precisas y una base teórica consistente. Esta decisión posiciona al libro en un lugar incómodo dentro del campo educativo, particularmente en un contexto donde suele privilegiarse la producción de materiales “útiles”, “prácticos” y rápidamente transferibles a la enseñanza.

Los trabajos que integran el volumen derivan de investigaciones de posgrado desarrolladas en el marco de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente de tesis de maestría que abordan problemáticas concretas de la educación básica. Este origen académico resulta fundamental para comprender la naturaleza del libro, pues los capítulos no se estructuran como relatos de experiencia ni como descripciones de buenas prácticas, sino como investigaciones que articulan un problema educativo, un marco conceptual definido y una propuesta de intervención didáctica. La obra, en este sentido, da cuenta de un proceso formativo riguroso en el que la reflexión sobre la práctica se ve mediada por el conocimiento psicopedagógico y no por la mera experiencia acumulada del docente.

Un elemento particularmente relevante es que estas investigaciones se desarrollan en contextos escolares urbanos y marginados de la Ciudad de México y del Estado de México. Lejos de ser un dato circunstancial, este hecho confiere al libro una doble pertinencia: académica y social. El conocimiento que se produce no emerge de contextos idealizados ni de escenarios escolares controlados, sino de espacios atravesados por condiciones estructurales complejas que inciden directamente en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje. Esta elección rompe con una tradición investigativa que, en muchos casos, abstrae el fenómeno educativo de sus condiciones históricas, sociales e institucionales.

La articulación entre la investigación, la formación docente y la práctica educativa constituye uno de los ejes centrales del libro. A lo largo de la obra, se hace evidente que la producción de conocimiento psicopedagógico no se concibe como un ejercicio separado de la enseñanza, sino como una actividad íntimamente vinculada a la transformación de la práctica. En este sentido, la obra recupera una tradición crítica de la pedagogía que entiende la práctica docente como un campo susceptible de análisis, intervención y transformación, siempre que se cuente con herramientas conceptuales adecuadas.

Esta postura contrasta directamente con enfoques que reducen la reflexión docente a procesos de autoevaluación subjetiva o a ejercicios discursivos desprovistos de anclaje teórico. En *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora*, reflexionar sobre la práctica implica analizar las condiciones normativas, lingüísticas e institucionales que configuran las interacciones en el aula. Implica, además, cuestionar los propios conceptos con los que se describen el aprendizaje y el pensamiento, reconociendo que muchas de estas nociones operan como ficciones teóricas naturalizadas en el discurso educativo.

Desde esta perspectiva, el libro no solo aporta al debate sobre las habilidades del pensamiento, sino que también interpela directamente a la formación docente, particularmente en el nivel de posgrado. La obra muestra que no es posible transformar la práctica educativa sin una revisión crítica de los marcos conceptuales que la sustentan. En este sentido, la psicopedagogía interconductual no se presenta como una teoría más dentro del abanico de opciones disponibles, sino como una alternativa epistemológica que permite replantear radicalmente la comprensión del pensamiento, el aprendizaje y la enseñanza en la educación básica.

Segunda parte. Estructura de la obra y desarrollo conceptual

Uno de los aspectos que otorgan solidez a *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* es la coherencia interna de su estructura. El libro se organiza en una introducción general y cinco capítulos que, lejos de constituir aportaciones aisladas, mantienen una clara unidad teórica y metodológica. Esta coherencia no es únicamente formal, sino que responde a una lógica conceptual que atraviesa toda la obra y se sustenta en el marco de la psicopedagogía interconductual como eje articulador.

La introducción cumple una función fundamental al situar el problema de las habilidades del pensamiento en un contexto histórico y académico específico. En ella se evidencia que, a pesar de la centralidad que este tema ha adquirido en los discursos educativos contemporáneos, persiste una notable debilidad conceptual y metodológica en su abordaje. Este señalamiento inicial no es meramente descriptivo, sino que establece el punto de partida para una crítica más profunda de los enfoques dominantes que han naturalizado el uso de categorías poco precisas y, en muchos casos, ideológicamente cargadas.

El primer capítulo establece las bases conceptuales del libro al articular la reflexión sobre la práctica docente con los principios de la psicopedagogía interconductual. Aquí se plantea con claridad que la reflexión sobre la práctica no puede reducirse a un ejercicio espontáneo de autoanálisis ni a la mera narración de experiencias escolares. Por el contrario, se insiste en que toda reflexión que aspire a ser transformadora requiere un andamiaje teórico que permita analizar la práctica en términos funcionales, considerando las condiciones normativas, institucionales y lingüísticas que la configuran.

Este capítulo resulta clave porque introduce una idea que atraviesa toda la obra: la práctica docente no es un fenómeno individual ni privado, sino una práctica social regulada por criterios históricos y culturales. Desde esta perspectiva, transformar la práctica implica necesariamente cuestionar los

supuestos conceptuales que fundamentan el pensamiento, el aprendizaje y la enseñanza. La psicopedagogía interconductual ofrece aquí un marco que permite desplazar la atención de procesos internos hipotéticos hacia las interacciones efectivas que se producen en el aula.

Los capítulos segundo y tercero desarrollan este planteamiento general al analizar habilidades del pensamiento vinculadas con la planificación didáctica y la resolución de problemas matemáticos en distintos niveles educativos. En estos capítulos se evidencia claramente cómo la perspectiva interconductual permite describir y analizar la práctica docente con un nivel de precisión que difícilmente se alcanza con enfoques más tradicionales. La planificación didáctica, por ejemplo, no se entiende como un acto administrativo ni como una secuencia de actividades predeterminadas, sino como una práctica compleja que involucra distintos niveles de interacción funcional.

En el análisis de la resolución de problemas matemáticos, se cuestiona la idea de que dicha habilidad dependa fundamentalmente de capacidades cognitivas internas del alumno. En su lugar, se muestra cómo el desempeño del estudiante está condicionado por el tipo de situaciones didácticas que se estructuran, los criterios que regulan la actividad y las formas de mediación lingüística que se ponen en juego. Este desplazamiento analítico resulta particularmente relevante, pues permite comprender el aprendizaje no como la adquisición de contenidos, sino como una modificación en las formas de relación del sujeto con los objetos de conocimiento.

El cuarto capítulo aborda el comportamiento creativo desde una postura abiertamente crítica frente a los discursos tradicionales que conciben la creatividad como un rasgo individual, una capacidad innata o un talento excepcional. Desde la perspectiva que se desarrolla en el libro, la creatividad se entiende como una forma de comportamiento inteligente que emerge bajo

determinadas condiciones de interacción. Este planteamiento permite desmontar concepciones románticas o psicologizantes de la creatividad y situarla en el terreno de las prácticas educativas concretas.

La creatividad, en este marco, no se promueve mediante actividades aisladas o estímulos supuestamente motivacionales, sino mediante el diseño de situaciones didácticas que demanden respuestas variadas, ajustadas a criterios específicos y mediadas por el lenguaje. Este enfoque tiene implicaciones importantes para la enseñanza, pues obliga a repensar el papel del docente no como facilitador de experiencias "creativas", sino como organizador de contextos funcionales que posibiliten determinados modos de actuación.

El quinto capítulo desarrolla un análisis histórico y conceptual de la crítica como habilidad del pensamiento. Este capítulo resulta especialmente significativo, ya que pone en evidencia la fragilidad conceptual con la que suele emplearse el término "pensamiento crítico" en el discurso educativo. A menudo, dicha noción se utiliza como un ideal normativo o como una disposición actitudinal deseable, sin una definición clara de sus condiciones de posibilidad ni de sus formas de manifestación.

Frente a ello, el análisis que se presenta en el libro sitúa la crítica en el campo del lenguaje y de las prácticas discursivas, recuperando su dimensión histórica y retórica. La crítica no se concibe como una capacidad mental abstracta, sino como una forma específica de interacción lingüística que implica la evaluación de criterios, la argumentación y la toma de posición frente a determinados discursos. Esta reconceptualización permite comprender la crítica como una práctica enseñable, siempre que se reconozcan las condiciones normativas y lingüísticas que la hacen posible.

En conjunto, la estructura del libro permite una lectura progresiva que va de la reflexión teórica general al análisis de prácticas educativas concretas, sin perder en ningún momento la coherencia conceptual. Cada capítulo aporta elementos específicos al análisis de las habilidades del pensamiento, pero siempre dentro de un marco teórico compartido que evita la fragmentación y el eclecticismo. Esta unidad teórica constituye uno de los mayores aciertos de la obra y refuerza su valor como contribución académica al campo de la educación.

Tercera parte. Posicionamiento epistemológico y crítica a los enfoques dominantes

Uno de los rasgos más consistentes y, al mismo tiempo, más disruptivos de *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* es su posicionamiento epistemológico explícito. En un campo educativo donde con frecuencia se asumen marcos teóricos de manera implícita, ecléctica o incluso contradictoria, la obra destaca por adoptar una postura clara desde la psicopedagogía interconductual y sostenerla de manera sistemática a lo largo de todo el texto. Esta decisión no es neutral ni inocua, pues implica una crítica directa a los enfoques mentalistas y cognitivistas que han hegemonizado el discurso sobre el pensamiento y el aprendizaje en la educación básica.

La crítica que se desarrolla en la obra no se limita a señalar insuficiencias metodológicas o limitaciones prácticas de dichos enfoques, sino que apunta a sus supuestos epistemológicos de fondo. En particular, se cuestionan la concepción del pensamiento como un proceso interno, privado y causal de la conducta, así como la idea de que las habilidades del pensamiento constituyen capacidades psicológicas que residen en el individuo y pueden ser “desarrolladas” mediante estrategias didácticas adecuadas. Este supuesto, ampliamente difundido en el discurso educativo, opera a menudo como una explicación tautológica

que poco aporta a la comprensión de lo que efectivamente ocurre en el aula.

Desde la psicopedagogía interconductual, el pensamiento no se entiende como una entidad mental ni como un proceso oculto, sino como un tipo particular de relación funcional entre el individuo y su entorno, mediada por el lenguaje y regulada por criterios culturales. Esta concepción permite desplazar el foco analítico desde el interior del sujeto hacia las interacciones concretas que se configuran en situaciones educativas específicas. El libro muestra con claridad que esta no es una diferencia terminológica menor, sino un cambio radical en la manera de conceptualizar el objeto de estudio de la psicopedagogía.

La obra pone en evidencia cómo muchas nociones centrales del discurso educativo —inteligencia, creatividad, pensamiento crítico, competencias— suelen emplearse como categorías de sentido común, carentes de una delimitación conceptual rigurosa. Estas nociones, al ser naturalizadas, adquieren un estatus casi incuestionable y se convierten en explicaciones aparentes de fenómenos educativos complejos. Sin embargo, como se sugiere a lo largo del libro, estas explicaciones suelen funcionar como ficciones teóricas que encubren más de lo que esclarecen.

Frente a esta tendencia, *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* propone un ejercicio sistemático de crítica conceptual. Las habilidades del pensamiento se revisan desde su genealogía histórica y su uso en el discurso educativo, lo que evidencia las confusiones categoriales que se han acumulado en torno a ellas. Este análisis no tiene como objetivo meramente desmontar conceptos, sino abrir la posibilidad de reconceptualizarlos desde un marco teórico alternativo que permita una comprensión más precisa de los fenómenos educativos.

Un elemento central de este posicionamiento epistemológico es la reconceptualización de las habilidades del pensamiento como habilidades

lingüísticas. Esta propuesta, consistente con la tradición interconductual, implica entender el pensamiento como un conjunto de prácticas mediadas por el lenguaje y no como un proceso cognitivo interno. Desde esta perspectiva, habilidades como planear, resolver problemas, crear o criticar se manifiestan en formas específicas de interacción lingüística que se desarrollan en contextos normativos determinados.

Esta reconceptualización tiene implicaciones profundas para la enseñanza y la evaluación. Si las habilidades del pensamiento se entienden como prácticas lingüísticas situadas, entonces su aprendizaje no puede reducirse a la transmisión de contenidos ni a la aplicación de técnicas estandarizadas. Implica, más bien, el diseño de situaciones didácticas que demanden determinados usos del lenguaje y expongan a los estudiantes a criterios de actuación cada vez más complejos. El libro muestra cómo esta lógica permite superar las explicaciones internalistas del aprendizaje y ofrece un marco funcional para analizar la práctica docente.

Asimismo, la obra cuestiona directamente el eclecticismo teórico que caracteriza a muchas propuestas educativas contemporáneas. En lugar de combinar de manera acrítica conceptos provenientes de distintas tradiciones psicológicas y pedagógicas, el libro apuesta por la coherencia epistemológica como condición para la producción de un conocimiento educativo relevante. Esta apuesta resulta particularmente valiosa en un contexto en el que la formación docente suele verse atravesada por discursos contradictorios que dificultan la comprensión del objeto de estudio.

El posicionamiento interconductual que sostiene la obra también implica una concepción específica del papel del docente. Lejos de concebirlo como un facilitador de procesos internos o como un mediador neutral del aprendizaje, el docente se entiende como un agente que organiza condiciones normativas y lingüísticas para la

interacción. Desde esta perspectiva, la práctica docente adquiere un carácter central en la configuración de las habilidades del pensamiento, no como un conjunto de técnicas, sino como una práctica social regulada por criterios institucionales e históricos.

En este sentido, la obra no solo critica los enfoques dominantes, sino que también ofrece una alternativa epistemológica sólida para repensar la enseñanza en la educación básica. Esta alternativa exige, sin embargo, un esfuerzo conceptual considerable por parte del lector, pues implica abandonar categorías ampliamente aceptadas y adoptar un lenguaje teórico más preciso. Lejos de ser una debilidad, esta exigencia constituye una de las principales fortalezas del libro, al promover una formación docente más rigurosa y menos dependiente de explicaciones simplistas.

Cuarta parte. Aportes, alcances y límites de la obra

Uno de los principales aportes de *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* radica en su capacidad para ofrecer una alternativa conceptual sólida frente a los discursos educativos eclécticos que predominan en el campo. En un contexto en el que las habilidades del pensamiento suelen abordarse desde perspectivas difusas, cargadas de nociones del sentido común psicológico o de versiones simplificadas del cognitivismo, la obra destaca por su coherencia epistemológica y por la claridad con que delimita su objeto de análisis.

El libro aporta, en primer lugar, una reconceptualización rigurosa de las habilidades del pensamiento, alejándolas de explicaciones internalistas y situándolas en el terreno de las relaciones funcionales mediadas por el lenguaje. Este desplazamiento conceptual no solo tiene valor teórico, sino que también ofrece herramientas analíticas concretas para el estudio de la práctica docente. Al entender las habilidades del pensamiento como prácticas lingüísticas situadas,

se abren posibilidades para analizar la enseñanza y el aprendizaje desde criterios observables, funcionales y contextualmente definidos.

Otro aporte relevante de la obra es la articulación efectiva entre la investigación de posgrado y la educación básica. Los capítulos que integran el libro muestran que es posible producir conocimiento psicopedagógico de calidad a partir de problemas educativos reales, sin sacrificar el rigor conceptual ni caer en descripciones anecdóticas de la práctica. Esta articulación resulta especialmente valiosa en un contexto en el que la investigación educativa suele desvincularse de la enseñanza cotidiana o, en el extremo opuesto, reducirse a relatos de experiencia con escaso sustento teórico.

Asimismo, el libro contribuye a fortalecer la reflexión docente desde una perspectiva crítica y fundamentada. A diferencia de propuestas que conciben la reflexión sobre la práctica como un ejercicio subjetivo o introspectivo, la obra plantea la necesidad de analizarla desde categorías teóricas precisas. Este énfasis permite recuperar la reflexión como una actividad intelectual rigurosa, orientada a la comprensión y transformación de las condiciones que configuran la enseñanza, y no como una mera declaración de intenciones.

En el plano pedagógico, la obra ofrece elementos para repensar el diseño de situaciones didácticas en la educación básica. Sin proponer recetas ni modelos cerrados, los capítulos muestran cómo la perspectiva interconductual permite analizar la planificación, la resolución de problemas, la creatividad y la crítica en términos de niveles funcionales de interacción. Este enfoque resulta particularmente útil para cuestionar prácticas docentes rutinarias y diseñar intervenciones más conscientes de los criterios normativos y lingüísticos que regulan el aprendizaje.

No obstante, como toda obra académica situada en una postura teórica definida, *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* presenta

también alcances y límites que conviene señalar. Uno de sus principales alcances —la coherencia epistemológica— puede, paradójicamente, convertirse en una barrera para ciertos lectores. La adopción explícita de la psicopedagogía interconductual exige un esfuerzo conceptual considerable y un manejo de categorías teóricas que no forman parte del repertorio habitual de muchos docentes y de estudiantes de formación inicial.

Este nivel de exigencia puede dificultar la apropiación inmediata de las propuestas del libro, especialmente en contextos donde la formación teórica ha privilegiado enfoques cognitivistas o constructivistas sin una revisión crítica de sus supuestos. Sin embargo, más que un límite inherente a la obra, esta dificultad pone en evidencia las carencias estructurales de la formación docente en el país, en particular en lo que respecta al estudio sistemático de la teoría psicológica aplicada a la educación.

Otro aspecto que podría considerarse un límite relativo es la especificidad de los contextos educativos analizados. Las investigaciones que dan origen a los capítulos se desarrollan en escenarios concretos de la educación básica mexicana, lo que podría llevar a algunos lectores a cuestionar la transferibilidad de las propuestas a otros contextos. No obstante, la obra misma aborda esta cuestión al enfatizar que las categorías interconductuales no operan como recetas universales, sino como herramientas analíticas que deben situarse en función de las condiciones particulares de cada escenario educativo.

En este sentido, la obra evita caer en generalizaciones simplistas y asume que toda intervención educativa está condicionada por factores históricos, institucionales y culturales específicos. Este reconocimiento constituye, en realidad, una fortaleza del libro, al promover una concepción situada del conocimiento psicopedagógico y al desalentar la adopción acrítica de modelos externos.

Finalmente, *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* puede leerse como una invitación a asumir una postura crítica frente a los discursos hegemónicos en educación. Más que ofrecer respuestas cerradas, el libro plantea preguntas incómodas y exige al lector que revise sus propios supuestos conceptuales. Este carácter problematizador, lejos de ser una limitación, constituye uno de los mayores valores de la obra, al contribuir a la formación de docentes e investigadores capaces de sostener una práctica reflexiva verdaderamente transformadora.

Quinta parte. Consideraciones finales y cierre crítico

A lo largo de *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* se configura una postura clara frente a uno de los problemas más persistentes del campo educativo contemporáneo: la fragilidad conceptual con la que se han abordado las llamadas habilidades del pensamiento y su enseñanza en la educación básica. La obra no se limita a señalar esta fragilidad, sino que la enfrenta de manera sistemática desde un posicionamiento epistemológico definido, lo cual constituye uno de sus principales méritos académicos.

El libro muestra que el problema de las habilidades del pensamiento no es, en esencia, un problema metodológico ni técnico, sino teórico. En este sentido, deja en evidencia que muchas de las dificultades que enfrentan los docentes en la enseñanza del pensamiento derivan de marcos conceptuales poco claros, de nociones heredadas acríticamente del sentido común psicológico y de explicaciones internalistas que desplazan la atención de la práctica concreta hacia supuestos procesos mentales no observables. Frente a ello, la psicopedagogía interconductual ofrece una alternativa que permite redefinir el objeto de análisis y, con ello, replantear las mismas condiciones de la intervención educativa.

Uno de los aportes más consistentes del libro es haber sostenido, sin ambigüedades, que pensar no es un evento interno ni una actividad mental previa a la acción, sino una forma particular de relación funcional mediada por el lenguaje. Esta afirmación, que atraviesa toda la obra, tiene consecuencias profundas para la manera en que se conciben el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en la educación básica. Desde esta perspectiva, las habilidades del pensamiento no se “desarrollan” como capacidades internas del individuo, sino que se configuran en prácticas sociales reguladas por criterios normativos, institucionales y culturales.

En términos pedagógicos, esta concepción obliga a replantear el papel del docente y el sentido mismo de la práctica educativa. La enseñanza deja de concebirse como un proceso de transmisión de contenidos o de activación de procesos cognitivos internos para entenderse como la organización de condiciones de interacción que posibilitan determinados usos del lenguaje y formas de actuación. El docente, en este marco, no es un facilitador neutral ni un mero aplicador de estrategias, sino un agente que participa activamente en la configuración de los criterios que regulan el comportamiento de los estudiantes.

La obra también aporta elementos relevantes para la formación docente, en particular en el ámbito de posgrado. Al estar integrado por investigaciones derivadas de tesis de maestría, el libro muestra que es posible articular la reflexión sobre la práctica con la producción de un conocimiento psicopedagógico riguroso. Esta articulación resulta especialmente pertinente en un contexto en el que la formación docente suele oscilar entre un academicismo desvinculado de la práctica y una práctica carente de un fundamento teórico.

Asimismo, *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* pone en evidencia la necesidad de asumir una postura crítica frente al eclecticismo teórico que caracteriza a gran parte del discurso educativo actual. La obra no propone una suma de enfoques ni una conciliación superficial entre

tradiciones teóricas, sino una apuesta clara por la coherencia epistemológica como condición para comprender y transformar la práctica educativa. Esta apuesta exige un esfuerzo conceptual considerable, pero, al mismo tiempo, ofrece una base más sólida para el análisis de los fenómenos educativos.

En términos generales, el libro se posiciona como una contribución relevante y necesaria para docentes, estudiantes de posgrado e investigadores interesados en enfoques críticos del aprendizaje y la enseñanza. Su lectura no resulta cómoda ni inmediata y tampoco pretende serlo. Por el contrario, interpela al lector, cuestiona sus supuestos conceptuales y lo obliga a revisar las categorías con las que ha aprendido a nombrar el pensamiento, la inteligencia, la creatividad o la crítica.

En este sentido, *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora* no ofrece respuestas cerradas ni soluciones simplificadoras. Su principal valor radica en abrir un campo de problematización que permite pensar de otro modo la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica. Al hacerlo, contribuye a la construcción de una práctica docente más consciente de sus fundamentos teóricos y más comprometida con la transformación real de las condiciones educativas.

Como obra académica, el libro cumple con creces su propósito: no solo aportar al debate sobre las habilidades del pensamiento, sino también mostrar que la transformación de la práctica docente requiere, antes que nada, una transformación en la manera de pensar la educación misma. Desde esta perspectiva, su lectura resulta no solo pertinente, sino también necesaria para quienes buscan sostener una práctica educativa verdaderamente reflexiva y conceptualmente fundamentada.

Referencias

Farfán Mejía, E., & Ramos Bernal, E. P. (Coords.). (2024). *Habilidades del pensamiento y práctica transformadora*. Universidad Pedagógica Nacional.