



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“El autodidactismo: Un modelo desde la psicología interconductual”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

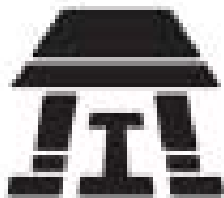
MAURICIO JAVIER TORRES FLORES

Jurado

**Director:** Dra. María Guadalupe Mares Cárdenas

**Dictaminadores:** Dra. María Luisa Cepeda Islas

Mtra. Elena Rueda Pineda



Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“...Un ser tiene poder, ya porque tiene la potencia de modificarse a sí mismo, ya porque tiene la de modificar a otro ser.” (p. 188)*

*Aristóteles*

## **Agradecimientos**

A la Dra. María Guadalupe Mares Cárdenas, por creer en mí, por impulsarme, por darme su entero apoyo y guiarme con paciencia y comprensión.

A la Dra. María Luisa Cepeda Islas, por ser una inspiración hacia la superación y guiarme durante mi camino en la Psicología.

A la Mtra. Elena Rueda Pineda, por ser un gran ejemplo y ayudar a mi gusto por la Psicología y por sus consejos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, máxima casa de estudios y en especial a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, mi hogar.

## **Dedicatorias**

A mi padre Arturo Torres por ser el pilar fundamental en mi vida, por mostrarme que con perseverancia y constancia se llega al éxito.

A mi madre María Elena Flores por estar ahí en cada momento de dudas y desilusiones, por toda la confianza que deposito en mí, para culminar este proyecto.

A mis hermanos por creer en mí, por apoyarme y alentarme para continuar cuando parecía que me rendiría.

A mis sobrinos por cada sonrisa que ilumina mi vida.

A Estefanía Hurtado porque con sus palabras fortaleció mi camino rumbo a la recta final de este gran proyecto académico, quien además comparte la pasión por nuestra psicología.

A la Dra. María Guadalupe Mares Cárdenas, porque fue más que mi directora de tesis y me apoyo de manera incondicional.

# INDICE

## **INTRODUCCIÓN.**

## **CAPÍTULO I: SOBRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y EL AUTODIDACTISMO.**

- 1.1 El nuevo rumbo de la educación.
- 1.2 Aprendiendo a aprender, una propuesta metodológica.
- 1.3 Metacognición, una alternativa para explicar el autodidactismo.
- 1.4 El autodidactismo como cualidad inherente al individuo.

## **CAPÍTULO II: SOBRE LOS LÍMITES DE LOS PARADIGMAS COGNITIVOS.**

- 2.1 El aprendizaje como proceso privado.
- 2.2 El lenguaje y el mundo privado.
- 2.3 Más allá del aprendizaje, ¿es más profundo en el mundo privado o más superficial en uno público?
- 2.4 El autodidactismo un modelo desde el paradigma cognitivo

## **CAPÍTULO III. EL INTERCONDUCTISMO COMO ALTERNATIVA EN LA PSICOLOGÍA.**

- 3.1 La transformación de los conceptos en las psicologías.
- 3.2 La psicología Interconductual como proyecto de ciencia natural.
  - 3.2.1 Breve historia de los modelos causalistas y teleológicos.
  - 3.2.2 La psicología Interconductual en la educación.
- 3.3 La taxonomía funcional.
- 3.4 El lenguaje desde la psicología interconductual.
  - 3.4.1 Sobre las Competencias, las habilidades y la Aptitud funcional.
  - 3.4.2 La inteligencia como conducta.

## **CAPÍTULO IV. EL AUTODIDACTISMO: UN MODELO DESDE LA**

## **PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL.**

4.1 Formulación del concepto de autodidactismo.

4.2 Los juegos de lenguaje y las competencias conductuales.

4.3 Relaciones entre el dominio disciplinar, el perfil profesional y las competencias conductuales.

4.4 Interacciones entre las categorías propias del Interconductismo y el resto de los componentes que configuran al autodidactismo.

## **REFERENCIAS.**

## RESUMEN

El modelo tradicional de la educación presenta al profesor como una figura de autoridad inquebrantable, y pone mayor peso en el discurso, que en el método de enseñanza. Sin embargo en la actualidad podemos ver diversas tendencias que han nutrido la educación, como las metodologías de aprender a aprender, surgidas a partir de los modelos cognoscitivistas, con ello viene la necesidad de explicar el proceso de la auto-enseñanza o auto-didactismo. Para explicar los procesos anteriores se formuló el concepto de metacognición entendido como los saberes que el alumno tiene de su propio aprendizaje, y su educación, sus capacidades y posibilidades a partir de este conocimiento, sobre los contextos en los que se encuentra involucrado, la influencia de los mismos sobre su aprendizaje. El mal uso de este concepto, provocó problemas en el diseño de planes de estudio para adultos mayores, entre otros.

La educación también heredó la concepción de la función del lenguaje en los procesos psicológicos, que lo define como una herramienta para publicar cualidades, eventos y/o procesos psicológicos.

Pero para este trabajo se toma como base la noción de juegos del lenguaje que dota de dinamismo al lenguaje y no lo deja como una simple herramienta. Es en este sentido que con base en juegos de lenguaje, se propone el modelo que denominamos **Modelo Interconductual de la Conducta Autodidacta (MICA)** el cual contempla los juegos de lenguaje de: 1) El planteamiento intencional de la educación formal, 2) La planeación autodidacta, 3) La evaluación autodidacta, 4) La retroalimentación autodidacta, 5) La exploración de las fuentes alternas pertinentes, y 6) La práctica colaborativa extracurricular.

Y para analizar las competencias psicológicas autodidactas se utiliza como alternativa explicativa el Interconductismo, que ha desarrollado explicaciones con base en modelos teleológicos. Es decir, no se considera solo el modelo causa-efecto, sino un segmento interconductual, que si bien comprende el Estímulo y la Respuesta. Éstas no tienen una relación lineal sino que están en constante interacción, por ello solo es posible su análisis de manera sincrónica (i.e., el tiempo como una variable más dentro del análisis), además que esta interacción está influenciada por otros factores que se integran en un campo, por ejemplo: la historia Interconductual, el medio de contacto, y los **factores disposicionales** (Ribes y López, 2012). Entendiendo que “desde la perspectiva interconductual se considera que los fenómenos psicológicos, consisten en interacciones entre el individuo y seres, objetos o eventos ambientales en un campo relacional de interdependencia” (Fuentes, 2007, p.54) y “Su formulación como teoría de campo excluye todo tipo de proceso o eventos psíquicos e



“internos”, y permite abordar objetivamente desde los comportamientos más simples hasta los más complejos (Ibñez, 2007, p. 46) como el autodidactismo.

Descriptores: Autodidactismo, Interconducta, Metacognición, Competencias, Educación.

## INTRODUCCIÓN

Antes de empezar propiamente el escrito sobre la propuesta de un modelo de comportamiento autodidactica desde la psicología, y en específico la tradición interconductista, se realizará un recorrido histórico sobre las instituciones que se han encargado de la educación para después explorar la dimensión psicológica en la educación formal.

Si comparamos los primeros estadios del desarrollo de la cultura occidental con la época actual podemos dar cuenta del aumento en la producción de bienes, como de prácticas humanas, este aumento cualitativo y cuantitativo nos ha conducido a lo que se ha denominado “la civilización” o el mundo civilizado.

Pensadores como Engels (2010) proponen que este aumento es un efecto y no una causa del desarrollo de la humanidad, y plantea como principal factor transformador el modo de organización social. Esta organización es enseñada y aprendida dentro de instituciones. La familia en tanto que institución, no solo fungía como procuradora de salud y seguridad, también de la educación, es decir la transmisión del conocimiento de las comunidades lingüísticas, por ejemplo el uso diestro de las herramientas para la alfarería, la siembra de semillas en la estación correcta, la caza de animales entre otras. Es así que la educación en tanto que práctica social tuvo y tiene un gran papel en el desarrollo cultural de la humanidad.

Recurriremos al uso de una metáfora para resumir hasta este momento nuestros puntos, si las comunidades lingüísticas fueran seres vivos, tendrían dos necesidades básicas comer y reproducirse, la primera siguiendo la metáfora es la salud y la segunda la educación.

En la actualidad la organización social es de mayor complejidad y está constituida por diversas instituciones estatales, la escuela es en la que recae en mayor medida la educación de las personas, que posibilita su inclusión en las líneas de producción y como parte de la misma organización (Olivé, 2005).

Como lo menciona Rodríguez (2014), es preciso entender que la escuela como institución no es un agente per se, en cambio como todas las instituciones es la conjunción de la actividad de individuos con un fin similar, y como tal involucra una complejidad sustancial, lo que conlleva a un análisis igualmente complejo de la escuela como institución; por ello diversas disciplinas científicas y tecnológicas se interesan por el análisis de, al menos, algunas de sus dimensiones en congruencia con su objeto de conocimiento (en el caso de las disciplinas científicas) o con el campo de intervención (en el caso de las tecnológicas).

## ***I: SOBRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y EL AUTODIDACTISMO***

En el capítulo actual se pretende explorar el contexto en el cual surge por parte de las instituciones de educación el interés por la autonomía del alumno, autonomía o independencia de la institución educativa, pero en cumplimiento de los objetivos educativos planteados por la misma. Iniciaremos por definir el término de **autodidactismo**. De acuerdo con el Diccionario Porrúa de la Lengua Española autodidacto o autodidacta “es aquel que se instruye por sí mismo” (Raluy, 2012). En este trabajo se plantea rescatar este término propio del lenguaje común que se refiere al estudiante que logra su propia formación, y transformarlo en un término de uso técnico, que facilite la comprensión del proceso que se examina, y lograr la claridad conceptual necesaria. Para lograr esto se analiza los conceptos de aprender a aprender y metacognición, ubicados en las teorías cognitivas, con cuales se explicar el autodidactismo.

## ***1.1 El nuevo rumbo de la educación***

En las instituciones formales de educación se ha desarrollado investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en un intento por volver eficiente y eficaz la enseñanza de las diversas disciplinas. A lo largo del tiempo se ha desarrollado nuevos métodos y modos de enseñar, desde los modelos provenientes de la escuela tradicional hasta la educación por competencias.

El modelo tradicional plantea lo siguiente: “Esta propuesta educativa presenta al maestro como dueño absoluto del conocimiento y el método, teniendo como rasgos distintivos el verbalismo y el autoritarismo” (Barrón, Flores, Ruiz, y Terrazas 2010, p.17). Las consecuencias de este tipo de educación sobre los alumnos es criticada por Barrón et al. (2010) cuando mencionan lo siguiente “Dicho alumno se estancará en cuanto a los avances más importantes en el mundo de la ciencia, perderá la cualidad intuitiva, la investigativa y sobre todo se estará convirtiendo en un ser totalmente dependiente en la asimilación de conocimiento” (p.18).

En la actualidad el rumbo de la educación formal está cambiando, como lo señala Gutiérrez (2003) “En las últimas décadas han surgido diversas propuestas que bajo denominaciones como aprender a aprender o aprender a pensar, expresan nuevas intenciones del sistema y las instituciones educativas” (p.6). Este supuesto cambio de intenciones, está siendo acogido con optimismo, ya que señala un cambio que puede mejorar los modos de educación y las estrategias de aprendizaje, así como cambiar la perspectiva que tiene la sociedad sobre la escuela en tanto que institución, como lo señalan los autores siguientes:

Esta propuesta confiere al alumno poder de cambio, de gestión, reconociéndolo como actor social, lejos del elemento pasivo receptor, del recipiente vacío que debe ser llenado por un conglomerado de asignaturas por profesores o computadoras como si fuera un sistema de almacenamiento. Por otra parte, esta visión quita al maestro el halo de omnisciencia, dueño del conocimiento y de la verdad absoluta, liberándolo de una práctica docente mecánica y acrítica que limita y entorpece su propio desarrollo (Barrón et al., 2010, p.19 ).

Hasta este momento ya no parece fortuito el cambio de enfoque que tienen las instituciones de educación formal. Enfoque que ha ido centrándose en el alumno y se ha alejado del profesor. El profesor en este sentido, deja de ser el trasmisor de conocimientos y se convierte en el mediador de conocimientos. Esto puede convertirse no solo en una mejora de la educación del alumno, sino además de mejorar la calidad de vida del profesor, como lo mencionan a continuación:

Así, profesores y estudiantes estarán en el umbral de empezar una nueva relación pedagógica, reuniéndose ambas partes para conocer y generando nuevas expectativas que rebasen los objetivos del programa de una u otra materia, entretejiendo diferentes disciplinas y aprendiendo dentro de verdades más completas (Barrón et al., 2010, p. 21).

Sin embargo aún se sigue buscando cómo lograr que el desempeño de los docentes mejore la educación de los alumnos. En la actualidad se puede observar que la tendencia de las instituciones de educación es la exploración del alumno, en particular como éste se vuelve capaz de identificar sus habilidades para practicar el conocimiento y la percepción de las posibilidades de aprender cosas nuevas, con base en objetivos académicos (Gutiérrez, 2003).

La exploración de las habilidades que el alumno desarrolla durante el proceso de enseñanza se ha traducido en la emergencia de conceptos como el de *autonomía*, de acuerdo con el Diccionario Porrúa de la Lengua Española el prefijo *auto* es proveniente de la lengua griega y significa “propio o por sí mismo” y autonomía “es que tiene vida independiente, o que funciona por sí solo, sin depender de otro órgano o sistema” (Raluy, 2012). Dentro del contexto educativo la autonomía se configura en diversas interacciones, desde las interacciones entre instituciones hasta entre individuos, es de particular interés la interacción docente-alumno, en donde el enfoque sean las interacciones educativas donde el alumno se independiza relativamente del docente, ambos en calidad de agentes dentro de un contexto educativo. Este tipo de autonomía es hoy en día un amplio foco de investigación para el desarrollo de tecnología, aun cuando se han planteado un gran número de nombres para este concepto, el de mayor uso ha sido el *autodidactismo*, la pertinencia de la formación de autodidactas se ha planteado en términos metodológicos como se puede leer a continuación:

El principio metodológico de la funcionalidad del aprendizaje no solo refiere a la construcción de conocimientos útiles y pertinentes sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de

planificación y regulación de la propia actividad ... que faciliten el éxito de la adquisición de los contenidos y que permitan resolver nuevas situaciones (Gutiérrez, 2003, p.8).

En este sentido no solo se trata de cambiar el modo de ver la diada profesor-alumno, además es pertinente cambiar los métodos de educación, en congruencia con el paradigma propuesto, con base en esto se ha planteado que “Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender” (Osses y Jaramillo, 2008, p.192). Además de plantear las nuevas necesidades educativas, se ha explorado la calidad de la educación, y esta debe mejorarse, pero para lograrlo es pertinente establecer como se asumirá tal calidad, por ello Barrón et al. (2010) mencionan que la educación es de calidad cuando; 1) las responsabilidades son grupales, 2) todos los involucrados en el proceso educativo están en constante formación y 3) se han generado comunidades educativas que posibilitan la formación de los involucrados, para toda la vida.

Concluyendo este apartado debe entenderse que 1) el paradigma educativo está en constante cambio, y 2) este cambio ya ha posibilitado el desarrollo de conceptos como autonomía, autodidacta, y aprender a aprender, en el siguiente apartado se analiza el concepto de aprender a aprender.

## ***1.2 Aprendiendo a aprender, una propuesta metodológica.***

Al parecer la consecuencia de la autonomía del alumno en cuanto a su educación ha derivado en métodos de enseñanza, en donde el alumno no solo sea competente en algún dominio en particular, sino además el alumno debe ser competente en enseñarse a sí mismo, y el profesor también deberá procurar enseñar a aprender, pero ¿qué es enseñar a aprender? Para entender es preciso contextualizar el concepto de *aprender a aprender* se puede observar a continuación.

*Aprender a aprender*, se incluye en la pedagogía en los años setentas por los siguientes factores:

- a) La inclusión de modelos cognoscitivistas, b) mayor atención de las instituciones de educación al aprendizaje continuo, c) la búsqueda de la autonomía del agente a educar (Gutiérrez, 2003).

La incidencia de la psicología en el ámbito educativo se puede observar en diversas formas, pero la anterior es la de mayor significancia, los modelos de una psicología cognoscitiva parecen dar explicación a muchos fenómenos en este ámbito, sobre todo pensando que el modelo dominante es constructivista, modelo que en el contexto de la educación engloba una serie de planteamientos teóricos de orientación cognoscitiva que de una manera u otra afirman que el sujeto construye sus propios conocimientos. A continuación se analizará en específico que propone la teoría cognoscitiva, y cómo explica el autodidactismo, que es el respaldo del método de aprender a aprender. A grandes rasgos Fernández y Womper (2007) mencionan que:

Aprender a aprender sería tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, donde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que cada uno le parezcan convenientes (p. 5).

Al analizar el planteamiento de aprender a aprender nos permite observar que dicho concepto comprende los métodos de enseñanza, propios de la formación del docente, pero ahora utilizados por y para el alumno; no solo eso, al ser utilizados por el mismo alumno él deberá ser capaz de evaluar la conveniencia de tales métodos, de acuerdo a su propio desempeño. En otra de las citas puede observarse que el concepto de aprender a aprender demanda del estudiante otras habilidades como se ilustra a continuación.



Lo importante del aprender a aprender, es que se asume un proceso de internalizar y descubrir los principios, reglas, glosarios, métodos, que usualmente están ocultos en grandes cantidades de hechos de la vida diaria, representando un proceso superior en el que el estudiante sabe lo que aprende y la forma en que lo hace, controlando, de esta forma, su aprendizaje (Fernández y Womper, 2007, p.6).

En la cita anterior puede notarse que al incidir de manera directa el alumno, sobre sus procesos internos se dota de mayor complejidad al método de aprender a aprender, es decir “Aprender a aprender, no se refiere únicamente a la capacidad de buscar información y apropiarse de ella” (Barrón et al., 2010, p.20). El método está pensado para que el alumno desarrolle lo siguiente; 1) habilidades para encontrar información, de investigación formal, y básicas como lectura, escritura, cálculo etc. 2) autonomía y 3) actitud de descubrimiento (Fernández y Womper, 2007).

En síntesis aprender a aprender es un método de aprendizaje incluido en la pedagogía en los setenta, para lograr cobertura tecnológica a las necesidades de los alumnos de participar de manera activa en su educación formal, en donde se puede destacar que el alumno logra conciencia de su situación como alumno dentro del contexto escolar, tal conciencia logra significativo su aprendizaje.

Los autores anteriores también comentan que el aprender a aprender implica estrategias **metacognitivas** (Fernández y Womper, 2007) Es necesario poner atención a este último argumento para señalar y establecer qué es la **metacognición** y cómo se relaciona con el autodidactismo, por ello en el apartado siguiente se analiza el concepto.

### ***1.3 Metacognición, una alternativa para explicar el autodidactismo***

El proceso de enseñanza-aprendizaje se ha analizado por diversas disciplinas, una de ellas como ya se ha señalado es la psicología, y no solo se ha quedado en las investigaciones, sino que ha incidido en los métodos de enseñanza, por ello es necesario establecer como es esta influencia, y cuáles son los supuestos centrales que se plantean.

Para entender ¿cuál es la dimensión psicológica de la educación? de acuerdo con las tradiciones psicológicas cognoscitivas, es necesario señalar la existencia de varios modelos de aprendizaje, los más importantes son los basados en una metáfora biológica (i.e., utilizan el desarrollo organísmico, para explicar el proceso de aprendizaje, que experimenta una persona en las instituciones de educación formal) y/o en una metáfora informática (i.e., el uso de diagramas que simplifican el proceso de información utilizando medios electrónicos, por ejemplo una computadora personal). En cuanto a la metáfora biológica; el individuo aprende cuando se relaciona con el mundo, este aprendizaje ya está predeterminado, el individuo igual que una planta debe pasar por diversos estadios, que irán construyendo su aprendizaje, llega el momento en el que el individuo deja de aprender como las plantas dejan de crecer, o llega a su “maduración”.

Por su parte los modelos basados en una metáfora informática, tienen mayor dinamismo y mayor influencia en la educación, plantean a grandes rasgos la hipótesis de la existencia de una memoria, y esta se puede categorizar en cuanto al tiempo de almacenaje del conocimiento, este proceso de memoria y almacenamiento de información se torna el eje central de los modelos de aprendizaje, es decir, que los individuos sí se relacionan con el medio, pero debido al proceso de memorización esta relación cambia o se vuelve relativamente estable. En el caso de las estrategias de aprender a aprender se habla de la cognición, que se refiere a todos los procesos psicológicos superiores, entre ellos el aprendizaje, y por ende el proceso de memorización. Además se establece una memoria dirigida, es decir que los individuos no memorizan todo con lo que se relacionan, sino que existe hasta cierto punto una “intención”.

Centrando la atención en la educación formal, el aprendizaje no debe ser solo memorístico y se ha buscado que se dé un aprendizaje significativo, es decir que la dirección en la que se aprende sea la adecuada, como lo mencionan los autores siguientes:

El aprendizaje significativo se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender; cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, cuando el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, pero, además, los construye *porque está interesado en hacerlo* [cursivas añadidas]. (Osses y Jaramillo, 2008, p.190).

De esta manera el interés o la intención de hacer las cosas, en particular para aprender algo, se tornan factores que logran variar los resultados de tal aprendizaje.

El aprendizaje significado si bien ha sido un campo de innumerables investigaciones no es por sí mismo un tema de gran interés en la educación, el aprendizaje significativo es un tema que está acompañado de muchos otros por ejemplo las estrategias cognitivas. Estas estrategias posibilitan el aprendizaje significativo como lo señalan Osses y Jaramillo (2008):

Las estrategias cognitivas apuntan a aumentar y mejorar los productos de nuestra actividad cognitiva, favoreciendo *la codificación y almacenamiento de información, su recuperación posterior y su utilización en la solución de problemas*. Las estrategias metacognitivas, en cambio, *se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas* [cursivas añadidas]. (p.193)

Ahora bien podemos añadir un segundo término de gran importancia, *la metacognición*. La metacognición de acuerdo con varios autores es un conocimiento de gran importancia, y este proceso se diferencia de las cogniciones en cuanto a que el alumno ha generado saberes sobre su propio aprendizaje, y su educación, sus capacidades y posibilidades a partir de este conocimiento, sobre los contextos en los que se encuentra involucrado, la influencia de los mismo sobre su aprendizaje, y como evaluar y dirigir sus estrategias cognitivas, a partir del conocimiento de los criterios que debe cumplir dentro de las instituciones de educación (Fernández y Womper, 2007;Osses y Jaramillo, 2008). Además “debe ser capaz de encontrar fuentes alternativas de conocimiento y apropiarse de el por sí solo para romper paradigmas ancestrales” (Barrón et al., 2010, p.19).

La metacognición al ser un proceso sumamente complejo, para entenderlo mejor es necesario lo siguiente: “diferenciar dos componentes meta cognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento cognitivo) y otro de carácter procedimental (control meta cognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí.” (Osses y Jaramillo, 2008, p.191), el autodidactismo es explicado en términos metacognitivos, en donde el individuo que se comporta de manera autodidacta debe conocerse a sí mismo dentro del contexto educativo pero además debe ser capaz de cambiar su posición en este contexto, y el autodidacta se vuelve un agente dinámico, eficaz y sumamente valorado por el resto de agentes involucrados en las instituciones educativas como lo mencionan Osses y Jaramillo (2008) “El aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz” (p.192). Este aspecto también fue observado por Barrón et al. (2010) al afirmar que el autodidacta es aquel que “se administra materiales educativos con la finalidad de formarse profesionalmente en algún campo del conocimiento, es un gran observador, incluso de sí mismo” (p.14).

Para que una persona desarrolle habilidades y competencias autodidactas desde estas bases paradigmáticas es necesario que el alumno se haya hecho de; “intenciones o metas apropiadas y de un patrón de creencias positivas sobre los propios recursos para llevarla a cabo. De esta afirmación se desprende que el aprendizaje *autorregulado resulta del concurso interactivo entre cognición, metacognición y motivación* [cursivas añadidas]” (Osses y Jaramillo, 2008, p.194). En este sentido es necesario que el aprendiz “adquiera una cultura que rebase el terreno de su área de especialización, porque la cultura es fruto de su esfuerzo de un proceso de absorción y reelaboración personal” (Barrón et al., 2010, p.20).

Además es importante identificar el concepto de transferencia cuando un alumno se desarrolla de manera autodidacta como lo señalan Osses y Jaramillo (2008):

La dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje implica, en definitiva, enseñar a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución, lo cual favorece el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilita su generalización a nuevos problemas, vinculándose, en esta forma, la metacognición, a la noción de transferencia (p.194).

Por ejemplo un alumno involucrado en el proceso de educación estará siempre dependiendo del profesor para lograr oportunidades de aprendizaje, mientras que el alumno autodidacta buscará estas oportunidades, como lo afirman varios autores, iniciando con una descripción del alumno promedio de la manera siguiente:

En algún momento de este proceso necesita ayuda, de lo cual, en el caso general, es consciente, por ello, en el momento que necesita ayuda la busca, y ya sea que la encuentre o no termina la tarea que comenzó. Por otra parte “el autodidacta no sólo aprovecha cualquier oportunidad, sino que las genera (Barrón et al., 2010, p.15)

Existen varios factores que posibilitan el autodidactismo entre los alumnos, por ejemplo; algún estadio de desarrollo en el que se encuentra el individuo en cuestión, su edad, y/o su posición en la sociedad como se señala a continuación: “el individuo llega a una etapa de su vida en la cual tiene posibilidad de educarse a sí mismo, sin la necesidad de un educador, o sea, puede abordar el autodidactismo como una forma de perfeccionamiento de su persona”. (Barrón et al., 2010, p.15) y también Fernández y Womper (2007) “Lo que finalmente se pretende es educar al alumno adulto para lograr su autonomía independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión” (p.8), y por ultimo Ávila (2013) señala que “algunos estudios constatan que quienes logran modos auto-dirigidos de aprendizaje son personas con alto nivel de escolaridad, con una larga experiencia en actividades que requieren esfuerzo intelectual y con una gran dedicación y disciplina al realizarlas” (p.80).

En resumen el autodidactismo es un proceso que involucra la interacción de cogniciones, meta-cogniciones y motivación, de un individuo dentro de una institución de educación superior, este individuo debió haber alcanzado cierto grado de madurez tanto biológica como académica, el papel del profesor es un factor que puede posibilitar tal proceso pero no es necesario. A continuación se explora el autodidactismo como un proceso que se torna consecuente a la conjunción de los factores antes mencionados y no como posibilitadores de tal proceso.

#### ***1.4 El autodidactismo como cualidad inherente al individuo***

Las investigaciones sobre el autodidactismo como proceso educativo y su dimensión psicológica con bases cognoscitivas y para el desarrollo de tecnología pertinente, por ejemplo en el método de aprender a aprender, y el desarrollo de estrategias metacognitivas, han derivado en algunos supuestos perjudiciales. Por ejemplo en una investigación realizada por Ávila (2013). Basada en datos obtenidos por medio de notas de campo y entrevistas a 18 jóvenes y adultos usuarios del servicio y a los asesores del aprendizaje. A los cuales se les plantearon problemas matemáticos vinculados al currículo y a sus experiencias de vida. El proceso de enseñanza de matemáticas fue coordinado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). El marco rector de tal enseñanza es el autodidactismo como cualidad inherente de los adultos, lo cual torno la enseñanza de matemáticas en actividades netamente certificadoras encaminadas a la resolución de exámenes y la acreditación, desviando de este modo la enseñanza de matemáticas de los objetivos institucionales y afectando el proceso mismo de enseñanza.

Otro aspecto relevante del estudio realizado por Ávila (2013) es la falta de profesionales en materia de educación, pero es congruente con el supuesto de que ser adulto mayor es sinónimo de ser autodidacta, como lo afirma Garza (1992) cuando nos describe los saberes que ha de desarrollar un educador de adultos, de la manera siguiente:

Implica en primer término generar una comprensión en el personal educativo, de que el adulto posee la experiencia y el conocimiento que la vida le ha dado, tiene un grado de autonomía, toma cotidianamente decisiones y tiene la capacidad para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. De ese reconocimiento surge un segundo aspecto para el que se requiere formar a los educadores sobre el papel que deberán jugar, no serán maestros para impartir un contenido educativo, sino animadores dispuestos a impulsar la capacidad de estudio, exploración y autoformación de los adultos participantes (p.54).

Investigaciones como la anterior ilustran los paradigmas que se han desarrollado después de la institucionalización de la educación autodidacta como lo señala el autor siguiente:

Esta concepción de asesoría –en la que no importa el contenido disciplinar– es una derivación de la Ley Nacional de Educación para Adultos (1975) en la que dicha educación se plantea sobre los

pilares del autodidactismo y la solidaridad social. Bajo tales principios el INEA no consideró necesario contar con profesionales de la docencia, ni preparar a los asesores del aprendizaje en los contenidos curriculares; sólo consideró darles elementos para “conducir los educandos a su cargo (Ávila, 2013, p.79).

La inexistencia de profesionales en la educación obviamente atrajo problemas y tales problemas se tradujeron en el desempeño de los alumnos, y en este juego derivado de las organizaciones institucionales actuales, se ha buscado a un culpable, o la causa de tales problemas, sin embargo no se exploró que tal vez el problema radica en utilizar el autodidactismo como 1) proceso interno, sin posibilidades de ser analizado por otra persona que no sea el mismo alumno, esto derivado de las teorías cognoscitivas, 2) una cualidad inherente a este tipo de población (i.e., adultos), lo que vuelve al modelo autodidacta estático, e inflexible, como lo señalan a continuación:

También se esclareció que las características específicas del saber moldean el proceso de aprendizaje y determinan la pertinencia de la ayuda que se le preste: la aritmética no se aprende igual que la estadística, ni la geometría se aprende igual que la probabilidad. Es así que el principio institucional mencionado atrás es sólo sostenible bajo el supuesto de que el interés y las capacidades propias de cada persona- su vocación autodidacta y su deseo de aprender, se dice en los documentos oficiales- son suficientes para apropiarse de los saberes propuestos en los libros de textos (Ávila, 2013, p.80).

Al parecer la falta de claridad conceptual sobre qué es el autodidactismo, y la organización de la instituciones educativas han puesto en tela de juicio la eficacia de los métodos basados en una educación donde el alumno es independiente del profesor, como se afirma a continuación; “Se ve cómo el autodidactismo- nunca cuestionado- no produce los saberes que la institución ha supuesto durante 30 años. Se ve también cómo el examen ha tomado una fuerza que orienta la acción toda en la institución.”(Ávila, 2013, p.86). Sin embargo se plantea en este trabajo el esclarecimiento de qué es el autodidactismo, y la sistematización de sus componentes, como un primer paso para lograr una educación autónoma del profesionista en formación, en las disciplinas que se logre la cobertura de tal planteamiento.

En el apartado actual se puede concluir entre otras cosas que el autodidactismo es fenómeno que existe y que es necesario realizar investigación al respecto, además se analizó

cómo los modelos cognitivos han explorado este fenómeno. Otro aspecto interesante es como el mal uso de los conceptos como autónomo, ha provocado problemas en el aprendizaje y en el diseño de planes de estudio, esto en el caso de adultos mayores, a los cuales se les ha puesto la etiqueta de autodidactas sin tomar en cuenta que la edad no es un factor determinante para tal proceso. En el siguiente capítulo se explora a detalle las limitaciones paradigmáticas de las teorías cognoscitivas y las incongruencias derivadas al explicar el proceso autodidacta en términos metacognitivos.



## **II: SOBRE LOS LÍMITES DE LOS PARADIGMAS COGNITIVOS**

En el capítulo presente se realizó una exploración crítica sobre los compromisos paradigmáticos de las tradiciones psicológicas que convergen en un modo explicativo, que contempla conceptos como memoria, cognición, mente, etc. Tradiciones psicológicas que han influido con estos conceptos de manera directa e indirecta en la educación formal, en específico sobre la forma de conceptuar el autodidactismo. Respecto al autodidactismo en tanto que proceso psicológico, se pueden observar inconsistencias al momento de generar una explicación con base en los paradigmas cognitivos, tales inconsistencias se derivan de la falta de claridad conceptual, por ejemplo el concepto de memoria, que se ha tomado y se ha usado de manera indiscriminada para generar modelos, reduciendo las explicaciones a un proceso inobservable, casi dogmático e incuestionable.

## 2.1 El aprendizaje como proceso privado

Con el termino *autodidactismo*, pretendemos lograr cobertura conceptual de la mayoría de los eventos donde el estudiante logre autonomía del profesor y la institución. Por ello fue necesaria la exploración del autodidactismo desde una perspectiva tecnológica, y se logró ilustrar el gran impacto de la concepción de autodidactismo en el campo de intervención, en este caso la educación formal. Ahora se realizará el análisis de los conceptos de aprendizaje y memorización que forman la base paradigmática para el establecimiento de un modelo de autodidactismo desde la perspectiva cognoscitiva. Dicha perspectiva es la que tiene mayor influencia en la actualidad en la educación, y que denominaremos a partir de aquí como paradigma cognitivo.

El paradigma dominante en el ámbito educativo es el constructivismo. Y desde las teorías cognoscitivas el aprendizaje es una construcción de un ser psicológico, en específico un ser humano coincidiendo parcialmente con lo propuesto por el constructivismo. Una de las principales críticas a este planteamiento la encontramos en la cita siguiente:

Dijimos que, desde esta perspectiva, el yo es una construcción, pero es legítimo preguntar ¿construcción a partir de qué? ¿qué o cuáles son los elementos que permiten dicha construcción? Sin querer renunciar a la doctrina agustiniana del lenguaje, el filósofo de la Psicología o el psicólogo filósofo asume o admite que los elementos de la construcción son ‘estados mentales’. Se acepta –de mala gana- que no hay sustancias mentales, pero de seguro –se argumenta- hay eventos o estados o procesos radicalmente distintos de los físicos (Tomasini, 1986, p. 321).

De lo anterior es necesario las siguientes aclaraciones, la primera es sobre las bases explicativas que recaen sobre la admisión de los procesos metafísicos, y la segunda ¿Qué es la doctrina agustiniana? con base en el objetivo de esta investigación empezaremos con el concepto de aprendizaje.

Desde el paradigma cognitivo el aprendizaje es un proceso psicológico como lo mencionan los siguientes autores: “El aprendizaje es un proceso multifactorial que *el sujeto realiza cotidianamente más allá del ámbito académico-escolar* [cursivas añadidas] en la

relación entre persona y ambiente, lo que involucra las experiencias vividas y los factores externos”. (Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso, 2011 p.12).

Lo anterior se trata de un razonamiento obligado para conceptualizar el cambio en la morfología de la cognición de los individuos cuando se encuentra en circunstancias específicas, aún cuando no se encuentre en instituciones educativas. Se comprende entonces un doble proceso denominado enseñanza-aprendizaje, mientras que la enseñanza es susceptible de análisis empírico, al parecer el aprendizaje no lo es, y al tratarse de un proceso oculto para los sentidos se ha considerado como objeto de conocimiento de la psicología.

Sin embargo es pertinente aclarar lo siguiente; esta conceptualización fue novedosa en su momento debido a que pretendió alejarse de los paradigmas que contemplaban a los sujetos como pasivos, al menos en cuanto a su aprendizaje, como lo señalan Crispín, Esquivel, Loyola et al. (2011) “El aprendizaje no es observable directamente, sino que se infiere de lo que puede verse en la conducta manifiesta y no puede explicarse simplemente por procesos de crecimiento y maduración” (p.12).

El aprendizaje al tratarse de un proceso diferente al físico, tiene su propia configuración, que se ha inferido a partir de lo que sí se puede observar o de lo que dicen los que han aprendido durante el proceso de enseñanza, como lo iremos explorando junto a los autores influidos por el paradigma cognitivo, ahora bien el proceso de aprendizaje contempla algunos de los aspectos siguientes:

Es un proceso activo, por ende, las personas no pueden limitarse solamente a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que deben realizar una serie de actividades como organizarlos y elaborarlos para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas (Crispín, Esquivel, Loyola et al., 2011, p.12).

Tenemos en consecuencia que el proceso de aprendizaje tiene como base otros procesos, unos que culminan en el almacenaje de información y otros que organizan la información. Estos procesos sin importar el contexto, se producen en el sujeto pero ¿qué sucede en el ámbito educativo?, pregunta importante ya que este ámbito es la línea central de este trabajo, en este sentido para este ámbito se deben y se han tomado las consideraciones siguientes:

Actualmente la mayoría de los planes de estudio se elaboran considerando un perfil del egresado definido por competencias. Una competencia es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades), que se ponen en acción para resolver un problema o desempeñar una tarea determinada en un contexto específico (Crispín, Esquivel, Loyola et al., 2011, p.13).

Es decir que el aprendizaje es un proceso del cual, al menos en el ámbito educativo, su producto deberá ser las competencias, digámoslo con temor a ser reduccionistas, el logro del proceso de aprendizaje es el desarrollo de competencias, competencias que están delineadas por las políticas educativas, para darle sentido, las políticas mexicanas de educación, que delinear el perfil de egreso, de los profesionistas en México. Para cumplir con el perfil de egreso se objetiva tres aspectos, que de acuerdo con Crispín, Esquivel, Loyola et al. (2011) son los "conocimientos o contenidos declarativos, habilidades o contenidos procedimentales y actitudes" (p.13). Estos tres aspectos parten del supuesto que en la educación formal el estudiante desarrolla dos tipos de saberes, el saber qué y el saber cómo, el primero se refiere al conocimiento, mientras el segundo a las habilidades, algunos autores añaden saberes, como el saber ser y al saber estar, pero la mayoría coincide en que estos últimos se refieren a la disposición o tendencia de los dos anteriores, las llamadas actitudes.

Aún cuando se contemple dos tipos de saberes, el paradigma cognitivo ha oscurecido el saber cómo, ya que se considera al saber cómo, como un saber intrínsecamente relacionado con el proceso de enseñanza, y al proceso de aprendizaje se considera de naturaleza diferente es decir mental. Cómo lo menciona Crispín, Esquivel, Loyola et al. (2011) "La persona aprende pensando es decir, ejercitando las operaciones del pensamiento o procesos mentales; dicho de otra manera, las habilidades cognitivas son llamadas así porque las utilizamos en el proceso de conocer"(p.15).

Siguiendo la lógica de la naturaleza privada del proceso de aprendizaje, no cualquiera tiene acceso a los productos, en este caso a las competencias del alumno, para ello es necesario de una herramienta que evidencie el resultado, y por ser seres humanos, la mejor herramienta es el lenguaje. Esto es señalado en la afirmación siguiente: "Las operaciones cognitivas o habilidades del pensamiento antes señaladas revelan la forma en la que los seres humanos nos enfrentamos al mundo que nos rodea. Esto es resultado de un proceso de comprensión que se trasmite mediante el lenguaje" (Crispín, Esquivel, Loyola et al., 2011,

p.17). Con base en lo anterior es pertinente señalar el segundo punto de lo mencionado por Wittgenstein ¿Qué es la teoría agustiniana del lenguaje? ” [...]’la teoría agustiniana’ del lenguaje. Me refiero, desde luego, a la idea de que el significado de las palabras de un lenguaje queda establecido por su conexión con un objeto.” (Como se citó en Tomasini, 1986, p.318). Por ejemplo que en el momento en que una persona no desarrolla una competencia, supongamos -abrir una puerta-, cuando ella dice: yo se abrir una puerta, y si somos partícipes de la teoría agustiniana del lenguaje, nos es inevitable aceptar que esa persona, es competente para abrir una puerta, ya que las conexiones establecidas entre la palabra y su significado son impermutables. Este argumento fue elaborado como ejemplo, sin embargo es admitido por Crispín, Esquivel, Loyola et al. (2011) quienes mencionan lo siguiente:

El aprendizaje académico implica que los estudiantes ejerciten sus habilidades cognitivas, ya que el pensamiento utiliza recursos previamente almacenados en la memoria y está asociado a la percepción, la comprensión y al procesamiento de la información. Además, *involucra también el poder comunicar a otros lo que aprendimos para que el profesor pueda evaluar y acreditar los aprendizajes de cada estudiante* [cursivas añadidas] (p.18).

Exploremos algo en relación al autodidactismo, aceptemos temporalmente que participamos en los supuestos derivados del paradigma cognitivo. Entonces en la escuela el alumno desarrolla habilidades cognitivas, utilizando recursos almacenados en la memoria y los tiene que expresar para que el profesor evalúe y acredite su aprendizaje. En este caso para que el alumno sea autodidacta deberá ser lógicamente extraño a su propio almacenamiento y deberá exponer de manera verbal lo que sabe para que él mismo realice el otro proceso de síntesis y de organización para que al final logre evaluar su desempeño. Esto irremediablemente nos plantea dudas, sobre la veracidad de la información que el alumno nos da, ya que este conocimiento le es ajeno aun tratándose de las competencias propias, de lo contrario al no ser ajeno este conocimiento, queda lógicamente evidenciado que el aprendizaje no es un proceso privado, de lo contrario entonces ¿cuándo se concreta la evaluación del desempeño propio? Pregunta sin respuesta lógica si solo se contemplaran los procesos cognitivos sin recurrir a los metacognitivos.

## *2.2 El lenguaje y el mundo privado*

Prestemos atención a la función del lenguaje en los procesos psicológicos; ya establecimos que desde el paradigma cognitivo y la teoría agustiniana del lenguaje, el lenguaje es una herramienta para publicar cualidades, eventos y/o procesos privados. Ahora bien si aceptamos que no solo es una herramienta para volver público un proceso privado, la teoría agustiniana no logra cobertura; por ello los investigadores bajo influencia del paradigma cognitivo, han recurrido a otro supuesto que Tomasini (1986) señala de la manera siguiente:

La teoría de la cual se ha pensado que resuelve las dificultades que hunden a la concepción agustiniana del lenguaje es la teoría semántica de Frege. [...] Como toda teoría reduccionista, esta teoría es inaceptable pero, además, está abierta a objeciones internas graves, por no decir insalvables (pp. 322-323).

En resumen la teoría semántica de Frege dice que las palabras pueden permutar su significación, tal permutación crea equivalentes o que se pueden usar de manera idéntica, por ejemplo cuando digo lo pensé en voz alta, el pensamiento y el lenguaje son equivalente por ello no existe razón alguna para esclarecer diferencias, la diferencia arriba en la naturaleza de cada proceso y no solo en su significación. Este supuesto también se puede observar en la equivalencia entre cerebro y cognición como se observa a continuación:

La información que percibimos a través de los sentidos se registra en el cerebro y se mantiene en la memoria por un periodo muy breve pues, la percepción sólo capta los datos, no los elabora. Procesar la información implica llevar a cabo ciertas actividades que ayuden a **comprenderla**; es decir, **elaborarla y organizarla** para **relacionarla** con conocimientos previos de manera coherente. Esto permite que la nueva información quede asimilada en la estructura mental del sujeto (Crispín, Esquivel, Loyola et al., 2011, p.18).

Lo anterior se traduce en la pretensión de explorar las áreas del cerebro en relación con la memoria tanto a largo plazo como a corto plazo, o en el aprendizaje de conceptos y en el desarrollo de habilidades con base en un área específica del cerebro. Podemos además añadir a los ejemplos anteriores la crítica siguiente: “De hecho, no es más que una instancia de la regla general “‘x’ denota x”, la cual se aplica indiscriminadamente a cualquier palabra,

pero no indica nada acerca de su gramática, en el sentido de Wittgenstein” (Tomasini, 1986, p.324). En el mismo sentido, ya en particular sobre el lenguaje en la psicología Ribes, Cortes y Romero, (1992) mencionan lo siguiente:

El lenguaje es el instrumento mediante el cual la gente se relaciona una con la otra. No obstante, estas relaciones no deben explicarse por la comunicación entre las personas debido al lenguaje. La comunicación es un fenómeno que tiene lugar como una función especial del lenguaje y no como equivalente al lenguaje (64pp.).

Trataremos en adelante de superar estos límites, para ello recurriremos a lo siguiente: “Uno de los métodos recomendados por Wittgenstein para la elucidación de una noción o concepto es el de examinar el modo como la palabra en cuestión es usada en el juego de lenguaje original” (como se citó en Tomasini, 1986, p.326). Lo cual es lo que se pretende con este trabajo para después dar entrada al modelo desarrollado, y a continuación se observará una propuesta desde la tradición Interconductual y que fue establecida por Wittgenstein, y es “La ‘doctrina’ del significado como uso” (como se citó en Tomasini, 1986, p.330).

Para la Doctrina del significado como uso, el significado es la palabra siendo usada, es decir que estará cambiando constantemente, este cambio logra cierta estabilidad de acuerdo a algunos límites establecidos por las comunidades lingüísticas, por ello con base en la doctrina del significado como uso, se propone lo siguiente:

Aún cuando pueden ser relevantes algunos aspectos morfológicos del discurso y la escritura en tanto acciones, su papel e importancia debe considerarse con base en el tipo de episodio situacional en el que tienen lugar. Por ello, el énfasis observacional y analítico debe orientarse hacia la naturaleza del juego de lenguaje en el que ocurre la conducta y hacia las propiedades funcionales de la conducta misma en correspondencia con las “reglas” situacionales que regulan ese juego de lenguaje (Ribes et al., 1992, 69 pp.).

Debemos añadir con base en lo que menciona Tomasini (1986) que lo que dice el alumno no es un simple remplazo de la conducta sino una prolongación y un refinamiento, que precisa y amplía la gama de modalidades de esta conducta (párrafo 3° p.327).

Siguiendo el curso de esta alternativa con base en la doctrina del significado como uso, y la ontología del interconductismo, Ribes et al. (1992) plantea que el lenguaje desde la

psicología, tiene lugar de tres formas cualitativamente diferentes, subrayando que no son tres procesos o factores psicológicos sino como marcos donde tiene lugar la conducta como se muestra a continuación:

1) Como una colección de varios sistemas contingenciales, que procuran el medio donde la conducta es significativa; 2) como un sistema reactivo adquirido que permite al individuo interactuar con otros individuos y con los objetos y acontecimientos sociales significativos; y 3) como el dispositivo social mediante el cual los individuos pueden construir nuevos sistemas contingenciales que afectan la funcionalidad de los objetos, los acontecimientos y las conductas de otros y la propia. (p.68).

Hasta este momento se ha explorado el lenguaje desde los paradigmas cognitivos debido a la relación existente con el conocimiento declarativo, lo cual es necesario para el entendimiento de procesos superiores como la cognición o Metacognición. Sin embargo, se dio un pequeño acercamiento a la ontología y epistemología del interconductismo que se revisarán a detalle en el siguiente capítulo en particular sobre cómo abordar a el lenguaje desde la psicología que es una excelente propuesta que evita inconsistencias lógicas, por el momento nos quedaremos con el concepto de lenguaje desde la perspectiva del paradigma cognitivo.



### **2.3 Más allá del aprendizaje, ¿es más profundo en el mundo privado o más superficial en uno público?**

Como se ha observado hasta el momento en la educación formal se ha procurado lo que podemos identificar o catalogar como el saber qué, y el cumplimiento de los perfiles de egreso; además que es necesario que el estudiante desarrolle un “saber ser o saber estar”, como lo mencionan Crispín, Esquivel, Loyola et al. (2011) “Para que los estudiantes puedan aproximarse a un aprendizaje profundo y no superficial, es necesario que *aprendan utilizando ciertas estrategias, es decir, un conjunto de actividades mentales **conscientes e intencionales** que guían las acciones para alcanzar una determinada meta de aprendizaje* [cursivas añadidas] más allá del conocimiento específico sobre algún tema” (p.18). Esta conciencia e intención se puede desarrollar a partir de las “estrategias de atención y estrategias de elaboración y organización” (Crispín, Esquivel, Loyola et al., 2011, p.19). Analizando los argumentos anteriores y otras investigaciones, podemos decir que sin remiendos en una aclaración conceptual de las “llamadas estrategias”, varios autores utilizan el concepto algunas veces como sinónimo de habilidad, competencias, tendencias etc. Y lo podemos volver a notar cuando los autores mencionan lo siguiente:

Las **técnicas y habilidades** (por ejemplo la lectura, escritura, comprensión, etcétera) están al servicio de las estrategias y pueden interiorizarse hasta el punto de volverse mecánicas o automatizadas cuando son frecuentemente utilizadas. Si se emplean de manera efectiva, se convierten en herramientas con las que el alumno puede construir nuevas estrategias, destrezas y habilidades que representan ventajas al liberar mecanismos mentales que permiten al sujeto prestar atención a otros aspectos de la tarea (Crispín, Esquivel, Loyola et al., 2011, p.21).

El enunciado anterior además de ilustrar el uso indiscriminado del concepto de estrategia, señala que el desarrollo de habilidades y competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje queda supeditado a estrategias intencionales que desarrolla el alumno.

Pensemos ahora que si creemos fielmente en lo que el paradigma cognitivo nos dice, para entender el autodidactismo es necesario recurrir al juicio siguiente: Una persona desarrolla habilidades cognitivas cuando está involucrada en el proceso educativo, cuando esta **persona influye de manera directa** sobre el proceso en donde desarrollo, estas

habilidades ya sea más profundo en un mundo privado o más superficial en el mundo público, siempre será más allá de la cognición, entonces tenemos que reconocer que existen habilidades metacognitivas. Esto es afirmado implícitamente por los investigadores influenciados por el paradigma cognitivo, por ejemplo Crispín, Caudillo, Doria y Esquivel (2011) mencionan que “El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama **metacognición**” (p.49).

Con base en lo anterior el alumno autodidacta es aquel que desarrolla habilidades y **competencias metacognitivas**, que al no pertenecer a un mundo físico o público, se entenderán que pertenecen al mundo privado del cual presumimos comprenderlo, luego entonces la privacidad de las habilidades y competencias solo pueden publicarse por medio del discurso, con lo cual se concreta el aprendizaje de cada individuo en cuestión, dentro de las instituciones de educación formal. Pero al no tener criterios para establecer la diferencia entre un individuo autodidacta y uno que no lo es, tomemos de ejemplo el caso de que un individuo competente y otro que no, del cual podemos salir de dudas por medio de un examen o certificación. Ahora bien al no tener exámenes diseñados para un proceso tan complejo (autodidactismo) se ha recurrido a un procedimiento, del cual podemos denominar como una vieja tendencia de denotar cualidades inherentes a los individuos de acuerdo a su desarrollo biológico (i.e., el adulto y adulto mayor es autodidacta ya sea por su edad o por estatus social en tanto que adulto).

Ahora no solo la metacognición es un concepto que se incluye en un mundo privado o mejor dicho aún más privado, también conceptos con el prefijo auto, se tienden a conceptualizar, en este mismo sentido. Como se ilustra en el siguiente argumento de Crispín, Esquivel y Loyola (2011) cuando mencionan que:

La **automotivación y motivación al logro**, se refieren al proceso a través del cual el sujeto se motiva a sí mismo para conseguir lo que considera valioso. Hace referencia a un patrón de sensaciones y pensamientos asociados con la planificación y el esfuerzo invertido en la consecución de una meta; de esta manera se trata de realizar el trabajo de la mejor manera posible, manteniendo siempre una relación comparativa con lo ya realizado (p.34).

Ahora bien la metacognición, la automotivación, etcétera, al entenderse dentro de un mundo privado es decir, con acceso restringido, es imprescindible pensar que se trata de comportamientos intencionales. Sin embargo el resultado o el logro de algún aprendizaje aun los intencionales dependen del “locus de control” como se menciona a continuación:

Otro aspecto importante a considerar en el aprendizaje son los factores a los cuales se atribuye el alumno sus éxitos o fracasos. Éstos pueden ser internos, como la propia capacidad o el esfuerzo realizado, o externos, como la dificultad de la tarea o la suerte” (Crispín, Esquivel et al., 2011, p.32).

Con lo anterior, se pretende señalar que tener la intención de aprender es necesaria para satisfacer de manera efectiva algún objetivo educativo, sin embargo no es suficiente. El éxito o fracaso en el caso de autodidactismo dependerá de diversos factores, denominados bajo los paradigmas cognitivos como internos y externos. Y como ya se ha mencionado, es cuestionable la existencia de tal mundo privado. Pero antes de empezar a analizar conceptos que señalan el conocimiento de las propias competencias de un alumno, es necesario parar y analizar el concepto de intención. La noción de intención como proceso puramente interno o privado es cuestionable, y ya se ha explorado en extenso por otros autores lo absurdo de tal aseveración, como lo menciona Tomasini (1986) a continuación:

El punto de vista más popular acerca de la intención consiste en hacer de ella un proceso mental mediante el cual el sujeto se plantea, por así decirlo, en forma secreta, ciertos objetivos. Como sucede con todos los ‘fenómenos’ psicológicos, vistos a la luz del dualismo y del modelo ‘Fido’-Fido, puede decirse que sólo cada quien conoce sus propias intenciones. La intención sólo puede ser confesada o, con un poco de buena suerte, adivinada. Las intenciones son los planes u objetivos futuros de alguien (p.331).

Para entender lo anterior es necesario pensar lo siguiente: imaginemos que alguien logra abrir una puerta cerrada, y nunca antes ha abierto una puerta, si de esta acción no logramos describir causas aparentes, entonces la ha abierto por que quiso, o por que fue su intención. En tal caso no es necesario explicar nada, ya que al igual que el azar, cuando algo es intencional, resulta impredecible o muy variable y solo el que lo efectuó podrá predecir cuándo abrirá la próxima puerta, y no tendrá por qué explicar la causa. Estos argumentos solo son posibles si contemplamos a la “intención” de manera tradicional, pero si pensamos en situaciones con un mayor rango de factores de influencia, por ejemplo en el caso de abrir una puerta, esta acción puede ser explicable, por alguien ajeno a la situación. Es decir, el

personaje anterior abrió la puerta ¿Por qué? Y aquí añadimos lo siguiente; factores como ubicación de la puerta, tamaño del lugar donde se encuentra, tiempo que ha estado en tal lugar, etc. Podemos decir de tal acción un mayor número de cosas, que solo la intención, sin dejar de lado la intención, porque no se trata de eliminar conceptos, sino de lograr una explicación, por ello exploremos otra visión del término **intención**, para ello es necesario citar en extenso a Tomasini (1986) quien con base en la propuesta de Wittgenstein del lenguaje como *uso* menciona que:

Observemos, primero que la expresión de una intención es hecha, fundamentalmente, en tiempo pasado. Rara vez decimos cosas como “Dentro de tres años tendré la intención de...” (y estos usos, que son derivados, también pueden aclararse). Más bien, las expresiones que se usan son del tipo ‘Tu intención no era esa, sino la de...’, ‘¿Con qué intención hiciste eso?’ La intención, por lo tanto, se aplica no tanto al futuro como al pasado! Parecería que lo que el juego de lenguaje de la intención permite es reconstruir situaciones a fin de orientar al oyente (o lector) en una determinada dirección, i.e., la que quiere el hablante [...] Por ejemplo, el acusado puede decir: ‘Mi intención no era matarlo. El arma se disparó sola’. Esto es el modo de presentar lingüísticamente una escena para obtener algo (el perdón, el indulto, etc.). Es claro que si tener una intención fuera un proceso, entonces no sería absurdo hablar de las intenciones de, e.g., un mosquito o un hipopótamo [...] sólo de los seres que disponen de un lenguaje podemos decir que tienen o no intenciones, entre otras razones porque este juego de lenguaje requiere o presupone todo un sistema de hábitos, objetivos, etc. (p. 332).

Lo anterior nos deja utilizar el término intención sin recurrir a procesos inexplicables, sino que nos da pie a hablar de intenciones, como comportamientos anteriores al episodio de análisis, y en específico a comportamientos lingüísticos, en el caso del autodidactismo, podemos hablar de un aprendizaje intencional, tal intencionalidad deberá analizarse sobre un contexto específico, en relación con el conocimiento del alumno de sus competencias y habilidades, además del conocimiento de los criterios morfológicos planteados por algún dominio disciplinar, del conocimiento de estrategias para el cumplimiento de los criterios morfológicos de tal dominio disciplinar, y que desde el paradigma cognitivo se han dejado de lado, al contemplar a la intención, como un comportamiento fortuito dependiente en su totalidad del alumno en cuestión. A continuación se explora un modelo de autodidactismo que resultó de la concepción tradicional de intención y de modelos de cognición y metacognición.

## ***2.4 El autodidactismo un modelo desde el paradigma cognitivo***

La pretensión de este trabajo es la elaboración de un modelo de autodidactismo desde la psicología Interconductual con base en juegos de lenguaje, sin embargo ya existen modelos que se han realizado con un fin similar pero desde psicologías cognitivas o mentalistas, para señalar porqué es necesaria la construcción de este modelo Interconductual de autodidactismo, es necesario explorar el ya existente. Anteriormente solo se perfilaron las bases que constituyen el modelo de autodidactismo con base en la metacognición y a continuación se explorará ya el modelo que se creó a partir tal paradigma. Boekaerts en 1997, plantea un modelo de **aprendizaje autorregulado** (o lo que denominamos autodidactismo), el cual se puede resumir de la manera siguiente: el modelo realizado esta pensado en la interacción entre dos bloques; de los cuales el primero comprende una relación unidimensional, lo cual denota contingencia de ocurrencia, o relación causal de los factores siguientes: “1) Estrategias Metacognitivas; a) Representación mental de las metas, b) Diseño de un plan de acción, c) Monitorear el proceso, d) Evaluar los resultado, 2) Estrategias cognitivas; a) Atención selectiva, b) Memorización, c) Elaboración, d) Organización, e) Aplicar principios y reglas, y d) Dominio de Contenidos; a) Conocimiento declarativo y procedimental generales y específicos” ( como se citó en Crispín et al., 2011, p.53).

Mientras que el segundo está constituido por los factores siguientes:

1) Estrategias metamotivacionales; a) Representación mental de la intención de la conducta, b) Unir la intención conductual al plan de acción, c) Mantener el plan a pesar de todos los obstáculos, 2) Estrategias Motivacionales; a) Generar deseos para aprender, b) Controlar emociones, c) Atribuciones internas o externas, d) Evitar esfuerzo y e) Pedir ayuda, 3) Creencias Motivacionales; a) Creencias, actitudes y valores relacionados con las tareas de una materia, b) Autoeficacia, es decir, confianza en las propias capacidades. ( como se citó en Crispín et al., 2011, p.53).

Con base en lo anterior podemos observar el caos conceptual, si bien el fenómeno es complejo, el deber de un investigador es lograr explicar tal fenómeno con un modelo que permita la síntesis de los factores involucrados, de lo contrario sucederá como en el caso del modelo anterior el cual parece tan complejo, que es necesario un modelo extra que nos guie para entender lo que han querido sintetizar ¿con qué argumentos podemos señalar que tal

complejidad es innecesaria? con los siguientes: En primer lugar tenemos un bloque donde a grandes rasgos se encuentran los procesos **metacognitivos**, y **cognitivos** como estrategias, ¿porqué como estrategias? porque se trata de un modelo de aprendizaje autoregulado y al tener el prefijo auto es algo intencional y privado. En el caso de las estrategias metacognitivas, y su similitud con las estrategias que un docente fórmula para lograr la enseñanza, pensamos es innecesario el nombre de metacognición, tal concepto ayuda a subrayar la complejidad del autodidactismo, pero también lo hereda de problemas conceptuales provenientes de los paradigmas cognitivos, tales problemas conceptuales ya fueron explorados por diversos autores en diversas obras, por ejemplo Ryle (2005), o Ribes (2004). Además se podría entender las estrategias de aprendizaje autoregulado con hacer clara la necesaria intervención del propio alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, se encuentran los procesos cognitivos, estos también están denotados como estrategias, si se trata de una estrategia, esta deberá ser a priori, allí encontramos la **memorización**, si la memorización es un proceso intencional o a priori, este tendría que ir en la parte de metacognición, ya que el sujeto no puede incidir de manera directa en lo que memoriza, si puede promover la memorización, tal promoción entonces será una estrategia de aprendizaje, y si esta estrategia provoca cambios morfológicos en el aprendizaje del mismo individuo se trata de una estrategia metacognitiva, en tal caso es innecesario mencionar en el modelo las estrategias cognitivas o declarativas, en otras palabras el “saber que” no puede ser el “saber cómo”, como lo menciona Aristóteles , se puede ser y no ser, pero no se puede ser y no ser al mismo tiempo, “Puede suceder que el mismo objeto sea al mismo tiempo ser y no-ser, pero no desde el mismo punto de vista del ser” (Aristóteles, trad. en 2002, p. 81).

En el caso del segundo gran bloque en cuanto a las estrategias motivacionales, y las estrategias metamotivacionales sucede un conflicto similar, en este caso no queda claro por qué el uso del prefijo meta, ya que al parecer desde un punto de vista crítico, todas son estrategias motivacionales, y parece arbitraria la designación de una y otra.

Ahora bien, existe otro concepto, que aun cuando no se encuentra en el modelo anterior, es necesario contemplarlo para analizar el autodidactismo desde el paradigma cognitivo, y comenzar a perfilar la propuesta de este trabajo, se trata de la **autorregulación**

concepto añadido para dar mayor cobertura conceptual a los fenómenos que incluyen el autodidactismo, y que el modelo anterior podría dejar fuera, además de ser un parte aguas para el diseño de tecnología para la promoción del autodidactismo, de acuerdo con Crispín et al. (2011) corresponde a lo siguiente:

El proceso de autorregulación es un proceso complejo, multicausal y multidimensional. Los constructivistas, en un esfuerzo por comprenderlo, consideran los siguientes procesos: a. Procesos propios de la tarea: Definición de metas para orientar al sujeto en la cantidad y calidad del esfuerzo necesario. Estructura de las tareas para identificar y precisar lo que debe ser aprendido. [...] b. Procesos propios de los sujetos: Autoconocimiento, definido como la comprensión que poseen los sujetos de sus propias capacidades. Autoeficacia, o creencia en que las conductas correctas, mediante un esfuerzo razonable, pueden conducir al éxito de la tarea. [...] c. Procesos propios de las estrategias de aprendizaje: [...] las estrategias de aprendizaje incluyen destrezas y tácticas de aprendizaje, pero no son un mero conglomerado de habilidades y técnicas o un listado de actividades a realizar; antes bien, implican el uso de los recursos del pensamiento desde un enfoque deliberado, planeado y regulado para alcanzar determinados objetivos, están siempre orientadas a una meta (pp.50-51).

En general se puede observar que los argumentos anteriores solo describen y no explican el autodidactismo, y lo describe de acuerdo a reglas planteadas para los procesos privados, por lo que aun cuando sea cierto que el proceso sucede tal y como lo mencionan, nunca podremos dar cuenta de él, y lo mejor que podemos recibir será una versión “fotográfica”, que por medio del lenguaje nos darán los autodidactas. Debido a los límites del mundo privado es necesario, la formación de un modelo diferente, con el cual se favorezca el desarrollo de las habilidades y competencias de un alumno, de los cuales diremos “autodidactas” dependiendo de los factores interactuantes.

Para ir perfilando un modelo diferente de autodidactismo, es necesario dejar a un lado en este momento el modelo autodidacta con base en paradigmas cognitivos, y retomar algunas consideraciones ya anteriormente planteadas, en primer lugar cómo se considera al lenguaje desde la perspectiva Interconductual, para ello es necesario aclarar que será como medio y como forma de vida. En primer lugar el lenguaje como medio Ribes, Cortes y Romero, (1992) menciona que:

Aún cuando el concepto del lenguaje como medio puede traer a colación la analogía con los medios físicos tales como luz, el aire, el agua y otros más, en este caso, el medio –como en la teoría de campo de Kantor- representa donde puede tener lugar el fenómeno de la práctica social significativa. El

medio, en este sentido, es la condición funcional que hace posible el fenómeno. *La práctica social es posible solamente en un medio concebido como convención, inventada o creada a través de la práctica misma* [cursivas añadidas]. (p.61).

Con base en lo anterior el lenguaje en cuanto a comportamiento psicológico no solo tiene la función cuestionable de exteriorizar los procesos cognoscitivos, sino que se torna una condición para que se del comportamiento psicológico superior. Además se subraya la convencionalidad del lenguaje, tal aspecto es importante cuando pensamos en las prácticas sociales y su diversidad. Y como forma de vida Ribes et al. (1992) menciona que:

El lenguaje como forma de vida constituye la *circunstancia misma que da sentido a la práctica, a la vez que implica los criterios que permiten identificar* [cursivas añadidas], también en forma de comportamiento, el cumplimiento de un determinado juego de lenguaje. El lenguaje de este modo, se convierte, por decirlo de alguna manera, *en la dimensión que da sentido a una práctica como circunstancia o contexto funcional de sí misma* [cursivas añadidas]. La práctica se da como lenguaje dentro del lenguaje. (p. 64).

Siguiendo las consideraciones anteriores la autonomía solo se puede observar si tomamos como referencia las interacciones y criterios prescritos por el marco de referencia, es decir la educación formal, por ello si logramos establecer juegos de lenguaje del autodidactismo en tanto que práctica logramos una mayor heurística, en lugar de un modelo que solo englobe competencias lingüísticas (el saber qué) cómo ya fue demostrado del modelo tradicional.

Por ello proponemos la construcción de un modelo de autodidactismo desde la psicología, con base en juegos de lenguaje, los cuales limitarán las circunstancias y criterios en los cuales se desarrollarán las competencias y habilidades necesarias, con lo que se pretende extender la cobertura conceptual del autodidactismo, logrando un análisis como interconducta, para alejarse de los límites anteriormente mencionados. Para justificar en extenso el uso de juegos de lenguaje, para un fenómeno tan complejo como el autodidactismo citaremos a Ribes et al. (1992) quienes mencionan lo siguiente:

Un juego de lenguaje define –tácita o explícitamente-:a) el dominio práctico del individuo en relación a la efectividad de su conducta –incluyendo las herramientas de lenguaje en un medio lingüístico- relación a los objetos y acontecimientos, aún aquellos de naturaleza simbólica, así cómo, b)



los criterios por medio de los cuales se cumplen los resultados de un juego, y por consiguiente, cómo son efectivas las actividades comprendidas en el juego de lenguaje (p. 65).

Sobre el saber qué y saber cómo en relación con el autodidactismo y en contra de lo planteado con la meta cognición por los psicólogos y profesionales de la educación que aceptan el paradigma cognitivo se puede decir lo siguiente: Los juegos de lenguaje pueden aprenderse de manera práctica, sin reglas explícitas ni criterios manifiestos. El aprendizaje de las reglas y criterios acerca de un juego de lenguaje no es lo mismo que aprender su práctica. (Ribes et al., 1992, p. 65). Del argumento anterior podemos rescatar que el saber qué y el saber cómo son cosas diferentes pero en constante interacción, no dependientes unas de las otras, lo que nos hace alejarnos de la creencia que poder decir cómo se realiza algo es lo mismo que hacerlo, tal creencia incompatible con la formulación de juegos de lenguaje de cualquier práctica.

Ahora bien, a continuación se realizará un recorrido completo sobre la propuesta Interconductual en la psicología para después señalar la propuesta en la educación, y las posibles aplicaciones prácticas de la psicología interconductual.

### ***III: EL INTERCONDUCTISMO: COMO ALTERNATIVA EN LA PSICOLOGÍA***

En el capítulo actual se revisa ¿Qué sucede con los conceptos en la psicología y en particular en la psicología Interconductual? para continuar con el análisis de cuáles son las bases epistemológicas y ontológicas que se plantean desde la psicología Interconductual. Este recorrido se realiza con la finalidad, de subrayar la historia que ha tenido el interconductismo y cómo se ha alejado de los paradigmas cognitivos de las otras psicologías, para después establecer la propuesta del modelo generado en este trabajo.

### ***3.1 La transformación de los conceptos en las psicologías.***

Existen problemas graves que las psicologías deben superar para lograr tanto la consolidación de una psicología como la generación de conocimiento aplicable y el desarrollo de tecnología. Los problemas son los siguientes; siempre existen límites en la transformación del lenguaje analítico al sintético y el lenguaje ordinario interfiere con las interacciones entre los psicólogos y no psicólogos cuando se refieren a lo psicológico, etc. (Ribes, 2009). Para subsanar los problemas se propone en primer lugar que el psicólogo incurra en el ámbito tecnológico como interdisciplina ya que en las comunidades no existen problemas psicológicos sino problemas de la comunidad (problemas sociales), por ejemplo: pensemos que un psicólogo llega a una escuela primaria, y el profesor le dice que se lleve a uno de sus alumnos que tiene un problema “psicológico”, sufre de un síndrome que lo hace golpear a sus amigos y compañeros de salón, el psicólogo no tendrá que buscar en la literatura existente sobre la violencia como problema psicológico, lo que el profesor quiere decirle es que el niño con su actividad está atentando contra las reglas establecidas para la convivencia en esa escuela, en este sentido lo que el psicólogo deberá hacer es intervenir de manera indirecta con lo que dice el profesor, ajustando lo que le dice a lo que el psicólogo sabe sobre comportamiento, pero en conjunto estarán atendiendo el problema social.

Ahora bien, Ribes (2009) plantea tres *modos operandi* del psicólogo en el área aplicada, el primero utilizando el conocimiento generado en investigaciones básicas para ampliar las perspectivas de las posibles soluciones de los problemas sociales. El segundo como el diseñador de métodos de intervención y analista de esos problemas, y por último la generación de un cuerpo completo de conocimiento tecnológico y metodologías para la intervención en esas comunidades.

¿Pero cómo se transforma el lenguaje técnico a lenguaje común u ordinario? Se puede hablar de tres modos de lenguaje donde cada uno difiere cualitativamente en cuanto a su nivel de abstracción; éstos tres modos se deben considerar de la siguiente manera para configurar cinco etapas del desarrollo del lenguaje, 1) Ordinario, 2) Historia Natural, 3) Técnico, 4) Historia Natural y 5) Ordinario, es importante incluir las segundas dos modalidades, ya que

en la Historia Natural señalada con el número cuatro es donde deberán surgir, en el caso de la psicología, las teorías de individuación y desarrollo psicológico (Ribes, 2010). Lo anterior señala cómo las disciplinas científicas si bien generan abstracciones necesarias para lograr interactuar con propiedades de los objetos, o de interacciones que no es posible con un nivel de abstracción menor, es imprescindible su transformación, pues el fin último de la generación de conocimiento es lograr un aporte a las diferentes disciplinas que están en estrecha relación con los campos de aplicación, y que fueron fundadas para resolver problemas sociales.

Por ejemplo imaginemos que el problema social se refiere a la violencia ejercida por un hombre a una mujer, evidentemente una explicación que puede lograr cambios en la realidad tendrá que ver con las causas de esa violencia, si llegáramos explicando cómo una interacción se tornó violenta entonces tendríamos varios problemas, porque nos referimos a interacción, una abstracción que solo personas con conocimientos similares entendería, pero nos alejaríamos de las soluciones, no quiere decir que no aportemos a la solución pero el conocimiento deberá pasar por el proceso de transformación, es decir el uso del lenguaje técnico esta demasiado alejado del lenguaje ordinario, y los individuos lego no podrían lograr la abstracción, además podemos observar la relación entre la transformación del lenguaje y las cuatro causas aristotélicas, en el siguiente sentido, la causa eficiente es la que necesita menor abstracción que la otras causas, por ello es a la que se recurre en mayor medida cuando se busca realizar cambios o intervenciones que impacten de manera directa en los problemas sociales, problemas de salud etc.

### ***3.2 La psicología Interconductual como proyecto de ciencia natural.***

En un intento por conseguir una psicología que atienda a la forma en que se debe generar conocimiento, surge la alternativa Interconductual, derivada del conductismo radical. Por ello es **pertinente evidenciar en qué difiere la psicología** Interconductual de otras psicologías en diversos aspectos ontológicos y se realizará un análisis breve de la historia del modo explicativo que es la base o epistemología de la psicología Interconductual como proyecto de ciencia natural.

#### ***3.2.1 Breve historia de los modelos causalitas y teleológicos.***

El estado del cual se tiene mayor información es el griego (ello no significa que haya sido el primero o el único), en éste se puede evidenciar el surgimiento de la división del trabajo de las sociedades civilizadas, una de las actividades que surgieron fue la jurisprudencia; los griegos comienzan a plantear leyes que rigen el comportamiento de los hombres incluidos en estas sociedades, leyes que si son rotas provocan castigos hasta el exilio de la comunidad (Engels, 2010). Otra práctica que logró surgir a partir del estado es la práctica proto científica, que dio lugar a la primera proto ciencia, una de ellas la astronomía. Con base en los juegos del lenguaje existentes, que son los provenientes de las practicas jurisprudentes, se empieza a buscar “leyes que rigen el comportamiento” de otras cosas en la naturaleza, la astronomía surge pues como el conjunto de leyes que rigen el comportamiento de los astros, comportamiento predecible y explicable a partir de la descripción de la ley que lo rige (Kantor, 1990). Con base en lo anterior ya no parece fortuitito que las explicaciones legaliformes sean las primeras en aparecer, una paradoja evidente es cuando en búsqueda de la explicación del comportamiento humano, en un intento de alejarse de los mitos más antiguos, **surgió la astrología**, que era el uso del conocimiento encontrado de los astros para intentar conocer las leyes que rigen el comportamiento humano.

El uso de la metáfora para explicar los hechos naturales se consolida, y la metáfora no es otra cosa que un recurso lingüístico donde alguien usa lo conocido para explicar lo desconocido. Si ya se conocía mucho del comportamiento de algunos eventos naturales, estos

se utilizaron como metáfora para describir otros eventos de diferente naturaleza (Turbayne, 1974). Por ello no es sorprendente que se use y abuse de metáforas como; el comportamiento de los astros, el del agua, el del fuego, el de la tierra, hasta llegar a querer crear un conjunto de elementos que fueran predecibles y que tuvieran leyes rígidas a diferencia de lo que podrían encontrar en la naturaleza, para lograr explicaciones legaliformes. Además surgió la necesidad de explicar el comportamiento de los eventos naturales que anteriormente eran parte de las explicaciones. Aquí es donde surgen las sectas pitagóricas, sectas que crearon un tipo de lenguaje con leyes propias inquebrantables, y el tipo de lenguaje dominante hasta la fecha en las practicas científicas, **las matemáticas**, con el surgimiento de los números y sus leyes se han creado explicaciones en casi todas las disciplinas científicas en la actualidad (Larroyo, 2002).

Uno de los principales críticos de los pitagóricos fue Aristóteles, quien creía que las verdaderas explicaciones deberían ser algo más que la mera descripción de los eventos y la búsqueda de leyes a partir de éstos. El creía que los eventos podrían tener además de esa explicación legaliforme que buscaban los pitagóricos, otras tres formas de explicar las cosas, por ello uno de sus grandes aportes es la explicación según cuatro causas: material, formal, eficiente, y final, (Larroyo, 2002). Desde este momento marcó una tendencia explicativa diferente, que analistas de las ciencias actuales denominan teleológica, o explicaciones teleológicas, en el caso de la psicología Interconductual, se han desarrollado explicaciones de este corte, con base en las cuatro causas.

En resumen la línea explicativa y que en la historia ha sido la primera, se ha denominado causalista, o explicaciones casualistas, y uno de sus principales iconos, es Galileo. Él se convierte en uno de los mayores exponentes de las explicaciones causalistas. Existe otra vertiente de los modelos causalistas y son los hermenéuticos que surgen a partir del mundo de las ideas, un mundo que parece ser diferente al físico, y que por lo tanto también merece sus explicaciones, pero estas son intuitivas y provenientes del pensamiento individual, como lo muestra la lógica Cartesiana, de pienso luego existo (Von Wright, 1987). Como paréntesis hasta este momento, en la psicología como ya se ha mencionado no se ha llegado a un consenso sobre el objeto de conocimiento o si se trata de una disciplina científica o tecnológica, el disenso ha logrado que existan psicologías tan alejadas

epistémicamente y ontológicamente que, podemos incluir una explicación de la conducta psicológica, en cada uno de los modos (e.g., hermenéutico, causalista o teleológico).

El interconductismo inicia con el conductismo con el investigador John B. Watson, que tuvo la pretensión de alejarse de la hermenéutica; que hasta ese momento embriagaba la disciplina, para convertir la psicología en una disciplina naturalista. Pero dio pie a la inclusión de la psicología en el positivismo, y con ello a explicaciones causalistas, a Watson le siguen otros grandes investigadores como B. F. Skinner (Ribes, 1995).

B. F. Skinner realiza explicaciones sobre el comportamiento humano con base en una lógica causalista, es decir, con base en la observación experimental pretende encontrar las leyes que rigen el comportamiento psicológico o la conducta psicológica. Y hace uso del modelo explicativo causa- efecto, como se puede observar en su descripción de la conducta psicológica; como una triple relación contingencial, estímulo-respuesta-estímulo reforzador, en lo que denomina conducta operante, en esta conducta está incluida la conducta biológica es decir conducta sin variación en la reactividad (Bueno, 1999). Con base en estos modelos se realizaron diversas investigaciones de lo que se puede decir:

Las relaciones de contingencia operante y respondiente como categorías para reproducir la realidad psicológica se muestran rebasadas por los datos, de tal manera que se requiere de nuevas categorías analíticas (otros tipos de relaciones contingenciales [...] los mismos principios del aprendizaje no se aplican a todas las especies, y [...] los estímulos y las respuestas verbales (al formar parte de un sistema de relaciones más amplio y convencional) no son equivalentes en términos de su potencia funcional a otros estímulos o respuestas (Mares, 2003, p. 42).

Al centrarse en una sola causa los modelos explicativos se vuelven obsoletos como se señala anteriormente. ¿Pero qué otras causas podrían agregarse? las explicaciones desde los modelos teleológicos, pretenden señalar la existencias de cuatro causas de los fenómenos a explicar, por ejemplo: pensemos en una esfera de metal que es empujada por una persona, la esfera gira sobre una superficie plana y sin ninguna inclinación, ¿por qué giró la esfera?, la primera respuesta podría ser: se le empujó y la fuerza ejercida provoca el movimiento de la esfera (i.e., la explicación causalista, etiológica o en otras palabras causa-efecto) la **causa eficiente**, además se podría explicar en términos de la materia de la esfera, la esencia de la esfera permite su actualización, es decir, que este hecha de metal permite que se pueda

empujar y dejar en reposo si así se desea, podría ser en esencia diferente al que la empuja, por ejemplo estar compuesta solo de energía, por lo que no podríamos empujarla ; la **causa material**. Pero si no tuviera una forma esférica que le permite interactuar con cierta facilidad con la superficie tal vez no podría ser empujada, entonces para explicar el porqué de su movimiento podemos hacer uso de una explicación formal o **causa formal**, es decir referirnos a su forma para explicar o contestar nuestro porque.

Pero si yo le dijera a la persona con la que estoy que la pelota ha girado porque yo le he querido explicar las cuatro causas, este último argumento se volvería también una explicación o mejor dicho la **causa final** del movimiento de esta esfera en ese momento. El ejemplo anterior solo intenta fungir como ilustración de cómo un solo fenómeno puede ser explicado de cuatro modos diferentes, lo importante es que sólo utilizar la explicación eficiente de las cosas limita el proceder de las diversas prácticas científicas o tecnológicas, por ejemplo en las prácticas que tienen un impacto directo en los campos de intervención o ámbitos de mayor peso en las sociedades actuales, en particular en la mexicana, como en la salud y en la educación.

Y como alternativa explicativa el Interconductismo ha desarrollado explicaciones con base en modelos teleológicos. Es decir, no se considera solo el modelo causa-efecto, sino un segmento Interconductual, que si bien comprende el Estímulo y la Respuesta. Éstas no tienen una relación lineal sino que están en constante interacción, por ello solo es posible su análisis de manera sincrónica (i.e., el tiempo como una variable más dentro del análisis), además que esta interacción esta influenciada por otros factores que se integran en un campo, por ejemplo: la historia Interconductual, el medio de contacto, y los **factores disposicionales** (Ribes y López, 2012). Es decir que “Desde la perspectiva interconductual se considera que los fenómenos psicológicos, consisten en interacciones entre el individuo y seres, objetos o eventos ambientales en un campo relacional de interdependencia” (Fuentes, 2007, p.54) y “Su formulación como teoría de campo excluye todo tipo de proceso o eventos psíquicos e “internos”, y permite abordar objetivamente desde los comportamientos más simples hasta los más complejos (Ibáñez, 2007, p.46).



La obra de mayor peso que se ha producido desde esta perspectiva es Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico, que perfila la propuesta y establece las bases de la mayoría de las investigaciones realizadas sobre esta perspectiva en la psicología. De acuerdo con Mares (2003):

La obra *teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico* se puede dividir en dos contenidos básicos: a) la crítica a la teoría del condicionamiento y b) la alternativa que los autores ofrecen. La crítica a la teoría del condicionamiento se concentra en 4 puntos: 1) la explicación causal o mecánica de la conducta, 2) el análisis atomista de la misma, 3) la carencia de una teoría evolutiva y de una teoría comparada de la conducta y 4) la extrapolación de los conceptos analíticos a procedimientos tecnológicos o aplicados. (pp.39-40).

Aún con lo anteriormente mencionado la autora propone que no se logra la heurística que plantea la obra, por ello realizan un trabajo posterior, que pretende complementar algunos aspectos:

En primer lugar no se exploró a conciencia la génesis de las posibilidad de configuración contingencial propiamente psicológica, por lo que señala lo siguiente “La potencia funcional psicológica de los distintos seres y de sus propiedades relacionales no se ancla en sus relaciones psicológicas, sino en sus relaciones ecológicas que finalmente dan origen a lo social humano” (Mares, 2003, p. 43). Además explica como sucede, para lo cual citaremos en extenso:

Existen distintas propiedades de los objetos que se transforman lentamente (permanecen en el tiempo) y simultáneamente ocupan espacios distintos. Estas propiedades, al permanecer en el tiempo, pueden estimular de manera directa y prolongada la sensibilidad de los seres vivos y, al encontrarse en objetos distintos –lo cual implica espacios distintos-, presionan (o predisponen o posibilitan) para que los seres vivos desarrollen una reactividad psicológica que les permita igualar o distinguir a través de las acciones receptoras o sensibles- los objetos particulares. Ello posibilita, originalmente, las reacciones – receptoras o efectoras- de igualdad, semejanza o diferencia entre objetos y, posteriormente, otro tipo de reacciones que van más allá de la reacción sensible y motora individual (Mares, 2003, p.44).

¿Qué sucede cuando un ser psicológico, no responde de manera efectiva ante algún evento particular? Para estos casos que las teorías tradicionales encontrarían pseudo explicaciones recurriendo a la pérdida de memoria o interferencia o falta de facultades. Señala lo siguiente:

Existen propiedades de los objetos únicos que se transforman rápidamente (no permanecen en el tiempo) y que ocurren en espacios distintos. Estas propiedades de los objetos únicos ocurren como una secuencia de transformaciones de la materia –o de lo que de ella se derive- y simultáneamente ocurren como relaciones múltiples no limitadas espacial y temporalmente; cada parte de la secuencia o de la relación ocupa un “instante” en el tiempo y simultáneamente cada parte ocurre en espacios distintos. Al ocupar esta propiedad momentos y espacios distintos, no es posible que los seres vivos respondan de manera sensible directa a esta propiedad relacional de los objetos, la respuesta sensible necesariamente es fraccionada y, por lo mismo, si el suceso es importante a los seres vivos, presiona para que se genere una reactividad psicológica que vaya más allá de la sensibilidad directa e inmediata de los órganos sensoriales, que vincule lo que necesariamente se presenta como fraccionado en el tiempo y espacio. (Mares, 2003, pp. 44-45).

En conclusión, la autora señala aspectos relacionados con el lenguaje y su pertinencia en las configuraciones contingenciales psicológicas de la manera siguiente:

La potencia funcional de los sistemas lingüísticos es anterior a la relación psicológica por el hecho de ser condición de existencia humana. La potencia funcional de la reactividad psicológica –y de la reactividad psicológica ligada a los sistemas lingüísticos-, se ancla en las posibilidades que genera de trascender la reactividad sensible en cinco dimensiones: Posibilidad de desarrollar interacciones con los objetos únicos [...] con objetos fraccionados o con sus elementos [...] distales [...] que superan el tiempo [...] que integran simultáneamente lo distante en el espacio y lo distante en el tiempo (Mares, 2003, p. 45).

Ahora bien, en seres psicológicos en particular los humanos, existe una temporalidad de los eventos diferentes, al poder lograr una sustitución de contingencias y además la variabilidad reactiva se expande al tratarse de eventos u objetos con propiedades convencionales como se señala a continuación:

Las características morfológicas, sintácticas y del tipo de relación que guarda con la realidad, de los sistemas reactivos convencionales permiten posibilidades interactivas distintas, tanto respecto de lo que puede ser elaborado sobre lo que existe, como en términos de las posibilidades de interacción con los otros, con los objetos y con sus propiedades (Mares, 2003, p.45).

Lo anterior solo es un resumen de lo que ha planteado el interconductismo, como proyecto de ciencia natural, a continuación se seguirán explorando otros aspectos de la ontología a la par de la intervención de la psicología interconductual en la educación formal.

### 3.2.2 La psicología Interconductual en la educación

Lo que compete a esta investigación, es la creación de un modelo de autodidactismo por lo que es pertinente ilustrar como se ha transformado el lenguaje generado de manera técnica a un lenguaje sintético, en específico a lo que la educación se refiere. Con respecto a ello los autores comentan que:

El estado de la educación hasta aquí esbozado nos lleva a hacer un replanteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, tomando como eje central un enfoque de lo psicológico. Su integración ha de buscarse alrededor de una definición del proceso enseñanza-aprendizaje fundamentado en la construcción de lo psicológico. (Irigoyen y González, 1997, p.405).

Además es pertinente señalar que el agente que educa juega un gran papel como lo señalan a continuación:

La consideración del educando es fundamental en el desarrollo curricular, pero igual estatus y consideración requiere el educador, como agente de profesionalización. El docente debe tener las capacidades que requiere el desarrollo programático, sus desempeños académicos deben corresponder con las capacidades que pretende generar en el aprendiz. En este sentido, el educador debe poseer el conocimiento acerca de lo que habla, en la forma de saber “como” y poder operar en el ejercicio a ese nivel funcional, lo que permitirá la estructuración de condiciones para el ejercicio variado y el establecimiento de comportamiento efectivo (Irigoyen y González, 1997, p.407).

Sobre la misma línea Ibáñez señala que “Cuando hablamos de *educación*, hacemos referencia al proceso de formación de los individuos dentro de ciertos patrones convencionalmente valorados que se traducen en un quehacer y un conocer eficaz” (1999, p. 48). En específico la dimensión psicológica se centra en la interacción en este caso las interacciones que se configuran en las instituciones donde se logre la educación de las personas. En este sentido varios autores interconductistas establecen que:

La interacción didáctica es algo más que un episodio comunicativo que le subyace a la idea de enseñar como transmisión de conocimiento del docente (o emisor) al alumno (o receptor); la interacción didáctica representa la unidad analítica que condensa las propiedades funcionales mínimas de la relación enseñanza – aprendizaje. La interacción didáctica en tanto interacción psicológica, es estructurada por un criterio al cual debe ajustarse el desempeño del docente y del alumno, el primero realizando actividades genéricamente conocidas como *enseñanza* y el segundo llevando a cabo actividades

englobadas bajo la denominación de *aprendizaje* (Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio, 2013, p. 78).

Además los autores complementan lo anterior mencionando que “En la interacción didáctica se actualiza sincrónicamente la historia de cada uno de los participantes (lo que han hecho, lo que han leído, escuchado, etc.); sus habilidades, competencias, estilos interactivos y motivos” (Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio, 2013, p.78).

En este sentido **las interacciones didáctica** son el objeto de conocimiento de las disciplinas educativas, y en el caso de la psicología como interdisciplina, analiza la interacción con base en su objeto de conocimiento, es decir, la conducta psicológica, para ello es necesario esclarecer la ontología de la psicología interconductual, en específico, la taxonomía propuesta en teoría de la conducta y el concepto de lenguaje como conducta lingüística desde la perspectiva Interconductual.

### 3.3 La taxonomía funcional

Primero es pertinente entender el concepto de Desligamiento funcional ya que este delimita las conductas biológicas y psicológicas. El desligamiento implica la variabilidad reactiva que sucede en los seres psicológicos, seres que ya no responden a los objetos de estímulo de una sola forma sino que pueden llegar a responder de manera variada a un mismo estímulo.

Ribes y López (2012) plantean que la conducta psicológica se puede configurar en por lo menos cinco formas cualitativa y cuantitativamente diferentes, a los que denominan niveles de aptitud funcional, como se muestra en la figura 2.

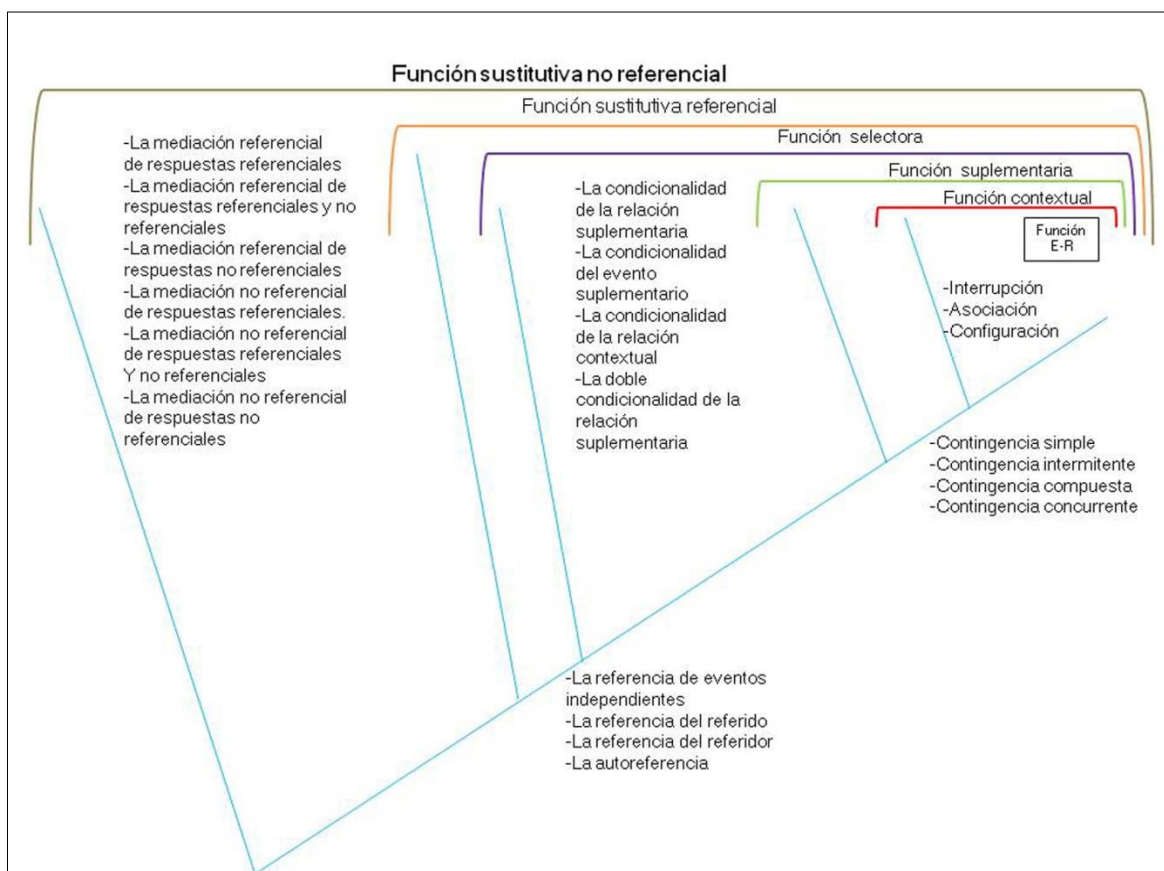


Figura 2. Taxonomía de la conducta psicológica de acuerdo con lo propuesto por Ribes y López (2012) incluye los cinco niveles de aptitud funcional y cada uno de los casos correspondientes a cada nivel.

Para ejemplificar los niveles de aptitud de la conducta psicológica se plantea lo siguiente: cuando Mauricio saliva ante una hamburguesa deliciosa que está a punto de degustar, la secreción de las glándulas salivales y la presencia de los estímulos que provoca la hamburguesa (odoríficos, visuales, etc.) son condicionales, en otra circunstancia un amigo de Mauricio comienza a platicar sobre lo deliciosas que son las hamburguesas, con su olor característico, con sabor a grasa etc., y Mauricio comienza a salivar pues las relaciones condicionales fueron sustituidas por relaciones condicionales convencionales. Ese mismo día Mauricio imagina en el metro como era comerse una hamburguesa de la que le platicaron, con base en su historia situacional y la historia referencial desarrollada cuando ha platicado con su amigo, se configura una traducción de un evento sustitutivo referencial al sustitutivo no referencial.

En el caso de la educación su pertinencia radica en que “La taxonomía sirve entonces como modelo y guía para la investigación de la génesis y el desarrollo de competencias, así como de las condiciones necesarias y suficientes para su establecimiento y operación” (Ibáñez, 1999, p. 48). Además Ibáñez (2007) señala lo siguiente:

La importancia de esta taxonomía de procesos comportamentales para la educación es que permite la identificación de cinco diferentes niveles de aptitud funcional en los que pueden agruparse los desempeños individuales de distinta índole, como los académicos y profesionales, y que se entienden bajo el concepto genérico de *competencias* (p.46).

En conclusión, desde esta perspectiva la dimensión psicológica de la enseñanza se centra en como él que enseña media el contacto de los referentes propios del diseño curricular, con él que aprende, es decir, se trata de un evento sustitutivo referencial. De acuerdo con los niveles de aptitud funcional; con el nivel Sustitutivo referencial, nos referimos a un modo de variedad reactiva en donde un ser psicológico puede responder ante las propiedades convencionales de los estímulos, y solo los humanos en tanto que humanos se pueden comportar en este nivel. Una condición necesaria aunque no suficiente para que se establezca este nivel, es el desarrollo de un sistema reactivo convencional, y las interacciones resultantes pueden considerarse lingüísticas. Ahora bien estableceremos, la diferencia en la forma de abordar el lenguaje como conducta desde la perspectiva interconductual.

### ***3.4 El lenguaje desde la psicología interconductual***

El lenguaje como se ha mencionado en otros capítulos se ha utilizado para explicar varios procesos psicológicos, esta tendencia es acogida por los psicólogos cognoscitivistas, por ello se establece para esta perspectiva (la interconductual) las consideraciones siguientes:

El lenguaje es a la conducta lo que la geometría es a la física. La tarea de la psicología tiene que ver con el análisis de la organización funcional de la conducta –como interacción- con base en las dimensiones lingüísticas de la situación que la ambienta. Aún cuando pueden ser relevantes algunos aspectos morfológicos del discurso y la escritura en tanto acciones, su papel e importancia debe considerarse con base en el tipo de episodio situacional en el que tienen lugar. Por ello, el énfasis observacional y analítico debe orientarse hacia la naturaleza del juego de lenguaje en el que ocurre la conducta y hacia las propiedades funcionales de la conducta misma en correspondencia con las “reglas” situacionales que regulan ese juego de lenguaje (Ribes et al., 1992, p.69).

Recapitularemos un poco sobre lo mencionado del lenguaje. La mayoría de los psicólogos y muchos legos son víctimas de la tendencia de pensamiento en donde las palabras y su relación con los objetos, siempre permanece inmutable. Lo que ya habíamos explorado junto a Wittgenstein quien nos señala que tal teoría se le denomina “la teoría agustiniana” del lenguaje. La teoría agustiniana se ha tomado sin remiendos por algunos psicólogos, lo cual ha influido al momento de generar modelos explicativos sobre el comportamiento psicológico y además existen propuestas para lograr superar este problema, entre ellas se encuentra la teoría semántica de Frege. La teoría semántica de Frege, no es considerada ya que al parecer no supera del todo los problemas, es más se ve como complemento de la teoría agustiniana. Esta postura es tomada por los cognoscitivistas al decir que se puede analizar el pensamiento por medio del lenguaje. Es necesario añadir que desde la perspectiva interconductual el lenguaje es algo más complejo que la simple extensión de un comportamiento oculto, se entiende lo siguiente:

Conciben al lenguaje de tres formas, subrayando que no son tres procesos o factores psicológicos sino como **marcos** donde tiene lugar la conducta [...] como una colección de **varios sistemas contingenciales**, que procuran el medio donde la conducta es significativa; [...] como un sistema reactivo adquirido que permite al individuo interactuar con otros individuos y con los objetos y acontecimientos sociales significativos; y [...] como el **dispositivo social** mediante el cual los individuos

pueden construir nuevos sistemas contingenciales que afectan la funcionalidad de los objetos, los acontecimientos y las conductas de otros y la propia. (Ribes et al., 1992, p.68).

Además es necesario realizar las siguientes aclaraciones 1) “La práctica social es posible solamente en un medio concebido como convención, inventada o creada a través de la práctica misma” (Ribes, et al., 1992, p.61); 2) “La comunicación es un fenómeno que tiene lugar como una función especial del lenguaje y no como equivalente al lenguaje” (Ribes et al., 1992, 64pp.); y 3) “El lenguaje como forma de vida constituye la circunstancia misma que da sentido a la práctica, a la vez que implica los criterios que permiten identificar, también en forma de comportamiento, el cumplimiento de un determinado juego de lenguaje”( Ribes et al., 1992, p.64). Y como ya lo habíamos señalado la alternativa tomada por el interconductismo para el uso del lenguaje, es la llamada ”La ‘doctrina’ del significado como uso”, esta alternativa logra la heurística necesaria para entender al lenguaje no solo dentro de la disciplina psicológica, sino en su totalidad.

Por ejemplo desde la psicología podemos ver los límites de las otras doctrinas como lo menciona Tomasini (1986):

Wittgenstein infiere de esto que sí las sensaciones no tuvieran manifestaciones espontáneas, naturales, “orgánicas”, el lenguaje de las sensaciones sencillamente no podría generarse. De ahí que tenga que aceptarse que la significación del lenguaje de sensaciones emerge sólo en un marco conformado por un número indeterminado de reacciones naturales y la variedad indefinida de situaciones en conexión con las cuales de manera natural se tienen dichas reacciones (p.328).

Otro aspecto interesante son los criterios por ahora solo realizaremos una aproximación en un ejemplo realizado por Tomasini (1986) que menciona esto: ”Ahora bien es claro que podemos decir que él y yo tenemos el mismo dolor, porque tenemos criterios que nos permiten aseverar tal cosa”(p.329).

En conclusión desde la perspectiva Interconductual se ha planteado que haciendo uso del concepto de juegos del lenguaje, Ribes (1993) menciona lo siguiente:

He planteado que el lenguaje constituye el medio, el instrumento y la circunstancia funcional y criterios bajo los cuales se regula el contenido, dirección, sentido y eficacia del comportamiento. Esta idea puede expresarse de manera concisa diciendo que el *comportamiento es el contenido funcional de los juegos de lenguaje* [cursivas añadidas]. (p.66).



Con base en este acercamiento, psicológico de las interacciones lingüísticas, podemos observar cómo el lenguaje en tanto que interacción, logra mayor cobertura explicativa a los fenómenos naturales, en donde se le puede identificar, aun mas, la explicación se aleja del dualismo cartesiano, que lo ha permeado durante mucho tiempo. A continuación exploraremos los conceptos de competencia habilidades y aptitudes y su relación con el comportamiento inteligente.

### 3.4.1 Sobre las Competencias, las habilidades, y la Aptitud funcional.

Otros conceptos que consideramos pertinente su elucidación, son los de competencia, habilidad e inteligencia. Ya que representa la base de la teoría de desarrollo psicológico, y categorías puente entre las disciplinas científicas y tecnológicas en el ámbito educativo. Empezaremos con **competencia**, desde la perspectiva interconductual este concepto guarda relación con el de inteligencia como lo menciona Ibáñez y Obed (2013) “es claro que los términos ‘inteligencia’ y ‘competencia’ no son sinónimos. Sin embargo, su estatuto lógico de inclusión implica que toda caracterización de la competencia se puede aplicar a la inteligencia, aunque lo contrario no necesariamente será válido” (p. 378). De esta manera “la competencia refleja ‘la historia interactiva del individuo desarrollada como aptitud funcional en lo general y como desempeño concreto en lo específico’” (Ibáñez y Obed, 2013, p. 378).

Es necesario prestar atención que dentro de esta perspectiva la competencia en tanto que concepto ha evolucionado como lo mencionan a continuación:

El rol del término competencia conductual se incluyó para dar cuenta de las coexistencias de distintos niveles de aptitud en un mismo organismo y para concretar teóricamente las funciones estímulo-respuesta como formas de correspondencia específica de los objetos y eventos del medio con los aspectos morfológicos del comportamiento (Ibáñez y Obed, 2013, p. 379).

Lo anterior señala entre otras cosas una de las coordenadas teóricas para la identificación de competencias, es la morfología, sin embargo, desde la perspectiva Interconductual la morfología solo es parte de la explicación y no la explicación misma, otro concepto que se desglosa de la teoría de desarrollo psicológico interconductual, es el de criterio de efectividad funcional como lo señala Ibáñez y Obed (2013):

Aunque Ribes no define explícitamente dicho “criterio de efectividad funcional” pareciera que éste es un índole del nivel de aptitud funcional al que corresponde un desempeño, es decir a la manera en que el individuo participa en la configuración de las características de la interacción y de su independencia relativa respecto a las propiedades situacionales de la relación. (p. 379).

Dejaremos de lado por un momento la correspondencia lógica del cumplimiento de criterios, para señalar características de las competencias desde esta perspectiva y por ultimo volveremos al cumplimiento de criterios. En primer instancia “[...] una competencia se debe

identificar al observar diferentes ocurrencias de un desempeño morfológicamente distinto, ya que no es posible hacerlo a partir de una sola ocurrencia o de ocurrencias repetidas del mismo desempeño” (Ibáñez y Obed, 2013, p. 380). En el mismo sentido y resumiendo lo anterior “[...] la aceptación de ‘competencias’ corresponde con [...] la posibilidad de aprender algo o a la probabilidad de volver a realizar algo que ya se aprendió, ambos con el calificativo de excelencia” (Fuentes, 2007, p.54). Es necesario prestar atención a lo siguiente; “[...] aunque las competencias requieren del desempeño hábil, desde la perspectiva interconductual, “habilidad” y “competencia” no son considerados sinónimos” (Fuentes, 2007, p. 54). Se considera a “[...] la habilidad como condición necesaria, aunque no suficiente, para identificar o definir una competencia. Indudablemente se trata del componente morfológico que debe cumplir un desempeño que se realiza o realizará bajo el escrutinio de un observador” (Ibáñez y Obed, 2013, p.386). Por último “[...]se puede concluir sin cortapisas que el cumplimiento del criterio de logro es la característica definitoria del hacer o ser ‘competente’” (Ibáñez y Obed, 2013, p. 386).

El criterio de logro da pie a varios conceptos que han cambiado a lo largo de la conformación de la teoría de desarrollo psicológico interconductual (en tanto que conceptos) como lo señala Ibáñez y Obed (2013) [...]”-El criterio de logro- además de haberse identificado con estos mismos términos, recibió los de ‘criterio de efectividad funcional’, ‘criterio de eficacia’, ‘criterio de efectividad’, ‘criterio de efectividad genérico’, ‘criterio funcional cualitativo de eficacia’, ‘criterio diferenciado’, o simplemente ‘logro’” (p.386).

Otro concepto que requiere análisis es el de “aptitud”, concepto que señala la correspondencia entre la teoría de desarrollo psicológico y la teoría de proceso psicológico, o en específico la taxonomía funcional propuesta en *Teoría de la Conducta* (Ribes y López, 2010), como lo señala Ribes (1989) al comentar lo siguiente; “Es así que, una misma competencia, al ejercitarse en *niveles de aptitud diferente* [cursivas añadidas], puede cambiar radicalmente su composición respecto de las habilidades que la conforman” (p.62). Es decir que aun cuando el concepto de competencia pertenezca a la teoría de desarrollo, esta puede analizarse en cuanto a complejidad con la teoría de proceso. De igual manera Ibáñez y Obed (2013) señalan de manera implícita como los niveles de aptitud funcional, pueden sumarse a

las coordenadas teóricas para la identificación de competencia, o a la inteligencia en tanto que comportamiento efectivo.

Se hace evidente que el único requisito para identificar una determinada habilidad como competencia es haberla especificado de antemano bajo un criterio de logro. Así, una persona puede ser hábil en el manejo de la calculadora, pero si el criterio diferenciado exige operaciones verbales silentes para realizar multiplicaciones y dicho sujeto no es hábil en ellas-por lo que no podría lograr el criterio-, entonces se concluirá que no es competente en función de ese criterio específico (Ibáñez y Obed, 2013, p.383).

Y de manera explícita señalan lo siguiente:

El cumplimiento de un criterio de logro, que siempre es particular a un dominio, implica necesariamente *la estructuración de habilidades como desempeño concreto ante una situación concreta en diferentes grados de "complejidad"* [cursivas añadidas]. Dicha complejidad en la estructuración de habilidades se puede identificar como el grado o nivel de aptitud idóneo para alcanzar ese logro específico, lo que en Teoría de la Conducta se conoce como nivel de aptitud funcional (Ibáñez y Obed, 2013, p. 386).

En este sentido el termino de aptitud se puede conceptualizar como lo menciona Fuentes (2007), "la propensión a actuar de cierta manera, correspondiente a un criterio o requerimiento funcional; entonces, ser apto quiere decir poder ajustarse de una manera dada a una situación, de acuerdo a los criterio funcionales de cumplimiento o logro" (p.54). En conclusión "Las aptitudes son conceptos que describen niveles generales de organización del comportamiento respecto de los eventos ambientales, en términos del tipo de desligamiento funcional que caracteriza el responder del individuo que interactúa" (Ribes, 1989, p.61). A continuación se abordara el concepto de inteligencia, desde la perspectiva interconductual.

### 3.4.2 *La Inteligencia como conducta*

El concepto de inteligencia está envuelto en una tela obtusa por diversos factores, entre ellos, el pertenecer por mucho tiempo al lenguaje ordinario, sin embargo a lo largo de la historia existen esfuerzos por lograr claridad en tanto que término técnico de la psicología, como lo menciona Ribes (1989) cuando señala que; “La incorporación de la inteligencia, como un término técnico en la psicología, es reciente, aun cuando su introducción primera se remonte a Aristóteles en su análisis del alma como organización del movimiento” (p.52).

En la psicología interconductual el término **inteligencia**, tiene de relieve las siguientes características:

En la medida en que la inteligencia, corresponde lógicamente a una categoría disposicional, constituye un contexto que se aplica y se identifica con el desempeño, pero del que no se puede predicar su observabilidad o inobservabilidad como evento u ocurrencia particulares, dado que designa sólo tendencias y no eventos aislados (Ribes, 1989, p. 54).

En resumen los actos son inteligentes en la medida en que podemos decir que se ha logrado la satisfacción de criterios (Ribes, 1989, p. 54). Sin embargo “no constituyen meras repeticiones o copias de otros actos inteligentes” (Ribes, 1989, p. 53). Es decir “La inteligencia es ‘saber *cómo*’ respecto de ‘saber *eso*’. En esa medida, el teorizar, como actividad que ‘extrae’, ‘abstrae’, ‘descubre’ o ‘formula’ criterios cumplidos y cómo cumplirlos, es posterior y no anterior al actuar inteligentemente” (Ribes, 1989, p.54).

Para simplificar los tipos de comportamientos de acuerdo a la variabilidad y efectividad se realizó la Tabla 1 en donde encontramos el comportamiento inteligente, como comportamiento variable y efectivo señalado con la letra “a”.

Tabla 1

	VARIABLE	ESTEROTIPADA
EFFECTIVA	a	b
NO EFFECTIVA	c	d

Nota. Representación de los diversos tipos de comportamiento en donde a representa el comportamiento variable y efectivo; b comportamiento estereotipado y efectivo; c comportamiento variable e inefectivo; y, d comportamiento estereotipado e inefectivo. Adaptado de “La inteligencia como comportamiento un análisis conceptual” de E., Ribes, 1989, Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 15, p.57.

Concordamos con la conclusión realizada por Ribes en 1989 cuando menciona que

Las coordenadas de análisis aquí propuestas para estudiar el desarrollo y la adquisición del comportamiento inteligente son pertinentes, en esa medida, al análisis de esa dimensión del desarrollo psicológico que sólo puede concebirse como interacción efectiva con las circunstancias sociales que definen y estipulan criterios de ajuste efectivo (p. 66).

A partir de aquí se empezará a describir el modelo desempeño autodidacta, como juegos de lenguaje, donde se estructuran las habilidades y competencias (comportamiento inteligente), necesarias, para lograr establecer una interacción didáctica, de la cual presumimos es autodidacta, y diferente a las interacciones didácticas de las cuales ya se ha realizado investigación, desde esta perspectiva.

#### ***IV: AUTODIDACTISMO: UN MODELO INTERCONDUCTUAL***

A continuación se presentará el capítulo último, en donde se delinea el uso de autodidactismo con base en juegos de lenguaje. Se explora cómo la autonomía del alumno es susceptible de análisis como conducta psicológica. Además que al ser el autodidactismo un comportamiento complejo, se explora la dimensión social y la dimensión psicológica, esta última se puede identificar tomando como base la taxonomía funcional planteada en Teoría de la conducta, y para tomar en cuenta la dimensión social es necesario la noción de juegos de lenguaje de Wittgenstein lo que dota de heurística al modelo propuesto. De este modo proponemos que esta conducta psicológica se puede identificar morfológicamente, en el contexto escolar, cuando el alumno regula su comportamiento para el cumplimiento de los criterios establecidos por ese marco de referencia (un dominio disciplinar). Añadimos que el uso de la taxonomía de teoría de la conducta permite lograr cobertura a una gran variedad de conductas de diversa complejidad. Es decir, utilizando el término de competencia de la psicología Interconductual, el modelo de autodidactismo es una colección de competencias, que se pueden analizar funcionalmente.

Además, se ha planteado los límites de cada juego de lenguaje de manera conveniente para lograr una sistematización e identificación tanto dentro del juego de lenguaje de la psicología como de la pedagogía.

#### ***4.1 Formulación del concepto de autodidactismo***

Como ya se ha analizado anteriormente existe confusión conceptual en la psicología, ahora bien este trabajo no pretende lograr la claridad necesaria para subsanar de manera general los conocimientos generados por los psicólogos, sin embargo si se pretende realizar claridad sobre lo concerniente al fenómeno de autodidactismo, y utilizaremos el método ya mencionado en un capítulo anterior, y que es recomendado por Wittgenstein, la exploración del juego de lenguaje original. En este sentido el autodidactismo, la auto enseñanza, el auto aprendizaje, el aprendizaje autónomo, la enseñanza autónoma, etc. Refieren a un solo fenómeno, sin embargo el término difiere debido a los compromisos ontológicos y epistemológicos, del juego de lenguaje donde se desarrolló el concepto. A grandes rasgos podemos observar que, en su mayoría, los términos que hacen referencia a procesos de aprendizaje provienen de la psicología y los otros sobre la enseñanza de la pedagogía constructivista (con sus debidas excepciones). Aun cuando se trata de un modelo psicológico, y con base en lo planteado por el interconductismo, no creemos necesario, la distinción entre enseñanza y aprendizaje, ya que no aceptamos la existencia de un proceso al interior del profesor y otro al interior del alumno, como se menciona a continuación; "El aprendizaje suele ser planteado en términos de destrezas cognitivas y meta cognitivas, posesión de intuiciones e insights o, incluso, de capacidad innata"(Moreno y Martínez, 2007, p.52). Aún más, pensamos que el uso de los términos enseñanza y aprendizaje provoca confusión, esto debido a la naturaleza de los conceptos (ambos seudotécnicos) así que utilizaremos a lo largo del escrito ambos por cuestiones que nos rebasan pero nos referiremos a una interacción didáctica. El proceso de aprendizaje desde la perspectiva interconductual tiene que ver con lo siguiente:

Identificar aprendizaje requiere constatar el resultado de un proceso o serie de comportamientos o interacciones entre el individuo y su ambiente en determinadas circunstancias o contextos; en términos del cumplimiento de criterios que el sujeto no lograba con anterioridad ya sean de tipos físico-químicos, biológicos o establecidos por convención social (Moreno y Martínez, 2007, p.53).



Con base en los compromisos paradigmáticos plateados por la psicología interconductual nos es inevitable aceptar, que en cuanto al concepto de enseñanza y el de aprendizaje en la educación formal (o lo que los autores mencionan como criterios establecidos por convención) hacemos referencia a un solo proceso, la diferencia radica en que varios juegos lenguaje de la práctica docente suceden alejados de la circunstancia de enseñanza que involucra al alumno de manera activa, pero coinciden en la sincronía de la interacción didáctica en donde ambos participan, interacción susceptible de análisis con base en el objeto de conocimiento de la psicología (la interconducta). Ahora bien mencionamos los aspectos anteriores debido a que el modelo de autodidactismo, es un modelo que analiza a alumnos aprendiendo o enseñando, y no nos pretendemos alejar de las bases explicativas de tales procesos desde la psicología interconductual.

Entrando en tema creemos innecesario la construcción de un término nuevo ya que hemos rastreado el fenómeno con base en el uso del lenguaje ordinario como lo mencionan los autores siguientes:

El dominio del lenguaje ordinario corresponde con la naturaleza fenoménica de la disciplina; en el caso particular de la psicología, al dominio del uso cotidiano y ordinario de los términos mentalistas que describen lo que un organismo hace o lo que le ocurre en circunstancia (Quiroga y Padilla, 2014, p.14).

Con base en lo anterior creemos pertinente escoger uno de los términos que se han utilizado, y estableceremos que la palabra que utilizaremos será **AUTODIDACTISMO**, no pretendemos utilizarlo de manera que sustituya los termino utilizados por el lego y por otros psicólogos, sino conformar un uso específico dentro de la psicología interconductual; justificamos la extracción del término del lenguaje ordinario, al lenguaje de la historia natural de la psicología con base en lo mencionado por los autores al referirse a la empresa del investigador en el momento de la construcción teórica:

El investigador aunque puede recoger términos del lenguaje ordinario para clasificar instancias o relaciones, también puede emplearse para crear nuevos términos o trasladar términos de otras disciplinas, siempre delimitando su uso a las circunstancias específicas de aplicación y evitando así un uso problemático o incompatible en relación con otros conceptos emparentados (Quiroga y Padilla, 2014, p.14).

Una vez que tenemos la palabra retomaremos lo ya mencionado sobre el concepto, para delimitar su uso, como ya lo hemos mencionado proponemos que el autodidactismo analizado como conducta se desenvuelve dentro de juegos de lenguaje, y solo tiene sentido o mejor, dicho la **Autonomía** solo se puede observar si tomamos como referencia las interacciones y criterios prescriptos por un marco de referencia, en general la educación formal y en particular un dominio disciplinar integrado a este marco (e.g., estudio de matemáticas, algún idioma, alguna licenciatura etc.) esto en concordancia con lo que menciona el autor siguiente: “Aún cuando los juegos de lenguaje pueden describirse con base en reglas que especifican las funciones de las palabras y frases en relación con su uso y resultados, son siempre el producto de una práctica social previa” (Ribes et al., 1992, p.64). Con base en lo anterior el autodidactismo en tanto que proceso, se desprende de una práctica social en este caso la **educación formal**, por ello la construcción de los juegos de lenguaje no es la única empresa de esta propuesta, además resulta necesario explorar otras categorías necesarias para tal análisis, el perfil profesional y el dominio disciplinar, así como las competencias conductuales.

Ya hemos justificado en extenso el uso de juegos de lenguaje para un modelo de autodidactismo desde la psicología interconductual, en resumen el uso de juegos de lenguaje aumenta la cobertura conceptual de un mayor número de fenómenos, por ejemplo al explorar otras investigaciones similares encontramos lo siguiente: en la llamada **conducta de estudio**, explorada en una investigación de corte interconductual realizada por Ibáñez (1999) en donde se menciona que:

En este trabajo inicial partimos de los siguiente supuestos básicos; la conducta de estudio es necesariamente “propositiva” o intencional, es decir, ocurre bajo el control de logros previos y de criterios de ejecución. La acción de leer o de observar, por ejemplo, se realiza “para recordar datos”, o “para aprender cómo hacer algo (p.50).

Los resultados de la investigación anterior mostraron que existe una correlación positiva entre la habilidad de identificar criterios y el desarrollo de la competencia para el cumplimiento de cada uno de esos criterios (Ibáñez, 1999). Creemos que tal investigación pudo haber alcanzado mayor impacto si se hubiera explorado con base en juegos de lenguaje, ya que es posible analizar mayor número de habilidades y dentro de la conducta de estudio

además de variables sociales que influyen en la configuración de la conducta de estudio. Ahora bien los autores mencionan un término, que ha llamado nuestra atención sustancialmente, debido a que se ha utilizado demasiado en la literatura sobre autodidactismo y temas afines la “intencionalidad”, por ello a continuación analizaremos que es “intencional”.

## *4.2 Los juegos de lenguaje y las competencias conductuales*

Una pregunta que consideramos interesante sobre el desempeño autodidacta y el desempeño de un alumno común, es ¿Cuál es la diferencia?, esta pregunta es muy complicada de resolver, aun cuando la mayoría ha dado, respuestas fáciles, por ejemplo; dejan caer la explicación sobre la supuesta **intencionalidad** del autodidacta, tal concepto como se ya se ha analizado es utilizado de manera directa desde su conceptualización proveniente del lenguaje ordinario, tal acción nos aleja de una explicación, y nos deja en la mera descripción de episodios lingüísticos en el mejor de los casos, en el peor nos provoca confusión conceptual. Como anteriormente lo mencionamos, desde la psicología interconductual ya se ha buscado realizar un uso técnico del término intención, como lo menciona Ibañez (1999) en el enunciado siguiente:

Los resultados obtenidos apoyan la suposición básica de que la conducta de estudio para que sea efectiva debe ser “propositiva” o intencional. Aunque el uso de este término tiene claros tintes teleológicos, lo único a que nos referimos es que la conducta de estudio efectiva debe estar bajo control de logros previos y criterios de ejecución ( Ibañez, 1999, p. 64).

Es decir la conducta de estudio, es conducta efectiva, la tendencia hacia la efectividad guarda relación con eventos anteriores efectivos, esta tendencia es lo que llamamos comportamiento inteligente, y podemos decir eso del comportamiento tomando como base los criterios morfológicos del dominio disciplinar. Este uso de intención es diferente, sin embargo pensamos que se puede refinar aún más como lo demuestra la Figura 1 en donde se representa, en primer lugar, una flecha que atraviesa la figura, tal flecha representa el tiempo (es necesario incluir este aspecto, como se demostrara a continuación). Ahora bien para identificar la efectividad es necesario incluir los criterios morfológicos que regulan la actividad de los individuos dentro de la institución que acotaremos con las siglas **CMI** (criterios morfológicos de la institución) este elemento también es señalado por el investigador siguiente cuando menciona que “Es innegable que toda actividad institucionalizada tiene un carácter intencional, es decir, se encuentra dirigida al logro de determinadas metas establecidas por la naturaleza funcional de la institución” (Ibañez, 2007, p.47). Pondremos un ejemplo para mayor entendimiento, desarrollar competencias

académicas en particular sobre matemáticas básicas, la institución para identificar las competencias deseadas en cada alumno, les realiza un examen, tal dispositivo pretende dar cuenta de los alumnos que logran satisfacer los criterios institucionales, por ejemplo multiplicar con dos dígitos en el numerador. Otro aspecto importante es la formulación de criterios morfológicos por parte de un alumno de la institución hipotética, los que acotaremos con **CMA** (criterios morfológicos del alumno) tales criterios son planteados de manera explícita o implícita por el alumno, en este caso podrá ser desde pasar el examen, aprender matemáticas, o pasar de año.

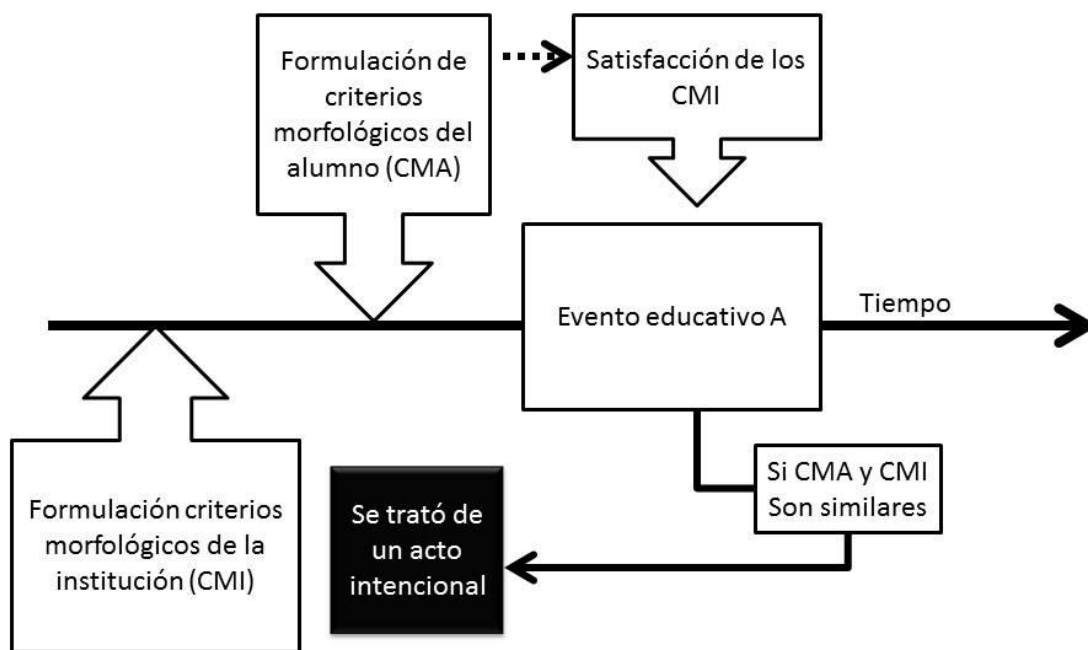


Figura 3. Modelo diacrónico para el análisis de comportamientos intencionales. Nota: La flecha punteada señala la existencia de eventos consecuentes pero sin existir un tiempo determinado entre el primero y el último.

El siguiente elemento se trata del evento educativo A, este evento es el que está sucediendo en este momento (solo con fines didácticos), en tal evento la institución realiza la evaluación pertinente y el alumno satisface los **CMI**, la Figura 1 nos permite percatarnos de un asunto interesante, en nuestro evento educativo hipotético el **CMA** era aprender

matemáticas y el **CMI** era multiplicar de manera efectiva diez operaciones. Si analizamos los **CMI** y **CMA** y estos guardan similitud, como en nuestro caso imaginario, hablamos en consecuencia de un comportamiento **intencional**. La complejidad de las competencias para la satisfacción de los **CMI** son variables ya que dependerán de diversos factores, entre ellos qué es lo que se quiere aprender, o cuál es la profesión que se quiere lograr, cuál es la institución donde se encuentra involucrado, etc. Sin embargo, las competencias necesarias para la formulación de los **CMA** deberán desplegarse siempre en un nivel de aptitud funcional del tipo sustitutivo, ya que involucra comportarse ante particularidades de los estímulos de naturaleza convencional. A continuación se analizara a detalle este nivel de aptitud funcional.

Un evento Sustitutivo Referencial, implica lo señalado en la Figura 2 donde de acuerdo con Ribes y López (2010) la configuración requiere del evento Ey (convencional, organismico y fisicoquímico) para lograr la mediación referencial, en este sentido la relación contingencial antecedente siempre será un evento concreto. RAy (convencional, organismico y fisicoquímico) es la respuesta variable convencional y no convencional del referidor ante las propiedades del referente. RAy (convencional, organismico y fisicoquímico) auspicia lo siguiente: interacciones convencionales, logrando el acto de referir, sustituyendo contingencias (en tanto que relaciones) en relación con la respuesta del referido. La respuesta del referido produce una estimulación consecuyente que afectara a la configuración funcional de los (p. 188) “estímulos del evento referido, de la acción del referir, del estímulo convencional de referencia y de la propia conducta de responder a la referencia” (Ribes y López, 2010, p. 188). En el caso del referidor, además de suplementar las contingencias en tanto que estímulos del referido, también suplementa las contingencias en tanto que respuestas convencionales y no convencionales propias (Ribes y López, 2010, p. 189) “Esta múltiple suplementación de las acciones de referidor y referido es producto de la ‘adición’ de relaciones que representa la sustitución de contingencias implicada en la mediación referencial” (Ribes y López, 2010, p.189).

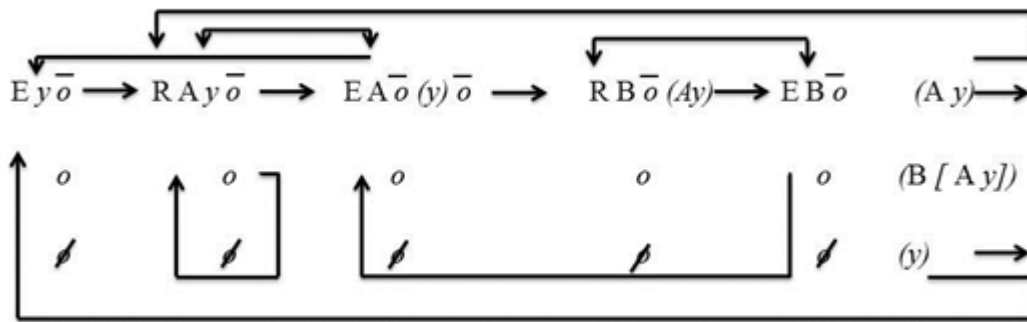


Figura 4. Paradigma de la conducta sustitutiva referencial (tomado de Ribes y López, 2010).

Es pertinente decir que lo anteriormente señalado es el paradigma *sui generis* de un evento sustitutivo referencial, pues creemos necesario se entienda a detalle las bases de la interconducta en este nivel. Para continuar con el análisis de una competencia específica que atañe esta investigación, **la formulación de CMA** en particular y en general la formulación de criterios, como **competencia conductual**, cuyo nivel de aptitud funcional es el sustitutivo referencial.

La competencia analizada se configura cuando 1) el alumno (**referidor**) se involucra en una circunstancia social, 2) existen episodios educativos concretos anteriores a la configuración de la competencia, 3) las habilidades en tanto que actividad son variables ante las propiedades de los criterios morfológicos (**referentes**), 4) las habilidades de carácter lingüístico auspician otras interacciones lingüísticas, con lo que se desarrolla la habilidad de formular criterios morfológicos, es decir el alumno sustituye contingencias, interactuando con sus habilidades, competencias, historia y estilos interactivos (en este caso el alumno es también el **referido**), 5) la formulación de criterios morfológicos modifica la configuración funcional de los estímulos de los episodios educativos, de la habilidad de formular criterios morfológicos, de los criterios morfológicos como estímulos convencionales y de la propia conducta de responder a los criterios morfológicos, 6) y por último se da la múltiple suplementación, característica de este nivel sustitutivo como se mencionó en la descripción *sui generis* del paradigma de un evento sustitutivo referencial.

Como la competencia de formular criterios morfológicos implica que el referido y referidor sean la misma persona en el caso del autodidactismo, se trata un caso de autorreferencia de acuerdo con la taxonomía funcional planteada en Teoría de la conducta (Ribes y López, 2010), en este nivel de aptitud funcional se puede dar el mayor desligamiento posible, de lo cual puede resultar “en una comunidad lingüística ‘cerrada’”(Ribes y López, 2010, p. 192) en donde el alumno “puede hablarse significativamente acerca del mundo y de sí mismo, sin tener que ajustarse a normas de funcionalidad convencionalidad externas” (Ribes y López, 2010, p. 192).

El análisis de la competencia de formular criterios morfológicos es el principal eslabón para la construcción del modelo de autodidactismo, ya que pensamos que el autodidactismo es un proceso con mayor complejidad, y que en primera involucra un mayor número de competencias. Sin embargo esta competencia nos permitió crear la coordinada teórica inicial para la empresa más importante de este trabajo. De esta forma planteamos como primer juego de lenguaje **El planteamiento intencional de la educación formal**, y dentro del juego se configuran una gran diversidad de competencias entre ellas la formulación de criterios morfológicos por parte del alumno, como lo menciona Ribes (1989) “Pensar, cuando se cumplen criterios, por consiguiente, es *autoenseñarse* a encontrar criterios, teorías, métodos y máximas, a través del desempeño inteligente” (p. 55). Con base en lo anterior, decir que las estrategias para aprender a aprender, son para personas que tienen la intención de aprender, es no decir nada. “En términos interconductuales, aprender a aprender hace referencia simplemente al aprendizaje en el que el logro novedoso y diferenciador consiste en el establecimiento por parte del sujeto de las circunstancias que le facilitan otros aprendizajes” (Moreno y Martínez, 2007, p.57). Por ello no basta con la competencia para formular criterios morfológicos además que estos criterios morfológicos, deben guardar similitud con los criterios morfológicos del perfil profesional, esto implica que el autodidacta deberá de desarrollar un número mayor competencias, esto ya fue señalado por otros autores en una investigación interconductual de igual manera sobre el autodidactismo quienes describen lo siguiente del autodidacta:

El sujeto es *capaz de organizarse a sí mismo las circunstancias favorecedoras del cumplimiento de logro en algún contenido específico* [cursivas añadidas], bien describiéndose a sí mismo las interacciones que debe hacer en un determinado dominio, bien formulando además una regla válida para



uno o más dominios. Implica necesariamente uno de los dos niveles sustitutivos, y supone aprender a aprender o enseñarse a sí mismo, auto enseñanza. El término aprender a aprender puede entenderse como referencia al aprendizaje autónomo de nivel sustitutivo, cuando se desea destacar que su contenido es cómo aprender algún otro logro”. (Moreno y Martínez, 2007, p.56).

Es decir que las estrategias de *aprender a aprender*, son la tecnología derivada de la necesidad de las instituciones de educación formal de lograr la autonomía de sus alumnos, sin embargo, al carecer de un modelo con la heurística necesaria para lograr una mejor comprensión del desempeño autodidacta, se ha dejado de lado.

Continuando con el modelo es imprescindible que no solo atienda a una competencia, sino que involucre el análisis de la mayoría de las competencias que el alumno desarrolla, por ello proponemos un modelo psicológico del autodidactismo que plantea los siguientes juegos de lenguaje y lo denominamos, **Modelo Interconductual de la Conducta Autodidacta (MICA)**:

- 1) **El planteamiento intencional de la educación formal**; bajo el paradigma cognitivo se conoce como la intencionalidad voluntariedad o motivación intrínseca. Pero desde la perspectiva interconductual se establece que este juego de lenguaje es donde el alumno plantea criterios a satisfacer, tales criterios guardan similitud con los criterios morfológicos, establecidos en un dominio disciplinar específico. De esta manera el alumno autorregula lingüísticamente su comportamiento para lograr el perfil profesional establecido para ese dominio disciplinar. Es decir su proyecto de vida (en tanto que criterios morfológicos) y el perfil profesional (en tanto que criterios morfológicos que tornan efectiva su actividad) están en constante interacción (i.e., cambian de manera sincrónica).
- 2) **La planeación autodidacta**; donde el alumno formula y ordena los objetivos de enseñanza del plan curricular del dominio disciplinar. Establecer un sistema de evaluación del desempeño propio eficiente. Con base en lo anterior el alumno se realiza preguntas como: ¿qué pretende lograr académicamente?; ¿qué quiere aprender?; ¿para qué?, ¿por qué?; ¿qué habilidades y competencias va a desarrollar como resultado de las interacciones didácticas?; ¿cómo va a lograrlo?, ¿cuándo, a qué horas? Además utiliza técnicas de enseñanza con las que ha tenido contacto a lo largo

de su vida académica; por ejemplo; diseño de horarios extracurriculares para la realización de actividades como tareas, lecturas de otros materiales etc.

- 3) **La evaluación autodidacta;** es el juego del lenguaje donde el alumno evalúa sus habilidades y competencias que ha desarrollado hasta el momento realiza preguntas como; ¿en qué grado he avanzado hacia el cumplimiento de los criterios curriculares?; ¿en qué medida he conseguido lo que ha planeado?, ¿por qué (sí o no)?
- 4) **La retroalimentación autodidacta;** en donde el alumno ajusta lo obtenido con base en su planeación y lo ocurrido realmente, en la cotidianidad académica, y se realiza preguntas como; ¿qué le enseña esto?, ¿por qué?; ¿qué importancia tiene en función de los criterios morfológicos del dominio disciplinar?; ¿qué lugar o finalidad puede asignarle dentro de su proyecto de vida?; ¿conviene profundizar más sobre esto?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿en dónde?, ¿durante cuánto tiempo?
- 5) **La exploración de las fuentes alternas pertinentes;** en donde el alumno explora las fuentes pertinentes de acuerdo a lo establecido por el plan de estudios, y/o el perfil profesional, con el que ha entrado en contacto el alumno. Con base en esto el alumno se realiza las siguientes preguntas; ¿le permite comprender la totalidad de los conceptos o materias del plan de estudios?, ¿le permite profundizar en las personas, hechos, o los acontecimientos relacionados con los conceptos del plan de estudios?, ¿le permite distinguir entre un hecho y una opinión, la evidencia y la propaganda, lo lógico y lo absurdo?, ¿le permite dialogar o compartir ideas con otros, hablando y escuchando, planteando preguntas penetrantes o resolviendo problemas?, ¿contribuye a dar sentido y orientación a los hechos planteados como objeto de conocimiento de cada dominio disciplinar?, ¿ayuda a crear contraste entre otras fuentes?
- 6) **La práctica colaborativa extracurricular;** en donde el alumno auspicia las circunstancias para la cooperación.
  - a. A través de la integración de grupos de estudio, o grupos de investigación estudiantiles para dar soluciones alternativas a problemas existentes en el contexto educativo, por ejemplo: horarios de clases, tiempo asignado a la lectura o a la investigación, horarios de la bibliotecas, digitalización de libros, facilidades para la compra de libros, bajar libros en formatos digitales, de dispositivos fijos o nubes, o apuntes etc.

- b. Con la organización (o colaboración para crear) de numerosos grupos de estudio o investigación estudiantil, con responsabilidad y autoridad suficiente para la toma de decisiones.
- c. Colabora, con otros grupos de estudio, investigación, estudiantiles o formales, en la revisión de los planes y programas de trabajo, en la evaluación de curso, en la elaboración de nuevos sistemas de evaluación de los profesores y otros alumnos.
- d. Participa en la búsqueda de nuevas actividades culturales deportivas, recreativas, sociales que complementan la formación que se ofrece en la institución donde está inmerso.

Todos los juegos de lenguaje anteriormente seleccionados como parte del modelo autodidacta se desprenden de las investigaciones tanto psicológicas como pedagógicas de la enseñanza o educación formal que a lo largo del trabajo se han rescatado, cada uno ha sido seleccionado para este modelo siguiendo un criterio simple de integración, que el alumno pudiera prescindir del profesor para el desarrollo de competencias dentro del juego del lenguaje, ya que como menciona Ribes, Moreno y Padilla (1996) los límites de los juegos son delimitados de la manera siguiente:

Las semblanzas de familia de juegos de lenguaje son una de las maneras en que puede ejemplificarse la extensión de los usos del lenguaje como práctica. Las semblanzas de familia son convencionales y no dependen de ninguna propiedad esencial o universal de las condiciones bajo las que se aplican las extensiones de un juego de lenguaje. Las cosas, los actos y las palabras son semejantes o tienen un aire de familia con base en el criterio que se emplee. Los criterios delimitan en último término el sentido de las prácticas como parte de un juego de lenguaje. Un juego de lenguaje es siempre uso **con sentido** y **consentido**, es decir, ajustado a una convención. (p. 221).

Con base en lo anterior y con el fin de lograr el desarrollo de tecnología se deberán realizar investigaciones empíricas utilizando los juegos de lenguaje propuestos. También es pertinente aclarar que aún cuando la noción de juegos de lenguaje no es una categoría propia de la psicología interconductual, permite y ha permitido en varias investigaciones lograr sintetizar límites prácticos para el análisis de conductas complejas como la práctica científica y la práctica docente (Ribes, 1993; Ribes, Moreno y Padilla, 1996; Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998). Sin embargo al utilizarlo creemos necesario justificarlo en específico para el

MICA, comenzando con ilustrar la relación entre los juegos de lenguaje y las competencias conductuales como se muestra en la Tabla 2 donde los ejemplos funcionan como una ilustración simple de cómo los juegos de lenguaje ayudan al análisis de las competencias conductuales, ahora bien cada competencia está relacionada con otros factores que influyen de manera general en la conducta autodidacta, como se mostrará a continuación.

Tabla 2. Ilustración de la correspondencia entre juegos de lenguaje y competencias conductuales.

<b>Juegos de lenguaje</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Competencias conductuales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El planteamiento intencional de la educación formal               <ul style="list-style-type: none"> <li>• La planeación autodidacta</li> <li>• La evaluación autodidacta</li> </ul> </li> <li>• La retroalimentación autodidacta               <ul style="list-style-type: none"> <li>• La exploración de las fuentes alternas pertinentes                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• La práctica colaborativa extracurricular</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación de criterios morfológicos</li> <li>• Identificación de criterios morfológicos del perfil profesional</li> <li>• Formulación de horarios curriculares</li> <li>• Elaboración de dispositivos para la valoración del desempeño propio</li> <li>• Identificación del desempeño real</li> <li>• Comprensión lectora</li> <li>• Comunicación asertiva</li> </ul>

### ***4.3 Relaciones entre el dominio disciplinar, el perfil profesional y las competencias conductuales.***

Las competencias conductuales que son posibles analizar con el modelo y el mismo modelo en tanto que juegos de lenguaje, está delimitado por la práctica previa en este caso la educación formal, de esta manera es necesario traer a colación las categorías de **dominio disciplinar** y **perfil profesional**.

Empezaremos analizando el concepto de autonomía, ya que no es posible hablar de autonomía sin hablar de dependencia, sin embargo en la literatura existente sobre autodidactismo y temas afines se ha dejado de lado este silogismo general. Para lograr entender la autonomía del alumno es necesario entender el contexto en el cual surge el alumno, iniciaremos con los planes de estudios.

Nosotros preferimos partir de los siguientes supuestos: a. Si los planes de estudio son medios para la formación de competencias, y la ‘formación’ refiere un desarrollo gradual y sistemático, entonces un plan de estudios debe diseñarse de tal modo que “garantice” –dicho con todas las salvedades- la *construcción gradual y sistemática de competencias*. (Ibáñez, 2007, pp. 49-50).

Lo anterior señala la relación que existe entre los planes de estudio y las competencias de los alumnos, estas competencias no son azarosas sino que responden a las profesiones establecidas en la sociedad actual como se menciona a continuación: “Así, una *profesión* se concibe aquí como un conjunto de prácticas o acciones institucionalizadas y normadas jurídicamente tendientes a la solución de una problemática social específica y retribuidas por la sociedad” (Ibáñez, 2007, p.47). Además hay que señalar que “La determinación de conocimientos de un dominio disciplinar ocurre en el momento en que se detallan las competencias profesionales específicas, las que se convierten en *criterios morfológicos* que debe cumplir el desempeño para identificarse dentro de un dominio disciplinar (Ibáñez, 2007, p. 48).

Para este autor el llamado perfil profesional es un perfil de competencias profesionales además se añade que:

El llamado *perfil profesional* no es otra cosa más que un modelo ideal de los desempeños que debe desplegar un profesionista ante la problemática social para enfrentarla con eficiencia, eficacia y

con observancia de los códigos valorativos convencionalmente aceptados para esa práctica (Ibáñez, 2007, p. 47).

Con base en lo anterior es posible resaltar que la autonomía se puede identificar cuando el alumno logra el perfil profesional, un perfil profesional establecido a priori de acuerdo a las necesidades sociales. Además hay que señalar que “La culminación de la autonomía ocurrirá con la abstracción por el sujeto de reglas resúmenes sobre sus propias experiencias, y su aplicación a nuevas situaciones y circunstancias consideradas entonces como casos particulares de reglas obtenidas”. (Moreno y Martínez, 2007, p.55). Entonces podemos decir que “[...] el máximo de autonomía [...] sólo se da probablemente en personas altamente cualificadas en algún dominio determinado”. (Moreno y Martínez, 2007, p.54). Además [...] conviene completar la noción en términos positivos de la dependencia que también implica, evitando el sinsentido de un aprendizaje “acausado”, sin dependencia alguna”. (Moreno y Martínez, 2007, p.54). En conclusión concordamos con Moreno y Martínez en que “[...] Son autónomas aquellas tareas del aprendiz consistentes en resolver ejercicios por sí mismo, plantear nuevos problemas, discutir en grupo sobre algún tema, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clase o sin el concurso del profesor”. (2007, p.52). Y que “La mayor o menor autonomía debe considerarse siempre respecto a referentes y dominios determinados y no en términos absolutos al margen de cualquiera de ellos” (Moreno y Martínez, 2007, p. 54). Del análisis anterior podemos concluir que las competencias conductuales que desarrollan los alumnos autodidactas son competencias de dos clases, 1) competencias del perfil profesional y 2) competencias para lograr el perfil profesional. Las segundas se pueden identificar de manera formal en el desempeño docente.

#### ***4.4 Interacciones entre las categorías propias del Interconductismo y el resto de los componentes que configuran al autodidactismo.***

Con base en el análisis teórico, realizamos una propuesta gráfica de los elementos que configuran el proceso de **autodidactismo** como función, tal esquematización pretende lograr sintetizar la información encontrada tanto en la literatura de corte tecnológico como científico, como se muestra en la Figura 3, en donde el dominio disciplinar tiene influencia sobre 1) el perfil, y 2) los juegos de lenguaje, de esta forma si escogiéramos un dominio disciplinar por ejemplo la psicología, el perfil profesional serían las competencias del psicólogo para realizar su profesión de manera efectiva y atendiendo a las exigencias sociales del momento histórico, si escribiese un plan de vida el alumno autodidacta podemos aseverar que tendrá vestigios de las interacciones lingüísticas que emergieron en tanto que es autodidacta, por ejemplo sin ser regla general; criterios morfológicos similares a los planteados en el perfil profesional. De esta manera las competencias que desarrollara estarán en función del perfil profesional del psicólogo, de igual manera los juegos de lenguaje que permiten analizar su conducta autodidacta estarán limitados por el cómo se enseña psicología en ese momento histórico.

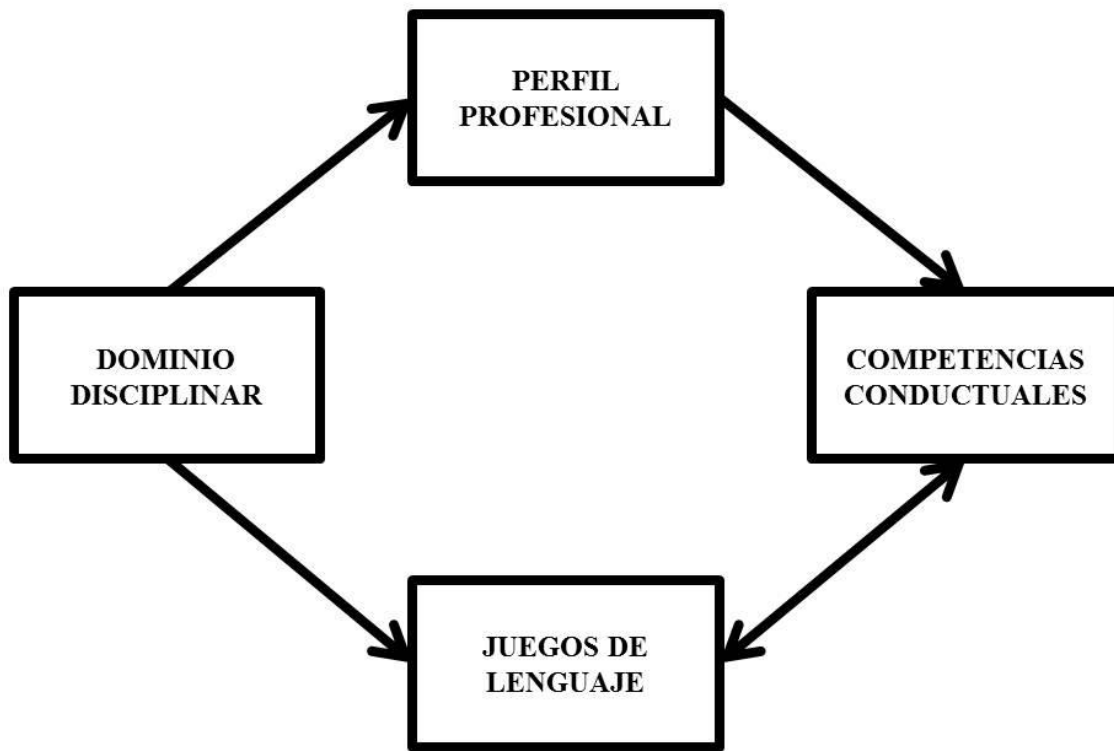


Figura 5. Componentes funcionales en interacción en el comportamiento autodidacta, en tanto que proceso.

En seguida el perfil profesional tiene influencia sobre las competencias conductuales. Por ejemplo las competencias conductuales que desarrollará el alumno de psicología estarán íntimamente relacionadas con las necesarias para satisfacer el perfil del psicólogo, tanto morfológicamente como funcionalmente. Siguiendo el ejemplo, en el caso particular de un alumno de psicología, podremos ver como la historia específica de cada alumno posibilita que desarrolle competencias en algún o algunos juegos de lenguaje y no otros, lo mismo sucede con la interacción entre las competencias conductuales y los juegos de lenguaje, de esta manera podremos analizar alumnos autodidactas aun cuando solo se planteen la educación formal de manera intencional, o planeen, evalúen, retroalimenten, exploren fuentes alternas o realicen alguna practica colaborativa extracurricularmente, sin que todos se vuelva requisito necesario para la identificación de alumnos autodidactas.



## REFERENCIAS

Aristóteles (2002). *Metafísica*. En F. Larroyo (Ed. & Trad.), *Metafísica: Estudio introductivo, análisis de los libros y revisión del texto*. Distrito Federal: Editorial Porrúa.

Ávila, A. (2013). Entre el autodidactismo, la solidaridad y la certificación. *Perfiles Educativos*, 35 (142), 75-88. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/42576>

Barrón, J., Flores, S., Ruiz, O., y Terrazas M. (diciembre, 2010). Autodidactismo: ¿Una alternativa para una educación de calidad? *Cultura Científica y Tecnológica*, 41 (7), 14-22. Recuperado de: <http://openjournal.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/273>

Bueno, R. (septiembre, 1999). El conductismo a los ochenta: Un análisis tridimensional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 25 (2), 237-258. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/27167>

Carpio, C., Pacheco, V., Canales C., y Flores C., (junio 1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología, *Acta Comportamental*, 6(1) pp.47-60.

Crispín, M., Caudillo, L., Doria C., y Esquivel, M., (2011). *Aprendizaje Autónomo*. En M., Crispín (Eds.), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp.49-65). Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://www.rua.unam.mx/objeto/9401/aprendizaje-autonomo-orientaciones-para-la-docencia>

Crispín, M., Esquivel, M., Loyola, M., y Fregoso A. (2011) *¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos?* En M., Crispín (Eds.), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp.10-28). Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://www.rua.unam.mx/objeto/9401/aprendizaje-autonomo-orientaciones-para-la-docencia>

Crispín, M., Esquivel, M., y Loyola, M. (2011). *Factores relacionados con el aprendizaje*. En M., Crispín (Eds.), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp.29-48). Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://www.rua.unam.mx/objeto/9401/aprendizaje-autonomo-orientaciones-para-la-docencia>

Engels, F. (2010). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Distrito Federal, México: Diario Público.

Fernández, R. y Womper, F. (enero, 2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 3613 (1), 1-10. Recuperado de: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/3613/>

Fuentes, M. (noviembre, 2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 51-58. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524790>

Garza, I. (julio, 1992). Formación para el autodidactismo, la experiencia formativa del educador de adultos en el marco del INEA. *Revista de Educación de Adultos*, 13, 53-58. Recuperado de: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/educ\\_adultos.htm](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/educ_adultos.htm)

Gutiérrez, O. (noviembre, 2003). El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>.

Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta Comportamentalia*, 7 (1), 47-66. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/acom/article/view/18241>

Ibáñez, C. (abril, 2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/6/006\\_Bernal.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/6/006_Bernal.pdf)

Ibáñez, C., y Obed, E. (2013). La Evolución del Concepto de Competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamentalia*, 21 (3), 377-389. Recuperado de : <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/41752>

Irigoyen, J. y González, D. (1997). Conducta Inteligente y Curriculum. *Revista Sonorense de Psicología*, 11(1), 54-59. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/282852608/Irigoyen-y-Gonzalez-1997-Conducta-Inteligente-y-Curriculum#scribd>

Kantor, J.R. (1990). *La ciencia como institución cultural*. En Autor, *La Evolución científica de la psicología*, (pp. 44-54). Distrito Federal, México: Trillas.

Larroyo, F. (2002). *Metafísica: Estudio introductorio, análisis de los libros y revisión del texto*. Distrito Federal: Editorial Porrúa.

Ley Nacional de Educación para Adultos (1975). Diario Oficial de La Federación. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975)

Mares, G. (2003). Análisis de la obra Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico. *Psicología y Ciencia Social*, 5 (1), 39-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/314/31411284006.pdf>

Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arrollo, R. y Carpio, C. (agosto, 2013). Las modalidades de interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones

necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89. Recuperado de: <http://conductual.com/content/las-modalidades-de-las-interacciones-did%C3%A1cticas-entre-los-disensos-esperados-y-las>

Moreno, R., y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental*, 15 (1), 51-62. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14512>

Olivé, L. (diciembre, 2005). La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 34 (156), 40-65. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M1S1-Olive.pdf>

Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Meta cognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 187-197. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>

Quiroga, L., y Padilla, M., (mayo, 2014). El concepto de modo lingüístico y su aplicación en los procesos de enseñanza- aprendizaje mediante las TIC'S. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6 (1), 9-22. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/272294399\\_Quiroga\\_L.A.\\_y\\_Padilla\\_M.A.\\_%282013%29.\\_El\\_concepto\\_de\\_modo\\_lingstico\\_y\\_su\\_aplicacin\\_en\\_los\\_procesos\\_de\\_enseanza\\_aprendizaje\\_mediante\\_las\\_TICs.\\_Journal\\_of\\_Behavior\\_Health\\_Social\\_Issues.\\_6\\_1\\_9-22](http://www.researchgate.net/publication/272294399_Quiroga_L.A._y_Padilla_M.A._%282013%29._El_concepto_de_modo_lingstico_y_su_aplicacin_en_los_procesos_de_enseanza_aprendizaje_mediante_las_TICs._Journal_of_Behavior_Health_Social_Issues._6_1_9-22)

Raluy, A., (2012). *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. D.F., México: Editorial Porrúa.

Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juegos de lenguaje. *Acta Comportamental*, 1 (1), 63-82. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/viewFile/18207/17306>

Ribes, E. (1995). John B. Watson: El conductismo y la fundación de una psicología científica. *Acta Comportamental*, 3(3), 66-78. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/acom/article/view/18327>

Ribes, E. (enero, 2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (1), 55-64. Recuperado de: <http://www.uv.mx/dcc/files/2012/06/27.-Ribes-2010.pdf>

Ribes, E. (febrero, 2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 35 (1), 3-17. Recuperado de: <http://www.uv.mx/dcc/files/2012/06/26.-Ribes-2009.pdf>

Ribes, E. (marzo, 2004) ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma Psicológica*, 11 (1), 9-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134233584001>

Ribes, E. y López, F. (2012). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Distrito Federal, México: Trillas.

Ribes, E. (1989). La inteligencia como comportamiento, un análisis conceptual. Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la*

*Conducta*, 15, 51-67. Recuperado de: <http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/05/VOL-15-M-51-67.pdf>

Ribes, E., (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juegos del lenguaje, *Acta Comportamental*, 1 (1), 63-82. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/acom/article/view/18207>

Ribes, E., Cortes, A., y Romero, P. (diciembre, 1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (1), 58- 73. Recuperado de: [https://www.academia.edu/7174322/Quiz%C3%A1\\_el\\_lenguaje\\_no\\_es\\_un\\_proceso\\_o\\_tipo\\_especial\\_de\\_comportamiento\\_algunas\\_reflexiones\\_basadas\\_en\\_Wittgenstein\\_1992](https://www.academia.edu/7174322/Quiz%C3%A1_el_lenguaje_no_es_un_proceso_o_tipo_especial_de_comportamiento_algunas_reflexiones_basadas_en_Wittgenstein_1992)

Ribes, E., Moreno, R., y Padilla, A., (diciembre 1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4 (2), 205-235. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18284>

Rodríguez, M., L. (2014). *Análisis contingencial*. Edo. México, México: UNAM Facultad de estudios superiores.

Ryle, G., (2005). *El concepto de lo mental*: Buenos Aires: Paidós.

Tedesco, J. (octubre, 2010). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31-47. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>

Tomasini, A., (1986). Aspectos de la filosofía de la psicología de Wittgenstein. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 12 (3), 317-334.

Turbayne, C., M. (1974). *El mito de la metáfora*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Von Wright, G., H. (1987). *Explicación y comprensión*. Madrid, España: Alianza Editorial.