

Psicología interconductual y pedagogía, ¿en la educación?

JESÚS SÁNCHEZ SERRANO

Recibido: 27-07-2012, aprobado: 05-10-2012

Cualesquier ciudadano, político e inclusive no pocos investigadores de la educación podrían suscribir un enunciado como el siguiente: “En el marco de los cambios sociales actuales, México requiere profesionales competentes que se confi-



La pedagogía es una interdisciplina, porque busca resolver un problema social: la educación. Para mejorar su calidad, se precisan métodos y formas para explicar los fenómenos educativos, así como aplicaciones prácticas. La psicología entonces fomentará el desarrollo de habilidades y competencias conductuales, y la pedagogía podrá recuperar el conocimiento científico de la disciplina psicológica. Las disciplinas deben buscar consistencia teórica.

Palabras clave: valor epistémico, mejoramiento de la educación, lógica científica, coherencia teórica, integración de evidencias, metodología, dimensión lógica del concepto, realidad, interpretaciones analíticas, modelos científicos, pedagogía como interdisciplina, consistencia teórica.

Teaching seeks to solve a social problem—education. It is interdisciplinary. Methods and forms to explain educational phenomena, as well as practical applications, are needed in order to improve their quality, as well as practical applications. Psychology will foster the development of behavioral abilities and competences, and Teaching will regain the scientific knowledge of Psychology as a discipline. Disciplines should pursue theoretical consistency.

Keywords: epistemic value; educational improvement, scientific logic; theoretical coherence, joining evidence, methodology, logical dimension of concepts, reality, analytical interpretations, scientific models, Teaching as an interdiscipline, theoretical consistency.

guren como un ‘punto de fuga’ para impulsar un Estado que está en profunda crisis hacia uno en constante ‘Progreso’ y ‘Desarrollo’...” De hecho, en varios trabajos de académicos “pedagógicos” y afines, es moneda corriente encontrar este tipo de introducciones que apelan a la emotividad y el presagio del peligro económico y social que entraña no “actualizarse”.

Ahora bien, ¿qué es un “cambio social”, qué es “competencia”, qué es “progreso” y “crisis”, qué es “calidad educativa”? Son conceptos y términos que podrían parecer no-problemáticos y que tanto investigadores como gente común pueden usarlos sin entrar en aparente contradicción. No obstante, la realidad es que cada uno de ellos posee más de un significado; dependiendo de quién los enuncie. Tendrán un “valor epistémico”, es decir, estarán cargados de teoría,¹ ya que se supondría que al hablar de hechos estamos hablando teóricamente. Cualquier disciplina, como lo señala Tomasi- ni: “... no puede versar sobre objetos ajenos a las teorías mismas, objetos por así llamarlos teóricamente gratuitos”.²

Muy bien, este problema parece un tanto “obvio”. Dice Escobedo que *no se puede hablar a la ligera de educación, de calidad educativa y mucho menos de cómo “mejorar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES)” quienes son las encargadas de llevarnos al progreso.* La autora agrega que una de las exigencias sociales a la que han respondido los psicólogos, entre otros profesionales que estudian los fenómenos educativos, es la siguiente:

eleva la calidad de la Educación Superior en nuestro país [...] Para lograrlo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha promovido la aplicación de algunos programas, en cumplimiento con las políticas del Estado acerca del financiamiento, planeación y desarrollo general de las Instituciones de Educación

Superior (IES). Actualmente, las propuestas existentes se concretan en las siguientes acciones:

- a) Se han financiado proyectos y se ha buscado la modernización de la infraestructura (Fondo para la Modernización de la Educación Superior [Fomes]).
- b) Se han otorgado recursos económicos como estímulo a los docentes que realicen actividades de “alto desempeño”, los cuales incluyen estudios de posgrado (Programa para la Superación del Personal Académico [Supera]; Programa Integral de Fortalecimiento Institucional [PIFI]).
- c) Se han otorgado nuevas plazas en las universidades públicas para la contratación de tiempo completo, especialmente de profesores con estudios de maestría y preferentemente de doctorado (Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep]).

Se han establecido procedimientos para la evaluación de las instituciones, los programas educativos y el desempeño del personal docente (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior [Conaeva]; Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior [Ceneval]; Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES], y el Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep]).³

En resumen, se ha dado dinero para mejorar la infraestructura, para mejorar los salarios, se ha promovido que los docentes realicen actividades de *alto desempeño* (lo que sea que eso signifique), se han creado nuevas plazas... Pero ¿qué se mejora?, ¿la calidad de las IES, de los docentes, de los salarios?, ¿en función de qué criterios? Detengámonos un poco a reflexionar y pensemos como científicos universitarios. Señala Escobedo:

para los docentes de las ies, la evaluación de su desempeño no es otra cosa que su participación en un procedimiento burocrático y económico, sustentado en la retribución económica y/o en la ascensión en el rango de categorías de la universidad. Con lo anteriormente expresado, se pretende subrayar que

una de las características fundamentales de la evaluación del desempeño docente en las IES de nuestro país, se considera como un aspecto meramente administrativo, bajo la lógica de determinar la productividad con criterios cuantitativos.⁴

¿Ciencia, para qué? Lo que necesitamos son soluciones humanas para seres humanos

Algunas tendencias en ciencias sociales han colocado una especie de *manta fantasmagórica* a todo lo que tenga forma de ciencia *dura*. Sin embargo, uno de los grandes problemas que se derivan en parte de la actual forma como se realizan las investigaciones en las ciencias sociales –y todas aquellas que estudian total o parcialmente alguna dimensión de las actividades humanas–, es la de no seguir una lógica científica. Esto es así, básicamente, porque se supone que el estudio de los problemas de la naturaleza –clasificados como propios de las disciplinas *duras*, como la física, la química o la biología, sólo por mencionar algunas– es diametralmente distinto del estudio de los problemas *humanos*. A partir de esta segregación arbitraria, se deduce que la forma de proceder, analizar y resolver problemas debe hacerse de una forma totalmente distinta, aunque esta *diferencia* implique más bien un seudoproblema conceptual, malentendido semejante al falso dilema entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Un estudio que arroje números no es *malo*, ni uno que arroje datos *cualitativos* es bueno a primera vista. Al respecto Hanson señala:

unos ojos agudos sin un cerebro ágil hacen de Juan un idiota obtuso, un agitador de telescopios. La experimentación ingeniosa, sin el constante control de la teoría cuidadosa, podría saturar pronto los laboratorios con “descubridores de números”, pero los dejaría menguados en cuanto a nuevas direcciones para la comprensión científica. “El

descubrimiento de nuevos hechos está abierto a cualquier zoquete con paciencia, destreza manual y sentidos agudos”.⁵

Un buen científico, social o que trate alguna dimensión de las prácticas humanas, puede servirse perfectamente de datos cualitativos o cuantitativos, con tal que sepa que sólo una teoría coherente puede integrar las evidencias obtenidas. Tener más o menos de un tipo de datos no convierte la investigación en algo *mejor* o *peor per se*. Se necesita más bien un criterio claro de lo que se busca en la realidad: el hecho teórico. Por ejemplo, la globalización: una vez que se ha determinado qué es, puede procederse a establecer qué tipo de elementos son los que van a buscarse para predicar de ello propiedades o transformaciones. De hecho, justamente lo que se conoce como *metodología* es la forma como vamos a obtener evidencia de aquello que afirmamos como hechos teóricos. No hay metodologías cualitativas o cuantitativas. Hay teorías que *ven* hechos. Y, a partir de ello, derivan sus preguntas y están a la caza de sus evidencias; por ejemplo, el aumento en el número de empresas transnacionales, los elementos culturales compartidos o la evolución de los procesos económicos capitalistas en función de los diferentes contextos continentales, etcétera.

Hace cientos de años, Aristóteles hacía la siguiente recomendación para analizar el alma:

Resulta, sin duda, necesario establecer en primer lugar a qué género pertenece y qué es el alma –quiero decir si se trata de una realidad individual, de una entidad o si, al contrario, es cualidad, cantidad o incluso cualquier otra de las categorías que hemos distinguido– y, en segundo lugar, si se encuentra entre los seres en potencia o más bien constituye una cierta entelequia. La diferencia no es, desde luego, desdeñable. Pero además habrá que investigar si es divisible o indivisible e igualmente si todas las

almas son de la misma especie o no y, en caso de que no sean de la misma especie, si se distinguen por la especie o por el género. Ocurre, en efecto, que cuantos actualmente tratan e investigan acerca del alma parecen indagar exclusivamente acerca del alma humana. Ha de tenerse cuidado, pues, no vaya a pasarse por alto la cuestión de si su definición es única como la del animal o si es distinta para cada tipo de alma, por ejemplo, del caballo, del perro, del hombre, del dios —en cuyo caso el animal, universalmente considerado, o no es nada o es algo posterior.

E igualmente por lo que se refiere a cualquier otro atributo que pueda predicarse en común.⁶

¿Y qué tiene que ver el alma con la educación o la ciencia? Pues no es el alma, sino, primero, el modo de analizar el concepto que se va a emplear, esto es, establecer primero sus *dimensiones lógicas*. Segundo, debe plantearse a qué ciencia corresponde su estudio. Esto se hacía ya siglos atrás. No obstante, volviendo a la pregunta, pongámonos ahora a pensar como el filósofo nativo de Estagira, como científicos naturalistas: ¿qué es eso de la calidad en la educación?, ¿tiene partes, es una cosa, un proceso, un artificio, un concepto, algo ajeno o propio de las interacciones humanas y educativas?, ¿y a qué ciencia o disciplina corresponde estudiar la “calidad de las IES”, a la pedagogía, la psicología, la economía, la sociología, la historia, la antropología...? Y, ya siendo más meticulosos, ¿qué sentido tiene hablar de *calidad* en el marco de la educación?, ¿será ésta la que nos va a llevar al Progreso?

Disciplinas e interdisciplinas: el análisis de la realidad y los problemas sociales

No voy a abordar el problema de la realidad como tal, rebasa por mucho los propósitos del presente

trabajo. Daré por entendido que, cuando hable aquí de *realidad*, me referiré a la totalidad del universo de interacciones crudas entre materia, organismos y sucesos que ocurren en un continuo de espacio-tiempo y en forma no separada. Con lo anterior quiero decir que las aparentes divisiones entre fenómenos físicos, biológicos, sociales, etcétera, solamente pueden entenderse como interpretaciones analíticas de las diversas disciplinas.

Así, tenemos la realidad por un lado, y, por el otro, los sujetos, instituciones, grupos y demás que generan una serie de demandas, quejas y expectativas sobre la condición particular en que viven y se desarrollan. Por lo tanto, surgen los *problemas sociales*, que pueden ser de diversa índole, entre ellos de salud, de educación, de política... Cabe aclarar aquí que, como dice Carpio, “La identificación y formulación inicial de los problemas sociales es ajena a criterios científicos. Son precisamente los criterios de instituciones, grupos, gobiernos, los que los generan.”⁷

La ciencia se encarga del análisis y de la explicación de la realidad. Estas ciencias se conocen como *modelos científicos*. Cada modelo científico se encarga de analizar una dimensión de la misma (física, química, biología, psicología, sociología, historia, etcétera). Se puede caracterizar a la ciencia, del siguiente modo:

- 1) Es una abstracción de propiedades, elementos y relaciones del segmento asumido como objeto de estudio;
- 2) Tiene propósitos de representación y guía para la investigación;
- 3) Procura la semántica y la sintaxis teórica;
- 4) Define los “hechos disciplinarios”;
- 5) Procura los ejemplares metodológicos pertinentes (problema-solución);
- 6) Establece los criterios de traductibilidad experiencia-dato-hecho;
- 7) Define las relaciones con los otros niveles analíticos.

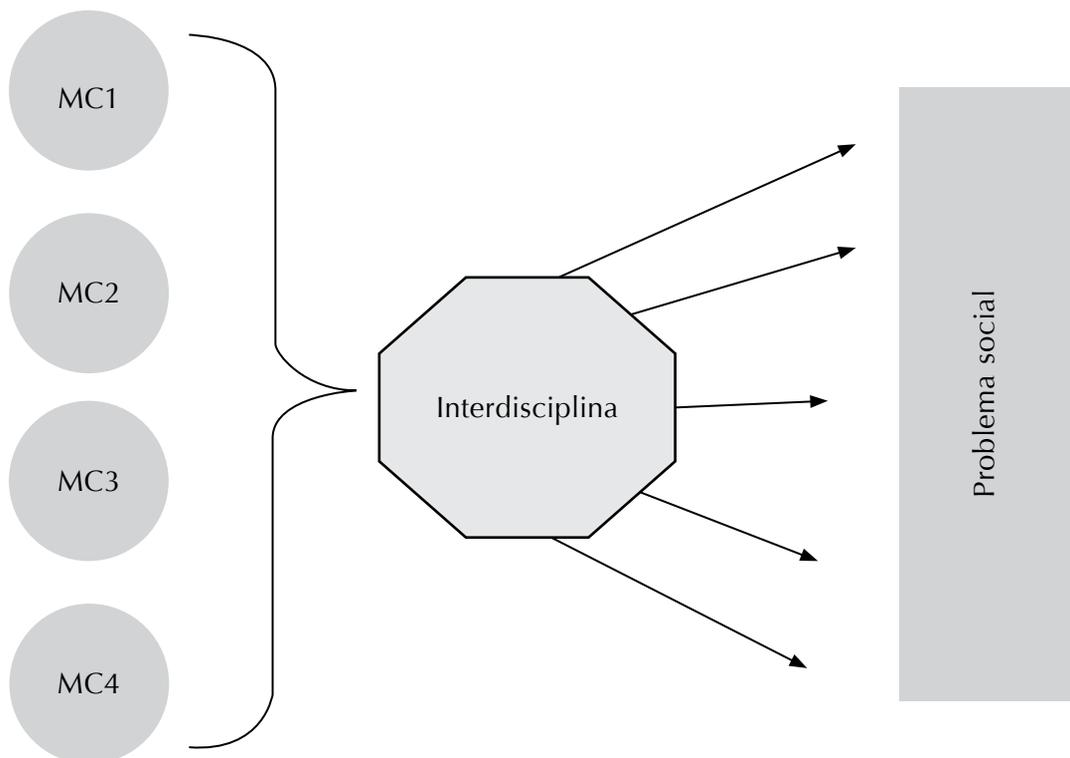
La investigación científica, mal llamada básica, no es más que la aplicación de los criterios lógicos de la teoría para la producción de la evidencia empírica y teórica acerca de los hechos que el mode-

lo establece. En otras palabras, el propósito de la investigación científica es “alimentar” empírica y teóricamente al modelo científico

Las explicaciones científicas, a su vez, “nutren” otras formas de análisis, investigación y teorización cuyo objeto son los problemas sociales: la **interdisciplina**.

Interdisciplina: 1) Es una abstracción de pro-

iedades, elementos y relaciones del PROBLEMA asumido como objeto para la intervención. 2) Tiene propósitos de representación y guía para la investigación e intervención. 3) Procura la semántica y la sintaxis teórica. 4) Define los “hechos interdisciplinarios”. 5) Procura los ejemplares metodológicos pertinentes (problema-solución). 6) Define las relaciones con las ciencias “nutrientes”.⁸



Como tal, la pedagogía es una interdisciplina, porque se concentra en resolver un problema de naturaleza social: la educación. No me referiré a los hechos interdisciplinarios propios de la pedagogía, puesto que esa labor corresponde a los pedagogos. Pero sí tendría que abordar las siete diferentes cuestiones planteadas más arriba. En cambio, las transdisciplinas, como las matemáticas y la lógica, trascienden su propia especificidad para incrustarse dentro de los modelos científicos y las interdisciplinas.

He expuesto muy brevemente este panorama sobre la realidad, los modelos científicos, las interdisciplinas y sus interrelaciones. Como psicólogo, intentaré esbozar qué parte analizo de “lo educativo” de acuerdo con la definición de mi objeto de estudio, con el fin de proporcionar a la pedagogía elementos teóricos que puedan nutrirla y ayudarla a solventar sus problemas. En cuanto a la historia, la sociología, la física, etcétera (modelos científicos), tendrían que establecer las dimensiones de análisis de la realidad (su objeto de estudio o para-

digma) para que, por medio de éste, puedan nutrir a la interdisciplina pedagógica.

Psicología interconductual: algunos problemas para la definición de la dimensión analítica en la educación

Narraré una experiencia personal. Asistí como psicólogo a un congreso de psiquiatras y de un psicólogo confundido. En este congreso se habló del TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad). Los psiquiatras no se cansaron de afirmar que se trataba de un problema de origen genético e incurable. Algo se descomponía en el cerebro y crecía dañado, lo cual era, supuestamente, el origen de este “mal”; sin embargo, aclararon que no existían pruebas de laboratorio para diagnosticarlo. ¡No hay pruebas certeras para diagnosticarlo, pero existe y tiene su origen en los genes! El tratamiento es, entonces, químico. Hasta ahí podría entenderlo, aunque no compartirlo. Cabe mencionar que nunca se detuvieron a explicar qué es atención y mucho menos un déficit de la misma. En fin.

Después el psicólogo confundido habló de un tratamiento “adicional” que, según él, consistía en aplicar “reglas y límites”. Se pasó un par de minutos (largos) regañando a los padres y haciendo un llamado para recuperar los valores (no sé en qué teoría psicológica se maneja tanta moralina); más parecía un padre de familia consternado que un profesional de la psicología. Esto me hizo quedar más confundido que él. Si algo es genético (como el color de la piel, de los ojos, el sexo y demás), ¿cómo sería posible que por medio de una técnica de modificación conductual pudiese cambiarse esta herencia genética? La propuesta me pareció tan burda como aplicar un psicoanálisis a un perro para que saliera de terapia convertido en pájaro.

Los problemas existentes en México en relación con el tema educativo y las formas para “mejorar la calidad de la educación” se concentran, desde mi punto de vista, 1) en la carencia de teorías científicas coherentes que expliquen los fenómenos educativos, y 2) en aplicaciones prácticas (tecnología) de “mejoramiento de la calidad de la educación” que se amparan en tales prácticas teóricas (claro está que existen problemas relativos a infraestructura, económicos y otros más, pero en este artículo nos limitaremos a los que competen a los profesionales de la educación e investigadores). Metafóricamente hablando, en lo concerniente al tema educativo, padecemos de una gran orfandad en los métodos y las formas de explicar los fenómenos educativos. Veamos en detalle lo anterior.

En lo que respecta al estudio del fenómeno educativo en general, hay posturas teóricas que han tratado de analizarlo, señalando que una perspectiva “integral” es la mejor vía para obtener un conocimiento “más amplio” y “más completo” del tema. Como todas las líneas citadas más arriba, buscan “elevar la calidad del desempeño docente” y en parte tienden a adoptar de forma irreflexiva conceptos de diversas teorías. Desde este tipo de posturas, se parte de la premisa de que hay que considerar todo lo que esté relacionado con la educación, todos los conceptos que puedan existir (o los “mejores”, aunque pertenezcan a teorías incompatibles) o todos los que se refieran a ella, para luego “integrarlos” al amparo de una “macro-teoría” que contemple todo lo que haya que contemplar.

No obstante, se pasa por alto que emprender algo con estas características, implica hacer equivalentes términos pertenecientes a diversas disciplinas, inclusive del lenguaje ordinario, sin un previo análisis de las dimensiones lógicas y de operación teórica, lo cual constituye un sinsentido. Primero, porque, procediendo de tal forma, se corre el riesgo

de analizar un tema sin haber aprendido un solo modo o método para proceder teóricamente, o al menos lógicamente, con lo cual puede ocurrir el caso de que si no existe la suficiente habilidad y pericia para analizar un caso desde una perspectiva sólida, mucho menos la habrá para hacerlo teniendo en cuenta múltiples perspectivas.

En este sentido, se puede incurrir en un tipo de falacia, como la que señala Carpio cuando afirma que tanto la abundancia como la diversidad de modelos, teorías y métodos existentes para la investigación en psicología, aunque podrían sugerir una gran riqueza teórica así como un notable desarrollo experimental a quienes observen la disciplina desde fuera, en realidad reflejan lo que Wittgenstein denomina una “confusión conceptual”.⁹ Lo anterior tiene como consecuencia que en el interior de la disciplina coexisten diversos paradigmas que, además de ser distintos entre sí, en algunos casos son irreconciliables respecto de lo que proponen como objeto de estudio válido; y, en ciertas ocasiones, se utilizan términos “iguales” para referirse a hechos teóricos completamente distintos.

No se trata de un error teórico o metodológico, sino de que, al hablar de este modo, sin reflexionar ni asumir los compromisos epistémicos y los ontológicos que sustentan a los conceptos, se impone con ello el uso de una gramática teórica afín, pero que no se reconoce, no se asume y por ende se ignora cuándo se viola una regla lógica o cuándo se usa apropiadamente la misma.¹⁰

Para ilustrar lo anterior, continuaremos analizando el caso ya mencionado de la demanda de mejoramiento de las instituciones de educación. Consideremos en particular las actuales estrategias que están en marcha en las instituciones de educación superior en lo relativo al perfeccionamiento del personal que integra la planta académica o docente. Una de las primeras dificultades que

se generan cuando se emprende una investigación destinada a solucionar una demanda de tipo social que adolece de confusión conceptual, es la postulación de pseudoteorías.

Cabe mencionar que, al señalar tales formas de proceder, no se hace obvia la deficiencia, ya que ésta estriba en lo que Carpio e Irigoyen¹¹ señalan específicamente: en México, se supone erróneamente que al dotar a las IES de tecnología –entendida ésta en forma limitada y haciéndola equivalente a aparatos de cómputo y demás artículos de avanzada– e invertir grandes cantidades de dinero en estrategias de mejoramiento apoyadas en pseudopsicologías, se evitará que las IES enfrenten el desventajoso proceso de globalización. Pero estas medidas, que están completamente desligadas del análisis de los temas esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje, se convierten en esfuerzos destinados al fracaso.

Un inconveniente adicional –que surge de las características de la incoherencia teórica propia de la investigación sustentada en la confusión conceptual y que se convierte en un problema irresoluble– es el problema de la integración y la contrastación: Ante la percepción ilusoria de la existencia de una riqueza conceptual en cualquier disciplina, no es posible integrar ni contrastar sistemáticamente los resultados emanados de dicha investigación dentro de una teoría consistente.¹² Es por ello que aquí se postula que concebir y construir teorías científicas consistentes, entre ellas las psicológicas, con las cuales se plantean problemas abordables y solucionables dentro de una lógica de investigación científica consistente, debería ser uno de los primeros pasos, y no el último, en el momento de abordar cualquier problema, sea éste científico o social.

Ahora bien, el problema surge como una exigencia del gobierno –la elevación del nivel de calidad en las IES– que, para lograrla, delega la res-

ponsabilidad de solucionar dicho rompecabezas a una institución íntimamente ligada al problema en cuestión, en este caso, la ANUIES. Pero, como explica Escobedo:

No obstante, es de hacer notar que al tomar este tipo de acciones, no se considera el aspecto educativo, ni el psicológico; siendo este último del que depende el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, el término de “calidad educativa”, al estar referido a un aspecto que se demanda a las IES, es susceptible de ser considerado, de muy diversas formas, por las diferentes disciplinas que intervienen en el estudio y análisis de lo educativo. Sin embargo, este término, como cualquier otro que no corresponda a una disciplina particular, no es unívoco, sino que incluso, resulta ser ambiguo... Ha sido así, que bajo el lema de calidad educativa se han realizado acciones de diversas dimensiones, en las que no se identifica a qué aspecto o problemática de la educación se está respondiendo.¹³

La búsqueda de las causas del problema, aquellas que al conocerlas constituirían el primer paso hacia la solución de cómo “elevar la calidad de la educación” –lo que sea que eso signifique–, se inicia sin una ciencia específica desde la cual se determine qué orden de cosas son las que hay que atender y a qué género corresponde ubicar el problema como tal. De esta suerte, la aplicación de estrategias *huérfanas*, es decir, sin una teoría madre o disciplina que las ampare, conduce inevitablemente al planteamiento de seudoproblemas y a la confusión conceptual.¹⁴

Sin embargo, si nuestra forma de proceder se apegara a los planteamientos aristotélicos, el análisis debería iniciarse, primero, como un proceso de búsqueda conceptual de la naturaleza y la esencia del ser sobre el cual se indaga; después, se indagarían sus atributos esenciales (cómo se señala



ya, en la introducción de este mismo escrito, cuando Aristóteles trata y analiza el problema del *alma*). En otras palabras, antes de la aplicación y recopilación de estrategias de mejoramiento, de algo que aparece como indeterminado o ambiguo, el primer paso es determinar a qué género, especie, materia, categoría, etcétera, pertenece el problema a tratar, y qué ciencia o ciencias son las apropiadas para su estudio. Esta forma de proceder, implantada en el corazón de toda indagación filosófica con “alma aristotélica”, ya se aplicaba hace más de dos mil años, pero se la ha soslayado.

En relación con la serie de hechos señalados hasta aquí, es posible afirmar que la pretendida resolución de problemas sociales y la aplicación de estrategias de mejoramiento de las IES, desde la orfandad de *teorías madre* que cobijen el ejercicio investigativo, desembocarán inevitablemente en productos que no generen soluciones. Escobedo lo señala de manera más clara:

la reestructuración que se ha pretendido llevar a cabo en las IES, sería más factible, a partir de la delimitación y análisis que compete a cada disciplina en la problemática educativa. De tal forma que el punto de partida para el análisis e intervención en el ámbito educativo, es la delimitación del nivel de análisis que corresponde a cada disciplina en este ámbito.¹⁵



Después de señalar esta ruta, en esta misma obra Escobedo se dedica a discutir y plantear cuál sería el nivel de análisis para la psicología interconductual con respecto al tema educativo. Para ello se basa en un modelo teórico congruente con los postulados de dicho proyecto de ciencia.

Dimensión psicológica de la educación: la interacción didáctica

La unidad de análisis del proceso enseñanza-aprendizaje es la interacción didáctica. Ésta consiste en el suceso psicológico en el que docente y estudiante interactúan con el objetivo de que este último desarrolle las habilidades y las competencias profesionales correspondientes. Así, 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, que Morales, Carpio y otros describen para el caso de la lectura por ejemplo:

- 1) La interacción en la que el criterio impuesto es de correspondencia morfológica convencional entre la actividad vocal del lector y las propiedades físicas del texto (criterio de ajustividad).

Ejemplos de interacciones de este tipo son el “texteo”, el copiado, el dictado o la transcripción, con la diferencia en la morfología de la actividad, la que cambia de vocal a manual o gestual.

- 2) La interacción en la que el criterio a satisfacer demanda la ejecución de actividades específicas en relación con el texto mismo durante su lectura. Dichas actividades deben estar orientadas hacia elementos físicamente presentes en el texto (criterio de efectividad). Ejemplos de tales interacciones son el seguimiento de instrucciones, el iluminado de dibujos y esquemas, el subrayado de palabras y otras. Autores como Se ha denominado a este tipo de interacciones “lectura de textos actuativos”.

do a este tipo de interacciones “lectura de textos actuativos”.

- 3) En este tipo de interacción el criterio impuesto demanda la correspondencia entre elementos del texto y las acciones que el lector debe desarrollar en una situación “extra texto” (criterio de pertinencia). Un ejemplo de este tipo de interacciones ocurre cuando se requiere relacionar una figura con el texto que le describe, o seguir señalamientos del tipo “en caso de..., haga...”.
- 4) En este nivel, la interacción implica como criterio a satisfacer que el lector establezca lingüísticamente relaciones entre elementos referidos en el texto y los elementos de otras situaciones no presentes (sea que el lector haya tenido contacto directo o lingüístico con ellas); dichas relaciones deben ser consistentes con criterios convencionalmente aceptados (criterio de congruencia). Como ejemplos de estas interacciones están el pedir al lector que “interprete” una situación, hecho o evento a partir de lo leído, o bien que genere ejemplos de lo leído.
- 5) La interacción más compleja, funcionalmente hablando, es aquella en la que el lector tiene que establecer relaciones lingüísticas en términos que no refieran a situaciones particulares sino a productos lingüísticos en cuanto tales, es decir, abstracciones realizadas a partir de situaciones específicas en las que fueron elaboradas (criterio de coherencia). La supra o subordinación entre conceptos o teorías, la construcción o resolución

de sistemas lógico-formales y otros ejemplifican dichas interacciones.¹⁶

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, a saber, los factores que promueven o impiden la ejecución de algún tipo de conducta: motivación, hambre, sueño, etcétera.¹⁷

¿Es posible un abordaje conjunto de los problemas sociales por parte de la psicología en colaboración con la pedagogía y las disciplinas sociales?

Para decirlo muy brevemente, sí..., pero solamente por medio de un ordenamiento de las dimensiones de especificación de cada disciplina particular. A la psicología no le *interesará* normalizar sujetos, mejorar la *calidad* de la educación, simplemente porque no reconoce esas categorías como legítimas. Ya hemos explicitado líneas arriba cuáles son las categorías psicológicas en torno al fenómeno educativo. Por tal motivo, a aquélla más bien le interesará promover el desarrollo de habilidades y competencias conductuales, entendiendo estas dos categorías como comportamientos en sus cinco diferentes niveles de complejidad (como los descritos en el ejemplo de la lectura). Así, la pedagogía podría recuperar el conocimiento científico de la disciplina psicológica, para ahora solicitarle a la sociología, la historia, la antropología, etcétera, cuáles son sus aportaciones disciplinarias en lo que a educación se refiere; claro, habiendo primero establecido cuál es el nivel de análisis de la realidad que les compete, para luego aplicar ese paradigma al fenómeno educativo. Gracias a ello, estas disci-

plinas no acudirían a criterios extra-disciplinarios y responderían a sus propias preguntas que como modelos explicativos de la realidad se hagan.

Imaginemos a la sociología con su importante concepto de *tejido social*, entendiéndolo como las relaciones entre los individuos que conforman un conglomerado que comparte prácticas comunes dentro de formas de vida (lenguaje, estética, moralidad). Así, podría idearse una aplicación interdisciplinaria pedagógica cuyo objetivo fuese promover –por medio de la enseñanza-aprendizaje de habilidades y competencias conductuales sociales (cooperación, altruismo)– la generación de *tejidos sociales comunitarios*, con el fin de reducir el *narco-menudeo* en una región específica. Un historiador podría aquí nutrir la investigación dando cuenta de la conformación histórica del *narco-menudeo* en una zona particular, con el fin de prever posibles condiciones que pudieran rasgar el recién generado *tejido social comunitario*. Un antropólogo, u otra interdisciplina (como la medicina o la arquitectura), podrían hacer sus propias aportaciones... Creo que se entiende el sentido de cooperación entre disciplinas. Así, podría involucrarse cualquier disciplina que tuviese que pronunciarse sobre el fenómeno educativo; pero siempre entendiendo y respetando las fronteras analíticas, de operación y conceptualización de cada disciplina e interdisciplina..., y definiendo primero la suya propia.

Para mejorar la educación, es preciso establecer qué elementos vamos a tomar en cuenta como parte de un legítimo proceso de análisis de los hechos que cada disciplina reconoce como verdaderos, diferenciándolos de los que son impuestos de manera extra-disciplinaria, sea por gobiernos, instituciones o grupos ajenos a aquéllas. De esta manera, quedarán las tareas respecto de las cuales decidirán qué rutas trazar y seguir los propios universitarios, docentes, investigadores

y autoridades. He delineado ya una, la científica naturalista, basada en los planteamientos de Aristóteles, para la investigación y aplicación tecnológicas (un modelo para la evaluación del desempeño docente, con el fin de promover interacciones didácticas), puesto que, antes de poder solventar un problema social, primero necesitamos saber a qué cosas vamos a llamar *hechos* dentro de la gama de aspectos que existen en la realidad, con el fin de analizarlos, entenderlos y saber qué elementos podemos construir como aplicaciones tecnológicas. En realidad, toda aplicación del conocimiento emanado de las disciplinas o modelos científicos a problemas sociales, puede denominarse *tecnología*, pues ésta no se reduce a aparatos de computo o electrónicos.

La consistencia teórica implica hablar de un ensamble de la filosofía que sustenta una teoría con la finalidad de poder aplicarla (tecnología) a un problema de naturaleza social. Las disciplinas que no se propongan conseguir deliberadamente una consistencia teórica, caerán fácilmente en la trampa de elaborar seudoproblemas y perderse en medio de sus propias perplejidades.

Notas

1. Norwood Russell Hanson, *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento*.
2. Alejandro Tomasini Bassols, "Razón versus fe: falso dilema y conflicto dañino", en *Fe y razón hoy*, p. 3.
3. Lizbeth Escobedo Pedraza, *Diseño de un sistema de evaluación de las habilidades docentes en las instituciones de educación superior*, pp. 1-2.
4. *Ibid.*,
5. Norwood Russell Hanson, *op. cit.*, p. 25, el enunciado entrecuadrado se atribuye a Sir William Hamilton.
6. Aristóteles, *Acerca del alma*, p. 24.
7. Claudio Antonio Carpio Ramírez, "La relevancia social de la investigación básica".
8. *Ibid.*
9. Citado en Claudio Antonio Carpio Ramírez, *op. cit.*
10. *Ibid.*
11. Carpio Ramírez, Claudio, y Juan José Irigoyen (eds.), *Psicología y educación: aportaciones desde la teoría de la conducta*.
12. Claudio Antonio Carpio Ramírez, *op. cit.*
13. Lizbeth Escobedo Pedraza, *op. cit.*, pp. 5-6.
14. Claudio Antonio Carpio Ramírez, *op. cit.*
15. Lizbeth Escobedo Pedraza, *op. cit.*, p. 2.
16. Germán Morales *et al.*, "Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios".
17. Martha Cristina Chávez Favela, Héctor Silva, y Claudio Carpio, "Evaluación de competencias docentes: un acercamiento interconductual".

Bibliografía

- ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, Gredos, Barcelona, 1994 (Biblioteca Clásica 14), traducción de Patricio de Azcárate.
- CARPIO RAMÍREZ, Claudio Antonio, "La relevancia social de la investigación básica", conferencia dictada en el evento Pasado y presente de la Psicología, en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), FES Iztacala-UNAM, febrero de 2005.
- CARPIO RAMÍREZ, Claudio Antonio, y Juan José Irigoyen (eds.), *Psicología y educación: aportaciones desde la teoría de la conducta*, FES Iztacala-UNAM, México, 2005.
- CHÁVEZ FAVELA Martha Cristina, Héctor Silva, y Claudio Antonio Carpio Ramírez, "Evaluación de competencias docentes: un acercamiento interconductual", Memorias del XVI Congreso de Análisis de la Conducta, Puerto Vallarta, Jalisco, México, 2003.
- ESCOBEDO PEDRAZA, Lizbeth, *Diseño de un sistema de evaluación de las habilidades docentes en las instituciones de educación superior, tesis de licenciatura*, FES-Iztacala-UNAM, México, 2006.
- HANSON, Norwood Russell, *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.
- MORALES Germán, Canales César, Rosalinda Arroyo, Alejandra Pichardo, Héctor Silva, y Claudio A. Carpio Ramírez, "Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, julio-diciembre, año/vol. 10, núm. 002, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 2005, pp. 239-252.
- TOMASINI BASSOLS, Alejandro, "Razón versus fe: falso dilema y conflicto dañino", en *Fe y razón hoy*, UAM/Plaza y Valdés, México, 2002.
- Disponible en: <http://www.filosoficas.unam.mx/~tomasini/filo-div.html> 2005